



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

# EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

e-ISSN:1305-2020

YIL:2022 CİLT:19 SAYI:2

# Dergi Kurulları

## Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Hak Sahibi

[Prof. Dr. Zihni Meray](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

## Kurucu Editör

[Prof. Dr. Nasip Demirkus](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

## Baş Editör

[Dr. Ramazan Sak](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

## Editör Yardımcısı

[Dr. Metin Şardağ](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

## Editörler Kurulu

[Dr. Buad Khales](#), AL Quds Üniversitesi, Filistin

[Dr. Çiğdem Senyigit](#), Uşak Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Ercan Öpengin](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Erhan Görmez](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Ferhat Kardeş](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Harika Özge Arslan](#), Düzce Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Hüseyin Artun](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. İkbâl Tuba Şahin Sak](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. İshak Kozikoğlu](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Jean Plaisir](#), The City University of New York, Amerika Birleşik Devletleri

[Dr. Joanne Mchale](#), Technological University Dublin - Blanchardstown, İrlanda

[Dr. Martin Skutil](#), University of Hradec Králové, Çek Cumhuriyeti

[Dr. Mehmet Nuri Kardeş](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Mehmet Şen](#), Ted Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Muhammed Mehmet Mazlum](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Mustafa Gök](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Osman Tat](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Sevgi Koç](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Sharolyn D. Pollard-Durodola](#), University of Nevada, Las Vegas, Amerika Birleşik Devletleri

[Dr. Sinan Keskin](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Süleyman Kasap](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Victoria Sullivan](#), University of Queensland, Avustralya

[Dr. Yun Yu](#), Shanghai Normal University, Çin

[Dr. Yuwei Xu](#), University of Nottingham, İngiltere

## Sekretarya

[Dr. Erhan Şen](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Ezgi Doğan](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Yusuf Alpdoğan](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

-----  
Dijital Hikâyelerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Lisans Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Türkçe Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi / The Effect of Digital Stories on Listening Skills and Turkish Learning Motivations of Undergraduate Students Learning Turkish as a Foreign Language

Erkan Aydın.....247-268

-----  
Bilimsel Öyküler İçeren Eğitsel Oyunlar ile Fen Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri / Views of Teachers and Students on Science Teaching Using Educational Games with Scientific Stories

Melike Beker Baş & Orhan Karamustafaoğlu.....269-297

-----  
Sınıf Yönetimine İlişkin Nitel Araştırmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması / Analysis of Qualitative Studies about Classroom Management: A Meta-Synthesis Study

Şenol Sezer & Ertuğ Can.....298-327

-----  
Türkiye’de Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalardaki Genel Eğilimlerin İncelenmesi / Investigation of The General Trends in The Studies Conducted on Self-Regulation in Turkey

Cansu Tutkun, Tunahan Filiz & Fikrinaz Damla Akbaba.....328-349

-----  
İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Üstün Başarı Belgesi Ödülüne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Analysis of the Views of Primary School Teachers and Administrators Regarding the Certificate of Merit

Sezgin Temel & Yaşar Çelik.....350-378

-----  
Çevrimiçi Yaratıcı Drama Deneyimine Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Gözünden Bir Bakış / The Online Creative Drama Experience from the Perspective of Students in the Faculty of Health Sciences

Belgin BAL İNCEBACAK.....379- 404

-----  
Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisini Kullanma Durumlarına Etkisinin İncelenmesi / An Investigation on the Effects of a Life Skills Education Guidebook on the Use of Communication Skills in Pre-Service Science Teachers

Şeyma Nur Bekar, Arzu Kirman Bilgin & Sibel Er Nas.....405-428

-----  
Türk-İslam Âlimlerinin Fen Bilimleri Ders Kitaplarında ve Öğretim Programında Yeri / The Place of Turkish-Islamic Scholars in Science Textbooks and Curriculum

Pelin Yıldırım & Gonca Keçeci.....429-445

---

-----  
Üniversite Öğrencilerinde Memnuniyet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / University Student Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study

Halil İbrahim Özok, Murat Kayri & Fuat Tanhan.....446-461

Okul İşbirliği Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/ Developing the School Collaboration Scale Validity and Reliability Study

Numan Saylık & Gökhan Arastaman.....462-483

-----  
Geleceğin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Bakışı: Programın İçerik, Nitelik, İşlevsellik ve Anlaşılabilirlik Bakımından Değerlendirilmesi / The Perspective of Future Preschool Teachers on the Preschool Education Program: Evaluation of the Content, Quality, Functionality, and Comprehensibility of the Program

Funda Eda Tonga Çabuk, Zeliha Demirci Ünal & Feyza Tantekin Erden.....484-510

-----  
Ortaokul Öğrencilerinin Temel Demokratik Değerler Düzeyinin Belirlenmesi / Determining The Level Of Basic Democratic Values Of Secondary School Students

Salih Gülen, Muhammed Alan, Merve Topçu Alan & Adem Özyılma.....511-526

-----  
Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ve Tutumları / Awareness Levels and Attitudes of Primary School Teachers Regarding the STEM Approach

Ertunç Altun & Zeki Apaydın .....527-545

-----  
Ortaöğretim Proje Okulu Öğrencilerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde e-Öğrenme Hazır Bulunuşlukları: Doğubayazıt Örneği / E-Learning Readiness of Secondary Project School Students in the Emergency Remote Education Process: Doğubayazıt Case

Kübra Şener & Çetin Güler .....546-576

-----  
Türkiye’de Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları: Retrospektif Bir Değerlendirme / Educational Policies for Syrian Children under Temporary Protection in Turkey: A Retrospective Review

Murat Özdemir & Ahmet Aypay.....577-602

-----

## Dijital Hikâyelerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Lisans Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Türkçe Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi

Erkan AYDIN<sup>1</sup> 

**Öz:** Bu çalışmada, dijital hikâyelerin Belarus'ta Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Karma yöntemle yapılan bu çalışmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Belarus Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Fakültesinde Türkçe öğrenen 16'sı deney; 15'i kontrol olmak üzere A2 seviyesinde 31 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz haftalık sürede gerçekleştirilen araştırmanın verileri, *Dinleme Başarı Testi* (Tozlu, 2017), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği* (Sevim, 2019) ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel veri analizinde Mann Whitney U testi, t-testi ve iki yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış; nitel veri analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, dijital hikâyelerle eğitim gören deney grubunun, mevcut programla eğitim gören kontrol grubuna göre dinleme becerileri ve Türkçe öğrenme motivasyonlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise öğrenciler; Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler sayesinde dinleme etkinliklerini keyifli, faydalı ve öğretici bulduklarını, dinlemeyi sevdiklerini, Türk kültürünü öğrendiklerini, Türkçe bilgilerinin arttığını, daha fazla Türkçe kelime öğrendiklerini, Türkçe konuşmaları videodan dinlemenin telaffuzlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, dijital hikâye, dinleme becerisi, motivasyon

## The Effect of Digital Stories on Listening Skills and Turkish Learning Motivations of Undergraduate Students Learning Turkish as a Foreign Language

**Abstract:** In this study, it was aimed to determine whether digital stories have an effect on the listening skills and motivation of Turkish language learning of undergraduate students learning Turkish in Belarus. A mixed method explanatory sequential design was used in this research. The sample of the study consisted of a total of 31 students at the A2 level learning Turkish at the Faculty of Translation and Interpretation of Minsk State Linguistic University in Belarus. Of these students, 16 students formed the experimental group, while remaining 15 students formed the control group. The data of the study, which was carried out in eight weeks, were collected with the Listening Achievement Test (Tozlu, 2017), the Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language (Sevim, 2019) and the interview form. Mann Whitney U test, t-

Geliş tarihi/Received: 18.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 12.05.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, erkanaydin02@gmail.com, 0000-0002-6452-6058

**Atf (Citation):** Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>

test and two-way analysis of variance (ANOVA) were used in the quantitative data analysis of the study. The qualitative data analysis was done with content analysis. According to the quantitative results of the research, it was determined that the experimental group trained with digital stories had better listening skills and motivation to learn Turkish than the control group trained with the current program. According to the qualitative results of the research, the students stated that they found listening activities enjoyable, useful and instructive thanks to the digital stories used in Turkish lessons, they liked to listen to these stories, they learned about Turkish culture, their knowledge of Turkish increased, they learned more Turkish words, and listening to Turkish conversations on video had a positive effect on their pronunciation.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, digital story, listening skill, motivation

## Giriş

Temel dil becerileri içinde yer alan dinleme, işitme veya duymanın ötesinde zihinsel süreçlere bağlı olarak gelişen bir beceridir. Çocuğun anne karnından itibaren gelişen ve yaşamın diğer evrelerinde de oldukça önemli bir yeri olan dinleme becerisi, aynı zamanda diğer dil becerilerinin de temelini oluşturur. Nitekim dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin diğer becerilerinde aksamalar olduğu bilinmektedir. Alanyazında dinlemeyle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Dinleme; konuşmanın zihinde anlama dönüştürüldüğü süreç (Lundsteen, 1979); işitilen sesleri dikkate alarak, onları zihnimizdeki seslerle ilişkilendirip anlamlaştırma çabası (Ungan, 2009); sesleri anlamaya çalışmak ve bir çaba sonucu oluşan bilinçli bir süreç (Yangın, 2002) olarak tanımlanmıştır. Özbay (2005) dinlemeyi konuşan veya sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlayabilme etkinliği olarak tanımlamıştır. Ona göre günlük hayatta en çok kullandığımız dinleme, işitmeden farklıdır. İşitme bir fizyolojik, dinleme ise psikolojik süreçtir. Bu konuda Treasure (2011) da dinlemenin işitmekten farklı olduğunu; işitmenin, çocuğun anne karnında annesinin sesini ve nefesini duyduğunda gelişen duyuların ilki olduğunu belirtmektedir. Treasure, işitmenin fizyolojik bir süreç, dinlemenin ise kişinin bilinçli dikkatini gerektirdiğini dile getirerek dinlemenin “sesten anlam çıkarma” yönüyle zihinsel bir süreç olduğu vurgulamaktadır. Ayrıca bilinçli dinleme becerilerinin gelişimi için okuldaki dinleme eğitiminin önemli olduğunu da belirtmektedir.

Dinlediğini anlama süreçlerinin verimli olabilmesi için sınıf içi uygulamalardaki etkinliklerin yeterli ve öğrencinin dinleme becerisini geliştirici düzeyde olması gerekir. Günümüzde sınıfların teknolojik imkânları ve etkileşimli ortamı sayesinde dil öğrenme derslerinin daha verimli ve eğlenceli geçtiği söylenebilir. Nitekim Sandaran ve Kia (2013) öğrencilerin sınıfta daha iş birlikçi ve etkileşimli olmalarını sağlayan öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olan multimedya kullanımı ve teknoloji kaynaklarının kullanımının öğrenmeyi geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yetkinliğini artırmaya yardımcı olduğunu dile getirmektedir. Sandaran and Kia'ya (2013) göre öğretmenler, öğretilene anlam iletme için resimler, gerçekler ve jestler kullanarak her zaman öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmek için çaba sarf etmekte ve özellikle de son yıllarda bilgisayar, internet ve hiper ortam gibi yenilikler onların yetenekleriyle bütünleşerek dil öğretme becerilerinin etkili ve verimli olmasına önemli katkılar sunmuştur.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sınıf ortamında öğrenmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar oldukça artmıştır. Bu bakımdan öğretmen ve öğrencilerin dijital materyalleri ve medyayı kolayca kullanabilmesi, bu materyallerin öğrenme ortamına daha fazla katkı sunmasına olanak sağlayabilir. Özellikle yabancı dil öğrenenlere yönelik web siteleri, uygun şekilde seçilip düzenlenmesi, eğlenceli bir yabancı dil dinleme yeterliliğini geliştirmek için bir dizi fırsat sunabilir

(Van Scoter, Ellis & Railsback, 2001). Palangngan, Atmowardoyo ve Weda (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, dijital medyanın kullanımının öğrencilerin sınıftaki dinleme materyali hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu ve onları dinlemeyi öğrenmeye ilgi duyar hâle getirdikleri tespit edilmiştir.

Eğitimle teknolojinin bütünleşmesi, 21. yüzyılın sağladığı değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital hikâyeler de bu değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan, teknoloji ile eğitimi bütünleştiren bir öğrenme aracıdır. Robin (2006) dijital hikâyeyi belirlenen konuyla ilişkin bilgi vermek için grafik, metin, sesli kayıt, video ve müzik unsurlarını bir araya getiren, seçilen bir tema etrafında gelişen ve genel olarak belli bir bakış açısına sahip sadece birkaç dakika uzunluğunda olan bir araç olarak tanımlamıştır. Yani dijital hikâyeler, bir senaryoya bağlı olarak ses, resim, müzik ve çeşitli efektlerin video yapma programlarında birleştirilmesi sonucunda oluşturulan kısa bir film olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin dijital hikâyeleri oluşturması veya önceden hazırlanmış hikâyelerden yararlanmasının, birçok becerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir (Banaszewski, 2005; Dogan & Robin, 2008; Jakes, 2006). Ayrıca dijital hikâyelerin dil eğitiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerde öğrenme düzeyini artıran etkili bir multimedya aracı olduğu ortaya konulmuştur (Tsou Wang & Tzeng 2006; Çiğerci, 2015; Baki, 2015; Aydın, 2019). Tabieh vd. (2021) dijital hikâye anlatımının, öğrencilerin akıcılık ve esneklik başta olmak üzere yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yapıcı eleştiri becerilerini geliştirdiğini; içe dönüklük ve utangaçlıktan kurtulmalarına yardımcı olduğunu; sesli, görsel veya yazılı formlar aracılığıyla iletişimi geliştirdiğini dile getirmektedir. Ayrıca dijital hikâyelerin öğrencilerin elektronik, sözlü, ifade ve dinleme yeterliliklerinin seviyesini yükseltmeyi; bir görüş veya düşünceyi ifade etme yoluyla kendini temsil etmesini desteklemeyi amaçladığını belirtmektedir.

Dinleme etkinliklerinin teknolojik bir eğitim aracı olan dijital hikâyelerle planlanması ve uygulanması, öğrencileri eğlenecekleri zevkli bir ders ortamına sokabilir ve öğrencilerin dinlemeye karşı olumlu bir tutum takınmasını sağlayabilir (Aydın & Erol, 2021, s. 90). Abidin vd. (2011) dijital hikâyelerin uygun bir şekilde seçildiği takdirde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede çok faydalı olabileceğini dile getirmektedir.

Dijital hikâyeler, öğrencilerin çağa uygun olarak birçok üst düzey becerisini geliştirmeye, onları teşvik etmeye, öğrenmeye ve derse karşı motivasyonlarını arttırmaya yönelik kullanılacak olan yeni bir yöntemdir (Morgan, 2014; akt. Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Dijital hikâyeler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, öğrenme motivasyonlarına ve birçok öğrenme davranışlarının geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Yang & Wu, 2012). Dil öğretiminde dijital hikâyeler, öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel bilişim teknolojileri ve multimedya işlevleri sayesinde öğrenciler yansıtıcı öğrenmeye katılarak onlara motivasyon sağlama potansiyeline sahip olduğundan dolayı dil performansını artırmak için gerçekten iyi bir araç olabilir (Yoon, 2013). Bunun yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılmasının öğrencilerin birçok duyusunun öğrenme ortamına getirilmesini sağlayabilir, buna bağlı olarak da hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşılması kolaylaşabilir (Türkben & Alptekin, 2022). Bu bağlamdan hareketle dijital hikâyelerin öğrencilere üst düzey becerileri kazandırmanın yanı sıra onların dil öğrenme performansını ve motivasyonunu doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür.

Alanyazında, dijital hikâye anlatımının yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında, okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar birçok grup üzerinde yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda, dijital hikâyelerin okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde bulunan öğrencilerin İngilizce dinlemeyi anlaması üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Abidin vd., 2011; Sandaran & Kia, 2013; Ramirez Verdugo & Alonso Belmonte, 2007). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için dijital hikâye anlatımının etkinliğini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Juvrianto, Atmowardoyo & Weda 2018; Male & Pardede, 2019; Nurjanah, 2019; Zamruddyn, 2020). Tanrıku (2020) ise yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, dijital hikâyelerin dinleme derslerine etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda dil öğrenen yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrencilere yapılmış çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin dinleme becerisine etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın alanda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Belaruslu öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Bu amaçtan yola çıkarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Belaruslu öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi var mıdır?
2. Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırmanın yönteminde, karma yöntem desenlerinden biri olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler, toplandıktan sonra analiz edilmiş ve daha sonra nitel veriler analiz edilerek desteklenmiştir. Açılımlı karma desende ilk olarak elde edilen nicel veriler toplanır ve bulgular analiz edilir (Creswell, 2014). Sonra nicel verileri daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır. Hem nicel hem de nitel veri toplama süreci birbirleriyle ilişkilidir. Elde edilen nitel veriler, nicel verileri destekleyerek nicel sonuçları açıklayacak şekilde kanıt oluşturur (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 90-91). Araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çoğunlukla sosyal bilimler, psikoloji ve antropoloji gibi alanlarda kullanılan durum çalışması deseni, araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda araştırmacının nasıl ve neden sorularına yanıt bulmak için başvurduğu bir yöntemidir (Yin, 2009'dan akt. Ozan Leymun vd., 2017). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre ise nasıl ve neden sorularını esas alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı ayrıntılı incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir. Araştırmada, uygulama yapıldıktan sonra kullanılan yöntemin nasıl olduğuna yönelik katılımcılara çeşitli sorulara sorularak katılımcıların görüşleri alınmıştır.

### **Katılımcı Bilgisi**

Araştırmanın çalışma grubunu, Belarus Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Fakültesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. A2 seviyesinde olan öğrencilerden seçkisiz örnekleme yöntemiyle iki sınıf belirlenerek yansız atama yoluyla bir deney bir de kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda 16,



kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 31 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki bütün işlemler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden uygulamaya katılabilmeleri için onam formu alınmıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırmada, deney grubu öğrencileriyle önceden hazırlanmış dijital hikâyelerle dinleme etkinlikleri yapılırken kontrol grubu öğrencilerine ise müfredatın sunduğu kitaplarla dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama süreci Belarus'a Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilen bir okutman tarafından yürütülmüştür. Toplamda 8 hafta süren uygulamanın ayrıntılarını gösteren uygulama takvimi aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### Uygulama Takvimi

	Faaliyet	Açıklama
	Ön testin yapılması	Deney ve kontrol gruplarına dinleme başarı testi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.
1. Hafta	1. Dijital hikâye	“Merhaba” ve “Tanışma, Selamlaşma” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
2. Hafta	2. Dijital hikâye	“Sınıfımız” ve “Sayılar, Önemli Fiiller, Şarkılar” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
3. Hafta	3. Dijital hikâye	“Günler ve Sayılar”, “Haftanın Günleri” ve “Doğum Günü Partisi ve Sayılar” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
4. Hafta	4. Dijital hikâye	“Evimiz”, “Ev ve Ev Eşyaları”, adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
5. Hafta	5. Dijital hikâye	“Aile ve Akrabalık, Akrafa İsimleri” ve “Benim Ailem” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
6. Hafta	6. Dijital hikâye	“Renkleri Öğreniyorum”, “Elbiseler” ve “Elbiseler Şarkısı” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
7. Hafta	7. Dijital hikâye	“Vücudumuz”, “Organlar” ve “Organlar Hakkında Şarkı ve Kelimeler” adlı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
8. Hafta	8. Dijital hikâye	“Türkçe Kendini Tanıtma” adlı dijital hikâyeye dayalı dinleme etkinliği yapılmıştır.
	Son testin yapılması/ Öğrencilerle görüşmeler yapılması	Deney ve kontrol gruplarına dinleme başarı testi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle uygulama hakkında görüşmeler yapıldı.

Uygulama takviminde belirtilen dijital hikâyeler, Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılması amacıyla önceden hazırlanmıştır. Ayrıca uygulama takviminde yer alan dijital hikâyeler haricinde Türkçe öğrenmeye yönelik birçok dijital hikâye kullanılmıştır. Bu dijital hikâyelere aşağıda yer alan karekodlardan ulaşılabilir.

## Görsel 1

### Dijital Hikâyeler



## Veri Toplama Araçları

### Dinleme Başarı Testi

Bu test, Tozlu (2017) tarafından A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme başarısını ölçmek için hazırlanmıştır. Testin hazırlanma aşamasında, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Avrupa Konseyi, 2001) dikkate alınmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik için yapılan çalışmalar, Boğaziçi Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin katılımı ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında sınavda görev alan kişiler ve katılımcıların sorulara cevapları, Weir'in sosyobilişsel geçerlik çerçevesinin üç ögesi olan kurama dayalı geçerlik, bağlamsal geçerlik ve puanlama geçerliği göz önünde tutularak analiz edilmiştir. Kurama dayalı geçerlik, CEFR'daki dinleme becerisi tanımlayıcıları ve Field'in dinleme modelinde vurgulanan bilişsel işlemlere göre incelenmiştir. Sınav görevlilerinin bağlamsal nitelikleri, Weir'in belirttiği bağlamsal unsurlara göre detaylı bir biçimde incelenmiştir. Sınav katılımcılarının cevapları, puanlama geçerlik çalışması ise klasik madde analizi yöntemlerinden olan "genel eğilim ölçümleri, güvenilirlik ve madde analizi" yoluyla yapılmıştır. Yapılan analiz ve incelemelere ek olarak, bütün katılımcılara her bir görev için verilen görev değerlendirme anketleri de Weir'in belirlediği geçerlik ölçütleri olan kurama dayalı, bağlamsal ve puanlama geçerlikleri esas alınarak önemli bir nicel veri sağlamıştır (Tozlu, 2017).

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Bu ölçek, Sevim (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, 75 maddelik soru havuzundan uzman görüşü alınarak 35 maddeye; sonra kapsam geçerliği çalışması yapılarak 29 maddeye; en son olarak da madde analizi yapıldıktan sonra 22 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesi için en az A2 düzeyinde bulunan 325 öğrenci katılmıştır. Bu ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre KMO değerinin 0,88 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra ölçeğin Bartlett testinin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğu ve ölçeğin "içsel motivasyon, araçsal motivasyon ve kültürel motivasyon" şeklinde üç faktörlü bir yapıdan olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin her bir maddesinin faktör yüklerinin 0,50 ile 0,81 arasında değiştiği görülmüştür (Sevim, 2019). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0,84 ile 0,89 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulamada kullanılan yöntem ve uygulama sürecinin etkinliği hakkında öğrencilerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından 3 farklı açık uçlu sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında

uzman bir Türkçe eğitimci ve bir Türkçe öğretmenine danışıldıktan sonra son şekline karar verilmiştir. Bu görüşme soruları şu şekildedir:

1. Türkçe dersinin dijital hikâyelerle işlenmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Dijital hikâyelerin Türkçe öğrenmenize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Dijital hikâyelerle dinleme etkinliklerinin yapılmasını değerlendirir misiniz?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ilk olarak deney ve kontrol grubunun dinleme başarı testinin ön testinden aldıkları puanlar analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar, normallik koşullarını sağlamadığından dolayı parametrik olmayan test tekniklerinden biri olan Mann-Whitney U testi kullanılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra her iki grubun Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test sonuçlarının normallik testi (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) koşullarını sağlamasından dolayı ön testte t-testi, daha sonra her iki grubun motivasyon ölçeğinden aldıkları sonuçların gruplar arası ve gruplar içi ilişkisini anlamak için ise karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi tekniği çözümlenmiştir. Bu analiz türü, bir iletinin belirlenen niteliklerinin nesnel ve sistematik olarak tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir nitel tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 250). İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verilerle açıklamayı destekleyecek olan ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analiz sırasında özetlenerek yorumlanan veriler, içerik analizi yapılırken derin işlemlere tabi tutulur ve yeni kavramlar ve temalar keşfedilir. Sonuç olarak yapılan bu işlem, aslında belirli kavram ve temaları bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzene sokup yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada bu analiz sürecinde öncelikle öğrencilerin görüşleri bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra iki bağımsız araştırmacı tarafından her soruya ait listeler çıkarılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarından kodlar elde edilerek her koda ilişkin frekanslar tablolara aktarılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ilk olarak, dinleme başarı testi ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin ön testten normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda normallik testleri sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları*

Ölçekler	Gruplar	Normallik Testleri					
		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Dinleme Başarı Testi	Deney	.257	16	.006	.814	16	.004
	Kontrol	.232	15	.029	.883	15	.052
Motivasyon Ölçeği	Deney	.117	16	.200*	.945	16	.411
	Kontrol	.144	15	.200*	.956	15	.616

Tablo 2'ye bakıldığında dinleme başarı testinin ön test sonuçlarının deney ve kontrol grubunda normallik varsayımlarını sağlamadığı ( $p < 0.05$ ); motivasyon ölçeğinde ise normallik varsayımlarını sağladığı ( $p > 0.05$ ) görülmektedir.

Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için normallik varsayımlarının sağlanmasının yanı sıra testin kovaryans matrislerinin eşitliği analizinin de varsayımları sağlaması gerekmektedir. Kovaryans matrisi testinin anlamlılık değerinin  $p/\text{Sig.} > 0.5$ 'ten büyük olması iki yönlü varyans analizi koşullarını sağladığı anlamına gelmektedir (Can, 2018). Buna göre varsayımlardan biri olan motivasyon ölçeğinin Box's Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Box's Testinin Kovaryans Matrislerinin Eşitliği*

Box's Test	
Box's M	2.186
F	.674
Sd1	3
Sd2	177952.753
p	.568

Tablo 3'te motivasyon ölçeği Box's Testi sonuçlarına bakıldığında iki yönlü varyans analizi yapılabilme koşullarını sağladığı görülmektedir ( $p > 0.5$ ).

Araştırmada dinleme başarı testi ve motivasyon ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarında dinleme başarı testinin Cronbach alfa katsayısı 0,73; motivasyon ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ölçeklerin iç tutarlılık katsayısının güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Nitel verilerin analizinde ilk olarak öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlar, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve alanında uzman Türkçe eğitimcisi tarafından elde edilen veriler kodlanmış. Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu formül (Güvenirlilik = görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak güvenirlik %90 olarak bulunmuştur. Yine araştırmanın güvenirliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiş, öğrencilerin ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın soruları doğrultusunda nicel ve nitel bulgular başlıkları altında değerlendirmeler yapılmıştır.

#### Nicel Bulgular

Bu bölümde, dinleme başarı testi ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğiyle ilgili nicel bulgular yer almaktadır.

Grupların dinleme başarı testinden aldıkları ön test puanlarının sonuçlarını karşılaştırmak için parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme başarı testinden aldıkları ön test puanlarına yönelik sıra ortalaması, sıra toplamı p değeri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Grupların Dinleme Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	16	17.38	278.00	98.00	.348
Kontrol	15	14.53	218.00		

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun dinleme başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [U= 98.00 (p= .348)]. Buna göre uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin dinleme başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Grupların Dinleme Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	16	19.69	315.00	61.00	.015
Kontrol	15	12.07	181.00		

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubunun dinleme başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [U= 61.00 (p= .015)]. Bu bağlamda dijital hikâye etkinlikleriyle dinleme derslerini gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin, müfredata bağlı olarak dinleme etkinlikleriyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre dinleme başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Grupların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının sonuçlarını karşılaştırmak için t-testi; ön test ile son test puanlarının karşılaştırmak için ise “iki yönlü ANOVA” analizlerine yer verilmiştir. Uygulama öncesi grupların motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test puanlarına ait “t-testi” sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Grupların Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	16	79.25	10.408	29	.691	.495
Kontrol	15	76.27	13.525			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun motivasyon ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(29)} = .691$  ( $p = .495$ )]. Buna göre uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Her iki grubun motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması için iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğrencilerin Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

Gruplar	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	16	79.25	10.408	16	92.19	11.640
Kontrol	15	76.27	13.525	15	80.13	9.538

Deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının ön testte ( $\bar{X} = 79.25$ ), son testte ( $\bar{X} = 92.19$ ); kontrol grubu öğrencilerinin ise ön testte ( $\bar{X} = 76.27$ ), son testte ( $\bar{X} = 80.13$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle dijital hikâyelerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre son testte daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının gruplar arası (deney-kontrol) ve gruplar içi (ön test/son test) karşılaştırılması Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Grupların Motivasyon Ölçeği Ön Test ile Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları*

Kaynak	Kareler	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı (KT)		(KO)		
<i>Gruplar arası</i> Grup (Deney/Kontrol)	875.328	1	875.328	4.644	.040

Hata	5465.769	29	188.475		
<i>Gruplar içi</i>					
Ölçüm (Ön test/Son test)	1093.084	1	1093.084	15.644	.000
Ölçüm*Grup	318.503	1	318.503	4.558	.041
Hata	2026.335	29	69.874		

Tablo 8'e göre deney grubunun son test ve ön test motivasyon ölçeği puanları toplamı ile kontrol grubunun son test ve ön test motivasyon ölçeği puanları toplamı arasında anlamlı bir fark görülmektedir [ $F_{(1-29)} = 4.644$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu bulgu, gruplar arasında Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

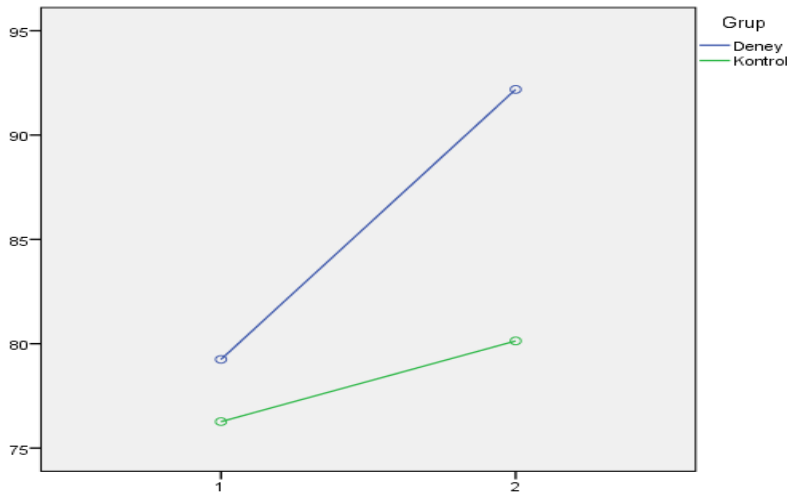
Grupların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilgili olarak, ön test ve son test motivasyon ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(1-29)} = 15.644$ ;  $p < 0.05$ ]. Buradan hareketle grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Dijital hikâyelerle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin mevcut programla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı olarak değiştiği görülmüştür [ $F_{(1-29)} = 4.558$ ;  $p < 0.05$ ]. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derslerde dijital hikâyeleri kullanmalarının Türkçe öğrenme motivasyonlarına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Grupların motivasyon ölçeği ön test ve son test puanlarındaki değişim Şekil 1'de gösterilmiştir.

### Şekil 1

*Grupların Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarındaki Değişimi Gösteren Diyagram*



Şekil 1'e bakıldığında deney ve kontrol grubunun motivasyon ölçeği ön testinden aldıkları puanlarının birbirine yakın olduğu; motivasyon ölçeği son testinden aldıkları puanlarının ise deney grubunda oldukça yükseldiği, kontrol grubunda ise çok az yükseldiği gözlenmektedir. Bu durum dijital hikâyelerin dil öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

### Nitel Bulgular

Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin uygulama hakkındaki görüşlerini anlamak için katılımcılara bazı sorular sorulmuş ve sorulara verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türkçe derslerinin dijital hikâyelerle işlenmesi hakkındaki görüşleri alınmış ve bu görüşlerden çeşitli kodlar elde edilmiştir.

### Tablo 9

#### *Türkçe Dersinin Dijital Hikâyelerle İşlenmesi*

Kodlar	Frekans	%
Faydalı	5	29.4
Çok iyi / Harika	4	23.5
Geliştirici	4	23.5
Zor	3	17.6
Sevmeme	1	5.9
Toplam	17	100

Tablo 9'a göre Türkçe dersinin dijital hikâyelerle işlenmesi hakkındaki düşünceleri sorulan öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerinden "faydalı" (f=5, %29.4) kodu; öğrencilerin önemli bir kısmının görüşlerinden "çok iyi, harika ve geliştirici" (f=4, %23.5) kodu; öğrencilerin bazılarının görüşlerinden "zor" (f=3, %17.6) kodu; bir öğrencinin görüşünden ise "sevmeme" (f=1, %5.9) kodu elde edilmiştir. Öğrencilerden alınan bazı önemli yanıtlar şu şekildedir:

*Kesinlikle faydalı olduğuna inanıyorum, metroda kolaylıkla dinliyorum (Ö1).*

*Dijital hikâyeler Türkçe öğrenenler için çok faydalı oluyor (Ö3).*

*Çok iyi bir şey. Türkçe bilgim gelişti (Ö5).*

*Bence harika o kadar güzel geliyor bana. Ben sürekli seyrediyordum. Sonra onlar gibi konuşmak başladım. Öğretmen bana sordu. Ben çok dinlerim dijital hikâyeler. Türkçem gelişti (Ö9).*

*Dijital hikâyelerdeki dil bilgisi zor olur. Ancak Türkçe anlamam gelişti (Ö7).*

*Ben böyle şeyler dinlemem, Belarus'a ait olsa da sevmem (Ö10).*

Öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe derslerinde dijital hikâyelerin kullanılmasının faydalı olduğunu, Türkçe bilgilerinin geliştiğini ifade ederken çok az öğrenci, Türkçe kuralları öğrenmekte zorlandıklarını ve bu uygulamayı sevmediklerini belirtmiştir.

Öğrencilere dijital hikâyelerin Türkçe derslerine katkılarının olup olmadığı sorulmuş ve bu konuda öğrencilerin görüşlerine yönelik kodlar Tablo 10'da gösterilmiştir.



**Tablo 10**

*Dijital Hikâyelerin Türkçe Öğrenmenize Katkısı*

Kodlar	Frekans	%
Katkısı var	11	37.9
Türk kültürünü öğrenme	6	20.7
Türkçe bilgisi artma	5	17.2
Kelime öğrenme	4	13.8
Telaffuz geliştirici	2	6.9
Katkısı yok	1	3.4
Toplam	29	100

Dijital hikâyelerin Türkçe öğrenmelerine katkısı sorulan öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerinden “katkısı var” (f=11, %37.9) kodu; öğrencilerin bazılarının görüşlerinden “Türk kültürünü öğrenme” (f=6, %20.7), “Türkçe bilgisi artma” (f=5, %17.2), “kelime öğrenme” (f=4, %13.8) ve “telaffuz geliştirici” (f=2, %6.9) kodları; bir öğrencinin görüşünden ise “katkısı yok” (f=1, %3.4) kodu elde edilmiştir. Öğrencilerden alınan bazı önemli yanıtlar şu şekildedir:

*Evet, çok katkısı var, herkes onlara kolaylıkla ulaşır, Türk kültürü ile tanışır (Ö1).*

*Tabii ki oldu, videolar sayesinde Türk kültürü de öğrendim (Ö2).*

*Tabii biz görüyor ve duyuyoruz iyi Türkçe telaffuz öğreniriz (Ö4).*

*Videolarla çalıştım. Türkçe kelimeleri daha iyi öğrendim. (Ö7).*

*Özellikle Türkçe bilgimiz çok oldu, her hafta bir masal bir hikâye dinledik (Ö8).*

*Katkısı olur tabii, ama başım ağrıyor çok dinliyorum belki o yüzden (Ö11).*

*Arkadaşlara katkı oldu, bana olmadı çünkü ben sabırlı değilim (Ö10).*

Dijital hikâyelerle işlenen derslerin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine katkısının olduğunu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmesi, Türkçe bilgilerinin artması, yeni kelimeler öğrenmesi ve telaffuz becerilerinin gelişmesiyle ilgili görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğrencilerden dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin verdiği yanıtlardan elde edilen kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

*Dijital Hikâyelerle Dinleme Etkinliklerinin Yapılması*

Kodlar	Frekans	%
Dinlemeyi sevmeme	6	21.4
Türkçe kelimeler öğrenme	5	17.9
Keyifli	4	14.3
Faydalı	3	10.7
Öğretici	3	10.7
Sıkıcı değil	3	10.7
Yorucu	2	7.1
Sevmeme	2	7.1
Toplam	28	100

Dijital hikâyelerle dinleme etkinliklerinin yapılmasının değerlendirilmesiyle ilgili öğrencilere soru sorulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerinden “dinlemeyi sevme” (f=6, %21.4), “Türkçe kelime öğrenme” (f=5, %17.9), “keyifli” (f=3, %14.3), “faydalı” (f=3, %10.7), “öğretici” (f=3, %10.7) ve “sıkıcı değil” (f=3, %10.7) gibi kodlar elde edilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin görüşlerinden, “yorucu” (f=2, %7.1) ve “sevmeme” (f=2, %7.1) kodları elde edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bazı yanıtları şu şekildedir:

*Biz çok memnunuz, derslerde çok masal videosu dinledik. Ben bu şekilde dinlemeyi sevdim (Ö1).*

*Çok faydası oldu. Bu sayede dinleme yeteneğimiz çok geliyor. Türkçe kelimeler öğrendik (Ö2).*

*Vidolarla dinlemek bana yeni kelimeler öğretti, Türkçe telaffuzu öğretti (Ö5).*

*Bence dersler dışında izliyorsak daha faydalı olabilir. Dersler dışında dinlemeyi de çok sevdim (Ö6).*

*Bu bizim Türkçe öğrenimize katkısını fark ediyorum aynı zamanda eğitim sıkıcı olmuyor. Türkçe dinlemek keyifliydi (Ö7).*

*Biz şöyle yapıyoruz. Öğretmen bize dinletiyor, sonra sorular soruyor, bir daha dinliyoruz, sonra yeniden soruyor, ben cevap verebilirim. Bu yüzden dinlemek öğretici oldu (Ö8).*

*Bazen dinlemek beni çok kızdırdı. Dinlemek yorucu oldu (Ö4).*

*Ben dürüstçe dinlemek sevmiyorum (Ö10).*

Öğrencilerin çoğunluğunun görüşlerine göre dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinliklerinin olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler, dijital hikâyelerle yapılan etkinlikler sonucunda dinlemeyi sevdiği, dinlemeden ve Türkçe öğrenmekten keyif aldıkları, bu etkinliklerin öğretici olduğu ve sıkıcı olmadığı gibi görüşler belirtmişlerdir. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğrencilerin bu etkinlikleri yorucu buldukları ve sevmedikleri de görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, Belarus Minsk Üniversitesinin Tercümanlık Bölümünde Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dijital hikâyeleri kullanmalarının dinleme becerilerine ve Türkçe öğrenme yönelik motivasyonlarına etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin araştırmanın amaçları doğrultusunda görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Belaruslu öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Dijital hikâyelerin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dinleme performansı ve dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkinliğinin olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Zamruddyn, 2020; Male & Pardede, 2019; Nurjanah, 2019; Tanrıku, 2020; Juvrianto vd., 2018; Sandaran & Kia, 2013; Ramirez Verdugo & Alonso Belmonte; 2007).

Tanrıku (2020) yabancı dil öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerinin gelişimine önemli etkilerinin olduğunu, öğrenmeyi olumlu etkilediğini ve öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Juvrianto vd. (2018) yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmalarında, dijital hikâye kullanımının dinlediğini anlama ve öğrenmede destekleyici bir ortam olarak etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Sandaran ve Kia

(2013) çalışmalarında, öğrencilerin dijital hikâyelere karşı olumlu bir tutum ve yüksek düzeyde ilgi, dikkat ve motivasyon sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ramirez Verdugo ve Alonso Belmonte (2007) çalışmalarında dil öğrenen öğrencilerin dijital hikâyelerle dinleme başarılarının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları ile araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Alanyazında farklı yaş gruplarında veya ana dili eğitimi sürecinde dijital hikâyelerin dinleme becerisine etkisini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Abidin vd. (2011) çalışmalarında, dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen okul öncesi öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu; Sandaran ve Kia (2013) ilköğretim gören 3. sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmalarında, dijital hikâyelerle öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının önemli ölçüde arttığını ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Cığerci (2015) ana dili eğitimi gören ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital hikâyelerle dinlediğini anlama becerisinin geliştiği; Demirkol (2021) çalışmada, dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin dinleme motivasyonunu, dinlediğini anlamasını ve dinlemeye yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirdiği; Akdamar (2021) da dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkilerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin dinleme etkinliklerinde yüksek yeterliğe ulaştığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonuçlarına varmışlardır. Yapılan bu çalışmalar, dijital hikâyelerin farklı yaş gruplarının dinleme başarısı, tutumu, motivasyonu gibi birçok değişken üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, dijital hikâyelerle işlenen derslerin deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğrenme motivasyonlarını bir hayli arttırdığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan araştırmada elde edilen sonuçlarla alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarında benzerlikler olduğu saptanmıştır. Özellikle dijital hikâyelerin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları veya ders motivasyonları üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında birbirini destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir. Buna göre Yang ve Wu, (2012) lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında, öğrencilerin dijital hikâyeleri kullandıktan sonra dil öğrenme yeterliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin yanında dil öğrenme motivasyonlarının da arttığını belirtmektedirler. Yoon (2013) çalışmada, Koreli ilköğretim öğrencilerinin dijital hikâyelerle işledikleri derslerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Theune vd. (2013) çalışmalarında çocukların dijital hikâyeler sayesinde iş birliği, yaratıcı öğrenme faaliyetlerinde bulduklarını ve öğrenme motivasyonlarını arttırdıklarını belirtmektedirler. Nam (2017) da çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin iş birlikli öğrenmelerine ve öğrenme motivasyonlarına katkılarının olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışmalara ek olarak dijital hikâyelerin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum ve motivasyon sağladığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Hung vd., 2014; Pürbudak & Usta, 2019; Yang & Wu, 2012).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâyenin kullanımı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, farklı dil öğrenen öğrencilerin derse karşı motivasyon, ilgi ve tutumlarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Tabak (2017) çalışmada, dijital hikâyelerle ders işleyen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders motivasyonlarının ve derse olan ilgilerinin olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Aydın (2019) çalışmada dijital hikâyelerle ders işleyen dil öğrencilerinin Türkçe öğrenme isteklerinin ve yaratıcı yazma başarılarının arttığını vurgulamaktadır. Yine Karalök (2020) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencilerin hem derse karşı motivasyonları üzerinde hem de okuma yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dil öğrenme derslerinde dijital hikâyelerle dinleme etkinliklerinin yapılması, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini bu derse daha kolay vermelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan yapılan görüşmelerde dil öğrenen öğrenciler, dinleme etkinliklerinin dijital hikâyelerle yapılmasını faydalı, geliştirici, öğretici olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler sayesinde Türk kültürünü öğrendikleri, Türkçe bilgilerinin arttığı, daha fazla Türkçe kelime öğrendikleri, Türkçe konuşmaları videodan dinlemenin telaffuzlarına olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu, dinleme etkinliklerinin dijital hikâyelerle yapılmasını keyifli, faydalı ve öğretici bulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda alanda yapılan çalışmaların sonuçları, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Buna göre Aktaş ve Uzuner Yurt'un (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarında, dijital hikâyelerin öğrenme sürecine aktif katılım sayesinde dersleri eğlenceli ve keyifli hâle getirdiğini, motivasyon ve ilgi düzeyini arttırdığını belirtmişlerdir. Pürbudak ve Usta (2019) dijital hikâyenin yabancı dil dersi tutumuna etkisini incelediği çalışmalarında, öğrencilerin dijital hikâye sayesinde yabancı dile yönelik öz yeterlik algısının arttığını; motivasyon, ilgi ve özgüven artışı sağladığını, dijital hikâyelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, eğlendirerek öğrettiğini, öğrenciyi aktif kıldığını, kelimeleri doğru telaffuz etmede etkili bir yöntem olduğunu, yabancı dile yönelik aktivite ve faaliyetlerde artış meydana getirdiğini belirtmektedirler. Çoğu çalışmada yer verilen sonuçlara bakıldığında, dijital hikâyelerin öğrenme ortamında verimli bir yöntem olduğu, bu yöntemle öğrencilerin dersi daha eğlenceli, aktif dinlediği, bu yöntemin onların öz yeterliklerini arttırdığı, telaffuzlarında iyileşmeler sağladığı, bu yönetime karşı olumlu bir tutum takındıkları tespit edilmiştir (Baki, 2015; Cigerci, 2015; Kahraman, 2013; Sadık; 2008; Tunç, 2016). Ayrıca dijital hikâyeler ve multimedyanın dinleme becerisinin yanı sıra kelime öğrenme becerisi üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir (Abidin vd., 2011; Tanrıkulu, 2020).

Sonuç olarak dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılmasının öğrencilerin gerek temel dil becerilerinden olan dinleme becerisi gerekse Türkçe öğrenme motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmekte ve alanyazında yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, yapılacak çalışmalara ve alanda uzman öğretilere yönelik bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrencilerin temel dil becerilerini daha iyi seviyelere çıkarmada etkin bir rol oynayabilir.
- Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin teknolojik ve multimedya araçlarını kullanmalarını sağlayacak olanaklar oluşturulabilir.
- Yurt dışında görevlendirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretilerine, teknolojik olanakları kullanarak dil eğitiminin nasıl yapılacağına dair seminer ve eğitimler verilebilir.
- Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin diğer temel dil becerilerinin gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılabilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 26/10/2021 tarihli E.23107 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Araştırma, tek yazarlıdır ve sorumlu yazara aittir.

### Kaynakça

- Abidin, J. Z., Pour Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C., & Kim, N. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Akdamar, N. S. (2021). *Effects of digital storytelling on listening skills of foreign language learners of english and their attitudes towards digital storytelling*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Aktaş, E., & Uzuner-Yurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p180>
- Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, E., & Erol, S. (2021). Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımı. İ. Erdem & S. Erol, (Ed.) İçinde, *Türkçe Eğitiminde Yeni Yönelimler* (2. Baskı) (ss. 81-100). Eğiten Kitap Yayınları.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün. & S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitapevi
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede. & S.B. Demir, (Çev.). Anı Yayınları.
- Demirkol, S. (2021). *Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Dogan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teacher strained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Hung C. M., Huang I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2-3): 151-166. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-014-0008-8>
- Jakes, D. (2006). Standards proof your digital storytelling efforts. *Tech Learning*.
- Juvrianto, C. J., Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2018). The use of digital storytelling in teaching listening comprehension. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 5(1), 1-10.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74–95.
- Lundsteen, S. W. (1979) Listening: Its impact at all levels on reading and other language arts (Revised ed.). Urbana, Illinois: *ERIC clearing house on reading and communication skills*; National Council of Teachers of English. 179.
- Male, H., & Pardede, R. I. (2019). Using storytelling technique to improve students' listening skill performance-a case study in Indonesia, *English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015-2018*.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Nurjanah. S. (2019). *Using digital storytelling to improve students' listening ability (a pre-experiment alresearch at the eighth grade of MTs Syekh Yusuf sungguminasa in the academic year 2018/2019)*. A Thesis of English Education Department. Faculty of Teacher Training and Education. Muhammadiyah University.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Palangngan, S. T., Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2016). English listening lesson library online (elllo) as a supporting media in learning listening. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 3(1), 51-62. <https://doi.org/10.26858/eltww.v3i1.1880>

- Pürbudak A, & Usta E. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 95-114. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.006>
- Ramirez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101. <http://lt.msu.edu/vol11num1/ramirez/>
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1, 709-716.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaning full technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Sandaran, S. C., & Kia, L. C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: Some preliminary findings. *Sains Humanika*, 65(2). <http://www.jurnalteknologi.utm.my/index.php/jurnalteknologi/article/view/2358>
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 567-586. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4170>
- Tabak G (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Afifa, H. M. J. A., & Abuzagha, H. Y. (2021). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-21. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.133>
- Tanrikulu, F. (2020). The effect of L2 listening texts adapted to the digital story on the listening lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.17718/tojde.674382>
- Theune, M., Linssen, J., & Alofs, T. (2013). Acting, playing, or talking about the story: An annotation scheme for communication during interactive digital storytelling. *In Interactive Storytelling* (ss. 132-143). Cham: Springer International
- Tozlu, E. (2017). *The development of a listening test for learners of Turkish as a foreign language*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Treasure, J. (2011). Five ways to listen better [Video file]. Available online at: [http://www.ted.com/talks/julian\\_treasure\\_5\\_ways\\_to\\_listen\\_better.html](http://www.ted.com/talks/julian_treasure_5_ways_to_listen_better.html)
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1): 17-28.
- Tunç, Ö. A. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 23-58 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i1002

- Ungan, S. (2009) Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.) İçinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 135-160). Pegem Akademi.
- Van Scoter, J., Ellis, D., & Railsback, J. (2001). *Technology in early childhood education: Finding the balance*. Portland, OR: Northwest Educational Technology Consortium.
- Yang, Y., & Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10
- Zamruddyn, H. (2020). The use of digital storytelling to improve students' listening comprehension. *Jurnal Pendidikan Edutama*. <http://repository.ikipgribojonegoro.ac.id/806/1/ARTIKEL%20-%20HERO%20ZAMRUDDYN%20%2817129001%29.pdf>

## Extended Summary

### Introduction

With the development of technology, activities and applications for learning in the classroom environment have increased considerably. In this respect, the fact that teachers and students can easily use digital materials and media can enable them to contribute more to the learning environment. Appropriate selection and arrangement of websites, especially for foreign language learners, can offer a number of opportunities to develop an enjoyable foreign language listening proficiency (Van Scoter, Ellis & Railsback, 2001). In a study by Palangnan, Atmowardoyo and Weda (2016), it was found that the use of digital media helps students learn more about listening material in the classroom and makes them interested in learning to listen.

The integration of education and technology appears as a result of the change and transformation provided by the 21st century. Digital stories are a learning tool that has emerged as a consequence of this change and integrates technology and education. Robin (2006) defines a digital story as a tool that combines a mix of graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information with a certain point of view on the identified topic, developing around a chosen theme and generally lasts only a few minutes long. In other words, digital stories can be expressed as a short film created with the combination of sound, picture, music, and various effects in video-making programs, depending on a scenario.

Digital stories are a new method that can be used to develop many high-level skills of students by age, to encourage them to learn and to increase their motivation towards the lesson (Morgan, 2014; cited in Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Digital stories affect students' higher-order thinking skills, learning motivation, and the development of many learning behaviors (Yang & Wu, 2012). In language teaching, digital stories can be a really good tool to increase language



performance, as they have the potential to motivate students by participating in reflective learning, thanks to up-to-date information technologies and multimedia functions that can attract students' attention (Yoon, 2013). In this context, it can be said that digital stories directly affect language learning performance and motivation, as well as provide students with high-level skills.

The purpose of this study is to examine whether digital stories are effective on the listening skills of Belarusian students learning Turkish as a foreign language. Based on this aim, answers to the following questions were sought:

1. Do digital stories affect the listening skills of Belarusian students learning Turkish as a foreign language?
2. Do digital stories affect the motivation of Belarusian students to learn Turkish as a foreign language?
3. What are the opinions of the students in the experimental group about the application?

### **Method**

An explanatory sequential design, one of the mixed-method designs, was used in the study. In the study, first the quantitative data were collected and analyzed, and then the qualitative data were analyzed and supported by the quantitative data. The study group of the study consisted of university students learning Turkish at Minsk State Linguistic University in Belarus. Two classes were determined by random sampling method from the students at A2 level, and an experimental group and a control group were selected by impartial assignment. The study was carried out with a total of 31 students, 16 in the experimental group and 15 in the control group.

### **Results**

As a result of the research, it was understood that digital stories are effective on the listening skills of Belarusian students who learn Turkish as a foreign language. It was determined that the lessons taught with digital stories greatly increased the motivation of the experimental group students to learn Turkish. In this respect, it was determined that there are similarities between the results obtained in the present study and the results of other studies in the literature.

### **Discussion and Conclusion**

Many studies have indicated that digital stories affect the development of students' listening performance and listening comprehension skills in foreign language teaching (Zamruddyn, 2020; Male & Pardede, 2019; Nurjanah, 2019; Tanrikulu, 2020; Juvrianto et al., 2018; Sandaran & Kia, 2013; Ramirez Verdugo & Alonso Belmonte; 2007).


In his study with foreign language learners, Tanrikulu (2020) stated that digital storytelling has a positive effect on the development of listening skills, positively affects learning, and increases student motivation. In the study of Juvrianto et al. (2018) on foreign language learners, it was revealed that the use of digital stories is effective as a supportive environment for listening comprehension and learning. Sandaran and Kia (2013) reported that students have a positive attitude towards digital stories and exhibit high levels of interest, attention, and motivation. Ramirez Verdugo and Alonso Belmonte (2007) stated that language learners have better listening success with digital stories.

When we look at the studies on the language learning motivation of students or lesson motivations of digital stories, it is seen that there are results that support each other. Accordingly, Yang and Wu (2012) stated in their study conducted with high school seniors that after using digital stories, students' language learning competencies and critical thinking skills improve, as well as their motivation to learn the language. In his study, Yoon (2013) concluded that the lessons taught to Korean primary school students with digital stories positively affected their foreign language learning motivations and attitudes. Theune et al. (2013) stated that children engage in collaborative and creative learning activities and increase their learning motivation thanks to digital stories. Similarly, Nam (2017) emphasized that digital stories make great contributions to students' collaborative learning and learning motivation.

In the light of the results obtained in the present study, some suggestions for the studies to be carried out in the future and the instructors who are experts in the field are listed below:

- Using digital stories in teaching Turkish as a foreign language can play an active role in improving students' basic language skills.
- Various studies can be conducted to determine the effect of digital stories on the development of other basic language skills of individuals learning Turkish as a foreign language.

## Bilimsel Öyküler İçeren Eğitsel Oyunlar ile Fen Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri\*

Melike BEKER BAŞ<sup>1</sup>, Orhan KARAMUSTAFAOĞLU<sup>2</sup>

**Öz:** Fen bilimlerinde soyut düşünme becerisi gerektiren konu ve kavramların anlaşılmasına yönelik alternatif öğretim ortamları hazırlamak öğretmenler için kaçınılmazdır. Bu çalışmada 6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi kazanımlarına yönelik bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile desteklenen bir öğretim ortamı oluşturularak, bu öğretim ortamına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini anlamak ve bu görüşleri paylaşmak amaçlanmıştır. Ünite kazanımlarına yönelik dört eğitsel oyun ve dört bilimsel öykü geliştirilerek, uygulanmış ve paylaşılmıştır. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 37 altıncı sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve video kaydına alınıp düzenlenerek öğretmenler ile yapılan mülakatlara hazırlanmıştır. Eylem araştırması olarak planlanan ve tamamlanan çalışmada, öğretmen ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ile veriler toplanarak NVivo12 programında analiz edilmiştir. Araştırmada eğitsel oyunların üç boyutlu düşünmeye yardımcı olarak öğrenmenin somutlaştırıldığı eğlenceli bir ortam sunduğu, ilgi ve dikkati artırması yönünden bilimsel öykülerle desteklenmesinin fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bilimsel öykü, eğitsel oyun, fen öğretimi, kuvvet ve hareket

## Views of Teachers and Students on Science Teaching Using Educational Games with Scientific Stories

**Abstract:** It is inevitable for teachers to prepare alternative teaching environments to enable the comprehension of subjects and concepts that require abstract thinking skills in science. In this study, it was aimed to understand the views of students and teachers about these teaching environments and to share these views by creating a teaching environment supported by educational games containing scientific stories for the 6th grade Force and Motion unit outcomes. Four educational games and four scientific stories were developed, implemented and shared for unit outcomes. The implementation was carried out with the participation of 37 sixth-grade students in the 2019-2020 academic year, and it was video-recorded, edited and prepared for the interviews with the teachers. Data was obtained through focus group interviews with teachers and students, and analyzed in the NVivo12 program for the study, which was organized and performed as action research. In conclusion, it was seen that educational games provide an entertaining environment in which learning is facilitated through three-dimensional thinking and supporting the science curriculum with scientific stories in terms of increasing interest and attention is highly important.

**Keywords:** Scientific story, educational game, science teaching, force and motion

Geliş tarihi/Received: 18.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 04.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bkrmelike@gmail.com, 0000-0002-8126-0802

<sup>2</sup> Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Matematik ve Fen Bil. Eğitimi Böl., orseka@yahoo.com, 0000-0002-2542-0998

**Atf (Citation):** Beker Baş, M., & Karamustafaoglu, O. (2022). Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 269-297. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075698>

## **Giriş**

Öğretime yönelik geçmişten günümüze çokça çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Öğretimin geliştirilmesi eğitim bilimcilerin üzerine çokça çalıştığı ve önemli gördükleri bir kavramdır. Bu çalışmaların uygulayıcıları da öğretmenlerdir. Günümüz öğretmenlerinden öğretim ortamlarını düzenlemesi ve öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabilecekleri ortamlar oluşturarak, bilginin günlük hayatla bütünleşik olmasını sağlamaları beklenmektedir (Arslan, 2007). Bu ortamlar oluşturulurken, eğitim ortamı içerisinde öğrencilerin bireysel benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurularak, henüz soyut düşünme becerisi kazanamamış öğrencilerin de var olduğu düşünülmelidir (Bacanlı, 2001). Bilişsel gelişim dönemlerini edimsel, işlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler olarak dört grupta sınıflandıran Piaget'e göre, ortaokul kademesinin ilk seviyelerindeki öğrenciler somut işlemler dönemi içerisinde bulunurken, son seviyeleri soyut işlemler döneminin özelliklerini gösterebilen öğrencilerden oluşmaktadır (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2015). Dolayısıyla eğitim ortamları düzenlenirken, özellikle ortaokulun ilk seviyelerinde konu ve kavramların somutlaştırılması ile öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken etkin ve aktif olacakları etkinliklerin uygulanması gerekmektedir (Kaya ve Elgün, 2015). Bu doğrultuda öğretmenler öğretim etkinliklerini planlarken, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve konunun yapısına uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (Küçükahmet, 2006). Bu yöntem ve tekniklerden biri de eğitsel oyunlardır.

Eğitsel oyunlar tasarlanırken soyut kavramların anlaşılmasına ve güdülenmeye yardımcı olacak ilgi çekici öykülerin kullanılması öğrenilenlerin kolay unutulmamasını sağlayan etkili bir öğretim aracı olabilmektedir. Öğrencilerin ilgisini ve merakını artırarak fen öğrenimini teşvik etme bakımından öğretimin bir parçası olarak bilimsel öykü ve oyun kullanımı, öğretimin daha kalıcı ve etkili olması için eskiden beri kullanılmaktadır (Tezel ve Aksoy, 2020). Sınıf kademelerinde uygulanış biçimleri, amaç ve içeriği değişkenlik göstermekle birlikte, bir öğretim yöntemi olarak öykü, bilimsel bakış açısı ve düşünmenin öğrenciye kazandırılması ve kavramsal anlamının gerçekleştirilmesi için eğitim ve öğretimde kullanılmaktadır (Çakar, 2007). Böylece soyut olan fen kavramları somutlaştırılarak daha anlaşılır hale gelecektir (Bayat vd., 2014). Bu durum, öğretmenleri kuvvet ve hareket konu ve kavramlarını öğretirken öğrenme ortamını zenginleştirmeye yönlendirmektedir (Candan vd., 2006; Chen vd., 2013; Okur Akçay, 2012; Özsevgeç, 2006; Uluay ve Aydın, 2018). 6. sınıf öğretim programında kuvvetin özellikleri, bileşke kuvvet, dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetler, yol, zaman, sürat kavramları ve bu kavramlara yönelik grafikler sonraki öğretim kademeleri için temel oluşturacaktır. Bu kavramlar psikomotor özellikler içermesi sebebi ile öğrenciler için bu becerilerini kullanabilecekleri eğitsel oyun ortamları oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu sebeple 6. sınıf öğrencilerinin belirlenen konu üzerindeki kavramların anlamlandırılmasını sağlamaya yönelik bir çalışma yapılarak bu çalışmanın başka uygulayıcılara rehberlik etmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kuvvet ve hareket konu ve kavramlarının öğretiminde bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyunlar ile oluşturulan bir öğretim ortamı plânlanmış ve öğretim ortamının uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkındaki düşünceleri öğrenilmek istenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde çalışılmış ve hazırlanan eylem planı doğrultusunda hareket edilmiştir. Eylem araştırması, öğretmenin doğrudan kendi öğretim sürecine yönelik sorunları açığa çıkarması veya var olan sorunu çözümlenmeye

yönelik veriler toplayıp analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Özpinar vd., 2019). Bu çalışmanın eylem araştırması olarak yürütülmesi ile gerçekleştirilen uygulamalar hakkında öğretmenler ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak, öğrenmek ve anlamak, alan yazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Aralık ayında Çorum il merkezindeki bir devlet okulunun 6. sınıf kademesinde öğrenim gören 37 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Planlanan uygulamalardan önce il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma birinci yazarın öğretmen olması sebebi ile kuvvet ve hareket konusunda geçmiş yıllarda öğretimde yaşadığı zorluklar ve öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü temel alınarak eylem araştırması şeklinde yürütülmüş ve oyunlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan bilimsel öyküler ve eğitsel oyunlar araştırmacılar tarafından geliştirilerek, kazanımları karşılayabilme ve uygulanabilirlik yönünden iki fen bilimleri öğretmeni ve iki fen eğitim uzmanının görüşlerine sunulurken oyun kuralları, kullanılan araç-gereçler ve öykülerdeki konu kavramları ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oyunların pilot denemesi aynı okuldaki 18 kişiden oluşan 7. sınıf öğrenci grubu ile asıl çalışmada çıkabilecek olası sorunların önüne geçmek amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamalar ışığında oyunların son düzenlemeleri yapılmıştır. Bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyunlar mevcut 6. sınıf öğretim planına dahil edilerek 4 hafta süresince uygulanmıştır. Uygulama öncesinde dersin nasıl işleneceği, bilimsel öykü ve eğitsel oyun ile ilgili kurallar ve süre ile ilgili öğrenciler haberdar edilerek sorusu olan öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Uygulama süreci video şeklinde kayıt altına alınmıştır. Plan sürecinin tamamlanması ile kaydedilen videolar öğretmen görüşmelerinde ekonomikliği sağlamak için iMovie video düzenleme programında düzenlenmiştir. 4 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar 46 dakikalık video olarak öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan odak grup görüşmelerine hazırlanmıştır.

## **Etkinliğin Uygulanması**

### **1.Hafta**

Uygulamanın ilk haftasında öğretmen, öğretim programında önerilen etkinlikler ile öğrencilerin kuvvetin yönü, doğrultusu ve büyüklüğü ifadelerini kavramaları sağlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bilimsel öykü *kutsal görev: Hugo'nun ailesini kurtarmak* öğrencilere okunarak tartışılmış ardından *doğru adım* oyunu oynatılmıştır. Bu oyunun amacı öğrenciler tarafından kuvvetin özelliklerinden olan yön ve doğrultu kavramlarının anlamlandırılmasını ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamaktır. Oyun içerisinde oyuncu öğrencinin, arkadaşı yardımı ile yön ve doğrultuları uygulaması, gerek izleyici öğrencilerin gerekse oyuncu öğrencilerin anlamlandırmasına kolaylık sağlamaktadır. Öğretmen bu aşamada oyun içerisinde soru ve cevapları ile yönlendirme yaparak rehberliğini devam ettirir ve öğrencilerin konu ve kavramları anlamlandırmasına yardımcı olur.

Kazanımlar: F.6.3.1.1. Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir.

Bilimsel Öykü: Hugo'nun Ailesini Kurtarmak

Oyunun Adı: Doğru Adım

Oyunun Oynandığı Yer- Süre: Sınıf/Bahçe- 30 dk.

Oyuncu Türü- Öğrenci Sayısı: Grup Oyunu- 2x5=10 (grup sayısı mevcuda göre değişebilir)

Kullanılan Malzemeler: Renkli bant, bardak, su, kova.

**Oyun Kuralları.** 1) Sınıf sıraları U şeklinde düzenlenip orta alan boş bırakılır. Orta alana renkli bant ile + yapılır. Her bir + nın ucuna yönleri belirten K,G,D,B harfleri yazılır ve yanlarına boş kovalar konur.

2) Yasaklı kelimeler tahtaya yazılır ve öğrencilere bu kelimeleri kullanmamaları gerektiği söylenir.

3) Öğrenciler 2'şerli olarak eşlenir ve oyunu oynar. Eşlenen öğrencilerden biri yönlene diğeri yönlendirici olur.

4) Oyunun kuralı eşlerden birinin sadece yön ve adım ile diğereşin elindeki bardaktaki suyu kovalara boşaltmasını sağlamaktır.

5) 4 bardağa su doldurulur ve masanın üzerine konulur. Yerdeki + işaretinin tam orta noktası merkez kabul edilir. Yarışacak bir öğrenci merkeze geçer ve gözü bağlanır.

6) Başla sesi ile oyun başlar. Gözü bağlı yarışan öğrenci eşinin sadece yön ve adım belirtmesiyle her bardağı sırası ile + nın uçlarındaki kuzey, güney, batı ve doğu yazılı yönlerde ki kovalara boşaltır.

7) Bir yönü tamamlayan öğrenci yine merkeze gelir, eşi onun yönünü kuzeye çevirir ve yeni bardağı verir. Her yöne suyu boşalttığında tekrar merkeze gelir ve eşi yönünü kuzeye çevrilir.

8) Sınıfın tamamının oyunu oynaması ile oyun sonlanır.

Yasaklı Kelimeler: İleri, geri, sağ, sol.

Kullanılacak Kelimeler: Kuzey, güney, doğu, batı, dön, adım, sayılar.

## Fotoğraf 1

*Doğru Adım Oyunu*



## 2. Hafta

Uygulamanın ikinci haftasında öğretim programında önerilen etkinlikler ile öğrencilerin bir cisme birden fazla kuvvetin etki ettiği durumlar, dengelenmiş kuvvet ve dengelenmemiş kuvvet durumlarını kavramaları sağlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bilimsel öykü *3 dengeli cisim* öğrencilere okunarak tartışılmış ardından *çek bırak* oyunu oynatılmıştır. Oyun tamamlandığında öğretmen rehberliğinde bilimsel öykü ve eğitsel oyunun konu ile ilişkilendirilmesinin öğrenciler tarafından yapılması sağlanmıştır. Böylece bir cisme birden fazla kuvvetin etki etmesi durumunu, dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetin nasıl olabileceğinin öğrenciler tarafından anlamlandırılması sağlanmıştır.

Kazanımlar: F.6.3.1.2. Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyerek gözlemler.

F.6.3.1.3. Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır.

Bilimsel Öykü: 3 Dengeli Cisim

Oyunun Adı: Çek Bırak

Oyunun Oynandığı Yer - Süre: Okul Bahçesi- 20-30 dk.

Oyuncu Türü- Öğrenci Sayısı-Grup Sayısı: Grup Oyunu-20-2 (grup sayısı mevcuda göre değişebilir)

Kullanılan Malzemeler: 2 adet kışkaç, 30 adet renkli 5cm çaplı toplar,4 adet kutu.

### Fotoğraf 2

*Çek-Bırak Oyun Materyali*



**Oyun Kuralları.** Oyunun kuralları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1) Sınıf 2 gruba ayrılır ve gruplar 2'şer kişilik sıra olur. Toplar kutulara eşit olarak paylaşılır.

2) Oyun hakemin başla komutu ile başlar.

3) 2 kişi ipin uçlarından tutarak kışkaçları kapatıp içerisine topu hapsedip boş kutuya götürüp bırakırlar. Topu bırakan grup oyuncuları sıradaki arkadaşlarına ipleri verir.

4) Tüm toplar bitince oyun biter ve grupların kutularına topladıkları toplar sayılır.

### Fotoğraf 3

#### Çek- Bırak Oyunu



### 3. Hafta

Uygulamanın üçüncü haftasında öğretim programında önerilen etkinlikler ile öğrencilerin sürat kavramı ve birimini kavramaları sağlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bilimsel öykü *Pinokyo'nun koşu yarışı* okunarak tartışılmış ardından *çaktım yaptım* oyunu oynatılmıştır. Oyun tamamlandığında bilimsel öykü ve eğitsel oyunun konu ile ilişkilendirilmesi ortaya çıkan ürün üzerinden öğrenciler tarafından yapılarak, öğrencilerin sunumları da video kaydına alınmıştır. Böylece sürat kavramı ve biriminin öğrenciler tarafından anlamlandırılması sağlanmıştır.

Kazanımlar: F.6.3.2.1. Sürati tanımlar ve birimini ifade eder.

Bilimsel Öykü: Pinokyo'nun Koşu Yarışı

Oyunun Adı: Çaktım Yaptım

Oyunun Oynandığı Yer: Okul Bahçesi-Sınıf

Oyuncu Türü- Öğrenci Sayısı: Grup Oyunu (4x5)

Kullanılan Malzemeler: 60x60 cm 4 kalın çita, 60x60 cm ölçülerinde renkli 2 ince çita, 20-30 adet çivi, çekiç, yün ip.

**Oyun Kuralları.** Oyunun kuralları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1) Ders öncesi okul bahçesine 20 metrelik koşu parkuru çizilir. Öğrenciler derste bahçede olmaları gerektiği konusunda önceden bilgilendirilir.

2) Sınıf içerisinden gönüllü 5 öğrenci seçilir ve öğrenciler sırası ile düdükle birlikte parkuru koşmaya başlar. Bu sırada kronometre işlemeye başlar, parkur bitince durdurulur.

3) Parkuru bitiren her öğrencinin parkuru ne kadar sürede bitirdikleri söylenir ve sınıf 4er kişilik gruplara ayrılır.

4) Her gruba 60x60 cm ölçülerinde 2 kalın çita, 1 renkli ince çita, çiviler, çekiç ve yün ip verilir.

5) Ellerindeki malzemelerle 20 metrelik parkur ve parkuru koşan arkadaşlarının sürelerine göre bir yol-zaman grafiği hazırlamaları istenir.



6) Tüm gruplar grafikleri hazırladıklarında gruplardan bir sözcü yaptıkları grafiği anlatır.

7) Ardından oyunun ikinci bölümüne geçilir. Grupların grafiklerini sürat-zaman grafiğine dönüştürmeleri istenir.

8) Tüm gruplar grafiklerini hazırladıklarında gruplardan bir sözcü oluşturdukları grafiği anlatır.

#### **Fotoğraf 4**

*Çaktım Yaptım Oyunu*



#### **Fotoğraf 5**

*Çaktım Yaptım Oyunu*



#### **4. Hafta**

Uygulamanın dördüncü haftasında öğretim programında önerilen etkinlikler ile öğrencilerin sürat ve birimini, yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi kavramaları sağlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bilimsel öykü *Ali Baba ve gözlem notları* okunarak tartışılmış ardından *grafikoşu* oyunu oynatılmıştır. Oyunda öğrenciler, koşan her arkadaşına uygun koordinatlardaki yerleri belirleyerek rafyalar ile üç boyutlu düşünce gerektiren grafiklerin somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Öğretmen bu aşamada oyun içerisinde soru ve cevapları ile yönlendirme yaparak rehberliğini devam ettirir ve öğrencilerin konu ve kavramları anlamlandırmasına yardımcı olur. Oyun tamamlandığında bilimsel öykü ve eğitsel oyun konu ile ilişkilendirilerek öğrencilerin yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi anlamlandırması sağlanmıştır.

Kazanımlar: F.6.3.2.1. Sürati tanımlar ve birimini ifade eder.

F.6.3.2.2. Yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi grafik üzerinde gösterir.

Bilimsel Öykü: Ali Baba ve Gözlem Notları

Oyunun Adı: Grafikoşu

Oyunun Oynandığı Yer: Bahçe

Oyuncu Türü- Öğrenci Sayısı: Grup Oyunu -8

Kullanılan Malzemeler: Kalın şerit kurdele, rafya, tebeşir.

**Oyun Kuralları.** Oyunun kuralları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1) Ders öncesi okul bahçesine tebeşir ile 20 metrelik koşu parkuru hazırlanır.

2) Sınıf içerisinde gönüllü 1 öğrenci seçilir ve sağ ayak bileğine 2 metrelik rafya bağlanır. Ardından gönüllü 5 öğrenci seçilir ve öğrenciler sırası ile düdükle birlikte parkuru koşmaya başlar. Kronometre çalıştırılır.

3) Parkuru bitiren her öğrencinin parkuru ne kadar sürede bitirdikleri söylenir ve sol ayak bileklerine rafya bağlanır.

4) Yere bir yol-zaman grafiği yapılacağı bunun için kimlerin gönüllü olmak istediği sorulur ve bir kişi gelir.

5) 2 adet 2,5 metrelik kalın kurdele ile öğrencinin ayak bileğine x ve y koordinatlarını temsil edecek şekilde bağlanır.

6) 2 öğrenci de kurdelelerin diğer uçlarını ayak bileklerine bağlar.

7) Oyunun başında ayağına rafya bağlanan öğrenci kurdelenin x koordinatında ki 20 metrelik temsili yerine geçer, rafyanın ucunu kurdeleye bağlar ve rafya bitene kadar düz şekilde yürür.

8) Parkuru en kısa sürede koşan öğrenci kurdelenin y koordinatına geçer (başlangıç noktasına yakın bir noktaya) ve bileğindeki rafyayı kurdeleye bağlar. Ardından rafyayı 20 metre hizasına getirince durur. Rafyaların kesiştiği noktayı birbirine bağlar.

9) Sırası ile parkuru koşan tüm öğrenciler aynı işlemi yapar. Oyun bittikten sonra tüm öğrenciler deftere grafiği çizer.

## Fotoğraf 6

Grafikoşu Oyunu



Eylem planı dâhilinde öğrenci ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar planlanmış ve öğrenci mülakatları için 7 soru, öğretmen mülakatları için 8 soru uzmanlar ile hazırlanmıştır. Öğrenci mülakat görüşmeleri uygulamaların gerçekleştirildiği sınıflardan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 14 öğrenci ile iki grup halinde, 2020 yılı Şubat ayında, öğretmen mülakat görüşmeleri ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile il genelinde belirlenen 12 öğretmen ile iki grup şeklinde aynı yılın Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulama videolarının izlenmesi ile birlikte birinci grup ile 101 dakika, ikinci grup ile 125 dakika süren mülakatlar ile öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Mülakatlar metin haline dönüştürülerek Nvivo12 programına aktarılmış ve içerik analizi ile çözümlenerek grafikler ve modeller oluşturulmuştur. Böylece uygulamaların öğrenci ve öğretmen perspektifindeki değerlendirmeleri daha anlaşılır biçimde ortaya konmuştur.

## Bulgular

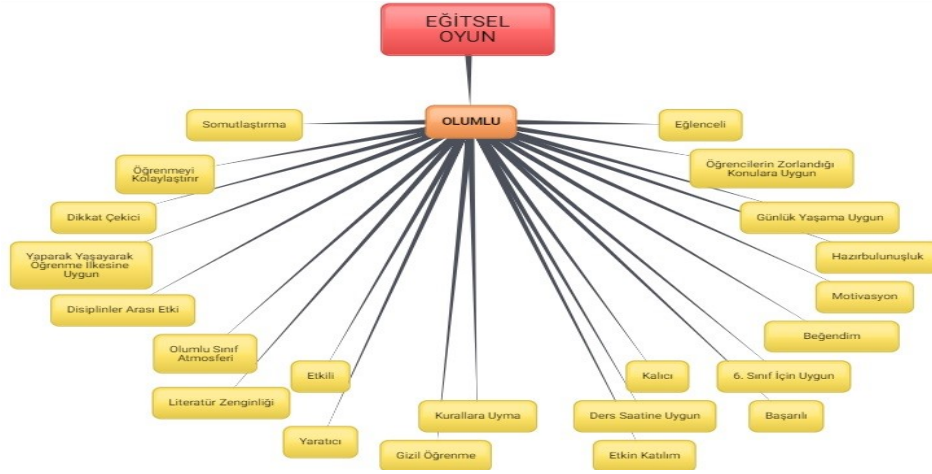
Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen mülakat bulguları ve öğrenci mülakat bulguları olarak iki kısımda sunulmuştur.

### Öğretmen Mülakat Bulguları

Öğretmenlere ilk olarak kuvvet ve hareket ünitesinin bilimsel öykülerle desteklenmiş eğitsel oyunlar ile öğretiminde kullanılan eğitsel oyunlarla ilgili düşünceleri sorularak görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda olumlu ve olumsuz alt teması oluşturulmuş ve Model 1 ve Model 2’de sunulmuştur.

### Model 1

#### Öğretmenlerin Eğitsel Oyunlara Yönelik Olumlu Düşünceleri



Model 1 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamada kullanılan eğitsel oyunlar ile ilgili ‘yapararak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun’, ‘dikkat çekme’, ‘öğrenmeyi kolaylaştırır’, ‘beğendim’, ‘başarılı’, ‘öğrencileri motive eder’, ‘olumlu sınıf atmosferi’ gibi düşünceleri görülmektedir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G12: “...soyut olan konuların matematiksel olan ifade ve hesaplamaların nerede işe yarayacak sorusunu bulabilmek açısından oyun temelli öğrenme gerçekten iyi olmuş... Bunu

böyle zevkli bir hale getirmek hem ders anlatırken hem de öğrencinin öğrenmesinde mutlaka kalıcılık sağlayacaktır ve keyifli hale getirecek.”

## Model 2

### Öğretmenlerin Eğitsel Oyunlara Yönelik Olumsuz Düşünceleri



Model 2 incelendiğinde öğretmenler, uygulamada kullanılan eğitsel oyunlar ile ilgili ‘öğretmene iş yükü’, ‘soyut işlemler dönemi öğrencileri için uygun değil’, ‘koşullara uygun değil’ gibi olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G8: “...önemli olan sınav... Orada çocukları etkinlikle oyalayacağıma beş tane soru fazla çözerim ...”

Öğretmenlere ikinci olarak kuvvet ve hareket ünitesinin bilimsel öykülerle desteklenmiş eğitsel oyunlar ile öğretiminde kullanılan bilimsel öyküler ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda olumlu ve olumsuz alt teması oluşturulmuş ve Model 3 ve Model 4’te sunulmuştur.

## Model 3

### Öğretmenlerin Bilimsel Öykülere Yönelik Olumlu Düşünceleri



Model 3 incelendiğinde öğretmenler, uygulamada kullanılan bilimsel öyküler ile ilgili ‘ders başlangıcı için uygun’, ‘yanlıştan doğruya yönelim’, ‘sıkıcı değil’, ‘öğrenmeyi kolaylaştırır’, ‘güzel’, ‘etkili’, ‘günlük hayat ile bağlantılı’, ‘dinlediğini anlamaya yardımcı’ şeklinde olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G7: “Hikâye ile başlama dikkat çeker öncelikle derste dikkat çekerek başlamış oluyorsunuz. O yönden güzel hikâye ile giriş yapmak... hikâyeleri ben genel olarak beğendim... Öğrenme daha etkili olacaktır. Hikâye giriş yapmak dikkat çeker bu yönden hikâye kullanmanız güzel.”

#### Model 4

##### Öğretmenlerin Bilimsel Öykülere Yönelik Olumsuz Düşünceleri



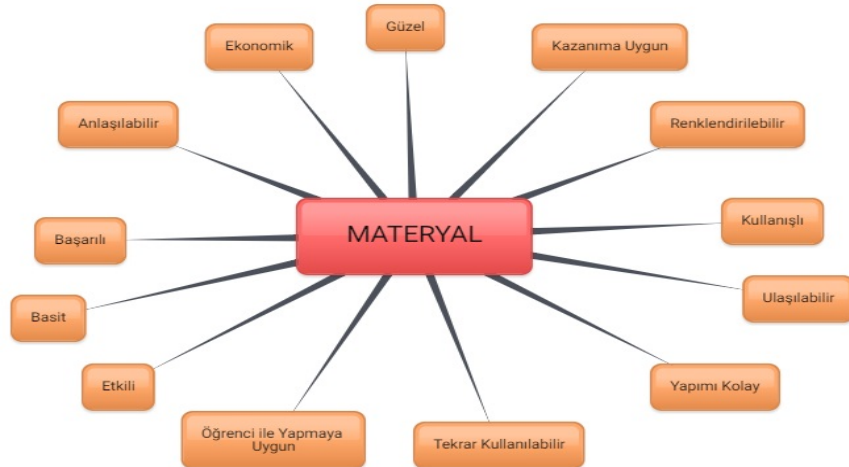
Model 4 incelendiğinde öğretmenler, uygulamada kullanılan bilimsel öyküler ile ilgili ‘uzun’, ‘kahramanlar kuşağa uygun değil’, ‘oyun ile ilişkili değil’, ‘müfredat yetiştirme kaygısı’, ‘bilinen hikâyeler’, ‘fen kavramları az’ gibi olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G8: “...karşımızdaki grubunun Z kuşağı olduğunu unutmamak lazım, uzun ve uzun hikâyelerden kaçınmak ve kahramanları da Rolbox kahramanı seçin bence. Yani Pinokyo hikâyesi yerine bir Rolbox hikayesi bir Rolbox oyunu olabilir.”

Öğretmenlere üçüncü olarak uygulamalarda kullanılan materyallere yönelik düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar Model 5’te sunulmuştur.

#### Model 5

##### Öğretmenlerin Uygulama Materyallerine Yönelik Görüşleri



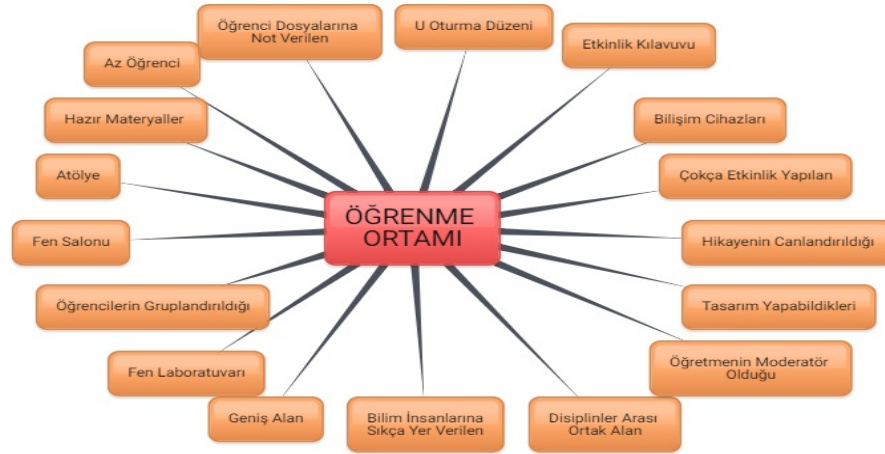
Model 5 incelendiğinde öğretmenler, uygulamada kullanılan materyallere yönelik materyallere yönelik görüşleri ile ilgili olarak; ‘ekonomik’, ‘kazanıma uygun’, ‘kullanışlı’, ‘yapımı kolay’, ‘tekrar kullanılabilir’ gibi görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G1: “... maddi bir karşılığı yok. Hem öğretmenlerimiz hem çocuklarımız bu materyallere çok rahat ulaşabilirler, kendileri üretebilirler. Basit, ak ve anlaşılabilir ...”

Öğretmenlere dördüncü olarak uygulamalar ile ilgili öğrenme ortamına yönelik beklentileri ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar Model 6’da sunulmuştur.

### Model 6

#### Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Öğrenme Ortamı Beklentileri



Model 6 incelendiğinde öğretmenler, bilimsel öykü ve eğitsel oyun uygulamalarına yönelik öğrenme ortamı beklentileri ile ilgili; ‘fen salonu’, ‘hazır materyaller’, ‘geniş alan’, ‘U oturma düzeni’, ‘öğrenci dosyalarına not verilen’, ‘fen laboratuvarı’, ‘hikâyenin canlandırıldığı’, ‘etkinlik kılavuzu’, ‘bilişim cihazları’, ‘çokça etkinlik yapılan’, ‘az öğrenci’, ‘atölye’ gibi görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G12: “Bilim sanat merkezleri, deneyap atölyeleri oralar daha çok etkinlik temelli öğrenme üzerinde duruyorlar. Bizim okullarda çok fazla olmuyor. Tabii ki daha keyifli bir öğrenme ortamı olurdu. Hem ben sıkılmam hem çocuklar sıkılmaz hem öğrenme daha kalıcı olur... Bunun içinde öğrenci sayısının kolejler gibi az sayıda olması gerektiğini düşünüyorum. 30-40 kişilik sınıflarda 45 kişilik sınıflarda bunu yapmak yetiştirmek çok zor olurdu...”

Öğretmenlere beşinci olarak bilimsel öykülerle desteklenmiş eğitsel oyunlar ile öğretim uygulamalarına yönelik uygun gördükleri konular ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar Model 7’de ve öneri şeklinde Model 8’de belirtilmiştir.

### Model 7

#### Öğretmenlerin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Uygun Gördükleri Fen Konuları

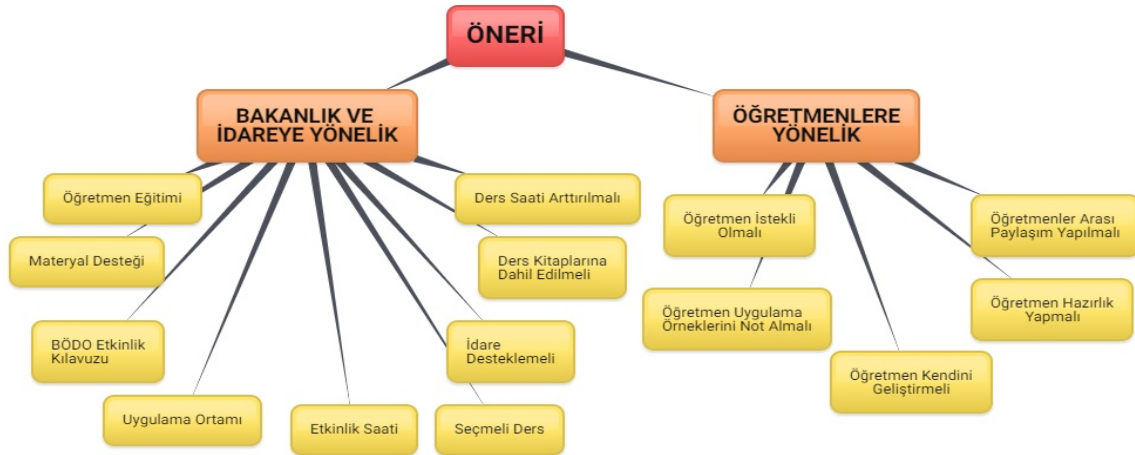


Model 7 incelendiğinde öğretmenler, uygulamalara yönelik konu önerisinde ‘tüm konular’, ‘uzay araştırmaları’, ‘vücutumuzdaki sistemler’, ‘basit makineler’, ‘biyoloji konuları uygun değil’, ‘canlıların sınıflandırılması’, ‘DNA ve genetik kod’, ‘elektrik’, ‘sürtünme kuvveti’ gibi görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ait örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir.

G8: “... fizik konuları tabii daha çok oyun olarak daha uygun oluyor... Düşündüğümüz zaman tüm konulara bunu uyarlayabiliriz... Bana göre eğer araştırılırsa her konuda oyun etkinlik yapılabilir ....”

### Model 8

#### Öğretmenlerin Bilimsel Öykülerle Desteklenen Eğitsel Oyun ile Öğretime Yönelik Önerileri



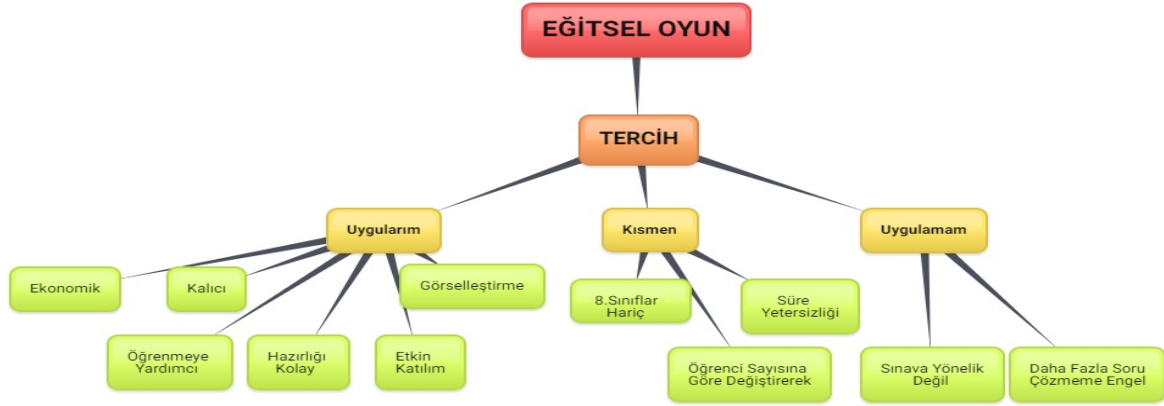
Model 8 incelendiğinde öğretmenler, bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyun ile öğretime yönelik önerileri ile ilgili; bakanlık ve idareye yönelik olarak ‘ders kitaplarına dâhil edilmeli’, ‘ders saati arttırılmalı’, ‘materyal desteği’, ‘öğretmen eğitimi’ gibi görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlere yönelik bildirilen öğretmen görüşleri ise; ‘öğretmen kendini geliştirmeli’, ‘öğretmen istekli olmalı’, ‘öğretmen hazırlık yapmalı’, ‘öğretmen uygulama örneklerini not almalı’ ve ‘öğretmenler arası paylaşım yapılmalı’ şeklindedir. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G9: "... bir öğretmen eğer çocuklara bir şeyler yapmak istiyorsa, eğlenceli hale getirmek istiyorsa derste bunu gerçekleştirebilir. Bunun için laboratuvara ihtiyacı olduğunu düşünmüyorum... Milli Eğitim Bakanlığı ... oyun temelli öğretim açısından bir kılavuz verebilir içerisinde oyunların olduğu. Mesela 1.ünite DNA ile ilgili oyunların olduğu 5-6 tane oyunun olduğu kılavuzu okullara gönderip öğretmenlere hediye edebilir... Sonuçta bize kazanım vermiş onu nasıl öğreteceği öğretmene bağlı. Öğretmene de fikir vermesi açısından oyunu anlatan bir tane kitap olabilir... Bazen ne yapacağımızı bilmiyoruz..."

Öğretmenlere altıncı olarak bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyun uygulamalarına yönelik uygulama tercihleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar uygulama tercihleri şeklinde Model 9 üzerinde gösterilmiştir.

## Model 9

### Öğretmenlerin Bilimsel Öykülerle Desteklenen Eğitsel Oyun ile Öğretim Tercihleri



Model 9 incelendiğinde öğretmenlerin bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyun ile öğretime yönelik tercihleri 'uygularım', 'kısmen' ve 'uygulamam' şeklinde alt temalardan oluşmaktadır. Uygularım alt teması 'öğrenmeye yardımcı', 'kalıcı', 'hazırlığı kolay', 'görselleştirme', 'etkin katılım', 'ekonomik' ; kısmen alt teması '8. sınıflar hariç', 'öğrenci sayısına göre değiştirerek', 'süre yetersizliği' ; uygulamam alt teması 'daha fazla soru çözmeme engel', 'sınava yönelik değil' şeklinde görüşlerden oluşmaktadır. Öğretmenlere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

G5: "... grafiklerin üç boyutlu olarak öğrencilere çizdirilmesini çok beğendim... En çok zorlandıkları aslında grafiği çizmek hani hesaplamak ve çizmek... Zaman problemlerimiz olabiliyor. Bilim uygulamaları dersim varsa mesela o denge oyunlarını o derse aktararak hem eğlenerek hem konuyu pekiştirerek kullanabilirim, kullanım da."

## Öğrenci Mülakat Bulguları

Öğrencilere ilk olarak derste oyun oynayacaklarını duyduklarındaki ve oyun sonrası düşüncelerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş ve Model 10 ve 11'de sunulmuştur.



## Model 10

### Öğrencilerin Oyun Oynayacaklarını Duyduklarındaki Düşünceleri

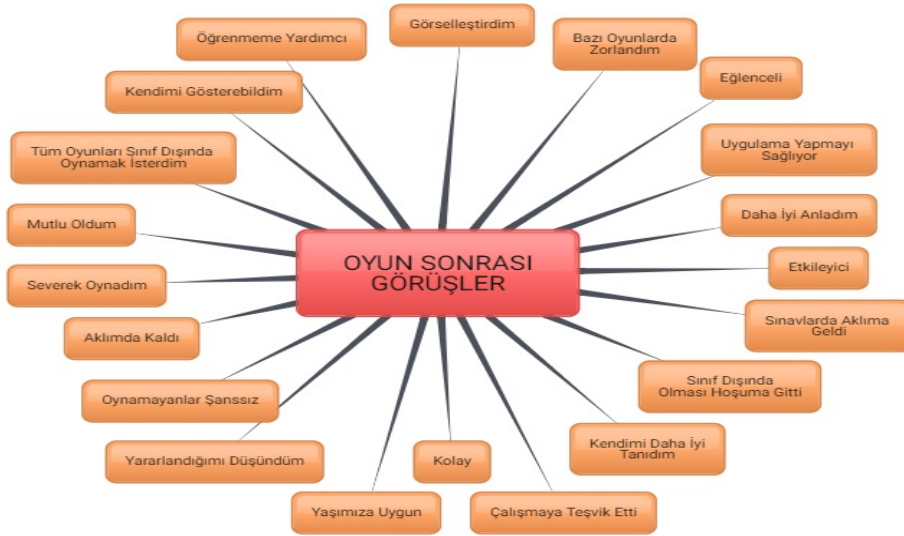


Model 10 incelendiğinde öğrencilerin öğretimde oyun oynayacaklarını duyduklarında ki görüşleri ile ilgili olarak; 'başarısızlığa uğramaktan korktum', 'daha önce derste oyun oynamamıştım', 'eğlenceli olacağını düşündüm', 'etki bırakacağını düşündüm', 'heyecanlandım', 'ilginç geldi', 'merak ettim', 'sevindim', 'yeni oyunlar öğreneceğimi düşündüm', 'zorlanacağımı düşündüm' kodları oluşturulmuştur. Öğrencilere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

Ö11: "Hocam ben önce zor olacağını düşündüm ama oynadıktan sonra kolay geldi. Daha eğlenceli olacağını düşündüm..."

## Model 11

### Öğrencilerin Oyun Sonrası Görüşleri



Model 11 incelendiğinde öğrencilerin oyunlara yönelik; 'kendimi gösterdim', 'görselleştirdim', 'bazı oyunlarda zorlandım', 'uygulama yapmayı sağlıyor', 'sınavlarda aklıma

geliyor’, ‘sınıf dışında olması hoşuma gitti’, ‘çalışmaya teşvik etti’, ‘yaşımıza uygun’, ‘aklımda kaldı’, ‘tüm oyunları sınıf dışında oynamak isterdim’, ‘severek oynadım’, ‘etkileyici’, ‘daha iyi anladım’, ‘eğlenceli’ gibi kodlar oluşturulmuştur.

Öğrencilere ikinci olarak kuvvet ve hareket ünitesinin bilimsel öykülerle desteklenmiş eğitsel oyunlar ile öğretiminde kullanılan bilimsel öyküler ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Model 12’de sunulmuştur.

## Model 12

### Öğrencilerin Bilimsel Öykülere Yönelik Düşünceleri



Öğrencilerin uygulamalardaki bilimsel öykülere ile ilgili olarak; ‘karakterler bilindik’, ‘dinlemedim’, ‘dikkatimi çekti’, ‘dikkatimi çekmedi’, ‘birbirini destekliyor (oyunlar ile)’, ‘anlamadım’, ‘oyunla canlandırdık’, ‘oyun hakkında ipucu verdi’, ‘ikinci kez okuyunca anladım’ şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

Ö11: “...Öyküler dikkatimi çekti. Hem oyunu oynamadan önce biraz oyun hakkında da bilgi verdi. Çekti yani. Oyun ile ilişkili olması güzel. Pinokyo yalan söylüyordu süratin formülünü. Pinokyo yalancı olduğunu belli ediyordu yani. Birbiri ile alakalıydı.”

Öğrencilere üçüncü olarak uygulamalarda kullanılan materyaller ve öğrenme ortamına yönelik düşünceleri sorularak görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda materyaller ve öğrenme ortamı teması oluşturulmuş ve Model 13’te sunulmuştur.

## Model 13

### Öğrencilerin Öğrenme Ortamı ve Materyallere Yönelik Düşünceleri



Öğrenciler öğrenme ortamı ve materyallerle ilgili olarak ‘öğrenme ortamı uygundu’, ‘materyaller yeterliydi’, ‘materyaller seviyemize uygun’, ‘materyaller daha çok olabilirdi’, ‘farklı materyaller de olabilirdi’ şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

Ö6: “Öğrenme ortamı genel olarak uygundu ama ‘doğru adım’ oyunu spor salonunda ya da dışarıda oynasaydık daha eğlenceli olurdu. Materyaller yeterliydi...”

Öğrencilere dördüncü olarak fen konu ve kavramlarını bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyunlar (BÖDO) ile öğrenmeye yönelik düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden tarafından verilen cevaplar doğrultusunda Model 14 oluşturulmuştur.

### Model 14

#### Öğrencilerin Yönteme Yönelik Öğrenme İstekleri



Öğrenciler fen konu ve kavramlarını bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyunlar ile öğrenmeye yönelik olumsuz bir düşünce belirtmeyerek; ‘eğlenceli’, ‘akılda kalıcı’, ‘anlaşılır’, ‘uygulama yapabilme fırsatı’, ‘etkin katılım’, ‘eğlenerek öğrenmek daha kolay’ şeklinde olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir.

Ö8: “... mesela sistemler vardı onda konuda da oyunlar oynayabilirdik. Solunum sistemi, sindirim, boşaltım falan onları da aslında oyuna dökmemiz daha eğlenceli olurdu. Daha çok aklımızda kalırdı sınava girdiğimizde bu böyleydi derdik daha iyi olurdu.”

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında hazırlamış olduğu Fen Bilimleri dersi öğretim programı 6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğretimine yönelik hazırlanan 4 bilimsel öykü ve eğitsel oyun paylaşılmıştır. Bu bilimsel öyküler ve eğitsel oyunlar öğrencilerin konu kazanımlarını anlamlandırması ve ilişkilendirmesine yardımcı olmak ile öğretmenlerin bilimsel öykü ve eğitsel oyunlara yönelik bakış açılarını anlamak amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciler, eğitsel oyun destekli öğrenme ortamlarının kendileri için eğlenceli bir ders ortamı oluşturduğu, konunun uygulamasını yapabildiklerini, sınavlarda hatırlatıcı olduğunu ve çalışma motivasyonu sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu düşünceler ışığında bilimsel öykü ve eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarını desteklediği şeklinde yorum yapılabilir. Korkmaz (2018), maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında da; eğitsel oyunların öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyerek

akademik başarıyı desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin uygulamalar ile konu kazanımlarını anlamlandırdıkları eğlenceli bir öğrenim süreci geçirdikleri belirlenmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Coşkun vd., 2012; Çavuş vd., 2011; Korkmaz, 2018; Liu ve Chen, 2013; Yenice vd., 2019). Kuvvet ve hareket konusu gereği kinestetik beceri gerektiren oyun yönergelerinden dolayı oyunlardan bazılarının sınıf dışı olması öğrenciler tarafından daha çok beğenilmiştir. Kuralıgil (2016), beşinci sınıflar ile fen bilimleri dersinde yaptığı çalışmada da sınıf dışı öğrenme ortamlarındaki öğretim uygulamalarının sınıf ortamında uygulanan öğretim uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada öğretmenler, uygulamaların iş birliği, kurallara uyma, değerler eğitimi gibi duyuşsal kazanımlara yönelik öğrenci gelişimini desteklediği şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak G5: “Öğrencilerin hepsi katılmış... yer-yön duygusu, koordinat duygusu, işbirliği de tabii bu arada sınıf ortamını da aynı zamanda motive ediyor arkadaşlık ilişkilerini de... Hem yaratıcı hem etkili.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi gerçekleştirilen oyun öğrencileri konuya yönelik motive ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu yoruma ilgili alanda yapılan oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinde fene yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin sosyal davranışlarını olumlu etkilediği destekler niteliktedir (Tokgöz, 2017).

Öğretmenler, uygulamalara yönelik üç boyutlu düşünmeye yardımcı olarak konunun anlamlandırılması ve somutlaştırılması, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, ders içerisinde aktif katılımı sağlaması ve eğlenceli olmasından dolayı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Bununla ilgili olarak G12: “...soyut olan konuların matematiksel olan ifade ve hesaplamaların nerede işe yarayacak sorusunu bulabilmek açısından oyun temelli öğrenme gerçekten iyi olmuş... Bunu böyle zevkli bir hale getirmek hem ders anlatırken hem de öğrencinin öğrenmesinde mutlaka kalıcılık sağlayacaktır ve keyifli hale getirecek.” ifadelerini kullanmıştır. . Bu durum oyunla konunun öğretiminin kolaylaştırıldığı ve soyut kavramların somutlaştırılarak öğrenilebildiği şeklinde düşünülebilir. Çakır ve Kurt (2021) geliştirdikleri eğitsel oyunlar ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini belirledikleri çalışmalarında soyut konuların somutlaştırılması, konunun öğretimini kolaylaştırması ve eğlenceli bir ortam sunması yönünden olumlu çıkarımlarda bulunmuşlardır. Çıkarımlar bu çalışmanın sonuçları ile uyumaktadır. Öğretmenlerin eğitsel oyunlar ile ilgili, eğlenceli bir ortam oluşturduğu (Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2021; Gökbulut vd., 2014; Özyürek ve Çavuş, 2016; Şahin Çakır vd., 2020; Şaşmaz Ören ve Avcı, 2004) somutlaştırma ve günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağladığı (Hanbaba, 2011; Tural, 2005; Yıldız vd., 2016; Zorlu ve Karamustafaoğlu, 2019) düşüncelerinin olduğu çalışmalar literatürde mevcuttur. Ayrıca çalışmada eğitsel oyun uygulamalarının kalabalık olmayan sınıf mevcutları ile uygun fiziki ortam ve sürede yapılabileceği şeklinde görüşler mevcuttur. Bununla ilgili olarak G12: “... öğrenci sayısının kolejler gibi az sayıda olması gerektiğini düşünüyorum. 30-40 kişilik sınıflarda 45 kişilik sınıflarda bunu yapmak yetiştirmek çok zor olurdu gibime geliyor, uygulamak aynı şekilde. Her örneklem grubuna uygulamak zaman yetmez diye düşünüyorum...” ifadelerini kullanmıştır. Bu tespit kalabalık öğrenci gruplarıyla oyunla öğretimin zor olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeyi, Şahin Çakır vd. 2020 yılında yaptıkları çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlar ve eğitsel oyunların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu ve oyun süresinin kısa olmasını belirtmiş olmaları desteklemektedir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da eğitsel oyunların bilimsel öykülerle desteklenmesinin öğrencilerin ilgi ve merakını artırdığıdır. Coşkun vd. (2012) bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisini deneysel olarak incelediği çalışmaların da oluşturulan eğitsel

oyunların ve bu doğrultuda bilimsel öykülerin deney grubu lehine merak ve ilgi uyandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat öyküler oluşturulurken uzun olmaması sıkılmalı engellemenin adına faydalı olacaktır. Çalışmada belirlenen bir diğer sonuç, öğretmenlerin uygulamaları kendi öğretim süreçlerine dâhil etmek istemeleri fakat müfredat yetiştirme, sınav kaygısı, hazırlık aşamasının uzun olacağı düşüncesinden dolayı ders saatlerinin bu tür uygulamalar yapmaya elverişli olmadığını belirtmeleridir. Bununla ilgili olarak G5: “... bu tarz bir ders işlemek öğretmene gerçekten yük bindirir. Çünkü benim sadece bir sınıfım yok. Yani 5ler,6lar,7ler,8ler. Hepsinde oyunlaştırmaya çalışmam demek mental olarak çok yorulmam demek... Bu tarz bir ders işleyebilmek için ben oturup makale araştırmak zorunda kalmayayım... Direkt elime hazır bir materyal gelse ben üzerine eklemeler yapsam sınıfıma uyarlasam işimi daha da kolaylaştırırsa...” ifadelerini kullanmıştır. Karamustafaoğlu ve Baran (2020) geliştirdikleri eğitsel oyun ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, öğretmenlerin 8. sınıf düzeyinde eğitsel oyun uygulamalarını kullanmak istemedikleri düşüncesi bu çalışmadaki bulguyu desteklemektedir.

### Öneriler

Eğitsel oyunlar, somutlaştırmayı sağlayan eğlenceli bir ortam oluşturduğundan dolayı öğretime dâhil edilebilir ve dikkat çekme ve ilgiyi artırma yönünden bilimsel öykülerle desteklenebilir. Ayrıca bilimsel öykülerin oluşturulurken kısa ve dikkat çekici olmasının başarıya olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

Bilimsel öykülerle desteklenen eğitsel oyunlar ders kitaplarına dâhil edilebilir, geliştirilen oyunlar ve bu oyunlara yönelik örnek uygulamaların öğretmenler ile paylaşılacağı bir ortam sağlanabilir. Öğretmenlere yönelik örnek uygulamaların yer aldığı kılavuz kitapların gönderilmesinin de faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitsel oyun geliştirmenin lisans düzeyinde öğretime dâhil edilmesi öğretmenler açısından farkındalık ve kolaylık sağlayabilecektir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu 08/03/21 tarihli 8403 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000150](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150)

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Bayat, S., Kılıçarslan, H. & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091535>

Candan, A., Türkmen, L. & Çardak, O. (2006). Kavram haritalamanın ilköğretim öğrencilerinin hareket ve kuvvet kavramlarını anlamalarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 66-75.

- Chen, Y., Hand, B. & Mcdowel, L. (2013). The effects of writing-to-learn activities on elementary students' conceptual understanding: learning about force and motion through writing to older peers. *Science Education*, 97(5), 745-771. <https://doi.org/10.1002/sce.21067>
- Coşkun, H., Akarsu, B. & Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-119.
- Çakar, A. (2007). *Din ve ahlâk eğitiminde hikâyenin kullanımı*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Rize Üniversitesi.
- Çakır, A. & Kurt, M. (2021). Eğitsel oyunlarla beş duyumuz konusunun öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(86), 113-148. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1908>
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. & Öztuna Kaplan, A. (2011, Mart 26). *Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması*. [Sözlü Bildiri]. İGEDER, Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertuğrul, A. & Karamustafaoğlu, O. (2021). Mıknatıs konusunun öğretimine yönelik geliştirilen eğitsel bir oyun hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (17), 16-38. <https://doi.org/10.18009/jcer.79448>
- Gökbulut Y. ve Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. Sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Studies*, 9(2), 673-689. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6117>
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2015). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II*, 6. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O. & Baran, S. (2020). Kuvvet Kapmaca eğitsel oyunu ile fen öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 76-91.
- Kaya, S. & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Kulalığıl, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liu, E.Z.F. & Chen, P.K. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning – A case of “conveyance go”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 1044-1051.

- Okur Akçay, N. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özpinar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2019). Eylem (aksiyon) araştırması yöntemi. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 461-482). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 36-48.
- Özyürek, A., & Çavuş, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 2157-2166.
- Şahin Çakır, Ç., Adanaş, G., Naldemir, T., Soytürk, N. & Günay, K. (2020). Hücrepoli oyununun tanıtılması, oyun hakkında öğrenci, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 13(3), 174-196.
- Şaşmaz Ören, F. & Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi “güneş sistemi ve gezegenler” konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Tezel, Ö. & Aksoy, K. (2020). Sekizinci sınıf ‘periyodik sistem‘ konusunda bilimsel öykü içeren eğitsel oyun etkinliğinin etkililiğinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 192-209. <https://doi.org/10.7822/omuefd.718259>
- Tokgöz, E. Ö. (2017). *Oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uluay, G. & Aydın, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1779-1799. <https://10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471189>
- Yenice, N. Alpak Tunç, G. & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 87-100. <https://doi.org/10.19160/ijer.369935>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Zorlu, A. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Fen öğretimine yönelik tasarlanan bir eğitsel oyun: Döngüyü tamamla*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, Tam Metin Bildiriler Kitabı içinde (s. 50-62).

## **Extended Summary**

### **Problem Statement**

Improving teaching is a concept that educational scientists have studied a lot and consider important. The practitioners of these studies are also teachers. Today's teachers are expected to organize teaching environments and create environments where students can make sense of information and ensure that information is integrated with daily life (Arslan, 2007). While creating these environments, it should be considered that there are students who have not yet acquired the ability to think abstractly. We should also take the individual similarities and differences of the students in the educational environment into account (Bacanlı, 2001). To that end, teachers should use methods and techniques that are suitable for the learning needs of the students and the structure of the subject while planning the teaching activities (Küçükahmet, 2006). One of these methods and techniques is educational games.

While designing educational games, the use of interesting stories that will help to understand and motivate abstract concepts can be an effective teaching tool that ensures that what is learned is not easily forgotten. Although the way of application, purpose and content vary in grade levels, scientific stories as a teaching method are used in educational and training contexts to bring scientific perspective and thinking to students and to realize conceptual understanding (Çakar, 2007). Thus, abstract science concepts will become more comprehensible through concretization (Bayat et al., 2014). In this research, a teaching environment created with educational games, supported by scientific stories in the teaching of force and motion subjects and concepts was planned. It was also aimed to learn the thoughts of teachers, who are practitioners of the teaching environment, about teaching practices.

### **Method**

The research was conceived of in the form of action research, which is one of the qualitative research methods, and was conducted in accordance with the prepared action plan. The research was carried out with 37 6<sup>th</sup> grade students attending a public school in the city center of Çorum in the 2019-2020 academic year in December. The research was carried out in the form of action research because the first author was working as a teacher there and the games were applied by the same author. Educational games supported by scientific stories were applied for 4 weeks, in the 6<sup>th</sup> grade Force and Motion unit. The application process was recorded in video format. The videos recorded after the completion of the planning process were edited in the iMovie video editing program and used in the interviews to ensure economy in teacher interviews.

### **Discussion and Conclusion**

These scientific stories and educational games were applied to help students relate and make sense of their subject outcomes and to understand teachers' perspectives on scientific stories and educational games. Students stated that educational game-supported learning environments create a fun lesson environment for them; they can practice the subject; they are a reminder in exams, and they motivate them to study. In light of all these considerations, it can be deduced that scientific stories and educational games support students' academic success. In his study on the structure and properties of the matter unit, Korkmaz (2018) concluded that educational games are found fun by students and that they support academic success by positively affecting the learning process. It was determined that students had an enjoyable



learning process in which they made sense of the subject gains with the applications. There are many studies in the literature that support this result (Coşkun et al., 2012; Çavuş et al., 2011; Korkmaz, 2018; Liu and Chen 2013; Yenice et al., 2019).

The teachers in the study stated that the practices such as educational games and scientific stories supported student development towards affective achievements such as cooperation, obeying the rules, and values education. Regarding this, T5 says, “All of the students participated in the game... sense of place-direction, sense of coordinates and cooperation motivate both the classroom environment and friendships ... The game is both creative and effective.” In the study of Tokgöz (2017), in which game-based learning also examined the attitudes of fifth-grade students towards science, it was observed that the social behavior of the students was positively affected.

Teachers have developed positive attitudes by helping students to make sense of the subject and concretizing it, associating it with daily life, providing active participation in the lesson, and creating fun environments to enable three-dimensional thinking for the applications. Regarding this, T12 says, “...game-based learning has been really good in terms of finding the question of where mathematical expressions and calculations of abstract subjects will work ... Making it enjoyable like this will definitely make it permanent and enjoyable both during the lecture and the learning of the student.” Çakır and Kurt (2021), in their study where they explored the thoughts of teachers on the educational games they developed, also drew positive conclusions. To them, teachers think that educational games embody abstract subjects, facilitate the teaching of the subject and provide an enjoyable environment. These conclusions resonate with the results of this study. Teachers create a fun environment with educational games (Ertuğrul and Karamustafaoğlu, 2021; Gökbulut and Yücel Yumuşak, 2014; Şaşmaz Ören et al., 2004; Özyürek and Çavuş, 2016; Şahin Çakır et al., 2020). There are studies in the literature that provide concretization and association with daily life (Hanbaba, 2011; Tural, 2005; Yıldız et al., 2016; Zorlu and Karamustafaoğlu, 2019).

## **Results**

Since educational games create an entertaining environment that provides concretization, they should be included in the teaching process and supported with scientific stories in order to attract students' attention and interest.

Educational games supported by scientific stories should be included in textbooks, and games and sample applications should be shared with teachers. It would be beneficial for teachers to send guidebooks with sample applications. In addition, the inclusion of the educational game development unit in undergraduate education will provide awareness and convenience for future teachers.

## **EKLER**

### **Bilimsel Öyküler**

#### ***Kutsal Görev: Hugo'nun Ailesini Kurtarmak***

Bir gün 11 yaşında Serra adında bir çocuk, TV izlerken bir program görmüş. Bu programda Hugo adında bir karakter varmış. Bu karakterin bir görevi varmış; altınları toplayıp Cadı Sila'nın hapsediği Hugo'nun ailesini kurtarmak. Bu programa çocuklar telefon ile bağlanıyorlar ve telefon tuşları ile Hugo'yu yönlendiriyorlarmış. Serra her gün Hugo'nun

yayınlanma saatini bekliyor, program başlayınca çok heyecanlanıyormuş. Günler geçiyor, aileyi kurtarabilen bir çocuk çıkmıyormuş. Serra Hugo'nun ailesi için çok kaygılanıyormuş. Bir gece uyumadan önce aklına bir fikir gelmiş. Ertesi gün elinde kâğıt ve kalemle programı beklemeye koyulmuş. Programa her bağlanan çocuğun yaptığı hataları tek tek not almış. Bir hafta boyunca, ne zaman ne yapmalı, hangi yöne gitmeli hepsini yazmış. O hafta sonu, notlarını yanına almış ve bunlardan bir yol haritası çizmiş. Notunda Hugo'nun üçer saniye aralıklarla sırası ile kuzey, kuzey, doğu, kuzey, güney, güney, doğu, doğu, batı, güney, kuzey, kuzey yönlerine gitmesi gerektiği ve Hugo'nun hızının hiç değişmediği yani sabit süratli hareket yaptığı yazıyormuş. Serra koşarak annesine gitmiş ve demiş ki:

-Anneciğim, benim kurtarmam gereken bir aile var. Bunun için ev telefonundan 0123456789 numarayı aramam gerek. İzin verir misin, demiş. Annesi de:

-Bir aileyi kurtarmak ne kadar kıymetli. Bu kutsal görev için tabii ki izin veririm, demiş.

Serra bağlanacağı program öncesinde telefonun 2 numaralı tuşuna K, 4 numaralı tuşuna B, 6 numaralı tuşuna D, 8 numaralı tuşuna G yazılı küçük kâğıtlar yapıştırmış, karşısına saatini almış ve elinde notu ile beklemeye başlamış. Program başladığında annesi aramış ve telefon bağlanmış. Serra kendisini tanıttıktan sonra Hugo'nun ailesini kurtarmayı çok istediğini sunucu Tolga Abi'sine söylemiş. Tolga Abi'si de:

-Herkes böyle söylüyor ama Serra'cığım, hala Hugo'nun ailesini kimse kurtaramadı. İstersen başlayalım, demiş.

Serra derin bir nefes almış ve

-Başlayabiliriz, demiş.

Serra büyük bir heyecanla saati takip ediyor her üç saniyede sırası ile K,K,D,K,G,G,D,D,D,B,G,K basıyormuş ve son tuş K'ye basınca birden sevinç çığlıkları duyulmuş. Hugo'nun çocukları ve karısı çok seviniyorlarmış. Tolga Abi Serra'ya:

-Tebrik ederim Serra. Hugo'nun ailesini kurtardığın için çok mutluyuz. Bunu başaran ilk çocuk olarak Hugo oyunu tarihine geçtin. Duygularını alabilir miyim, demiş. Serra:

-Hugo'yu ailesine kavuşturmayı çok istiyordum. Problemi tespit edip üzerine çok çalıştım. Çoğu insan zekâya inanır. Ben çalışmaya inanıyorum, demiş ve mutlulukla annesine sarılmış.

### **3 Dengeli Cisim**

Ülkenin birinde çok güzel bir saray varmış. Bu muhteşem sarayda güzeller güzeli bir kraliçe yaşarmış. Kraliçenin mutlu olabilmek için tek bir dileği varmış; bir kız çocuğuna sahip olmak. Kraliçe ülkenin önde gelen hipnoz uzmanına gitmiş, derdini anlatmış. Hipnoz uzmanı:

-Lütfen özel koltuğuma oturun, kraliçem. Size söyleyeceklerim çok önemli. Önce köstekli saati takip etmeniz gerekli, demiş.

Hipnoz uzmanı, köstekli saatini bir o yana bir bu yana sabit süratle sallıyor, kraliçe de onu takip ediyormuş.

Hipnoz uzmanı:

-Kraliçem şimdi sorduğum sorulara doğru cevap vermelisiniz. Bu odada ki 3 tane dengeli cismi söylemeniz gerekli.

Kraliçe düşünmüş, düşünmüş, düşünmüş. Yanlış yapmak istemiyormuş. Gözü avizeye ilişmiş.

-Avize, demiş. Aşağı gitmek istiyor gidemiyor tavan ona yukarı yönlü kuvvet uyguluyor böylece dengede kalıyor.

Hipnoz uzmanı:

-Evet, doğru kraliçem, demiş. İki tane daha söylemeniz gerekli. Kraliçe düşünmüş, düşünmüş, düşünmüş. Yanlış yapmak istemiyormuş.

-Masanın üzerinde duran kitaplar, demiş. Kitaplara yer çekim kuvveti uyguluyor ama masada onlara yukarı yönlü kuvvet uyguluyor. Böylece kitaplar masanın üzerinde duruyor. Dengelenmiş kuvvetlerin etkisinde duruyor.

Hipnoz uzmanı:

-Doğru kraliçem. Son bir örnek daha verirseniz dileğiniz olacak.

Kraliçe düşünmüş, düşünmüş, düşünmüş. Yanlış yapmak istemiyormuş. Gözü saate ilişmiş.

-Saniye, diye bağırılmış. Saniye hep aynı süratle ilerliyor. Bu da dengelenmiş bir kuvvettir.

Hipnoz uzmanı:

Doğru, demiş. Şimdi dokuz ay beklemeniz gerekli kraliçem. Bu üç cevap size şifa olacak ve kızınız olacak. Kraliçe dokuz ay beklemiş ve her cevabı ona bir tane kız çocuğu vermiş. Kraliçenin üçüz kızı olmuş.

### ***Pinokyo'nun Koşu Yarışı***

Bir varmış bir yokmuş, çok eski bir zamanda küçük bir kasabada Geppetto adında ihtiyar bir oyuncakçı yaşarmış. Bu ihtiyar, yaptığı tahtadan oyuncakları satarak geçimini sağlarmış. İhtiyar oyuncakçının, hayatta üzüldüğü tek şey bir varmış. O da çocuğunun olmamasıymış. Bir çocuğunun olması için neler vermezmiş ki... Bir gün yeni bir oyuncak yapmak için ormana gidip kütük aramaya başlamış. Derken çok büyük bir kütük bulmuş.

- İşte tam aradığım gibi bir kütük. Bununla çok güzel kuklalar yapacağım, diye sevinerek kütüğü zar zor oyuncakçı dükkânına taşımış. Başlamış yontmaya. Geppetto kütüğü yonttukça kütükten “ah ah!” diye sesler geliyormuş.

Geppetto Usta: “Nereden geliyor bu ses?” diye düşünmüş. “Herhalde bana öyle geldi.” diye içinden geçirmiş. Derken kuklanın önce kafası, sonra da vücudu daha sonra da kolları ile bacakları şekillenmeye başlamış. Geppetto Usta en sonunda kuklayı bitirmiş. Bu kütükten daha çok kukla yapmalıyım, diye düşünmüş ve kütükten 2 tane daha kukla yapmış. Onları sandalyenin üzerine oturtmuş. Ortalığı temizlemeye başlamış. O ortalığı temizlerken “Merhaba” diye bir ses duymuş. Sesin nereden geldiğini anlamak için başını çevirmiş. Ortalıkta sandalyenin üzerinde oturmakta olan kuklalardan başka kimsecikler yokmuş. Yine yanıldığını düşünerek işine devam etmiş. Az sonra kuklalar oturduğu sandalyeden hopladığı gibi odanın içinde dans etmeye başlamışlar. Olanları gören Geppetto ustanın şaşkınlıktan ağzı bir karış açılmış. Geppetto Usta:

– Aman Allah’ım! Bu kuklalar canlı, demiş.

Bu esnada , “Tam da benim istediğim gibi çocuklar ama ben üçüne bakamam ki bunlardan sadece biri benim çocuğum olmalı, diğerlerini çocuk isteyen başkalarına veririm.” diye düşünmüş. Kuklalar, etten kemikten değilmiş; ama tıpkı bir çocuk gibi gülüyor, koşuyor dahası oynuyorlarmış. Gepetto Usta, kukla çocukları kucağına alıp:

– Siz gerçek bir çocuk gibisiniz. Sizin adınız Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo olsun, demiş.

Gepetto Usta o akşam kuklaları evine götürmüş. Kuklaları karşısına oturtmuş ve konuşmaya başlamış:

-Çocuklar benim için bakacak gücüm yok. Onun için aranızdan birini seçmem lazım. Bahçeye 200 metrelik bir parkur çizdim. Bu parkurun sonunda sizi birer kutu bekliyor. Bu kutuları açıp içindeki sorulara doğru cevap vereniniz benimle kalacak.

Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo heyecanla sabah olmasını beklemişler. Gepetto Usta, sabah kuklaların kahvaltılarını hazırlamış ve onları uyandırmış. Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo kahvaltılarını yaptıktan sonra bahçeye çıkmışlar. Gepetto Usta kuklalarına:

-Kuklalarım başla deyince siz koşmaya ben de süre tutmaya başlayacağım, demiş. Kuklalar yerini almış ve Gepetto Usta’nın sesi duyulmuş:

-Başla.

Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo koşmaya başlamışlar. Üçü de Gepetto Usta ile kalmak istiyor var güçleriyle koşuyorlarmış. Önce Pinokyo sonra Sinokyo sonra da Tinokyo parkuru sırayla 20 saniye,40 saniye ve 50 saniyede bitirmişler ve kutularını açmışlar. Üçünün de kutusunda şu yazıyormuş; Koştuğunuz parkuru, ne kadar sürede koştuğunuzu biliyorsunuz. Öyleyse süratinizi bulun.

Pinokyo:

-Ben biliyorum bu soruyu arkadaşlar. Eğer hepimiz aldığımız yol ile süremizi çarparsak süratimizi buluruz.

Sinokyo ve Tinokyo ona inanmışlar ve hemen çözmüşler.

Gepetto Usta:

- Evet, kuklalarım cevaplarınızı söyleyin bakalım, demiş.

Pinokyo:

-10 metre/saniye .

Sinokyo:

- 8000 metrexsaniye.

Tinokyo:

-10000 metrexsaniye, demiş.

Gepetto Usta:

-Soruyu sadece Pinokyo doğru cevapladı, Sinokyo ve Tinokyo sizleri dükkâna koymam gerekli, demiş.

O sırada Pinokyo'nun burnu sürekli uzamaya başlamış, bir türlü durduramıyormuş burnunun uzamasını. Gepetto Usta "Neler oluyor?" diye şaşkınlıkla bakakalmış. Sinokyo ve Tinokyo hemen durumu anlatmışlar. İkisi birden:

-Gepetto Usta, Pinokyo bize, "Bu sorunun cevabını ben biliyorum, süratimizi bulmak için aldığımız yol ile süremizi çarpmamız gerekli" dedi.

Gepetto Usta:

-Ah Pinokyo, neden yalan söyleyip arkadaşlarını kandırdın?

Pinokyo çok üzülüyormuş burnunun uzamasına. Artık öyle bir hale gelmiş ki kafasını hiç bir tarafa çeviremez olmuş. Yaptığı hatayı anlamış. Sürekli özür diliyor ama burnu bir türlü düzelmiyormuş. Pinokyo'nun pişman olduğunu gören iyilik perisi belirivermiş. Gepetto, Pinokyo'nun pişmanlığını gördüm geldim, onu kurtaracağım demiş. Peri akıllanan Pinokyo'nun burnunu eski haline döndürmüş, Gepetto Usta'ya zenginlik vermiş. Gepetto çok sevinmiş, üç kuklasına da bakabilirmiş artık. Peri Gepetto'nun üç kuklaya da bakacağını duyunca en etkili büyüünü de yapmış. Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo'nun artık tahtadan değil de etten kemikten normal bir çocuk olması için büyü yapmış. Büyü gerçekleşmiş. Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo gece yatağında, uyumak üzereyken birdenbire normal bir çocuğa döndüklerini fark etmişler. Artık tahtadan değil, etten kemikten birer çocuklarmış. Sevinçle yatağından fırlayarak Gepetto'nun yanına koşmuşlar. Gepetto Usta, karşısında Pinokyo, Sinokyo ve Tinokyo'yu bu şekilde görünce, dünyalar onun olmuş.

Gepetto Usta:

-En sonunda benimde gerçek çocuklarım oldu, diyerek sevinç gözyaşları içerisinde çocuklarına sarılmış ve ömürlerinin sonuna kadar mutlu yaşamışlar.

### ***Ali Baba ve Gözlem Notları***

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, Orseka adındaki ülkede bir adam yaşarmış. Çok zengin olan bu adam, tüccarlık yaparmış. Adamın, karakterleri birbirine zıt Kasım ve Ali adında iki oğlu varmış. Kasım evin büyük oğluymuş. Para ve zenginliği çok sever fakat bir o kadar da cimriymiş. Küçük olan Ali ise "Ali Baba" olarak bilinen fakir biriymiş. Çocukların babaları öldükten sonra kalan işleri Kasım devam ettirmiş. Ali ise buna ses çıkarmamış. Babasından ona sadece bir kol saati kalmış. Odun keserek ailesini geçindiren Ali Baba, günlerden bir gün yine ormana odun kesmeye giderken yakın bir yerde at sesleri duymuş. Merak edip saklanarak gelenleri izlemeye başlamış. Ali Baba, gelenleri saydığında 40 at ve üzerlerinde de 40 adam olduğunu görmüş. Onların namı tüm şehirde duyulmuş olan Kırk Haramiler olduğunu anlamış. Aynı zamanda atların üzerinde kırk adam ve bir sürü çuval varmış. Atların bir kaya önünde durduklarını fark etmiş. Merakla izlemeye devam ederken atın üzerinden bir adamın inip kayanın önüne geldiğini görmüş. Adam kayanın önünde durup "Açıl susam açıl" deyince, kayanın büyük bir gürültüyle açıldığını ve atların hızlıca içeri girdiğini görmüş. Neler olduğunu anlamayan Ali Baba, saklanarak beklemeye devam etmiş. Aradan biraz zaman geçince kaya gürültüyle geri açılmış, içeri giren adamlar ve atlar üstleri boş olarak çıkmışlar. Atlılar gittikten sonra neler olduğunu merak eden Ali Baba, o büyük kayanın önüne gelmiş ve giden adamın söylediği kelimeleri tekrar ederek bağırmasıyla da gürültüyle

açılınca Ali Baba çok şaşırılmış. Daha sonra da korkarak içeriye girmiş. Bulunduğu yerin gizli bir mağara olduğunu anlamış. Ali Baba, biraz ilerlediğinde ise karşısında çuvallar ve sandıklar dolu altın, gümüş, elmas, takı ve mücevherlerin olduğunu görmüş ve oradan uzaklaşmış. Saatler sonra evine ulaşan Ali Baba çok mutluymuş. Ailesi yorgun gelmesi gereken Ali Baba'nın neden mutlu olduğunu başta anlayamamış. Ancak Ali Baba, ailesine kırk haramileri ve onların mücevher dolu mağaralarını anlatmış. Ailesi de buna çok mutlu olmuş.

Ali Baba, on gün boyunca elinde not defteri ile aynı saatte oraya gidip olanları izlemiş ve notlar almış. Ali Baba'nın kafası biraz karışmış. Çünkü pazartesi günleri haramiler "Açıl susam açıl" dediklerinde kapı 5 saniyede açılıyor ve kapanıyormuş. Salı günü 10 saniye, çarşamba 15, perşembe 20 derken her gün bir önceki günden 5 saniye artarak açılıp kapandığını fark etmiş. Pazartesi ise başa dönüyor yine 5 saniyede açılıp kapanıyor ve kapı bir defa açılıp kapandığında tekrar açılabilmesi için aradan biraz vakit geçmesi gerekiyormuş. Ali Baba, evine giderek kapının açılıp kapanma hesapları ile bir sürat-zaman grafiği oluşturmuş. Ali Baba bu mağaraya girip en fazla altın çuvalını 35 saniye boyunca açılıp kapanan pazar günü almanın mantıklı olduğuna karar vermiş. Ali Baba, pazar gününü beklemeye koyulmuş. O gün geldiğinde, her zaman gizlendiği yerde kırk haramileri beklemeye başlayan Ali Baba, haramilerin içeri girip çuvalları bırakıp çıkması ile uzaklaşmasını beklemiş. Artık beklediği vakit gelmiş. Ali Baba "Açıl susam açıl" demiş ve kapı 35 saniye boyunca yavaş yavaş açılmış ve kapanmış. Ali Babanın kalbi küt küt atıyormuş. 35 saniyede çıkarabileceği çuvalları mağaranın kapısının önüne dizmiş. Çok hızlı olması gerekiyormuş. Ali Baba derin bir nefes alarak "Açıl susam açıl" demiş ve içi dolu çuvalları zorlanarak da olsa bir an önce çıkarmaya çalışmış. Hemen yüklemiş eşeğine ve oradan uzaklaşmış. Ailesi heyecanla kapının önünde Ali Baba'yı karşılamış. Çuvalları hemen içeri almışlar. Altınlar o kadar çokmuş ki bir türlü hesaplayamıyorlarmış. Bunun üzerine Ali Baba, karısını abisi Kasım'ın evine göndermiş çünkü abisinde tartı varmış. Ali Baba'nın eşi, Kasım'ın eşinden tartıyı istemiş ancak eşi kadar kurnaz olan kadın tartıyı vermeden tartıya yapıştırıcı sürmüştü. Çünkü fakir olan insanların ne tartacağını merak etmiş. Böylelikle ne tarttıklarını anlayacakmış. Ali Baba ve ailesi altınları tarttıktan sonra tartıyı geri vermişler, aynı zamanda bu sırrı kimseyle paylaşmama kararı almışlar. Ancak tartıyı geri alan Kasım'ın karısı tartıya yapışan altını görünce onların zengin olduklarını anlamış ve olanları eşi Kasım'a anlatmış.

Kasım hemen Ali Baba'nın evine gitmiş. Kurnaz abisinin sorularına dayanamayan Ali Baba, Kırk Haramileri ve mağaralarını abisine anlatmış. Fakat kapının her gün farklı sürelerde açılıp kapandığını söylemeyi unutmuş. Abisi onun mallarını görüp korumaya alacağını söylemiş. Ali Baba abisine inanmış. Haberi alan ve daha zengin olacağını öğrenen Kasım, şifreyi de öğrendikten sonra zar zor sabah olmasını beklemiş. Pazartesi sabahı Kasım eşekleri ile yola düşmüş, altınların tek sahibi kendisi olacaktı. Bir süre sonra gizli mağaraya gelen Kasım, şifreyi söyleyerek mağaranın açılmasını sağlamış. Altınları ve hazineyi gören Kasım gözlerine inanamamış ve getirdiği çuvallara oldukça fazla altını doldurmuş ve kapının önüne dizmiş. Ne var ki 5 saniyede açılıp kapanan kapıdan sadece bir çuval çıkartmış ve kapı kapanmış. Çuvallar kapının arkasında kalıvermişler. Kasım nasılsa burayı artık öğrendim diye düşünerek oradan uzaklaşmış. Kırk haramiler o gün mağaraya girdiğinde kapının önünde dizili olan çuvalları görmüş ve gizli mağaralarının başkalarının da öğrendiğini düşünerek tüm hazinelerini toplayıp taşımışlar.

Ertesi gün, Kasım mağaradan içeri girdiğinde içeriinin bomboş olduğunu görmüş ve üzölmüş. İçinden de “Ben olsam hazinenin yerini kardeşime söylemezdim ama o benimle paylaştı, ne kadar iyi bir kardeşim varmış” diyerek kardeşinin yanına gitmiş. O günden sonra iki kardeş çok iyi anlaşarak birlikte çalışmaya başlamışlar ve mutlu mesut bir hayat yaşamışlar.

## Sınıf Yönetimine İlişkin Nitel Araştırmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Şenol SEZER<sup>1</sup> , Ertuğ CAN<sup>2</sup> 

**Öz:** Bu çalışmada, sınıf yönetimi ile ilgili nitel çalışmaların sistematik olarak yeniden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla eğitim fakülteleri tarafından yayınlanan on dergi incelenmiştir. Sonuç olarak, kriterleri tam olarak karşılayan 14 nitel çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar, tematik sentez yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf yönetiminin bağlamına ilişkin alt temalar stratejiler, yaklaşımlar, boyutlar ve yeterlilikler şeklindedir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler öğrencilerin tutumu, öğretmen niteliği, velilerin tutumu, okul yönetimi, sosyo-ekonomik yapı ve fiziki yetersizlik olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bozucu davranışlara ilişkin ana temalar kuralları çiğneme, duygusal dengesizlik, şiddet, ders akışını bozma ve kabalık olarak ortaya çıkmıştır. Yıkıcı davranışlarla başa çıkma ile ilgili ana temalar hoşgörü, iletişim, işbirliği, rehberlik ve yaptırım uygulamadır. Meta-sentez sonuçları, sentezlenen nitel çalışmaların daha çok sınıf yönetiminin bağlamına, sınıf yönetimini etkileyen faktörlere, sınıfta istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etmeye odaklandığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler ve öğretmen adaylarına hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sürecinde değişen öğrenci yapısına uygun sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılmasının yararlı olacağı ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, öğretmen, sınıf yönetimi, meta-sentez çalışması

## Analysis of Qualitative Studies about Classroom Management: A Meta-Synthesis Study

**Abstract:** In this study, it was aimed a systematic re-examination of qualitative studies related to the classroom management. For this purpose, ten journals were examined published by education faculties. In conclusion, 14 qualitative studies, which exactly met the criteria were examined. These studies were analyzed by using thematic synthesis method. The main themes related to the context of classroom management were strategies, approaches, dimensions, and competencies. The factors affecting classroom management were attitude of students, teacher qualification, attitude of parents, school management, socio-economic structure, and physical insufficiency. In addition, the main themes related to the disruptive behaviors emerged as the breaking the rules, emotional instability, violence, disrupt the course flow, and rudeness. The main themes related to the coping with disruptive behaviors are tolerance, communication, cooperation, guidance, and imposing sanctions. The meta-synthesis results show that synthesized qualitative

Geliş tarihi/Received: 07.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 05.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Ordu University, Educational Sciences, senolsezer.28@gmail.com, 0000-0001-8800-6017

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Kırklareli University, Educational Sciences, ertugcan@gmail.com, 0000-0002-0885-9042

**Atf (Citation):** Sezer, Ş., & Can, E. (2022). Sınıf yönetimine ilişkin nitel araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 298-327. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1069563>



studies mostly emphasize on the scope of classroom management, the factors affecting classroom management, and management of disruptive behaviors in classroom. According to these results, it may be stated that it would be beneficial to provide teachers and prospective teachers with classroom management skills appropriate to the changing student structure during the in-service and pre-service education process.

**Keywords:** Education, teacher, classroom management, meta-synthesis study

## Introduction

One of the most common definitions of classroom management is ‘to manage class-room activities like an orchestra’. Classroom management is not an action to control the behaviors of students and turn them into individuals who sit quietly in the classroom and listen in a docile way. It requires improving students, learning, and success together (Midthassel, 2006). Effective classroom management focuses on achieving educational goals. In this context, effective classroom management has a direct impact on effective learning of students (Kunter et al., 2007; Sultan and Shafi, 2014). Therefore, this meta-synthesis of qualitative studies about classroom management is important.

Although the education received by the teachers is similar, there are significant differences in classroom management competencies. Doyle (1986) asserted that the competencies of teachers ensure learning order and create sustainable classroom rules for students. In a traditional sense, the main responsibilities of teachers are to organize the learning environment, to maintain learning activities, and to manage behaviors of students (Lai and Cheung, 2015). Teachers must have concrete skills for effective classroom management. According to Pounder (2006), these are organization of the learning environment, assessment and evaluation of outputs, and communication skills. Teachers, students, and learning contents interact with each other in the classroom environment. This interaction has a crucial effect on psychological, social, and emotional development of students (Postholm, 2013), and teachers must be aware of the effect of this interaction on development of students (Muijs and Harris, 2003). One of the most important skills for classroom management is to manage differences in the classroom (Marzano and Marzano, 2003). Since students have heterogeneous features, teachers need to know the different characteristics of students and to manage the classroom by considering these differences (Fidler, 2002). There may be students in the classroom who have special learning difficulties such as attention deficit problems, hyperactivity and adaptation problems. The competence of teacher about managing differences has a significant impact on effective learning of students with both normal and special needs (Wang et al., 1993).

Effective learning in schools largely depends on teachers’ classroom management competencies. In this regard, they must know theories, models, principles, concepts, and techniques of classroom management. Effective classroom management is defined as the planning and implementation of activities that prioritize the academic, emotional and social development of students, and thus ensure effective learning (Evertson and Weinstein, 2006). The professional success of teachers largely depends on classroom management skills (Collinson et al., 2009). These skills are also related to classroom management approaches. In a traditional sense, the classroom management approaches include four models. These are the reactive model, preventive model,

developmental model, and holistic model. According to Spoden and Fricke (2018), the reactive model emerges in response to disruptive behavior. The purpose of this model is to change the undesirable situation or disruptive behavior. The preventive model is related to planning and predicting the future, and to prevent disruptive behavior before it occurs. Collier-Meek et al. (2019) identified the purpose of this model as to reduce the need for the reactive model by creating the necessary arrangements and practices to prevent disruptive behaviors in the classroom. In the developmental model, the physical, emotional, and social development of students is considered, and the learning activities are planned according to these features (Lewis, 2008). The holistic model integrates all classroom management approaches. In this model, priority is given to the preventive model, by removing the causes of disruptive behavior to achieve the desired behavior (Patel, 2003; Seeman, 2010). Opdenakker and Van Damme (2006), asserted the humanistic approach as a new classroom management model. Since the humanistic approach is an enhancing factor for the effectiveness of classroom practices, it is considered basic classroom management model. Moreover, it is the most suitable model for the emotional, intellectual, and mental development of students (Lozano and Kızılaslan, 2013). In this approach, teaching methods, classroom rules, and purposes are discussed democratically. Furthermore, the role of the teacher is accepted as a guide in student learning. Consequently, the students become the center of educational activities.

Classroom management is affected by different factors depending on the internal and external variables of the school. The main variables, which affect classroom management are psycho-social characteristics of students, teacher attitude, school type, family structure, and school environment. Willingness to learn, self-confidence, attitude towards school, home and school life, cultural infrastructure, individual differences, and antisocial tendencies are the psycho-social characteristics of students (Brown, 2019; Rigby, 2003). Malloy et al. (2018), emphasized that in recent years, psycho-social factors were more effective on classroom management. Family structure, social norms and values, school environment, educational expectations, and mass media are among the social factors. Carless (1999) emphasized psychological factors. These include the expectations and needs of students, and the personality traits of the teacher. Educational factors are also effective on classroom management. According to Lewis and Burman (2008), educational factors are the structure and functioning of school management, teacher quality, commitment to the school goals, school values, and fear of teachers about losing control. Moreover, the approach of the teacher in determining classroom rules and the implementation style are among the educational factors. Furthermore, the attitude and behavior of students has a crucial effect on classroom management. Students display behaviors intentionally or unintentionally, which have a hazardous effect on classroom rules and interrupt effective teaching (Pane, 2010). However, disruptive behaviors may not only be caused by students' attitude. Teacher inadequacy in classroom management also makes these behaviors more dangerous (Riley, 2009). According to Burden (1999), disruptive behaviors cause the interruption of learning activities and so, the learning rights of students are precluded. Moreover, since these behaviors cause students to be psychologically irritated, they harm educational activities and thus threaten student learning (Levin and Nolan, 2000; Seeman, 2000).

Disruptive behavior is an act of not fulfilling the expected constructive behavior in the classroom and during the learning activity. These behaviors have a wide range and categories and

are influenced by internal and external factors inside the school (Seeman, 2010). To deal with disruptive behavior, teachers must consider the wide range of what is called misbehavior and analyze it in detail (Cangelosi, 2014; Rogers, 2011). Although there are many strategies and approaches, teachers must avoid generalizing and stereotyping, because it may only lead into worse conditions (Rigby, 2003). Evertson et al. (2006), asserted that the competence of the teacher in classroom management has a strong effect in transforming disruptive behaviors into to the desired behaviors. Instead of displaying a reactive attitude, teachers who enforce functional positive discipline rules may be more effective in managing the process. Thompson (1998) emphasized that the rewarding or praising was more effective than punishment. Moreover, effective classroom management is related more to the positive discipline approach (Nelsen et al., 2013).

It is thought that this study, which presents an analysis of the findings obtained from the qualitative studies examining teachers' experiences of classroom management with the meta-synthesis method, will provide understanding about the classroom management experiences of teachers. In this sense, it is anticipated that the comprehensive findings obtained from qualitative studies focusing on classroom management will ensure a broad perspective about the classroom management competencies of teachers and the difficulties they encounter in the classroom environment. It is anticipated that in-depth and multidimensional analysis of the qualitative research examining teachers' classroom management attitude and behaviors will fill an important gap in the literature by ensuring the evaluation of classroom management practices of teachers from a broad perspective.

### **Research Aims and Questions**

Since a meta-synthesis study brings together qualitative data to form a new re-examination of different research, it helps to build new interpretations and holistic results. In this study, it was aimed an in-depth and multidimensional analysis of the qualitative research examining teachers' classroom management attitude and behaviors. In Turkey, the studies on classroom management were generally carried out in descriptive or relational survey pattern (Çelik, 2019; Çetin, 2016; Erkan, 2009; Gülbahar and Sıvacı, 2018; Ilgar, 2007; Kınay et al., 2015; Yılmaz, 2011; Yılmaz and Aydın, 2015). Moreover, only three of these studies were directly related to the classroom management, and they were meta-analysis studies (Kaya and Selvitopu, 2019; Soysal, 2021; Uğurlu et al., 2019). However, a meta-synthesis study, which focused on classroom management has not been conducted yet. A meta-synthesis study conducted by Kozikoğlu (2019) analyzed the studies concerning flipped learning model. When international literature investigated it is seen that a series of qualitative research were conducted on classroom management (Gillette et al., 2018; Korpershoek et al., 2016). However, meta-synthesis studies focused on classroom management were quite limited. In this regard, Martin et al. (2020), analyzed the research on learning environments and technologies by using systematic meta-synthesis technique. These synthesized studies provide rich data reflecting the views of teachers, school administrators, undergraduate students, and inspectors. In this sense, it is anticipated that the current study will fill the gap in literature by ensuring the evaluation of teachers' classroom management practices from an inductive perspective. In this regard, the answers to the following questions were sought:

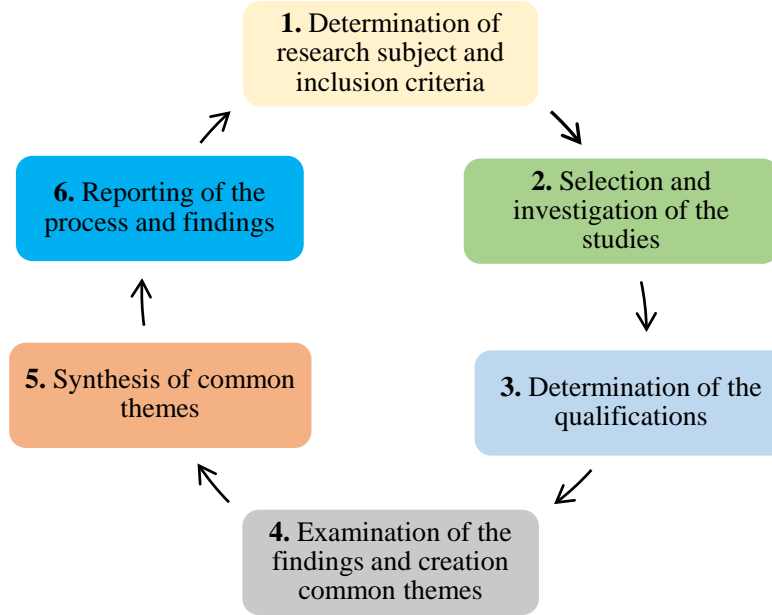
1. What are the contexts of classroom management synthesized from studies about classroom management?
2. What are the main syntheses related to the factors affecting classroom management?
3. What are the main syntheses that can guide effective disruptive behavior management?

### **Method**

This study is a meta-synthesis study, which includes the analysis of qualitative research on classroom management by using a meta-synthesis technique. Since in-depth data (due to the qualitative approach) and the findings from different views are widely involved in the analysis process, so the meta-synthesis is considered as a functional model in examining and synthesizing different semantic units, the views, and experiences (Lachal et al., 2017). Meta-synthesis of qualitative studies is a similar technique with the meta-analysis of quantitative studies, but it has some differences. Meta-analysis is expressed as a re-interpretation of quantitative data by statistical methods, but meta-synthesis is expressed as a synthesis of qualitative data, and therefore, it is quite different from meta-analysis (Noah, 2017). The purpose of meta-synthesis is to achieve common results by using an interpretive perspective instead of deduction. While the meta-analysis aims to increase the precision in cause-effect relationships and results, the meta-synthesis tries to understand and explain events (Walsh and Downe, 2005). The data source of meta-synthesis is the findings, raw data, results, and recommendations in qualitative research. On the other hand, in meta-synthesis studies, instead of converting the results of qualitative studies into quantitative data, it is aimed to reach an in-depth synthesis with a holistic perspective (Weed, 2005). In literature, there are different suggestions about the processes followed in the meta-synthesis studies (Lachal et al., 2017; Noah, 2017; Walsh and Downe, 2005). In this study, the meta-synthesis stages developed by Walsh and Downe was adopted. These stages were shown in Figure 1.

**Figure 1**

*Meta-Synthesis Processes in the Research*



The meta-synthesis process was conducted in six stages. These stages are determination of research subject and inclusion criteria, selection and investigation of the studies, determination of the qualifications, examination of the findings and creation of common themes, synthesis of common themes, and reporting of the process and findings.

**Data Collection**

Weed (2005) states that four or five studies will be sufficient for the studies conducted in meta-synthesis method. However, Noah (2017) asserts that more studies may be needed to reach a broader and more comprehensive synthesis. Furthermore, Bondas and Hall (2007) argue that approximately 10-12 studies will be sufficient for meta-synthesis. In this context, 14 qualitative studies were selected for this research. Therefore, the inclusion and exclusion criteria were determined to reach the most suitable studies, which met the purposes of this research. The subject area and purpose of the research in line with the suggestions in literature are considered as the criterion (Finfgeld, 2008; Lachal et al., 2017; Thomas and Harden, 2008; Weed, 2005). In this study, the criteria determined by Lachal et al. (2017) were considered. The criteria and necessary explanations were presented in Table 1.

**Table 1**

*The Inclusion Criteria and Explanations*

<i>No</i>	<i>Criterion</i>	<i>Limitations</i>	<i>Results</i>
1	Research topic	Classroom management	128
2	Accessibility	ULAKBİM- TR Index Database	1.361
3	Publishing place	Education Faculty Journal	33
4	Date range	January 2001-January 2021	12*
5	Keywords	Classroom management, classroom	128
6	Study type	Research article	121
7	Research method	Qualitative research/Mixed method	24
8	Purposes	Classroom management, discipline	14**

In Table 1, some limitations were determined. The first limitation is about the database. ULAKBİM-TR Index database in Turkey was considered as the inclusion criterion. In addition, Education Faculty Journals published between 1 January 2001 and 31 January 2021 were investigated. The number of journals, which exactly met these criteria was 12, the two of them didn't have any qualitative study matching with the keywords. In this context, 24 studies were examined, but it was concluded that ten of these studies were not exactly matching the aims of this study. In conclusion, 14 studies were analyzed, 13 of which were qualitative research, and one was mixed method study.

In Table 2, the studies and the qualifications were presented.

**Table 2**

*Synthesized Studies and the Qualifications (n=14)*

<i>Code</i>	<i>Author and Publication year</i>	<i>Purposes</i>	<i>Research pattern</i>	<i>Study group</i>	<i>Data collection tool</i>	<i>Data analysis</i>
A1	Koçak and Bostancı (2019)	Determination of teachers' efforts to achieve social justice in classroom management	Qualitative research	17 teachers	Semi-structured interviewing form	Descriptive analysis
A2	Ozturk and Gangal (2016)	Examination of teachers' opinions about classroom management competencies and coping with disruptive behaviors	Qualitative research / Case study	3 preschool teachers	In-class observation/ interview form/ daily plans	Content analysis/ Document analysis
A3	Sezer (2018)	Determination of the effects of teachers' classroom management attitudes	Qualitative research/	20 Prospective teachers	Semi-structured interviewing form	Interpretive phenomenological analysis

		on students' development	phenomenology			
<b>A4</b>	Teyfur (2011)	Determination of the effects of the constructivist approach on classroom management	Qualitative research	25 teachers	Semi-structured interviewing form	Qualitative data analysis
<b>A5</b>	Ilgar (2014)	Determination of the opinions of the class teachers who worked in public and private schools about the differences in classroom management	Qualitative research	19 classroom teachers	Semi-structured interviewing form	Descriptive analysis
<b>A6</b>	Ayaydın (2010)	Evaluation of teacher attitudes and behaviors in terms of classroom management in fine arts education	Qualitative research / Case study	62 students 1 teacher	Interview/ observation notes/audio and video recording/ photograph	Descriptive analysis/ Content analysis
<b>A7</b>	Denizel-Güven and Cevher (2005)	Determination of the pre-school teachers' classroom management skills	Mixed / Qualitative research	93 teachers	Interviewing form	Content analysis
<b>A8</b>	Siyez (2009)	Determination of the opinions of teachers working in high schools about disruptive student behavior	Qualitative research	110 teachers	Structured interview technique	Content analysis
<b>A9</b>	Arslan (2017)	Determination of the perceptions of pedagogical formation students regarding the dimensions of effective classroom management	Qualitative research / Phenomenon on pattern	89 prospective teachers	Semi-structured interview form	Content analysis
<b>A10</b>	Öngören-Özdemir and Tepeli (2016)	Investigation of pre-school teachers' strategies to cope with aggressive behavior	Qualitative research	12 teachers	Semi-structured interview form/ Observation	Content analysis
<b>A11</b>	Çetin (2013)	Determination of the solution suggestions about the disruptive		37 teachers		Content analysis

		student behavior of the classroom teachers	Qualitative research / Case study		Structured interviewing form	
<b>A12</b>	Özgan and Yılmaz (2009)	Determination of inspector views on teachers' deficiencies in classroom management	Qualitative research	20 inspectors	Interviewing form	Descriptive analysis
<b>A13</b>	Kulekçi-Akyavuz 2019	Determination of classroom teachers' disruptive behavior and coping methods	Qualitative research / Case study	58 teachers	Structured interviewing form	Descriptive analysis
<b>A14</b>	Güven and Karşlı (2014)	Determination of the school principals' views about the factors affecting effective classroom management	Qualitative research	11 school principals	Semi-structured interview form	Descriptive analysis

## Data Analysis

Since standard steps and data analysis methods are not fully established in meta-synthesis studies, the data analysis process is the most subjective stage, and it is mostly influenced by the experience of the author (Tong et al., 2012). Therefore, there is no common approach on data analysis (Konan et al., 2018). In this study, thematic synthesis method was adopted and used (Deveci and Aykaç, 2018). Thematic synthesis includes four stages. In the first stage, the studies are read carefully (Noah, 2017). In the second stage, the concepts and expressions are coded by two different researchers at least in approach, which similar with the phenomenological analysis (Smith, 2008). In the third stage, the codes are grouped, and categories are created (Noblit and Hare, 1988). In the last and most subjective stage, the analytical themes are created based on the insight and evaluation of the coders (Thomas and Harden, 2008). Regarding these stages, each study was read by researcher, in detail. Then, the concepts and expressions were coded. The categories, not only to compare themes, but also to capture different key themes were created. In conclusion, the analytical themes were created.

## Validity and Reliability

In meta-synthesis studies, the reliability is ensured by explaining the findings of each study rather than statistical analysis (Polat and Ay, 2016). The purpose, research questions, and selected studies should be identified in clearly to ensure validity and reliability (Patton, 2002). In this sense, the purpose of study, the questions, and the selection criteria were explained. In addition, data analysis method, data analysis process, and the creation of common themes should be expressed clearly (Merriam, 2009). In this study, the meta-synthesis process was defined clearly (Figure 1), and data sources (Table 2). In addition, the analysis method and the themes were explained in detail. On the other hand, the attention should be paid to present sections from the findings of the studies reviewed to increase the credibility of coding expertise and coding consistency (Deveci and



Aykaç, 2018). The formula ‘Reliability=Consensus/Consensus + Dissidence × 100’ was applied to determine the reliability of the coding (Miles and Huberman, 1994, p.64). The agreement between two coders was calculated as .92. Moreover, the main themes, sub-themes, and codes were presented in figures and tables.

## Findings

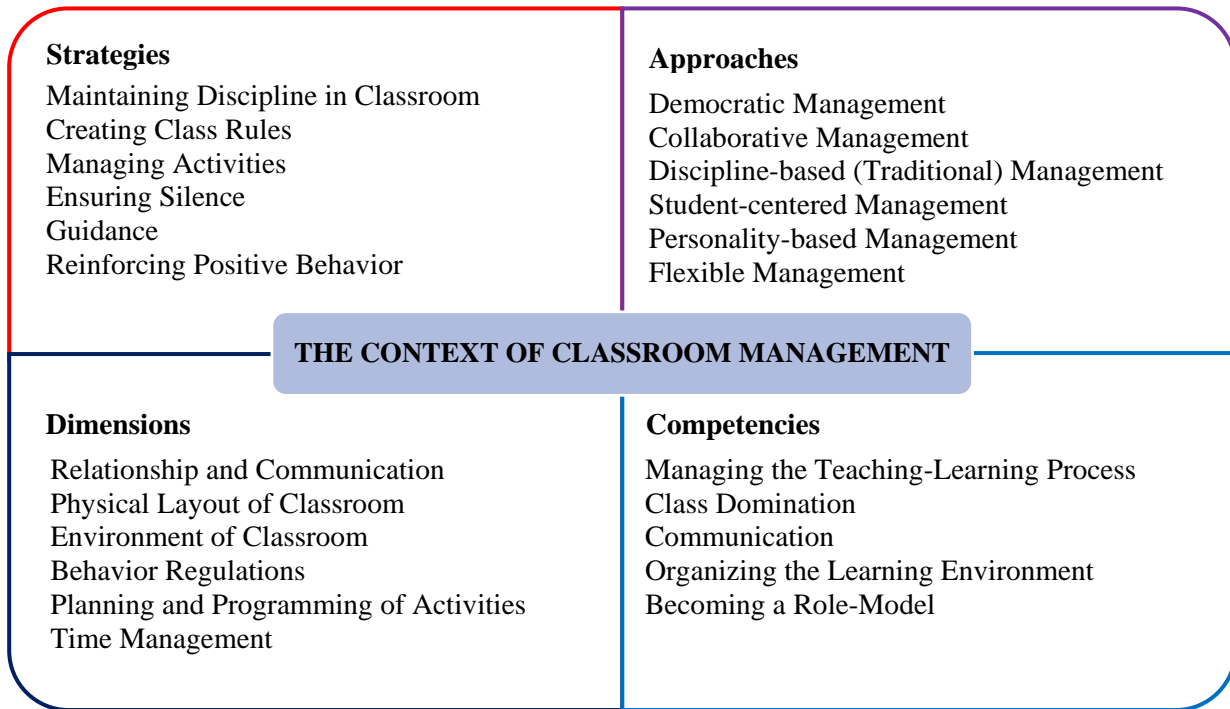
In this study, the findings were discussed under three main themes: (1) the context of classroom management, (2) the factors affecting classroom management, (3) disruptive behaviors and coping with them.

### *The Context of Classroom Management*

The context of classroom management was determined by considering the main themes in synthesized studies. Accordingly, it is possible to collect the contexts of the classroom management under four main themes (Figure 2).

### Figure 2

#### *The Main Themes Related to the Context of Classroom Management*



In figure 2, the main themes were given under the context of classroom management. As a result of thematic meta-synthesis of the qualitative studies about classroom management, the analytical themes related to the context of classroom management were determined. These main themes are strategies, approaches, dimensions, and competencies. In the ‘strategies’ main theme,

the categories are related to the maintaining discipline in classroom, creating classroom rules, managing activities, ensuring silence, guidance, and reinforcing positive behavior of students. In the ‘approaches’ main theme, the categories are related to teachers’ classroom management approaches. These are democratic management, collaborative management, traditional (discipline-based) management, student-centered management, personality-based management, and flexible management. In addition, the ‘dimensions’ main theme includes relationship and communication, physical layout of classroom, environment of classroom, behavior regulations, planning and programming of activities, and time management. Moreover, the ‘competencies’ main theme includes the categories such as to manage teaching-learning process, class domination, communication, organizing learning environment, and becoming a role-model.

The emphasis was generally on behavior management and management of instruction in studies synthesized. In some of the synthesized studies the interest of researchers were disruptive behaviors and the coping styles of teachers. Moreover, the phenomenon of effective classroom management was another most highlighted topic in studies synthesized.

In Figure 2, a conceptual framework was created about the factors, which affecting classroom management.

### ***The Factors Affecting Classroom Management***

**Table 3**

*The Main Themes, Sub-themes and Codes Related to the Factors Affecting Classroom Management*

<b>Main-theme</b>	<b>Sub-theme</b>	<b>Codes</b>
<b>Attitude of Students</b>	<b><i>Disinterest</i></b>	<i>Indifference to the lesson, low success, irresponsibility, lack of focus, lack of motivation, reluctance to participation, lack of readiness</i>
	<b><i>Neuroticism</i></b>	<i>Lack of self-control, lack of self-confidence, lack of empathy, dissatisfaction, cry at once, deficiency in sense of sharing, discontent</i>
	<b><i>Nerviness</i></b>	<i>Sauciness, outburst of anger, irritability, anger, violent tendency, disagreement, peer bullying</i>
	<b><i>Reactiveness</i></b>	<i>Disobeying the rules, lack of love-respect, speaking loudly, trying to attract attention</i>
	<b><i>Competitive attitude</i></b>	<i>Self-centeredness, ostracism, competition, excessive ambition, excessive jealousy</i>
<b>Teacher Qualifications</b>	<b><i>Professional competency</i></b>	<i>Professional experience, professional competence, need for in-service training, lack of guidance for students</i>
	<b><i>Personal characteristics</i></b>	<i>Personality of teacher, using physical and emotional violence, democratic attitude, patient, insightfulness, cause concern</i>
	<b><i>Professional skills</i></b>	<i>Communication skills, being a role model, teacher-parent cooperation</i>
	<b><i>Student centeredness</i></b>	<i>Loving students, valuing students, rewarding, appreciation, close attention, supporting</i>

<b>Attitude of Parents</b>	<b>Indifference of families</b>	<i>Irrelevant parents, irresponsible families, family's disregard for the education of the student, insensitive families, families uninterested in their child's success</i>
	<b>Family structure</b>	<i>Broken families, lack of family-based love and trust in children, parents' resistance to innovations, parents with low educational level, socio-economic status of families</i>
	<b>High expectations</b>	<i>High expectations of parents, oppressive families, unnecessary wishes and behaviours of parents</i>
<b>School Management</b>	<b>Instructional leadership</b>	<i>Prioritizing student learning, close attention to the students, resolution of student problems on time</i>
	<b>Communication</b>	<i>Communication with parents, communication skills of school principal</i>
	<b>Collaboration</b>	<i>Collaboration with parents, school-family cooperation</i>
<b>Socio-Economic Structure</b>	<b>Economic factors</b>	<i>Economic problems of families, different socio-economic structure, economic conditions</i>
	<b>Social factors</b>	<i>Tendency to faction, social exclusion, classification, social status</i>
	<b>School environment</b>	<i>The problematic school environment</i>
<b>Physical Insufficiency</b>	<b>Insufficient equipment</b>	<i>The physical conditions of the classroom, the lack of school equipment, the lack of sufficient equipment, lack of equipment, insufficient school budget</i>
	<b>Crowded classrooms</b>	<i>The large number of students, overcrowded classrooms</i>

In Table 3, the main themes related to the factors affecting classroom management are attitude of students, teacher qualification, attitude of parents, school management, socio-economic structure, and physical insufficiency. The sub-themes related to the 'attitude of students' main theme are disinterest, neuroticism, nerviness, reactivity, and competitive attitude. 'Teacher qualifications' main theme includes the sub-themes such as professional competency, personal characteristics, professional skills, and student centeredness. The sub-themes related to the 'attitudes of parents' main theme are indifference of families, family structure, and high expectations. The sub-themes related to the 'school management' main theme are instructional leadership, communication, and collaboration. Moreover, the sub-themes related to the 'socio-economic structure' main theme are economic factors, social factors, and school environment. In addition, the sub-themes related to the 'physical insufficiency' main theme are insufficient equipment and crowded classrooms.

Thematic analysis results revealed that the attitude of students affect the classroom management. In addition, professional competence and personal attitude of teachers has a significant effect on classroom management. Family structure, indifference of parents, and high expectations of families from their children emerged as the family-related factors affecting classroom management. Leadership skills and the competency of school administrators including communication and cooperation emerged as the factors affecting classroom management. In addition, the economic structure of families, grouping tendencies among students, and the social environment of the school are among the factors that affect classroom management. Moreover, the physical facilities of the school and the crowded classrooms emerged as the factors affecting classroom management.

## Disruptive Behaviors

The meta-synthesis results revealed disruptive behaviors and the strategies of teachers to cope with these behaviors (Table 4).

**Table 4**

### Disruptive Behaviors

Main theme	Sub-theme	Codes
<b>Breaking the Rules</b>	<i>Negligence</i>	Disobeying the school dress code, not paying attention to clothes, not paying attention to body cleanliness, not doing homework
	<i>Disruptiveness</i>	Speaking without permission, chewing gum during lesson, cheating, smoking
	<i>Tardiness</i>	Absenteeism, being late for class
<b>Emotional Instability</b>	<i>Asociality</i>	Introversion, reluctance to enter social environments, shyness, incompatibility
	<i>Emotional lability</i>	Excessive irritability, loud talking, crying quickly
	<i>Low self esteem</i>	Lack of self-confidence, learned helplessness, giving up quickly, perception of failure, lack of effort, lack of future expectations
	<i>Wannabe behaviors</i>	Attention-seeking behaviors, acting like characters in movies
<b>Violence</b>	<i>Verbal violence</i>	Cursing, verbal harassment, not listening to each other while talking, using slang words, using vulgar language
	<i>Physical violence</i>	Physically harming a colleague, violent behavior, physical assault, physically hurtful vulgar jokes, fighting
	<i>Emotional violence</i>	Teasing, insulting, nicknames
<b>Disrupt the Course Flow</b>	<i>Indifference</i>	Indifference to lessons, playing with mobile phone, unwillingness to take responsibility, aimlessness
	<i>Cause disturbance</i>	Speaking without permission, disrupt the flow of the lesson, creating conflict, trespass in class, distraction in class, cause the lesson to be interrupted
<b>Rudeness</b>	<i>Disrespectfulness</i>	Disrespectful behavior towards teachers, defying teachers, reciprocating teachers, rudeness towards friends, disrespectful behavior towards others
	<i>Naughtiness</i>	Taking and using friends' belongings without permission, damaging classroom items

Table 4 includes the main themes related to the disruptive behaviors such as breaking the rules, emotional instability, violence, disrupt the course flow, and rudeness. 'Breaking the rules' main theme includes sub-themes such as negligence, disruptiveness, and tardiness. The sub-themes of 'emotional instability' main theme are asociality, emotional lability, low self-esteem, and wannabe behaviors. 'Violence' main theme includes the sub-themes such as the verbal violence,

physical violence, and emotional violence. In addition, ‘disrupt the course flow’ main theme includes indifference and cause disturbance sub-themes. Moreover, the sub-themes related to the ‘rudeness’ main theme are disrespectfulness and naughtiness.

Mostly emphasized disruptive behaviors are breaking the rules, disrupting the flow, being indifferent to the lessons, being rude and disrespectful to friends and teachers, emotional instability, aggression, physical and verbal violence. Regarding these results, it may be professed that students who exhibit disruptive behavior do not like the school and their friends, they do not feel well at school, and they experience deficiencies in certain subjects.

### *Coping with the Disruptive Behaviors*

**Table 5**

#### *Strategies to Coping with the Disruptive Behaviors*

<b>Main theme</b>	<b>Sub-theme</b>	<b>Codes</b>
<b>Tolerance</b>	<b><i>Reinforcement</i></b>	Giving opportunity for correction, building self-confidence, displaying a different approach, positive discrimination, private attention, making them feel valued
	<b><i>Keep calm</i></b>	Staying calm, speaking in a calm language, behaving softly
	<b><i>Being patient</i></b>	Being patient, approaching with love, behaving tolerantly
	<b><i>Trying to understand</i></b>	Empathizing, observing and trying to understand
	<b><i>Ignore</i></b>	Ignore the problem, ignoring
<b>Communication</b>	<b><i>Verbal warning</i></b>	Warning the student, giving advice, reminding the rules, telling not to do, advising, advising the whole class, telling a story in class about appropriate behavior
	<b><i>Conversation</i></b>	Talking, face-to-face interview, communicating, asking the reason for the inappropriate behavior
	<b><i>Explanation</i></b>	Explaining the wrong behavior, explaining the feelings about the behavior using I language
<b>Cooperation</b>	<b><i>Giving responsibility</i></b>	Giving roles, asking him to think about the wrong behavior, giving responsibilities
	<b><i>Cooperation with the school counselor</i></b>	Informing school counselor, giving a seminar by the school counselor, cooperation with the school counselor
	<b><i>Family cooperation</i></b>	Communication with the parents, meeting with the parents
	<b><i>Development</i></b>	Instilling sense of responsibility, instill an empathetic attitude, developing communication skills, highlighting positive aspects, increasing motivation, instill a sense of sharing
<b>Guidance</b>	<b><i>Orientation</i></b>	Orientation to social activities, guiding, effective guidance, shifting attention to different directions
	<b><i>Generating solutions</i></b>	Creating projects, finding a solution
	<b><i>Applying sanctions</i></b>	Explaining disruptive behavior, taking him/her cell phone, reporting to disciplinary board, acting disciplinary, keeping a behavior log, making her/him to apologize from her friends
<b>Imposing Sanctions</b>		

---

***Punishing***

Yelling, create a sense of guilt, comparing with others, reprimand, using authority

---

In Table 5, the main themes related to the strategies to coping with the disruptive behaviors emerged as the tolerance, communication, cooperation, guidance, and imposing sanctions. ‘Tolerance’ main theme includes the sub-themes such as reinforcement, keep calm, being patient, trying to understand, and ignore. ‘Communication’ main theme includes verbal warning, conversation, and explanation sub-themes. ‘Cooperation’ main theme includes the sub-themes such as giving responsibility, cooperation with the school counselor, and family cooperation. In addition, ‘guidance’ main theme includes development, orientation, and generating solutions the sub-themes. Moreover, ‘imposing sanctions’ main theme includes the sub-themes such as applying sanctions, and punishing.

Although in some studies teachers apply to strategies that are not recommended from a pedagogical point of view, such as impose sanction and punishment, they mostly use positive strategies such as tolerance, communication, cooperation, and guidance in coping with disruptive behaviors.

## **Discussion**

In this meta-synthesis study, the aim was to analyze the qualitative studies about classroom management with a systematic meta-synthesis method. The results revealed the context of classroom management. The context of classroom management emerged as strategies, approaches, dimensions, and competencies. These results may be significant due to enabling teachers to evaluate effective classroom management contexts with a different and broader perspective. It is possible to find different views related to the dimensions of classroom management in previous studies (Jennings and Greenberg, 2009; Oyinloye and Imenda, 2019). However, the opportunity to obtain analytical themes, which is one of the unique aspects of meta-synthesis studies, allows the context of classroom management to emerge in a holistic way. The meta-synthesis results revealed different strategies that teachers use in classroom management. These include maintaining discipline in the classroom, creating classroom rules, managing activities, ensuring silence, guidance, and reinforcing positive behavior of students. In previous studies, similar results were found. Muijs and Harris (2007) indicated the strategies to transform classrooms into effective learning environments. These include a series of instructional activities, which teachers plan, implement, and evaluate. Reupert and Woodcock (2010) found that the main strategies for classroom management were closeness to students, valuing students, guidance of students, time management, creating order, and gaining positive behavior.

Meta-synthesis results revealed the classroom management approaches of teachers. These are democratic management, collaborative management, traditional (discipline-based) management, student-centered management, personality-based management, and flexible management. Classroom management approaches have key roles for teachers to create an effective classroom management strategy. Postholm (2013), asserted that teachers should know these approaches to manage classroom effectively. Traditionally, four different classroom management approaches are mentioned in the literature. These are the reactive model, preventive model,

developmental model, and holistic model (Collier-Meek et al., 2019; Lewis, 2008; Patel, 2003; Spoden and Fricke, 2018). Meta-synthesis results revealed that teachers preferred contemporary approaches more than traditional approaches. The results also revealed that teachers exhibit a human-oriented approach in general. According to these results, it may be asserted that the classroom management approach exhibited by teachers will have positive effects on the social, emotional, and mental development of the students. Similarly, the humanistic approach is considered a contemporary classroom management model. As an enhancing factor for effectiveness of classroom practices, the humanistic approach is considered the basic classroom management model (Opdenakker and Van Damme, 2006). Moreover, it is the most suitable model for emotional, intellectual, and mental development of students (Lozano and Kızılaslan, 2013).

Meta-synthesis results revealed the dimensions of classroom management. These are relationship and communication, physical layout of classroom, environment of the classroom, behavior regulations, planning and programming of activities, and time management. The meta-synthesis results revealed the dimensions of classroom management to a large extent. Although these results are specific to this study, it is possible to find similar results in previous studies. Anderson et al. (2006), stated that the main dimensions of classroom management were the regulation of physical environment, management of learning, time management, arrangement of relationships, and behavior management. According to van Driel et al. (2022), teachers have a stable belief that it is important to always monitor the students in the classroom to keep them active and involved in a learning activity. Moreover, Jennings and Greenberg (2009) focused on social dimensions of classroom management. These social dimensions include positive behavior development, democratic attitude, problem solving skills, effective learning, and socialization.

Meta-synthesis results revealed the competencies for effective classroom management. These are managing the teaching-learning process, class domination, communication, organizing the learning environment, and becoming a role-model. These results are consistent with findings from previous studies. In the literature, different qualifications related to classroom management competencies are included in different studies. Piwowar et al. (2013), revealed that the main competencies of teachers were creating rules and procedures, dealing with disruption, time management, working in alliance, managing conflicts among students, group mobilization, and ensuring clarity of the teaching program. Similarly, Pounder (2006) stated that the basic competencies of teachers were the organization of learning environment, assessment and evaluation of outputs, and communication skills.

This meta-synthesis study revealed the factors affecting classroom management. These are attitude of students, teacher qualifications, attitude of parents, school management, socio-economic structure, and physical insufficiency. These results show that classroom management is largely affected by social factors. Attitudes of students such as disinterest, neuroticism, nerviness, reactivity and competitiveness not only enable understanding of student-based factors affecting classroom management but also understanding of the causes of disruptive behaviors. In this context, teachers must understand the moods of the students, have healthy communication with them, and respond to their expectations. Egeberg and McConney (2018) reported that students tend to display negative behaviors towards teachers who do not understand them, try to dominate students and do not care what they need. Sakız (2015) suggested that the ability of teachers to

regulate the learning environment has a significant impact not only on academic achievement but also on positive attitude and behavior development of students. It is remarkable that previous studies emphasized teacher qualifications. Blazer and Kraft (2017) asserted that since it has significant impact on effective learning of students, teachers should demonstrate effective teaching skills in the classroom because it is a complex social, psychological, and emotional process, involving interactions and relationships between teachers and students (Pianta, 2006). According to Brown (2019), the main factors affecting classroom management are teacher attitude, communication in the classroom, time management, and the disciplinary approach of teachers. Another important result of this meta-synthesis study is that it refers to the effects of parents' attitude on classroom management. Parent interest in school and meeting their children's needs on time have a positive effect on classroom management. Schneider and Arnot (2018) asserted that the positive attitude of parents usefully reflects a two-way interaction process between school and home, referring to a mutual exchange of values and knowledge. In addition, school management is another factor affecting classroom management. In the literature, it is possible to encounter studies emphasizing that the attitude of school administrators towards students affects the attitude and behaviors of students at school and in the classroom. School administrators are responsible not only for ensuring learning order in the classroom, but also for increasing the effective learning of students in the school. School administrators are aware that their attitudes towards children and their value judgments about learning are effective on classroom management (Traynor, 2002). Moreover, the meta-synthesis results revealed that socio-economic factors were effective on classroom management. These results may indicate that teachers should be aware of socio-economic factors to demonstrate effective classroom management. Studies emphasizing the effects of socio-economic factors on classroom management are substantial. In recent research it was emphasized that the influence of schools on student learning decreased, and the effect of environmental factors increased (Boholano, 2017; Howard, 2018; Hysa, 2014). Similarly, Pane (2010) highlighted the effects of social problems on classroom management. In addition, Malloy et al. (2018), emphasized social, psychological and educational factors. Furthermore, physical insufficiency such as crowded classrooms and insufficient equipment affect classroom management.

Meta-synthesis results revealed that disruptive behaviors mostly emerged as breaking the rules, emotional instability, violence, disrupting the course flow, and rudeness. These results may show that students get bored in schools, they are not happy, they are not at peace with themselves and their environment, and they do not like school. Moreover, these behaviors also show that the students are against authoritarian teacher attitude in the classroom. Although this study included some unique findings, the disruptive behaviors of students were similar to the disruptive behaviors reported in previous studies. In a study conducted by Sun and Shek (2012), the most common problems in the classroom environment were disobedience and rudeness to teachers, disrespect to friends and verbal aggression. Oliver et al. (2011), reported typical disruptive behaviors in classrooms such as incompatibility, verbal teasing, mocking others, pushing each other, attacking, and harming others. Students from low-income families tend to feel vulnerable, and often behave in overly reactive and furious ways due to strict practice in many prison-like schools (Cummings, 2000; Dudley-Marling, 2007). In addition, various disruptive behaviors stem from insufficient teacher qualifications, including boring teaching methods, disarranged learning environment,



overreacting to disruptive behaviors, punishing or displaying stereotypical attitudes (Goldstein and Brooks, 2007; Gorski, 2008; Lewis, 2009).

The meta-synthesis results also revealed that teachers use both moderate (e.g., tolerance, communication, cooperation, guidance) and reactive discipline techniques (e.g., imposing sanctions) to deal with disruptive behaviors. However, teachers mostly use moderate discipline techniques. Numerous studies indicated that positive discipline and moderate control techniques were more effective in reducing disruptive behaviors (Sahranç, 2013; Sibanda and Mpofu, 2017; UNESCO, 2015). Rewarding and praising are more effective than punishment. According to Thompson (1998), the use of positive reinforcement is one of the most effective ways to deal with disruptive behaviors in the classroom. Teachers should never resort to physical, emotional or verbal violence for classroom management. An experimental study conducted by Närhi et al. (2017), revealed that when teachers expressed their expectations from students clearly, and gave them positive feedback, the rate of negative behaviors reduced. Similarly, Oliver et al. (2011) found that positive classroom management practices of teachers have an important effect in reducing disruptive behaviors of students. Baker (2005) found a statistically positive relationship between teachers' classroom management self-efficacy perceptions and the ability to manage disruptive behaviors of students in the classroom. In addition, Brown (2019) found that the lack of classroom management skills of teachers reduces the benefits of learning activities in the classroom. According to Sahranç (2013), exerting punishment to change or reduce disruptive behavior has a negative effect on the emotional development of children.

### **Conclusion, Limitations, and Suggestions**

As a result, current study revealed common results by using an interpretive perspective instead of deduction. Accordingly, the context of classroom management emerged in this meta-synthesis study. The results also indicated the main factors affecting classroom management. In addition, numerous disruptive behaviors of students were determined as the common results. The results also showed that teachers mostly use moderate control techniques, and partially apply to sanctions to cope with disruptive behaviors in classroom.

This study has some limitations. Determined qualitative studies may not be completely adequate due to the analysis method adopted in the study. In addition, since the synthesized studies were limited to the education faculty journals and ULAKBIM database in Turkey. The results may differ with the inclusion of other journals. These limitations could be overcome by including qualitative studies from different journals and different databases. Another limitation was the results could change over time due to the qualitative data used in this research. Longitudinal data may be obtained to determine whether the qualitative data results change over time. Moreover, the collected data may have been influenced by subjectivity because it was based on perceptions of the teachers, school administrators and inspectors, in general. Finally, it was investigated the qualitative studies solely related to classroom management through the meta-synthesis method. So, further meta-synthesis research may be conducted related to the teacher qualifications.

Based on this meta-synthesis results different suggestions may be stated for effective classroom management. The results of the research reveal that students exhibit serious emotional instability. In this sense, it will be beneficial for teachers to gain crisis management skills. In addition, the results reveal that the students are bored in the lesson and do not show enough interest

in the lesson. Therefore, it will be effective for teachers to gain the skills of planning and implementing remarkable activities. On the other hand, it will be useful for teachers to apply the strategies such as effective communication, close interest, peer coaching, interactive teaching methods in reducing the challenges of students who have problems in motivation, distraction, and focusing. In this context, the trainings, which encourage parents to take more responsibility in improving positive behavior of students will be beneficial. Consequently, it may be stated that it would be beneficial to provide teachers and prospective teachers with classroom management skills appropriate to the changing student structure during the in-service and pre-service education process. Huhtala and Vesalainen (2017), emphasized that in-service trainings should be in a content and quality, which enable teachers to gain the professional competence they need. Similarly, Korthagen (2004) states that teachers need to improve professional competence, a teaching mission, communication skills, and cooperation skills through in-service trainings.

**Ethics Committee Report:** Since this research is a meta-synthesis study, an ethics committee report is not required.

**Author Conflict of Interest Information:** There are no conflicts of interest to declare that would affect the publishing decision of this manuscript. This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

**Statement of Responsibility:** The responsibility of first author is the methodology, formal analysis, writing-original draft, writing-review and editing. The second author is in the responsibility of conceptualization, software, validation, investigation, resources, and data curation.

## References

- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2006). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343-356. <https://doi.org/10.1080/0022027800120407>
- \*Arslan, M. M. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin algılarının karikatürize ifadeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 215-231. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.012>
- \*Ayaydın, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde sınıf yönetimi: Bir nitel araştırma örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(1), 61-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16691/173474>
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64. <http://www.jstor.com/stable/41064554>
- Blazer, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Boholano, H. B. (2017). Social networking: 21<sup>st</sup> century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7 (1), 21-29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>

- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching meta-synthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121. <https://doi.org/10.1177/1049732306295879>
- Brown, M. J. (2019). *Teacher perceptions of factors influencing classroom management practices: A comparative case study of two public high schools in the Western Cape*. (Unpublished master's thesis). University of the Western Cape, Cape Town.
- Burden, P. R. (1999). *Classroom management and discipline*. John Wiley.
- Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation*. (7<sup>th</sup> ed.). John Wiley.
- Carless, D. (1999). Factors affecting classroom implementation: Task-based curriculum renewal in Hong Kong. *International Journal of Educational Reform*, 8(4), 374-382. <https://doi.org/10.1177/105678799900800405>
- Collier-Meek, M. A., Sanetti, L. M. H., & Boyle, A. M. (2019). Barriers to implementing classroom management and behavior support plans: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 56(1), 5-17. <https://doi.org/10.1002/pits.22127>
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. H. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02619760802553022>
- Cummings, C. B. (2000). *Winning strategies for classroom management*. ASCD Press.
- Çelik, O. (2019). *Examining the relationship between primary and secondary school teachers' self-efficacy and classroom management skills*. (Unpublished master's thesis). Marmara University & Istanbul Sabahattin Zaim University, Social Sciences Institute, Istanbul.
- Çetin, F. (2016). The relationship between teachers' classroom management competencies, attitudes towards the teaching profession and job satisfaction. *Turkish Studies*, 18(3), 791-808. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9285>
- \*Çetin, 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. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907520.pdf>
- \*Denizel-Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(18), 1-22. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TIRZek5qZzQ=>
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Evaluation of studies examining the problems experienced in basic: A meta-synthesis study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m>

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching*, (3<sup>rd</sup> ed.), (pp. 392-431). Macmillan.
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), 1-12. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss1/5>
- Egeberg, H., & McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 45, 195-216. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>
- Erkan, Z. N. (2009). *The relationship between class management approaches and job satisfaction of primary school teachers. (Istanbul Anatolian side example)*. (Unpublished master's thesis). Maltepe University, Social Sciences Institute, Istanbul.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. <https://eric.ed.gov/?id=ED473460>
- Finfgeld, D. (2008). Meta-synthesis of caring in nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 196-204. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01824.x>
- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L., Broedel-Zaugg, K. (2018). A meta-analysis of outcomes comparing flipped classroom and lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), 433-440. <https://doi.org/10.5688/ajpe6898>
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). *Understanding and managing children's classroom behaviour*. John Wiley & Sons.
- Gorski, P. C. (2008). Peddling poverty for profit: Elements of oppression in Ruby Payne's framework. *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 130-148. <https://doi.org/10.1080/10665680701761854>
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.69>
- \*Güven, S., & Karlı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(23), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786758>

- Howard, P. G. (2018). Twenty-first century learning as a radical re-thinking of education in the service of life. *Education Sciences*, 8(4), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8040189>
- Huhtala A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55-79. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- Hysa, E. (2014). Defining a 21<sup>st</sup> century education: Case study of development and growth course, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 41-46. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n2p41>
- Ilgar, L. (2007). *A research classroom management skills of primary school teachers*. (Unpublished PhD Dissertation). Istanbul University, Social Sciences Institute, Istanbul.
- \*Ilgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 259-285. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/75/259.pdf>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaya, M. & Selvitopu, A. (2019). A meta-analysis of the effects of some factors on teachers' classroom management skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 409-425. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621313>
- Kınay, İ., Elçiçek, Z., & Oral, B. (2015). Investigation of the relationship between prospective teachers' class management competencies and their attitudes towards teaching profession. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 206-217. [http://www.ijoess.com/Makaleler/362458344\\_206217%20%20c4%b0smail%20kinay.pdf](http://www.ijoess.com/Makaleler/362458344_206217%20%20c4%b0smail%20kinay.pdf)
- \*Koçak, A., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(3), 915-942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Konan, N., Çelik, O. T., & Çetin, R. B. (2018). The problem of delegating school heads in Turkey: A meta-synthesis study. *PAU Journal of Education*, 44, 92-113. <https://doi.org/10.9779/PUJE865>
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, H., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: A comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 851-868. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201225>
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- \*Külekçi-Akyavuz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(35), 30-40. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AWAVWtayZgeuuwfVYLx>
- Lachal, J., Revah-Levi, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: An original method to synthesize qualitative literature in psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*, 8(269), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00269>
- Lai, E. & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5) 673-692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Levin, J., & Nolan, F. N. (2000). *Principles of classroom management*. Allyn and Bacon.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behavior: Responding to individual needs*. ACER Press.
- Lewis, R. (2009). *Understanding pupil behaviour: Classroom management techniques for teachers*. Taylor & Francis.
- Lewis, R. & Burman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: teachers' views. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/13603110600790605>
- Lozano, R., & Kızılaslan, I. (2013). Approaches to classroom discipline in Turkey and their implications for teacher education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 180-187. <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/17.lozano.pdf>
- Malloy, J. M., Bohanon, H., & Francoeur, K. (2018). Positive behavior interventions and support in high schools: A case study from Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 219-247. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>

- Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Education Tech Research Dev.* 68, 1613-1633. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09812-2>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/1741143206065270>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003) Teacher leadership: Improvement through empowerment: An overview on literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in action. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- Nelsen, J., Lynn, L., & Glenn, H. S. (2013). *Positive discipline in the classroom*. (3<sup>rd</sup> ed.). Three Rivers Press.
- Noah, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205. [https://iacis.org/iis/2017/2\\_iis\\_2017\\_196-205.pdf](https://iacis.org/iis/2017/2_iis_2017_196-205.pdf)
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011) Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Opendakker, M. & Van Damme, J. (2006) Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Oyinloye, O. M., & Imenda, S. N. (2019). The impact of assessment for learning on learner performance in life science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), 1-8. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108689>

- \*Öngören-Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70. <http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7>
- \*Özgan, H., & Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 57-65. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RRM01UazU=>
- \*Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpBMk9UVT FOUT09>
- Pane, D. M. (2010). Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.002>
- Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, 17(6), 272-284. <https://doi.org/10.1108/09513540310487604>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. In C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management, research, practice and contemporary issues*, (pp. 685-709). Erlbaum.
- Piwowar, V., Thiel F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(4), 533-545. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206068216>
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. ACER Press.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.018>



- Rogers, B. (2011). *You know the fair rule*. ACER Press.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>
- Sahranç, Ü. (2013). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İçinde İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi*, (3<sup>rd</sup> ed.), (pp. 301-332). Anı.
- Sakız, G. (2015). Perceived teacher factors in relation to students' achievement related outcomes in science classrooms in elementary school. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 115-129. <http://scimath.net/articles/32/322.pdf>
- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Seeman, H. (2000). *Preventing discipline problems: A classroom management handbook*. Scarecrow Press.
- Seeman, H. (2010). *Preventing disruptive behavior in colleges*. Rowman & Littlefield Publishers.
- \*Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Sibanda, M., & Mporfu, L. (2017). Positive discipline practices in schools: A case of Mzilikazi District secondary schools in Zimbabwe. *Journal of Educational and Social Research*, 7(3), 117-125. <https://doi.org/10.1515/jesr-2017-00094>
- \*Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(25), 67-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114679>
- Smith, J. A. (2008). *Interpretative phenomenological analysis. Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. Sage.
- Soysal (Radmard) S., (2021). A descriptive content analysis of national studies on the classroom management case. *Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 214-244. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.443>
- Spoden, C., & Fricke, K. (2018). Measurement of teachers' reactive, preventive and proactive classroom management skills by student ratings: Results from a two-level confirmatory factor analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(2), 223-240.

[https://www.psychologieaktuell.com/fileadmin/download/ptam/22018\\_20180627/05\\_PTAM-2-2018\\_Spoden\\_v2.pdf](https://www.psychologieaktuell.com/fileadmin/download/ptam/22018_20180627/05_PTAM-2-2018_Spoden_v2.pdf)

- Sultan, S., & Shafi, M. (2014). Impact of perceived teachers' competence on students' performance: Evidence for mediating/moderating role of class environment. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 8(1), 10-18. <https://doi.org/10.26634/jpsy.8.1.2764>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, (Special Issue), 1-8. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- \*Teyfur, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimi uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 139-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8699/108642>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Thompson, J. (1998). *Discipline survival kit for the secondary teacher*. John Wiley.
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S., & Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Med Res Methodology*, 12(181), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181>
- Traynor, P. L. (2002). A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education*, 122(3), 493-510. <http://findarticles.com>
- Uğurlu, C. T., Usta, G., & Köybaşı, F. (2019). An investigation of teachers' classroom management skills in terms of gender variability: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 71-90. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.006>
- UNESCO, (2015). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149284>
- Van Driel, S., Wolff, C. E., Crasborn, F., Brand-Gruwele, S., & Jarodzka, H. (2022). A coding scheme to clarify teachers' interactive cognitions in noticed classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103602>
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Weed, M. (2005). Meta interpretation: A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs6.1.508>
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(21), 147-170. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-21-makale-6.pdf>
- Yılmaz, Z. N. & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181855>

## Geniş Türkçe Özet

### Giriş

Sınıf yönetiminin en yaygın tanımlarından biri sınıf içi etkinlikleri bir orkestra gibi yönetmektir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek ve onları sınıfta sessizce oturan ve uysal bir şekilde dinleyen bireyler haline getirmek için yapılan bir eylem değildir. Kontrolden ziyade öğrencileri geliştirmeyi, öğrenmeyi ve birlikte başarılı olmayı gerektirir (Midthassel, 2006). Etkili sınıf yönetimi, eğitim hedeflerine ulaşmaya odaklanır. Bu bağlamda, etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin etkili öğrenmelerinin odağındadır (Kunter vd., 2007; Sultan ve Shafi, 2014). Bu bağlamda, sınıf yönetimine ilişkin nitel çalışmaların yorumlayıcı bir bakış açısı ile analiz edilerek ortak sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bu meta-sentez çalışmasının öğretmenler ve öğretmen adaylarına yararlı olacağı öngörülmektedir. Öte yandan, araştırmadan elde edilen sonuçların etkili sınıf yönetiminin bileşenlerini bir bütün olarak ortaya koyması nedeniyle değerli olduğu düşünülmektedir.

Doyle (1986), öğretmenlerin öğrenme düzenini sağlama ve öğrenciler için sürdürülebilir sınıf kuralları oluşturma gibi yeterliklere sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Geleneksel anlamda öğretmenlerin temel sorumlulukları öğrenme ortamını düzenlemek, öğrenme etkinliklerini sürdürmek ve öğrencilerin davranışlarını yönetmektir (Lai ve Cheung, 2015). Pounder'a (2006) göre, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için öğrenme ortamı düzenleme becerilerine, ölçme ve değerlendirme becerilerine ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf ortamında öğretmenler, öğrenciler ve öğrenme içerikleri birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir (Postholm, 2013) ve öğretmenler, bu etkileşimin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisinin farkında olmalıdır (Muijs ve Harris, 2003).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve davranışlarını inceleyen nitel araştırmanın derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının

tümevarımsal bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlayarak literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı öngörülmüştür.

### **Araştırma Amaçları ve Soruları**

Bir meta-sentez çalışması, farklı araştırmaların yeni bir yeniden incelemesini oluşturmak için nitel verileri bir araya getirdiğinden, yeni yorumların ve bütünsel sonuçların oluşturulmasına yardımcı olur. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve davranışlarını inceleyen nitel araştırmanın derinlemesine ve çok boyutlu bir analizi amaçlanmıştır. Sentezlenen bu çalışmalar öğretmenler, okul yöneticileri, lisans öğrencileri ve müfettişlerin görüşlerini yansıtarak zengin veriler sunmaktadır. Bu anlamda, mevcut çalışmanın öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının tümevarımsal bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlayarak literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt arandı:

1. Sınıf yönetimi üzerine yapılan çalışmalardan sentezlenen sınıf yönetimi bağlamları nelerdir?
2. Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerle ilgili temel sentezler nelerdir?
3. Etkili yıkıcı davranış yönetimine rehberlik edebilecek temel sentezler nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışma, sınıf yönetimine ilişkin nitel araştırmaların meta-sentez tekniği kullanılarak analizini içeren bir meta-sentez çalışmasıdır. Literatürde meta-sentez çalışmalarında izlenen süreçlerle ilgili farklı öneriler bulunmaktadır. Bu çalışmada Walsh ve Downe (2005) tarafından geliştirilen meta-sentez aşamaları benimsenmiştir. Bu süreçte bazı sınırlamalar belirlendi. Bu çalışma, sadece Türkiye'deki ULAKBİM veri tabanı ile sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, 1 Ocak 2001 ile 31 Ocak 2021 tarihleri arasında yayımlanan Eğitim Fakültesi Dergileri incelenmiştir. Bu kriterleri tam olarak karşılayan dergi sayısı 12'dir ve ikisinde anahtar kelimelerle eşleşen nitel bir çalışma yapılmamıştır. Bu kapsamda 24 çalışma incelenmiş ancak bu çalışmalardan 10 tanesinin bu çalışmanın amaçlarına tam olarak uymadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, 13'ü nitel bir tanesi karma desende olmak üzere 14 araştırma analiz edilmiştir. Bu çalışmada, tematik sentez yöntemi benimsenmiş ve kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada bulgular üç ana başlık altında tartışılmıştır. Bu başlıklar, sınıf yönetiminin bağlamı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, istenmeyen davranışlar ve istenmeyen davranışlarla baş etmedir. Sınıf yönetimi bağlamı altında dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar stratejiler, yaklaşımlar, boyutlar ve yeterliklerdir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin ana temalar öğrencilerin tutumu, öğretmen niteliği, velilerin tutumu, okul yönetimi, sosyo-ekonomik faktörler ve fiziksel yetersizliktir. Yıkıcı davranışlara ilişkin ana temalar ise kuralları çiğneme, duygusal dengesizlik, şiddet, dersin akışını bozma ve kabalıktır. Bu sonuçlara göre yıkıcı davranış sergileyen öğrencilerin okulu ve arkadaşlarını sevmedikleri, okulda kendilerini iyi hissetmedikleri ve bazı konularda eksiklikler yaşadıkları söylenebilir. Yıkıcı davranışlarla baş etme ana temasına ilişkin alt temalar hoşgörü, iletişim, işbirliği, rehberlik ve yaptırım uygulamadır. Öğretmenler, istenmeyen davranışları önlemede hoşgörü, iletişim, işbirliği ve rehberlik gibi ılımlı disiplin tekniklerinin yanı sıra yaptırım uygulama gibi tepkisel yöntemler kullanmaktadırlar. Bu sonuçlara göre,

öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelişimsel, önlemsel, bütünsel ve tepkisel modelleri sergiledikleri söylenebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu meta-sentez sonuçları, sınıf yönetiminin bağlamını ortaya çıkarmıştır. Bunlar, stratejiler, yaklaşımlar, boyutlar ve yetkinlikler şeklinde belirlemiştir. Meta-sentez sonuçları ayrıca öğrencilerin tutumu, öğretmen nitelikleri, velilerin tutumu, okul yönetimi ve fiziksel yetersizliklerin sınıf yönetimini etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre, sınıf yönetiminin büyük ölçüde insan ilişkileri gibi sosyal faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bu anlamda, öğretmenlerin sınıfta etkili öğrenmeyi sağlamak için etkili sınıf yönetimi yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıfta öğrencilerin çok sayıda istenmeyen davranışıyla karşılaşmaktadır. Meta-sentez sonuçları, istenmeyen davranışların daha çok kuralları çiğneme, duygusal dengesizlik, şiddet, dersin akışını bozma ve kaba davranma şeklinde ortaya çıktığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin okulda sıkıldıkları, mutlu olmadıkları, kendileriyle ve çevreleriyle barışık olmadıkları ve okulu sevmedikleri söylenebilir. Ayrıca bu davranışlar, öğrencilerin otoriter öğretmen tutumuna karşı oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenler sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için çoğunlukla ılımlı kontrol teknikleri kullanmakta ve kısmen yaptırım uygulamaktadır. Thompson'a (1998) göre, sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etmenin en etkili yollarından biri olumlu pekiştirme kullanmaktır. Öğretmenler, sınıf yönetiminde asla fiziksel, duygusal veya sözlü şiddete başvurmamalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle yıkıcı davranışlarla başa çıkmayı öğrenmeleri gerektiği ifade edilebilir.

### **Öneriler**

Bu meta-sentez sonuçlarından hareketle etkili sınıf yönetimi için farklı önerilerde bulunulabilir. Bu anlamda öğretmenlere kriz yönetimi becerilerinin kazandırılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlere dikkat çekici etkinlikler planlama ve uygulama becerilerinin kazandırılmasının etkili olacağı öngörülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin motivasyon, dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunları yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları azaltmada uygulanabilir stratejiler geliştirmeleri faydalı olacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin olumlu davranışlarını geliştirmede, velileri daha fazla sorumluluk almaya teşvik eden eğitimler verilebilir. Sonuç olarak, öğretmenler ve öğretmen adaylarına hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sürecinde değişen öğrenci yapısına uygun sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılmasının yararlı olacağı ifade edilebilir. Huhtala ve Vesalainen (2017), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki yeterliği kazanmalarını sağlayacak içerik ve nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Korthagen (2004), öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla mesleki yeterliği, öğretme misyonunu, iletişim becerilerini ve işbirliği becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

## Türkiye’de Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalardaki Genel Eğilimlerin İncelenmesi

Cansu TUTKUN<sup>1</sup> , Tunahan FİLİZ<sup>2</sup> , Fikrinaz Damla AKBABA<sup>3</sup> 

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulmasıdır. Araştırma kapsamında 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 295 araştırma, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenlemeye yönelik araştırmaların 2010 yılı ve sonrasında büyük bir artış gösterdiği, örneklem büyüklüğü açısından en fazla 101-300 örneklem grubuyla, en fazla üniversite öğrencileriyle, en az ilkökul düzeyinde çalışıldığı ayrıca en fazla nicel çalışmaların, en az ise nitel çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Araştırmalardan elde edilen en önemli sonuçlardan biri eğitim programlarının çok fazla uygulanmadığı ve eğitimlerin sınırlı kaldığı, eğitim programlarını çoğunlukla araştırmacıların uyguladıkları, öğretmenlerin ise eğitim programlarının uygulayıcısı olarak çok fazla yer almadıkları yönündedir. Araştırmalardan elde edilen öneriler açısından da öğrencilere öz düzenleme konusunda farklı etkinlik ve bilgilendirme çalışmalarının ayrıca öğretmen, çocuk ve ailelerine yönelik öz düzenleme konusunda eğitim, seminer, konferans düzenlenmesinin önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, betimsel içerik analizi, öz düzenleme eğitim programları

### Investigation of The General Trends in The Studies Conducted on Self-Regulation in Turkey

**Abstract:** The current study aims to reveal self-regulation research trend in Turkey via analysis of the studies on it. With this aim in mind, a total of 295 studies carried out between the years 2000 and 2020 were selected by using the purposive sampling method and analyzed using the document analysis method. The result of the analysis indicated an exponential increase in the number of studies on self-regulation after 2010. It is also revealed that sample size ranges between 101-300 with the most preferred participants being university students and the least preferred participants being primary school students. The study also shows that while the qualitative research method is most preferred method, the least preferred one is the quantitative research method. Other important results obtained in the current study are that self-regulation training programs are mostly not implemented, resulting in limited training on this issue, and that programs are mostly implemented by researchers and that the teachers are not much involved as the implementers of these programs. In the studies analyzed, it is suggested that various activities should be developed to inform

Geliş tarihi/Received:03.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 07.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, [cansututkun06@hotmail.com](mailto:cansututkun06@hotmail.com), 0000-0002-2722-227

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, [tunahanfiliz@bayburt.edu.tr](mailto:tunahanfiliz@bayburt.edu.tr), 0000-0002-3149-8783

<sup>3</sup> Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, [fdamlaakbaba@bayburt.edu.tr](mailto:fdamlaakbaba@bayburt.edu.tr), 0000-0001-7871-7114

**Atf (Citation):** Tutkun, C., Filiz, T., & Akbaba, F. D. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-349. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>

students about self-regulation and that more training programs, seminars and conferences should be organized for teachers, students and families.

**Keywords:** Self-regulation, self-regulation skills, descriptive content analysis, self-regulation training programs

### Giriş

becerileri olarak da ifade edilen bu beceriler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri (Sezer & Alabay, 2018) ve akademik başarıları için önemlidir (Blair & Razza, 2007; Connor vd., 2006; McClelland vd., 2000; Pears vd., 2007). Öğrencilerin gelişimlerini ve özellikle de öğrenme sonuçlarını etkileyen öz düzenlemenin (Chen & Bembenutty, 2018), çok sayıda tanımı ve kavramsallaştırması bulunmaktadır.

Öz düzenleme, eğilim ve isteklerin bastırılarak, doyumun ertelenmesi (Tutkun vd., 2016), davranışı organize etme, dürtüleri kontrol etme ve problemleri yapıcı bir şekilde çözme gibi amaca yönelik eylemleri mümkün kılmak için düşünce ve duyguları yönetme (Augustine & Stifter, 2019; Murray vd., 2014; Rosanbalm & Murray, 2017), bilişsel süreçlerle meşgul olma süreci olarak tanımlanır (Ormrod vd., 2017). Öz düzenlemesi yüksek olan öğrenciler, akademik hedeflerin peşinden giderken kendi ürettikleri düşünceler, eylemler ve duygularla meşgul olurlar. En başarılı öğrenciler, uygun öğrenme stratejilerini kullanır ve yüksek düzeyde motivasyon sağlarlar (Bembenutty, 2007). Öz düzenlemeye ilişkin yaygın örnekler arasında başarı ile ilgili davranışlar, kişisel çabalar ve yakın ilişkilerde paylaşılan hedeflerin düzenlenmesi yer alır (Hofmann vd., 2012). Bu bağlamda öz düzenleme temelinde farklı bileşenler barındıran bütünleştirici (McClelland & Cameron, 2011) ve üst düzey bir yapıdır (Silverman & Ragusa, 1992).

Öz düzenleme, gerekli ortam sağlandığında doğumdan genç yetişkinliğe kadar uzun bir süre boyunca, birbiri üzerine inşa edilerek geliştirilebilecek esnek bir yapıya sahiptir (Hamoudi vd., 2014; Kazu & Yavuz; 2021; Kiss vd., 2014). Öz düzenleme becerileri ve kapasitesi özellikle erken dönemlerde önemli ölçüde gelişir (Rosanbalm & Murray, 2017). Bu becerileri yüksek olan öğrencilerin matematik, okuryazarlık (Breslau vd., 2009; McClelland vd., 2013) ve uzun vadeli akademik başarıları (Dan, 2016; McClelland & Cameron, 2011; Ormrod vd., 2017), okula hazır olma, okula uyum sağlama (Pears vd., 2014) ve sosyal becerileri de yüksektir (Posner & Rothbart, 2009). Öz düzenleme, fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik sağlık ve eğitim başarısı dâhil olmak üzere yaşam boyu refahı teşvik etmede temel bir role sahiptir (Rosanbalm & Murray, 2017). Bu açıdan öz düzenlemenin geliştirilmesinin çocukların gelecekleri açısından birçok avantajının olduğu görülmektedir.

Çocuklarda gittikçe artan bir şekilde görülen öz düzenleme yetersizliği, onların okula uyumlarını (Pears vd., 2014), akademik başarılarını ve davranış problemlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Blair & Diamond, 2008; Pears vd., 2014). Bu çocukların en sık sergiledikleri davranışlar arasında kendini kontrol edememe, istendiğinde durmama, hazzı ertelemeye zorluklar, saldırgan davranışlar, çok konuşma, yeme problemleri yer almaktadır (Dan, 2016). Öz düzenlemedeki bu eksiklikler, dürtüsellik, dikkat süresi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuyla ilişkilendirilmekte (Silverman & Ragusa, 1992), bir dizi olumsuz gelişimsel sorun ve bozukluğun altında yatmakta veya bunlara katkıda bulunmaktadır (Dan, 2016). Bu açıdan öz düzenleme becerilerini desteklemek, daha güçlü öz düzenleme, okulda daha iyi performans,

başkalarıyla daha iyi ilişkiler ve daha az davranışsal problemler yaşanmasına ve daha sonraki başarıya yapılan bir yatırım olarak kabul edilebilmektedir.

Hem akademik hem de sosyal, duygusal ve bilişsel açılardan bakıldığında, öz düzenleme becerilerini ve bunu etkileyen faktörleri anlamak iki nedenden dolayı çok önemlidir. Birincisi, daha iyi bir anlayış, bir çocuğun saldırgan, uyumsuz, akademik olarak başarısız olmasına neyin neden olabileceğinin tam olarak belirlenmesine yardımcı olabilir. İkincisi, öz düzenlemede zorluk çeken çocuğa yardım edecek stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Öz düzenlemeye yönelik araştırmaların hâlâ devam ettiği, yenilik ve ihtiyaçların tam olarak şekillenmediği bir çerçevede, öz düzenlemeye yönelik çalışmaların hangi öğrenim düzeyinde ve hangi boyutlarda gerçekleştirildiğini ayrıca zaman içerisinde nasıl bir eğilime sahip olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik sistematik içerik analizi araştırmalarına gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde öz düzenleme üzerine yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalarda, sadece lisansüstü tezler araştırma kapsamına dâhil edilerek incelendiğinden (Kazu & Yavuz; 2021; Sezer & Alabay, 2018), öz düzenlemeye yönelik tezlerdeki verilerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle öz düzenlemeye yönelik diğer araştırma ve makalelerin analizleri, sistematik ve detaylı bir şekilde gerçekleştirilmemiştir. Kazu ve Yavuz (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2010-2020 yılları arasında öz düzenleme becerileri konusunda 71 lisansüstü tez, yıl, gerçekleştirilen kurum, dil, enstitüler ve anabilim dalları, örneklem bölgeleri, araştırma yöntemi, örneklem ve veri toplama araçlarına göre incelenmiştir. Sezer ve Alabay (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, öz düzenleme ile ilgili 50 lisansüstü tez, lisansüstü tezlerinin türü, danışman unvanı, yıl, enstitü, anabilim dalı, örneklem yaş grubu, analizler, araştırmanın türü, il ve karşılaştırılan durumlar açısından değerlendirilmiştir. Bu noktada, öz düzenlemeyle ilgili yapılan tüm çalışmaların sistematik ve detaylı bir şekilde incelenmesinin ve farklı değişkenler açısından da değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öz düzenleme yönelik yapılan araştırmaların hangi önerilerde bulunduğu, hangi eğitim programlarını hangi açılardan uyguladığını inceleyen bir araştırmanın hâlihazırda gerçekleştirilmemiş olması da bu alandaki değerlendirmeleri önemli kılmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analiziyle değerlendirilmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde yayınlanan araştırmaların geçmişten günümüze eğilimlerinin ortaya konulmasının; hem çalışma alanları hem de yöntem açısından gelecekteki araştırmacılar için çok önemli bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir. Öz düzenlemeye ilişkin yapılan eğitim programlarının teması, süreleri, uygulayıcı kişilerin belirlenmesi ve tüm çalışmalardaki önerilerin birleştirilerek analizi, eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesinde, araştırmacılara, öğretmenlere, program geliştirme alanındaki uzmanlara destek sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan sorular şunlardır:

1. Türkiye’deki öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların;
  - a. Yılları, yayın türleri, örneklem grubu ve büyüklüğü, yöntemleri ve veri toplama araçları nasıl dağılım göstermektedir?
2. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalarda yer alan eğitim programlarının;
  - a. Sayısı, süresi ve uygulayıcıları nasıl dağılım göstermektedir?
3. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların önerileri nasıldır?



## **Yöntem**

Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların analiz edilerek, öz düzenleme konusundaki eğilimin belirlendiği bu çalışma, doküman analizi kullanılarak desenlenmiştir. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak yayımlar, kitaplar, kayıtlar, taramalar ve anketler gibi çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve sistematik bir şekilde analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Karataş, 2015; Patton, 2002; Sak vd., 2021).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalar, doküman analizinde Merriam (2009) tarafından belirtilen aşamalar takip edilerek incelenmiştir. (1) Uygun dokümanları bulma aşamasında; 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de öz düzenleme konusunda yapılmış çalışmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim (TR Dizin) ve DergiPark veri tabanları kullanılarak taranmıştır. Araştırmaların taranmasında anahtar kelimeler (öz düzenleme, öz düzenleme, öz-düzenleme) kullanılmıştır. (2) Dokümanların orijinalliğini kontrol etme aşamasında; tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar incelenmiş ve öz düzenleme konusunun temel alındığı çalışmalar, araştırma kapsamına alınmıştır. Söz konusu çalışmalar 2000 yılından itibaren başlamakta olup 2020 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan bu tarama sonucunda erişilen yayınlar, araştırmacılar tarafından dikkatlice gözden geçirilerek araştırma amacına uygun olmayan derleme makaleler, bildiriler, kitap ve kitap bölümleri, tezlerden üretilen makaleler analiz dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda doktora tezi, yüksek lisans tezi ve araştırma makalesi türünde olan toplamda 295 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. (3) Kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma aşamasında; önceki çalışmalara dayalı olarak değerlendirme formu geliştirilmiştir (örneğin; Akaydın & Çeçen, 2015; İspir & Yıldız, 2021; Kuzu & Yavuz; 2021; Kurt & Erdoğan, 2015; Sezer & Alabay, 2018). Değerlendirme formu; araştırmacının amacına uygun olarak çalışmaların yılları, yayın türleri, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri toplama araçları, yöntemleri, önerileri, araştırmalarda yer alan eğitim programlarının sayısı, süresi ve uygulayıcılarını içermektedir.

Araştırmanın son aşaması olan (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma) aşamasında incelenen çalışmalardan elde edilen veriler, nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntem olan betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu üzerine yapılan nitel ve nicel çalışmaların araştırmaya dâhil edilerek sonuçlarının tanımlayıcı bir şekilde değerlendirildiği ve genel eğilimin belirlendiği sistematik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Lin vd., 2014; Selçuk vd., 2014). Başka bir ifadeyle, birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Selçuk vd., 2014). Böylece, ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir (Cohen vd., 2007; Selçuk vd., 2014). Bu aşamada araştırmacılar tarafından araştırmaya dahil edilen her bir çalışmanın, araştırmanın değişkenleriyle ilişkili bölümleri detaylı bir şekilde okunmuş ve ulaşılan veriler değişkenlerin yer aldığı form üzerinden kodlamalar yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan bu kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kararsız kalınan durumlarda üçüncü araştırmacı bağımsız bir değerlendirme yaparak, araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada yer alan tüm çalışmaların

kodlama işlemlerinin tamamlanmasının ardından her bir kategoriye ilişkin frekans-yüzde değerleri oluşturulmuştur.

### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

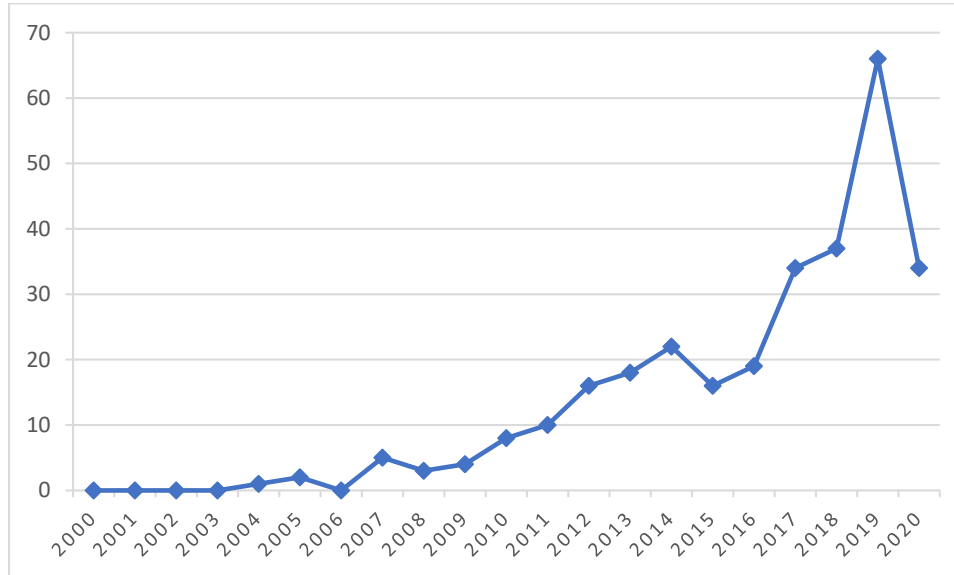
Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, çalışma deseni ve verilerin analizine yönelik olarak gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, nitel araştırmaların inandırıcılığını ve kabul edilme düzeyine etki etmektedir (Baltacı, 2019). Araştırmanın güvenilirliği için her bir araştırmacı kodlama konusunda aktif çalışıp sürecin tamamında yer almıştır. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, olumlu görüş bildiren araştırmacı sayısının olumsuz görüş bildiren araştırmacı sayısına oranının 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum 0.97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer kodlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt probleme göre sunulmuştur. İlk olarak, çalışmaların yılları, yayın türleri, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri toplama araçları, yöntemlerinin ardından öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalarda yer alan eğitim programlarının sayısı, süresi ve uygulayıcılarının nasıl dağılım gösterdiğine ve son olarak da öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların önerilerinde nasıl bir eğilim olduğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Öz düzenleme konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımları Şekil 1’de sunulmuştur.

### Şekil 1

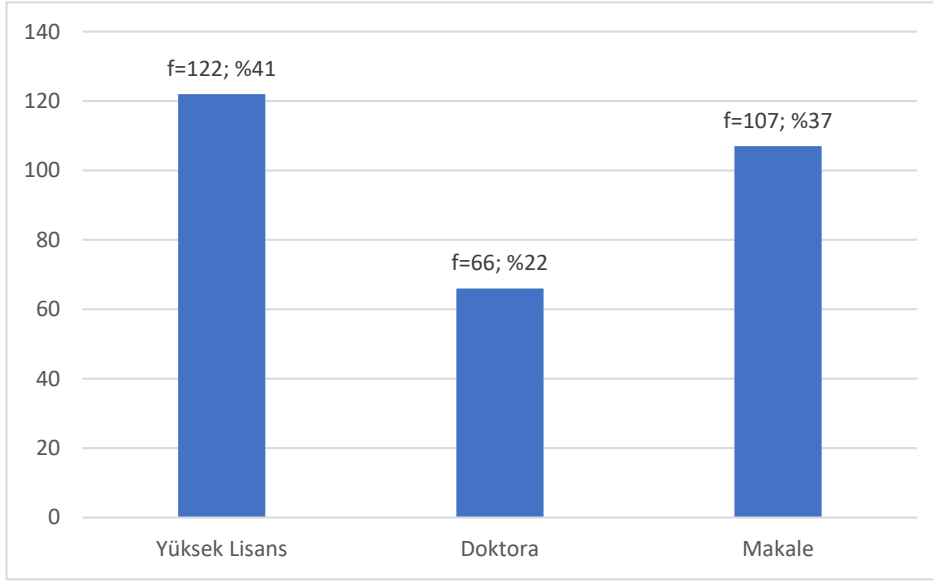
İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları



Şekil 1 incelendiğinde, çalışmaların 2000’li yıllardan 2010’lu yıllara kadar sınırlı sayıda gerçekleştirildiği, 2010’lu yıllardan sonra belirgin bir şekilde artış gösterdiği, en fazla çalışmanın 2019 yılında (f=66) yapıldığı görülmektedir. 2003 yılında sadece bir çalışmanın yapıldığı ve bazı yıllarda hiçbir çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Ayrıca öz düzenleme konusunun özellikle son yıllarda Türkiye’de ön plana çıkmaya başladığı ve öz düzenleme konusunu inceleyen araştırmacı sayısında artış olduğu ifade edilebilir. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları Şekil 2’de sunulmuştur.

## Şekil 2

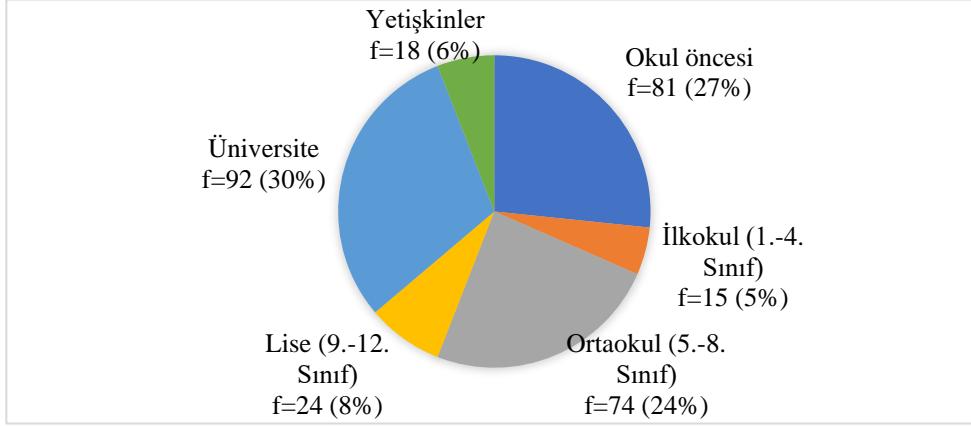
*Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımları*



Şekil 2 incelendiğinde, analiz kapsamında değerlendirilen araştırmaların yayın türleriyle ilgili bulguların sunulduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar, ağırlıklı olarak yüksek lisans (f=122) ve makale (f=107) çalışmalarından oluşmaktadır. Doktora (f=66) çalışmaları diğer çalışma türlerine göre daha az sayıda tercih edilmiştir. Öz düzenleme konusunda yapılan araştırmaların örneklem grubuna (öğretim düzeyi) göre dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur.

### Şekil 3

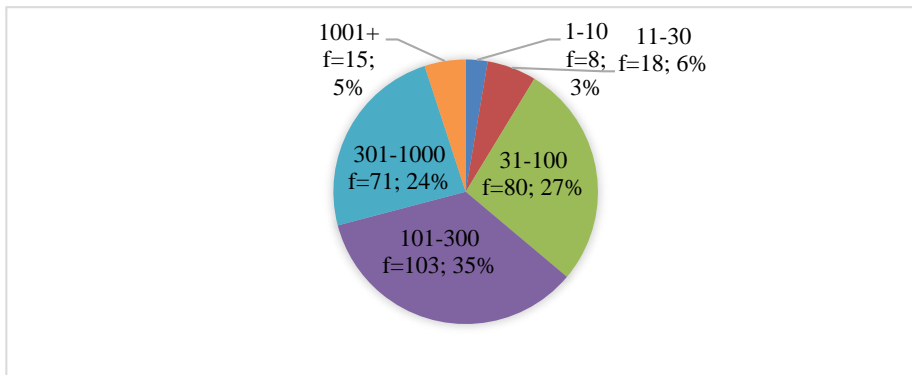
#### Araştırmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımları



Şekil 3 incelendiğinde, araştırmaların öğretim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Bu araştırmaların analizi yapılırken her örneklem grubu ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin bir çalışmada hem ilkokul hem de ortaokul öğrencileri örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Bu iki örneklem grubu ayrı ayrı ele alınmıştır. Analiz kapsamında değerlendirilen çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde, farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri (%30) örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Ardından okul öncesi (%27) çocukları ve ortaokul (%24) öğrencileriyle yapılan çalışmalar gelmektedir. En az çalışma ise 15 çalışma ile ilkokul (%5) öğrencileriyle yürütülmüştür. Öz düzenleme konusunda yapılan araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımları Şekil 4'te sunulmuştur.

### Şekil 4

#### Araştırmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları

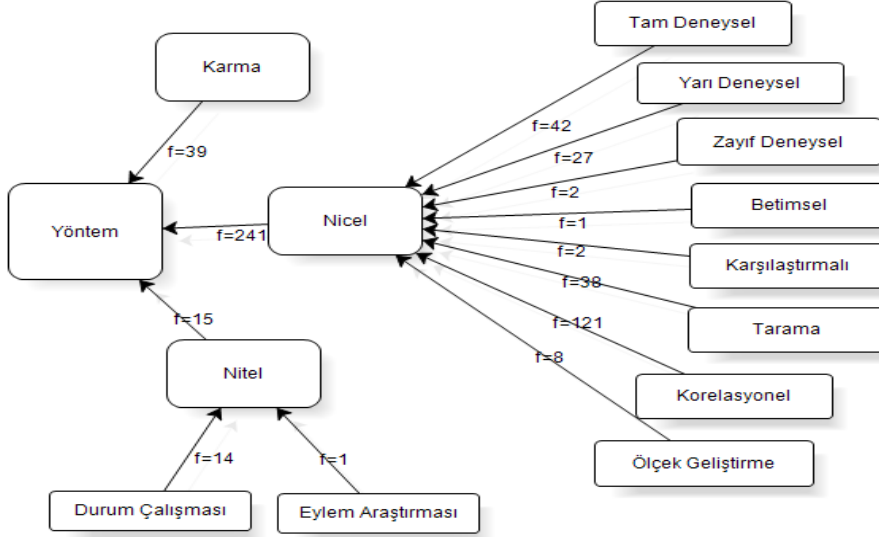


Şekil 4 incelendiğinde, öz düzenleme konusunda yapılan 295 araştırma, örneklem büyüklüğüne göre altı grupta incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda en fazla 101-300 (%35) arasında değişen örneklem grubuyla çalışılmıştır. Buna karşın en az 1-10 (%3) arasında değişen örneklem grubu tercih edilmiştir. Yapılan çalışmalarda genel olarak 30'un üzerinde örneklem

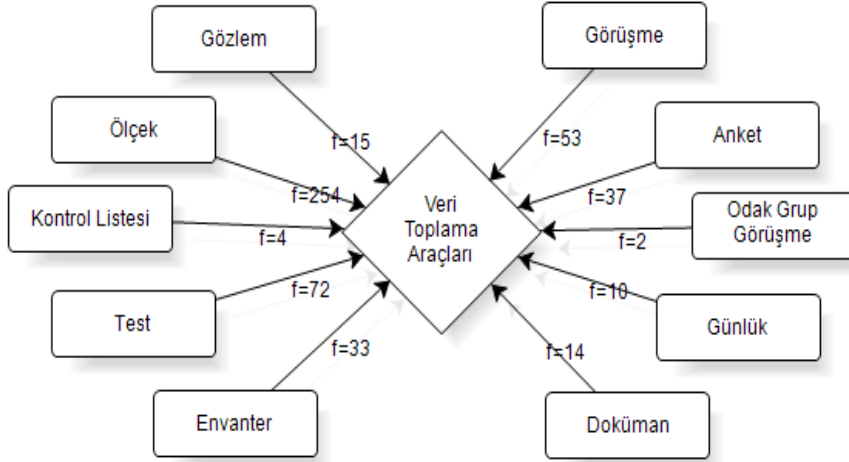
grubuyla çalışılmıştır. Öz düzenleme konusunda yapılan araştırmaların tercih edilen yöntemlere göre dağılımı Şekil 5'te sunulmuştur.

### Şekil 5

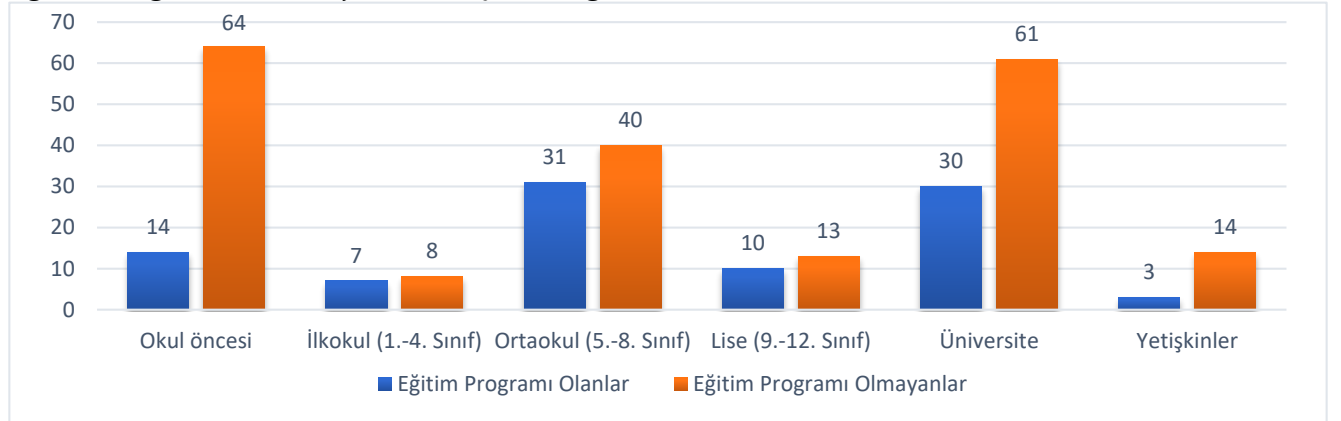
#### Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı



Şekil 5 incelendiğinde, 295 çalışmanın genel olarak nicel (%78) çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. En az çalışılan yöntemin nitel (%4) yöntem olduğu ve karma (%18) yöntem çalışmalarının da yapıldığı göze çarpmaktadır. Araştırma modelleri incelendiğinde ise nicel araştırma modellerinden korelasyonel (%40) çalışmaların en fazla çalışılan model olduğu görülmektedir. Nicel araştırma modelleri başlığında deneysel (%15) ve tarama (%13) modellerinin de sıklıkla çalışıldığı ifade edilebilir. Nitel araştırma modellerinde ise ağırlıklı olarak durum çalışması (%5) modeli kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmalarına ilişkin alt başlıklar, analizi yapılan çalışmalarda yer almadığı için araştırma modellerine yer verilmemiştir. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.

**Şekil 6***Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımlarının verildiği Şekil 6 incelendiğinde, veri toplama aracı olarak en fazla ölçekten (%52) yararlanıldığı ifade edilebilir. Ölçekten sonra sırasıyla test (%14), görüşme (%11) ve anket (%7) gibi veri toplama araçları tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama araçları ise odak grup görüşme (%0.4) ve kontrol listesi (%0.8) olmuştur. Araştırmalarda genel olarak nicel veri toplama araçlarının tercih edildiği ifade edilebilir. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalarda yer alan eğitim programlarının sayısına göre dağılımı Şekil 7’de sunulmuştur.

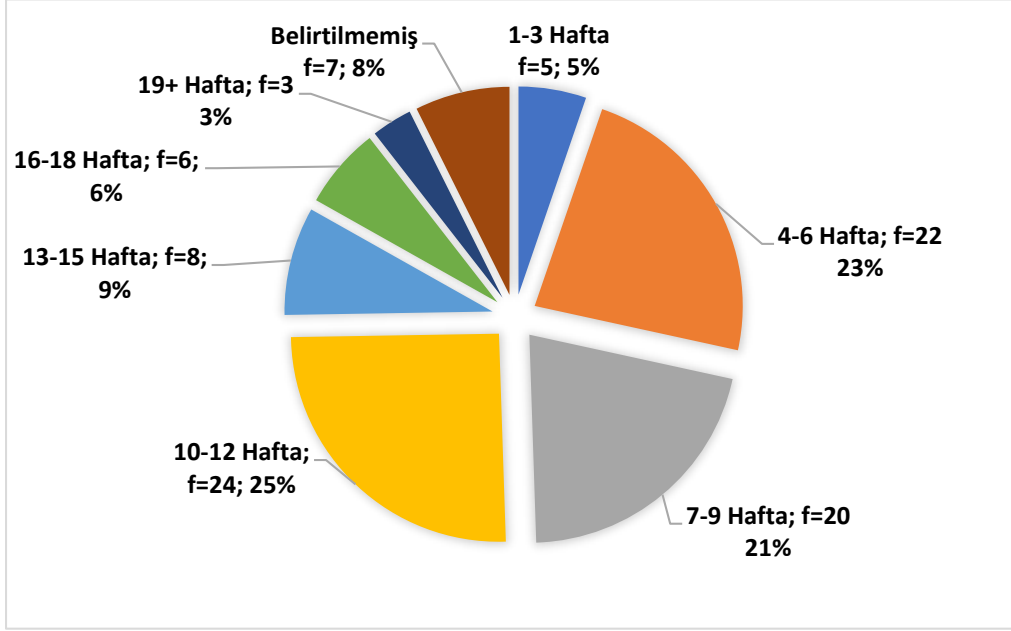
**Şekil 7***Eğitim Programlarının Sayılarına İlişkin Bulgular*

Şekil 7 incelendiğinde, toplam 295 araştırma içerisinde 95 (%32.2) çalışmada eğitim programı uygulandığı, 200 (%67.8) çalışmada ise eğitim programı uygulanmadığı görülmektedir. Öğrenim durumları açısından en fazla eğitim programı uygulanan grubun ortaokul (%32.6) ve

üniversite (%31.6) öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi (%14.7), lise (%10.5), ilkokul (%7.4) ve yetişkinler (%3.3) düzeyinde ise eğitim programı uygulamalarının sınırlı kaldığı saptanmıştır. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının süresine göre dağılımı Şekil 8’de sunulmuştur.

## Şekil 8

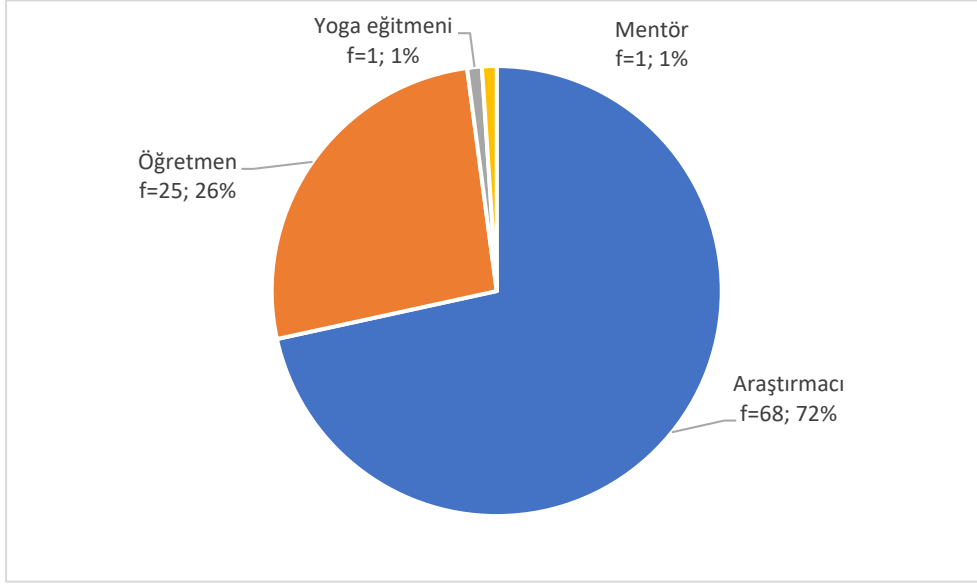
*Araştırmaların Eğitim Programlarının Süresine Göre Dağılımları*



Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının süresine göre dağılımı incelendiğinde, eğitim programlarından 24’ünün (%25) 10-12 hafta, 22’sinin (%23) 4-6 hafta ve 20’sinin (%21) 7-9 hafta arasında eğitim programı uyguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan en az süreli eğitim programı açısından 3’ünün (%3) 19 hafta ve daha fazla ile 5’inin (%5) 1-3 hafta arasında eğitim programını uyguladıkları belirlenmiştir. Buna göre öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının çoğunlukla süresinin 4-6 hafta ile 10-12 hafta arasında değişiklik gösterdiği söylenebilir. 7 araştırmada ise uygulanan eğitim programlarının süresi belirtilmemiştir. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının uygulayıcılarına göre dağılımı Şekil 9’da sunulmuştur.

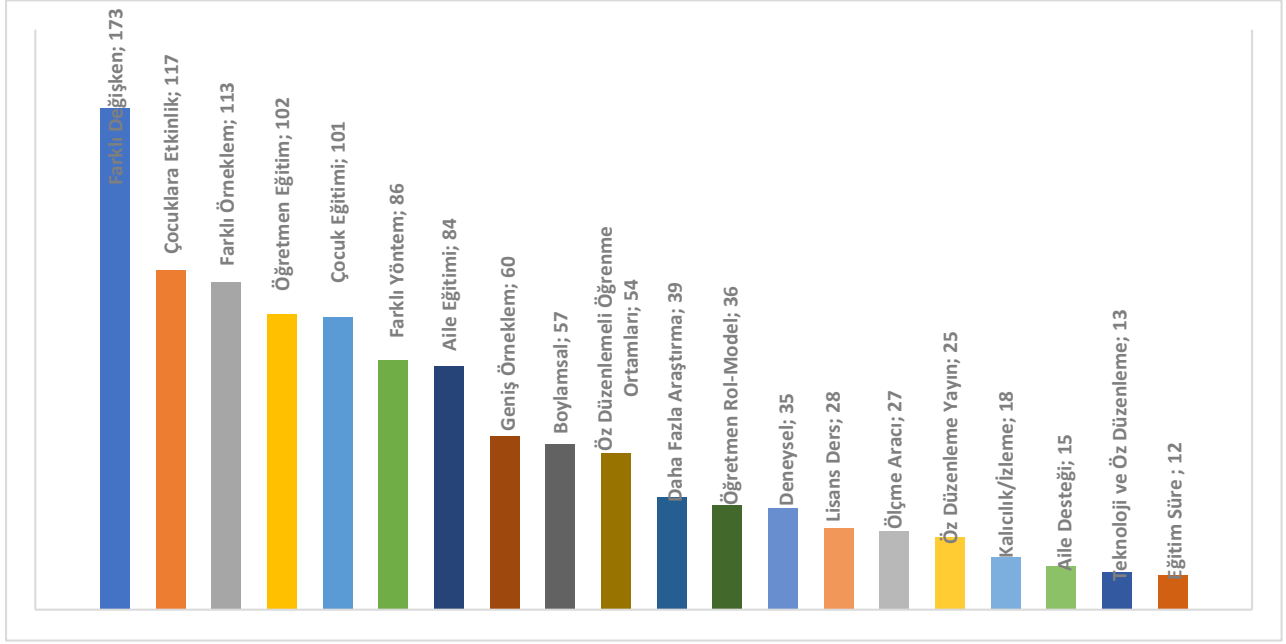
## Şekil 9

### Eğitim Programlarının Uygulayıcılarının Dağılımları



Şekil 9’da yer alan öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının uygulayıcılarına göre dağılımı incelendiğinde, eğitim programlarından 68’inin (%72) araştırmacılar tarafından uygulandığı görülmektedir. Diğer taraftan eğitim programlarından 25’ini (%26) öğretmenler diğer 2 programı ise mentör (%1) ve yoga eğitmenlerinin (%1) uyguladıkları saptanmıştır. Buna göre öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarını çoğunlukla araştırmacıların uyguladıkları, öğretmenlerin ise eğitim programlarının uygulayıcısı olarak çok fazla yer almadıkları söylenebilir. Öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmaların önerilerinin dağılımı Şekil 10’da sunulmuştur.



**Şekil 10***Araştırma Önerilerinin Dağılımları*

Şekil 10 incelendiğinde, 295 araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda toplam 1195 öneride bulunduğu görülmektedir. Araştırmalardan ortaya konulan öneriler incelendiğinde, en fazla olarak 173'ünde (%14.6) öz düzenleme becerilerini etkileyen farklı değişkenler araştırılması, 113'ünde (9.5) farklı örnekleme (farklı sosyal çevre/ eğitim kademesinde) çalışmalarının yinelenmesi ve 86'sında (%7.1) farklı yöntemlerin (gözlem, görüşme gibi) kullanılmasına ilişkin araştırma yöntemlerine yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca yönetime yönelik araştırmaların 60'ında (%5) geniş örneklem grubunun tercih edilmesi, 57'sinde (%4.8) öz düzenlemenin boylamsal etkilerinin araştırılması, 39'unda (%3.3) öz düzenleme konusunda daha fazla araştırma ile 35'inde (%2.9) daha fazla deneysel çalışma yapılması, 27'sinde (%2.2) öz düzenlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi ve 18'inde (%1.5) deneysel çalışmalarda izleme/kalıcılık testinin yapılmasını önerdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca önerilerin büyük bir çoğunluğunun da öz düzenleme konusunda eğitimler verilmesine ilişkin olduğu saptanmıştır. Örneğin önerilerin 117'sinde (%9.8) çocuklara öz düzenleme konusunda farklı etkinlik ve bilgilendirme çalışmalarının yapılması, 102'sinde (8.5) öğretmenlere, 101'inde (%8.4) çocuklara ve 84'ünde (%7) ailelere yönelik öz düzenleme konusunda eğitim, seminer, konferans düzenlenmesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaların 54'ünde (%4.6) sınıfta öz düzenlemeli öğrenme ortamlarının oluşturulması, 36'sında (%3) öğretmenlerin çocuklara rol-model/rehberlik etmesi, 15'inde (1.3) ise ailelerin çocuklarına öz düzenleme konusunda destek vermelerine ilişkin önerilerde bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda elde edilen diğer önerilerin ise 28'inin (%2.3) lisans eğitiminde öz düzenlemeye yönelik dersler konması, 25'inin (%2.1)

ailelere/öğretmenlere yönelik çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimine ve desteklenmesine ilişkin (Televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap gibi kitle iletişim araçları kullanılarak) yayınlar yapılması, 13'ünün (1.1) teknoloji ve öz düzenleme konusunun ele alınması ve 12'sinin (1) öz düzenleme eğitim programlarının süresinin uzatılması olduğu görülmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analiziyle değerlendirilmesi ve öz düzenleme konusunda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik arama motoru, Ulakbim'de (TR Dizin) ve DergiPark veri tabanında yayımlanan toplam 295 araştırmaya ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımlarının 2010'lu yıllardan sonra belirgin bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum son yıllarda öz düzenleme konusunda gerçekleştirilen araştırmalarda artan bir eğilim olduğunu işaret etmektedir.

Çalışmaların yayın türleri açısından en fazla yüksek lisans tezleri ve makalelerin yapıldığı, doktora düzeyindeki çalışmaların sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çeşitli çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (İspir & Yıldız, 2021; Kurt & Erdoğan, 2015). Öz düzenlemeye ilişkin Kuzu ve Yavuz (2021) tarafından sadece lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada da benzer şekilde yüksek lisans tezlerine göre doktora tezlerinin sayısının sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda doktora düzeyindeki araştırmaların sayısının artırılmasının ve öz düzenleme konusunun daha derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan bu araştırmanın sınırlılıklarından biri araştırmaya bildiri çalışmalarının dâhil edilmemesidir. Bu açıdan gelecekteki araştırmalarda yayın türleri açısından tez ve makalelerle birlikte bildiri çalışmaları da dâhil edilerek çalışma yenelenebilir.

Araştırma sonucunda örneklem grubu açısından en fazla üniversite öğrencileriyle çalışma yapıldığı, en az ise ilkökul öğrencileriyle çalışma yapıldığı saptanmıştır. Öz düzenleme konusunda çoğunlukla üniversite öğrencilerinin dâhil edilmesinin nedeninin, araştırmacılar açısından bu örnekleme kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklı konulardaki çalışmaları inceleyen araştırmalarda da benzer şekilde örnekleme en fazla üniversite öğrencilerinin/öğretmen adaylarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Atalay vd., 2021; Kaleli Yılmaz, 2015; Selçuk vd., 2014; Sezer & Alabay, 2018). Kuzu ve Yavuz (2021) tarafından yapılan araştırmada da öz düzenleme konusunda araştırmaların büyük çoğunluğunun öğrenciler üzerinde yapıldığı, öğretmenlerin örneklem olarak yer aldığı çalışmaların çok sınırlı olduğu (%7) saptanmıştır. Özellikle öz düzenleme konusunda öğretmenlerle gerçekleştirilecek araştırmalara daha fazla yer verilmesinin, öz düzenlemenin okullarda yaygınlaştırılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öz düzenlemenin gelişiminde erken dönemlerin çok kritik bir önemi olduğu göz önünde bulundurulduğunda çok az sayıda çalışmanın ilkökul çocuklarıyla gerçekleştirilmesi önemli bir sınırlılıktır. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösterdiği (Cole vd., 1994; McClelland & Cameron, 2011) ve diğer gelişim dönemleriyle karşılaştırıldığında bu dönemin çok kritik bir öneminin olduğu ortaya konulmuştur (Ormrod vd., 2017; Rothbart vd., 2011). Erken dönemlerde çocuklara müdahale etmek (örneğin, okula başlamadan önce) davranışsal ve sosyal zorlukların gelişimini engellemekte ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Pears vd., 2014). Bu

bağlamda okul öncesi ve ilkokul gibi erken dönemlerde öz düzenleme becerilerinde önemli bir gelişim görüldüğü için bu dönemlerde öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin araştırılması, öz düzenlemeyi destekleyici eğitimlerin düzenlenmesi ve gerekli öz düzenleyici öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir.

Araştırmada örneklem büyüklüğü açısından ise en fazla 101-300 örneklem grubuyla çalışıldığı, en az ise 1-10 arasında değişen örneklem grubu tercih edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde en çok 101-300 aralığında örneklem sayısının kullanıldığı sonucuna ulaşan benzer araştırmalar bulunmaktadır (Akaydın & Çeçen, 2015; Kurt & Erdoğan, 2015). En az 1-10 arasında değişen örneklem grubuyla çalışılmasının nedenleri arasında araştırmalarda nicel yöntemlere göre daha az katılımcıyla gerçekleştirilen nitel yöntemlerin daha az kullanılması olarak kabul edilebilir.

Araştırmalarda kullanılan yöntem ve veri toplama araçları açısından en fazla ölçekler kullanılarak nicel çalışmaların, en az ise odak görüşmeleriyle nitel çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Bu araştırma sonucuyla paralel olarak meta-sentez, içerik analizi gibi çalışmalarda da yapılan araştırmalar içerisinde en fazla nicel çalışmaların gerçekleştirildiği, nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışma sayısının sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Akaydın & Çeçen, 2015; Atalay vd., 2021; İspir & Yıldız, 2021; Kaleli Yılmaz, 2015; Kuzu & Yavuz, 2021; Kurt & Erdoğan, 2015; Selçuk vd., 2014; Sezer & Alabay, 2018). Kurt ve Erdoğan (2015) araştırmalarında nicel yayınların nitel yayınlara göre daha kolay ve uzun süreçler gerektirmeden sonuçlar sağlanması nedeniyle daha çok tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda nicel araştırmalarla birlikte gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının araştırmalara derinlik katması ve nicel verilerin desteklenmesinde kullanılması önemlidir. Aynı zamanda nicel verilerin nitel verilerle birlikte kullanılmasının araştırmaların istenilen bir düzeyde kapsam ve çeşitliliğe ulaşmasında da önemli bir faktördür. Öz düzenlemeye yönelik araştırmaların hedeflerine ulaşması için; gelecekteki çalışmaların çıkarımsal kanıtlar sağlayan nicel yöntemler kullanması ayrıca nitel yöntemlerle öz düzenlemeyi kavramsal olarak çerçevelemesi ve öz düzenleme zorluklarına daha derin bir yorum sağlanması önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan biri de çalışmalarda çok fazla eğitim programlarının kullanılmadığı ve eğitimlerin sınırlı kaldığı yönündedir. Özellikle okul öncesi ve üniversite örneğinde yürütülen araştırmalarda farkın daha fazla olduğu saptanmıştır. Öz düzenlemenin deneysel bir süreç içerisinde hangi şekillerde, koşullarda, nasıl daha etkili olacağına ilişkin daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yurtdışında birçok ülkede sistematik ve düzenli şekilde öğrenciler, öğretmen ve aileleri kapsayan öz düzenleme eğitim programları uygulanmakta ve bu ülkelerde politika yapıcılar bu süreçleri desteklemektedir (Bierman vd., 2013; Dan, 2016; Pears vd., 2014). Bu araştırmada ülkemizde çok sınırlı sayıda öz düzenleme eğitim programının uygulandığı belirlenmiştir. Farklı öğretim düzeylerinde uygulanan eğitim programlarının (Akıncılar, 2010; Bilican, 2012; Çelik & Kamaraj, 2020; Ezmeci, 2019; Gündüz, 2020; İsrail, 2007; Vural, 2013) ise bir defaya mahsus uygulandığı, sistematik, planlı bir şekilde uygulanmaya devam edilmediği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenciler, öğretmen ve aileleri kapsayan sistematik ve düzenli şekilde uygulanan öz düzenleme eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır. Deneysel bir süreçte içerisinde geliştirilecek bu eğitim programlarının araştırmalarla etkililiğinin ortaya konulması, projeler, farklı kurum ya da kuruluşlarla iş birliği içerisinde yaygınlaştırılması,

sürdürülebilirliğinin sağlanması ve politika yapımcıların bu süreçleri desteklemesi önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda öz düzenlemeye yönelik uygulanan eğitim programlarının uygulanma süresinin de farklılaştığı saptanmıştır. Eğitim programı geliştirip uygulayan araştırmalarda eğitim programlarının süresi açısından ağırlıklı olarak 4-6 hafta ile 10-12 hafta eğitim verildiği, en az ise 19 hafta ve daha fazla devam eden eğitim programlarının olduğu belirlenmiştir. İspir ve Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırmada ise uygulama süreleri açısından çalışmaların daha fazla 5-7 hafta arasında, en az ise 14-16 hafta arasında tamamlandığı sonucu, bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Uygulanan eğitim programlarının süresi, eğitimin hedef kitleler açısından etkili olup olmadığını etkileyen unsurlardan birisi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan eğitim süresinin çok kısa olması, öğrenilen bilgilerin davranışlara dönüştürülmesi ve eğitimin etkili olması açısından yetersiz kalabilecektir.

Bu araştırmada öz düzenleme konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının çoğunlukla araştırmacılar tarafından uygulandığı, öğretmenlerin ise çok fazla yer eğitim programlarının uygulayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programlarının ve müdahalelerin etkililiği için yurt dışında eğitim programı standartları geliştirilmiştir. Eğitim ya da müdahale programlarının etkili olabilmesi için belirlenen eğitim standartlarını karşılaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, bir eğitim programının önemli etkiler üretebilmesi için gerçek yaşamdakiyle aynı koşulları sağlaması beklenir. Örneğin, eğitim programı uygulamalarının araştırmacılar yerine öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi önemli bir standarttır. Bu nedenle eğitimler, doğal ortamda mevcut olmayan araştırmacılar tarafından yapılmamalıdır (Flay vd., 2005). Yurt dışındaki eğitim programları ve müdahaleleri, yaygın olarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Murray vd., 2016). Ancak mevcut araştırmada ülkemizde gerçekleştirilen eğitimlerin büyük çoğunluğunun araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun eğitim programlarının kalitesini, etkililiğini ve etkinliğini önemli ölçüde etkileyen bir unsur olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gelecekte geliştirilip; uygulanacak olan eğitimlerin araştırmacılar yerine öğretmenler tarafından uygulanması önemlidir. Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencileri, onların gelişimsel düzeylerini, öğrencilerin içinde buldukları sosyo- kültürel faktörleri ve öğrencilerin ailelerini en iyi şekilde tanıyan kilit bir unsurdur. Bu açıdan sunulan eğitim programının uygulayıcısının, normal koşullar altında öğretmenler olmasının, uygulamanın etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla ortaya konulan önemli sonuçlardan biri de araştırmalardan elde edilen öneriler açısındandır. Önerilerin çoğunlukla öz düzenleme becerilerini etkileyen farklı değişkenlerin araştırılması, farklı örnekleme (farklı sosyal çevre/ eğitim kademesinde) çalışmaların yinelenmesi ve farklı yöntemlerin (gözlem, görüşme gibi) kullanılmasına ilişkin, araştırma yöntemlerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Farklı değişkenler kullanılmasına ilişkin Selçuk vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen içerik analizinde de araştırmaların büyük bir çoğunluğunda tek bir değişkenin ele alındığı makale sayısının %52.4 olduğu ve farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmaların sayısının sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, araştırmaların ele aldıkları değişkenler ve sayısının belirlenmemesi, araştırmaların bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Ülkemizde öz düzenleme becerilerini etkileyen farklı değişkenlerin araştırılması, öz düzenlemenin gelişiminin, etkilerinin ve öneminin anlaşılmasında gerekli bir etkidir. Diğer taraftan bu

çalışmada farklı örnekleme (farklı sosyal çevre/ eğitim kademesinde) çalışmaların yinelenmesi önerilerine ilişkin Kaleli Yılmaz (2015) hâlihazırdaki durumu ortaya koyan birden fazla çalışma gerçekleştirildikten sonra bu araştırma konusunun farklı örneklem grubu üzerinde yinelenmesinin bilimsel açıdan literatüre fazla bir katkısının olmayacağını belirtmektedir.

Araştırma yöntemlerine ilişkin bu çalışmada ortaya konulan sonuçlardan bazıları da geniş örneklem grubunun tercih edilmesi, öz düzenlemenin boylamsal etkilerinin araştırılması, öz düzenleme konusunda daha fazla araştırma ve deneysel çalışma yapılması, öz düzenlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi ve deneysel çalışmalarda izleme/kalıcılık testinin yapılmasıdır. Örneklem büyüklüğü açısından araştırmalarda en fazla 101-300 örneklem grubuyla çalışıldığı, en az ise 1-10 arasında değişen örneklem grubu tercih edildiği belirlenmişti. Bu açıdan araştırmaların önerilerinde daha geniş bir örneklemin tercih edilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Önemli bir konuda deneysel çalışma yapılması, boylamsal yöntemlerle, izleme/kalıcılık çalışmalarının yapılmasına ilişkin önerilerdir. Boylamsal çalışmalarla, aynı grup üzerinden farklı zaman süreleri içerisinde öz düzenlemeye ilişkin tekrarlı bir şekilde değerlendirme yapmak, öz düzenleme alanını daha net ve gerçekçi koşullarda anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu açıdan ülkemizde boylamsal çalışmaların sayısının az olması önemli bir sınırlılıktır. İzleme/kalıcılık çalışmaları açısından ise, uluslararası eğitim programları standartları, bir eğitimin etkili olması için kalıcılık çalışmalarının kesinlikle gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir (Flay vd., 2005). Bu bağlamda deneysel, boylamsal çalışmaların sayısının artırılmasına, izleme ve kalıcılığın takip edilmesine ilişkin önerilerin çok anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen önemli sonuçlardan biri de çalışmaların büyük bir çoğunluğunun da öğrencilere öz düzenleme konusunda farklı etkinlik ve bilgilendirme çalışmalarının ayrıca öğretmen, öğrenci ve ailelerine yönelik öz düzenleme konusunda eğitim, seminer, konferans düzenlenmesinin önerilmesidir. Bu bağlamda hem öğrenciler hem de öğretmen ve ailelerine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesinin, bu eğitimler sonrasında öğrenci, öğretmen ve ailelerin uzun bir süreçte gözlemlenerek desteklenmesi çok önemlidir. Her yaştaki bireylere sistematik ve planlı bir şekilde öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasının ve uygun eğitim programlarının oluşturulmasının hem bireysel gelişim hem de toplumsal açıdan çok önemli kazanımları olacaktır. Çocukların bu becerileri uygulamak için birçok fırsata sahip olduğu ortamlar yaratmak, gelişimlerini en uygun hâle getirmede kritik adımdır (McClelland & Cameron, 2011). Aileler açısından ise, çocukların öz düzenleme kapasitelerini geliştirmede önemli bir rol oynadıkları, ailelerin özelliklerinin ebeveynlik kalitesini ve çocukların öz düzenlemelerini etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bernier vd., 2010; Kiss vd., 2014). Diğer taraftan Phillips vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler, öğrencilerin öz düzenlemelerini etkilemede kilit noktada olduğu belirtilmektedir. Araştırmada öğretmen davranışlarıyla, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek ya da düşük olması arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Phillips vd., 2022). Tüm bu bilgiler ışığında gelecekteki çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve ailelerine yönelik öz düzenleme önlemleri ve eğitimleri geliştirilmelidir. Öğretmenler ve aileler, çocukların öz düzenlemelerini nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgilere daha kolay ve daha fazla erişime sahip olmalıdır. Bu durum, öz düzenlemeyi geliştirmeyi amaçlayan programların geniş çapta yayılmasını sağlayan artan sayıda eğitim müdahalesine ve bu eğitimlerin sürdürülebilirliğine destek sağlayacaktır.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma bir doküman analizi çalışması olduğundan etik kurul raporu

gerekmemektedir.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of "please" strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade EFL students' descriptive writing: STRATEGY training on planning* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Atalay, R., Kızılay, E., & Öner-Armağan, F. (2021). Türkiye’de fen eğitimi alanındaki öz yeterlik araştırmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 226-248. <https://doi.org/10.35346/aod.975565>
- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2019). Children’s behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children’s executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., ... McMohan, R. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, 39(2), 114–130. <https://doi.org/10.1002/ab.21467>
- Bilican, R. (2012). *Self-regulated capacity for vocabulary learning in Turkish high school students: An experimental study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3). <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *PEDIATRICS*, 123(6), 1472–1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Chen, P. P., & Bembenuddy, H. (2018). Calibration of performance and academic delay of gratification: Individual and group differences in self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.), (pp. 407–420). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research Methods in Education*, 6, 396-412.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çelik, B., & Kamaraj, İ. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559762>
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviors in early childhood in young children with high levels of impulsive behavior. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(4), 189-200.
- Ezmeçi, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi* (Tez No. 563794) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Gündüz, A. (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 643539) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamoudi, A., Murray, D. W., Sorensen, L., & Fontaine, A. (2014). Self regulation and toxic stress report 2: A review of ecological, biological, and developmental studies of self-regulation and stress. OPRE Report # 2015-30, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye’de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3396-3447. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4087>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kazu, İ. Y., & Yavuz, F. S. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471-1483. <https://doi.org/10.24315/tred.853747>
- Kiss, M., Fehete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior*, 18(1), 55–85.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). Self regulation and toxic stress report 3: A comprehensive review of self-regulation interventions. OPRE Report # 2016-34,



- Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2014). Self-regulation and toxic stress report 1: Foundations for understanding self-regulation from an applied perspective. OPRE Report # XXX, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Pub.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Heywood, C. V., & Bronz, K. D. (2007). Promoting school readiness in foster children. In O. N. Saracho and B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 173–198). Information Age.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2014). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222–232. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- Phillips, D. A., Hutchison, J., Martin, A., Castle, S., Johnson, A. D., & Tulsa SEED Study Team. (2022). First do no harm: How teachers support or undermine children's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 172-185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.001>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001>
- Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting self-regulation in early childhood: A practice brief. OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207–213. <https://doi.org/10.1177/1754073910387943>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sezer, H. N., & Alabay, E. (2018). Türkiye'de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 74(6), 367-384. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13827>

- Silverman, I. W., & Ragusa, D. M. (1992). A short-term longitudinal study of the early development of self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 415–435. <https://doi.org/10.1007/BF00918985>
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.) içinde, *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (ss. 459-473). Pegem Akademi.
- Vural, S. (2013). *A mixed methods intervention study on the relationship between self-regulatory training and university students' strategy use and academic achievement* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

## Extended Summary

### Introduction

Self-regulation has particularly received research attention over the last two decades. In line with better realization of the fact that self-regulation is closely linked with academic achievement, school adaptation and social skills, self-regulation skill trainings are considered to facilitate self-regulation, academic performance, relationships with others, and as investments for further achievements. They also mean fewer behavioural problems. From academic, social, emotional and cognitive perspectives, understanding self-regulation skill and the factors that influence it is crucial for two reasons. First, a better understanding can help determine the reasons that make a child aggressive, maladaptive and academically unsuccessful. Second, it can help develop strategies to help children having difficulties with self-regulation. In a framework where research on self-regulation is still growing and innovations and needs have not been fully shaped, systematic content analysis studies are needed to reveal at which level of education and at which dimensions self-regulation studies have been conducted as well as the trends in these studies over time. The purpose of the current study is to analyze the studies conducted on self-regulation and to reveal the trends in the field.

### Method

This study, in which the trend in self-regulation research was determined by analyzing the studies on self-regulation in Turkey, was designed using document analysis. In the current study, a total of 295 studies carried out between the years 2000 and 2020. The studies were selected by using the purposive sampling method by drawing on YÖK National Thesis Centre, Google Scholar search engine, Ulakbim (TR Directory) and DergiPark database. In the search for the studies, key words (self-regulation, self regulation, self-regulation) were used. The studies found as a result of the search were analyzed and the studies focused on the self-regulation skill were included in the current study. The review articles, proceedings, books and book sections, articles theses which did not comply with the purpose of the study, were excluded from the analysis. As a result, a total of 295 studies prepared as doctoral dissertation, master's thesis or research article were included in the study. Each study was subjected to content analysis and they were analyzed in terms of the year of study, type of publication, sampling, method, data collection tools, implementation of (or lack of) a training program, duration of the training program, practitioners and the suggestions made.

## **Findings**

In the current study, it was determined that the majority of the studies analyzed are master's theses (f=122) and articles (f=107). There were relatively fewer doctoral studies (f=66) and the most preferred participants were university students (30%). The most preferred sample size ranged between 101 and 300 (35%). It was also seen that in the great majority of the studies (78%), quantitative research methods were used and in more than half of the studies (52%), scales were used as data collection tools. In 95 of the 295 studies analyzed in the current study (32.2%), a training program was implemented while in 200 of them (67.8%), a training program was not implemented. The duration of the training in the studies were 4 to 6 weeks (23%) while in 25% of them the duration of the training program was 10 to 12 weeks and 68 of the training programs (72%) were found to be implemented by the researchers. When the suggestions made in the studies are examined, it is seen that in 173 of them (14.6%) it is suggested that different variables affecting the self-regulation skill be researched while in 117 (9.8%) it is suggested that different activities be conducted to raise students' awareness about self-regulation.

## **Discussion and Results**

As a result of the study, it was determined that a great increase occurred in the research on self-regulation after 2010, that the most preferred sample size is 101-300, that the most preferred participants are university students and the least preferred participants are primary school students. It was also seen that the most frequently used research method is the qualitative research method and the least preferred one is the quantitative research method. The reason why university students are the most preferred participants in self-regulation studies might be the fact that they are easily accessible for researchers. On the other hand, when the critical importance of early childhood period in the development of self-regulation is considered, very few studies conducted on primary school children seems to be a serious limitation. Further research can make more use of quantitative research besides qualitative research to yield more inferential evidence and to conceptually framework self-regulation so that more in-depth comments can be made on the difficulties experienced related to self-regulation.

Other important results obtained in the current study are that not many training programs are implemented and that these programs are limited. Also the training programs are mostly implemented by researchers and teachers are not much involved as the implementers of the training programs. Thus, there is a need for systematic and regularly implemented self-regulation training programs involving students, teachers and families to improve the self-regulation skill in our country. It is important to demonstrate the effectiveness of these training programs, which will be developed in an experimental process, through research, to make them more widespread through projects and cooperation with different institutions or organizations and to ensure their sustainability by receiving the support of policy makers.

In the studies analyzed, it is suggested that activities should be developed to inform students about self-regulation and that more training programs, seminars and conferences should be organized for teachers, students and families. Teachers and families should have easier and more access to information on how to support their children's self-regulation. This will support the growing number of educational interventions and their sustainability, which enable more widespread use of training programs aimed at improving self-regulation.

## İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Üstün Başarı Belgesi Ödülüne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Sezgin TEMEL<sup>1</sup> , Yaşar ÇELİK<sup>2</sup> 

**Öz:** Bu araştırmada temel amaç, üstün başarı belgesi ödülü alan öğretmenler ve okul yöneticilerinin, ödüle yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden görüşme kullanılarak yürütülen araştırmada veri toplama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılı mayıs-haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 14 sınıf öğretmeni ve 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ödüllendirilmesinde projeler, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğretmenin performansı, öğrencilerin başarılarını artırma, sosyal hizmetlerde bulunma, sendika ve ikili ilişkilerin kullanılması gibi kriterlerin esas alındığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı okul yöneticileri ve öğretmenler üstün başarı belgesinin verilmesinde adil davranılmadığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün başarı belgesi almaları sonucunda daha çok motive olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi üstün başarı belgesinin verilmesinin gerekli olduğunu vurgularken; okul yöneticileri de bu görüşü destekler nitelikte görüş sergilemişlerdir. Katılımcılar genel olarak üstün başarı belgesinin veriliş sürecinde net kriterlerin olması ve adil bir uygulamanın yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Üstün başarı belgesi, ödül, öğretmen, yönetici

## Analysis of the Views of Primary School Teachers and Administrators Regarding the Certificate of Merit

**Abstract:** This research aims to examine in-depth the views of teachers who received the certificate of merit and school administrators on the reward. The study uses the phenomenology pattern, one of the qualitative research patterns. The data were collected between May and June of the 2020-2021 Academic Year. The study group consists of 14 primary school teachers and 10 school administrators determined using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Research data were collected using semi-structured interview forms developed by the researchers. The content analysis method was used to analyse the study data. The findings of the study revealed that the teachers were rewarded the certificate based on projects, social and cultural activities, teacher performance, increasing the success level of students, carrying out social service, and use of union and personal relationships. Also, some school

Geliş tarihi/Received: 15.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 13.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Bu çalışmanın bir bölümü Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, temel\_sezgin@hotmail.com, 0000-0001-8317-8629

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ycelik@omu.edu.tr, 0000-0001-8159-5189

**Atf (Citation):** Temel, S., & Çelik, Y. (2022). İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin üstün başarı belgesi ödülüne yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 350-378.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1073689>

administrators and teachers stated that there was no fair practice in the process of rewarding the certificate of merit. In addition, the majority of the teachers stated that they were motivated more as a result of receiving the certificate of merit. Moreover, they expressed that they were motivated more after receiving the certificate. All teachers agreed that the certificate of merit should be rewarded, and they are supported by the opinions of school administrators in this regard. Overall, the participants emphasised that there should be clear criteria and fair practice in the process of rewarding the certificate of merit.

**Keywords:** Certificate of excellence, award, teacher, administrator

## Giriş

Öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürüten özel bir uzmanlık mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Başka bir tanımda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir. Ülkelere ve kültürlere göre bu mesleğin statüsü ve saygınlığı değişse de öğretmenlik mesleğinin odak noktasında insanın olması, bu mesleğin sadece bir gelir kapısı olarak düşünülmesinden ziyade, kutsal bir meslek olarak görülmesini sağlamıştır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini çeşitli nedenlerle, daha önceki kişisel ve eğitim deneyimleriyle seçmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin bu mesleğe yönelmelerini sağlayan ilk güdülerinin keşfedilmesi kadar öğretmeye devam etme nedenlerini ve isteklerini araştırmak da önemlidir (Claeys, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini artırmak öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyonlarının artırılması ile mümkün olabilir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020). Psikoloji ve eğitim alanında en sık araştırılan konulardan biri olan motivasyon, genellikle insanları doğası gereği bir şeyler yapmaya yönlendiren enerji veya dürtü olarak görülmüştür (Han ve Yin, 2016). Bununla birlikte motivasyon farklı alanlarda farklı şekillerde ifade edilmektedir. Öğretmenler için motivasyonu etkileyen iki temel faktör vardır. Bu faktörler içsel ve dışsal faktörlerdir (Agbenyega ve Salifu, 2013). İçsel faktörler, bir kişinin içinden gelen motivasyon olarak açıklanırken dışsal faktörler dış ödüllerin seviyesi ve türü tarafından belirlenen motivasyon faktörleri olarak ifade edilmektedir (Bennell ve Akyeampong, 2007).

Milli eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda etkili ve verimli çalışmaları gerekmektedir (Umar ve Özen, 2019). Bundan dolayı nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon önemli bir etken olarak düşünülmektedir (Yılmaz ve Aslan, 2013). Çünkü öğretmenlerin üretecekleri hizmetin kalitesi sahip oldukları motivasyon düzeyi ile doğrudan ilişkili görülmektedir (Rasheed vd., 2016; Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bu sebeple yöneticilerin en önemli görevlerinden biri de öğretmenleri enerjik tutmak ve motive etmektir (Kroth, 2007).

Eğitimin niteliğini belirleyen ve eğitime yön veren en temel faktör öğretmendir. Bu bakımdan öğretmenlerin iş doyumunu oldukça önemlidir (Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019). Yüksek düzeyde performans gösteren öğretmenlerin daha iyi bir eğitim vermelerini sağlamak için onları bazı teşvik edici ve motivasyonlarını artırıcı yöntemlerle desteklemek gerekmektedir (Azumi ve Lerman, 1987; Çelebi vd., 2015). Bu yöntemlerden biri olan ödüllendirme, öğretmenleri

motive eden ve onların daha verimli çalışmalarını sağlayan en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Çelebi vd., 2015; Özdemir ve Bozak, 2013).

Ödül, çalışanların başarılı ve verimli bir performans ortaya koymaları için en etkili özendirme araçları arasındadır. Ödüllerin yeri, zamanı ve dozu dikkate alınarak verildiğinde çalışanlar üzerinde güdüleyici etkileri olabilmektedir (Balcı, 1989). Çünkü öğretmenlere verilen ödüllerin zamanla alışılmışlık hissi yaratarak başlangıçtaki etkisi azalabileceğinden, zamanla değiştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Bu sebeple üst düzey bir performansı devam ettirebilmek için farklı ödüllerin kullanılması daha etkili olmaktadır (Keskin, 2010). Bununla birlikte bir ödülün amacına ulaşması için ödülü alanların aynı performans ile devam etmeleri ya da daha verimli performans ortaya koymaları beklenmektedir (Lee ve Tan, 2010). Ayrıca ödüller, sadece geçmişe ait çalışmaları değerlendirmemeli, geleceğe ilişkin motive edici bir amaç da taşımalıdır (Balcı, 1991).

Yüksek standartlara ulaşmış; mesleki gelişimi, personel ilişkileri ve okul iklimi üzerinde olumlu etkileri olan öğretmenleri belirlemek ve ödüllendirmek için geçerli ve uygulanabilir sistemler geliştirmenin zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Ingvarson, 2009). Buna rağmen eğitimin verimliliğinin artırılması için öğretmenlere yönelik çeşitli ödül sistemleri oluşturulmuştur. Bu sebeple öğretmenlere verilecek ödüllerin esasları yasalarla belirlenmiştir. Bu yasalarda emsallerine göre olağanüstü bir çaba gösteren ve bu çabaları neticesinde önemli başarılar gösteren çalışanların ödüllendirilmesi öngörülmüştür (Çelebi vd., 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmeleri 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 122. maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge hükümlerine göre gerçekleştirilmektedir. Ancak zaman içerisinde öğretmenlerin ödüllendirilme biçimlerinde bazı değişiklikler yapılmış, bu ödüllendirme biçimlerinin birçoğu da uygulamadan kaldırılmıştır. Bu ödüller; üstün başarılı sayılmak, başöğretmen adayı unvanı verilmek, yeni bir tesise adı verilmek, ülkü eri sayılmak, köye hizmet edenler anıtına adı yazılmak, millet mekteplerinde üstün başarı gösterenlere ikramiye verilmesi, takdirname, teşekkürname, yılın öğretmeni ödülü, aylık ödülü, öğretmenler günü kutlaması, hizmet şeref belgesi, tebliğler dergisinde adının yayımlanması, cumhuriyet bayramında radyo ve gazetede adlarının açıklanması biçimindedir (Balcı, 1992).

2011 yılında yapılan son değişikliklerden önce Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan öğretmenlerin ödüllendirilmesinde takdir ve teşekkür ödüllerinin yanı sıra aylıkla ödüllendirmeye de yer verilmiştir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı, altı yıl üst üste çok iyi sicil notuna sahip olan öğretmenleri bir kademe ilerlemesi ile ödüllendirmiştir (Çelebi vd., 2015). 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 122. maddesinin başlığı *takdirname* iken 13 Şubat 2011 tarihinde yapılan değişiklikle başlık *başarı, üstün başarı değerlendirmesi ve ödül* olarak değiştirilmiştir. Ayrıca 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 64. maddesinin eski başlığı *kademelerde ilerleme şartları* iken *kademe ve kademe ilerlemesi* olarak 13 Şubat 2011 tarihinde değiştirilmiş olup ilgili madde “*Son sekiz yıl içinde herhangi bir disiplin cezası almayan memurlara, aylık derecelerinin yükseltilmesinde dikkate alınmak üzere bir kademe ilerlemesi uygulanır.*” şeklindedir (Devlet Memurları Kanunu, 2011). 26 Aralık 1989 tarihli ve 2302 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Aylıkla Ödüllendirilmesi Hakkında Yönergenin dayanağı olan

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun değişik 123. maddesi 25 Şubat 2011 tarihli ve 27857 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak aynı gün yürürlüğe giren 6111 sayılı Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması ile Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile yürürlükten kaldırılmıştır. Aylıkla ödüllendirmenin yerine Mart 2013 tarihli ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge ile “*Üstün başarı belgesi verilenlere, merkezde bakan ve illerde valiler tarafından uygun görülmesi hâlinde en yüksek Devlet memuru aylığının (ek gösterge dâhil) %200'üne kadar ödül verilebilir.*” hükmü getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönergenin dokuzuncu maddesine göre üstün başarı belgesi ödülünün takdimine yönelik “*Üstün Başarı Belgesi, merkez ve yurtdışı teşkilatı personeline Bakan, il sınırları içinde görevli personele Vali, ilçe sınırları içinde görevli personele Kaymakam tarafından verilir.*” ifadesi bulunmaktadır. İlgili yönergenin altıncı maddesinde ise “*Üstün başarı belgesi, üç defa başarı belgesi alan personele verilir.*” ibaresi yer almaktadır (MEB, 2013). Bu maddeye göre bir öğretmenin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmesi için üç defa başarı belgesi ile ödüllendirilmiş olması gerekmektedir. Bununla birlikte birçok öğretmenin başarı belgesi ile ödüllendirilmesi daha çok karşılaşılan bir durumken üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmek için öğretmenin yüksek performansının istikrarlı bir şekilde devam etmesi beklenmektedir. Literatürde öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin başarı belgesi, aylık ödülü, teşekkürname gibi çeşitli ödüllendirme türlerini ve süreçlerini inceleyen (Azumi ve Lerman, 1987; Braga vd., 2020; Çelebi vd., 2015; Ergüven, 2020; Ingvarson, 2009; Keskin, 2010; Lee ve Tan, 2010; Özdemir ve Bozak, 2013; Sabancı, 1999; Sarpkaya, 2001;) çalışmalara rastlanmıştır.

Eğitim kurumlarının temel paydaşı olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğretmenler ve çalıştıkları kurumlar açısından oldukça önemlidir (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Literatürde eğitim öğretim sürecinde öğretmen motivasyonunu inceleyen bazı çalışmaların (Agbenyega ve Salifu, 2013; Ateş ve Yılmaz, 2018; Çelebi vd., 2015; Engin, 2020; Naah, 2018; Ndiyuje ve Tandika, 2019; Virtanen ve Laine, 2021; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Yıldırım, 2008;) yer aldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek ya da düşük olmasının eğitim öğretim sürecinin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmenin sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin görev yaptığı okulların idarecileri tarafından nasıl karşılandığı üzerine bir değerlendirme yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ödülün sınıf öğretmenlerini nasıl motive ettiğinin belirlenmesinin ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, alanda yapılacak çalışmalar için kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, üstün başarı belgesi ödülünü alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu ödüle yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirme kriterlerine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirmede adil davranılıp davranılmadığına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

3. Okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerin üstün başarı belgesi alan öğretmenlere yaklaşımına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmenin özlük haklarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmenin eğitim öğretim sürecine yansımalarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmeye yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?
7. Öğretmenlere üstün başarı ödülü verilmesindeki kriterlere yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin üstün başarı belgesi almasının eğitim öğretim sürecine yansımalarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
9. Okuldaki bazı öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmesinin diğer öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmesine yönelik okul yöneticilerinin önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma deseni ve katılımcılar**

Üstün başarı belgesi alan sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin yöneticilerinin üstün başarı belgesine yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (görüngübilim) deseni kullanılmıştır. Farkında olmamıza rağmen ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaya fenomenoloji (görüngübilim) deseni denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel prensip daha önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin üstün başarı belgesi almış olmaları, yöneticilerin ise okulunda üstün başarı belgesi alan sınıf öğretmeni olması ölçüt olarak düşünülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubunda yer alması planlanan öğretmen ve yöneticiler tespit edilmiştir. Çalışma grubu 14 sınıf öğretmeni ve 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri Ö.1, Ö.2... şeklinde kodlanırken okul yöneticileri Y.1, Y.2... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı üstün başarı belgesini bir defa almışlardır. Üç öğretmen yüksek lisans, 11 öğretmen ise lisans mezunudur. Üç öğretmen 10 yıl ve daha az, yedi öğretmen 11 ile 20 yıllık, üç öğretmen 21 ile 30 yıllık, bir öğretmen ise 30 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca katılımcılar dört kadın, 10 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamı ise erkeklerden ve lisans mezunu olanlardan oluşmaktadır.

### **Veri toplama aracı**

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlık sürecinde öncelikle, araştırmanın konusu kapsamında literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak görüşme formunda yer alması planlanan maddeler yazılmıştır. Görüşme formunda yer alan maddeler,



araştırmanın amacına uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda formda bazı düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun güvenilirliğinin artırılması bakımından iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Formun nihai hali oluşturulduktan sonra araştırma kapsamında yer alan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Dört sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılırken, pandemi nedeni ile iki sınıf öğretmeni ile çevirim içi ortamda, sekiz sınıf öğretmeni ile telefon kullanılarak görüşme yapılmıştır. Ayrıca bir yönetici ile telefonda, dokuz yönetici ile ise yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 10 ile 25 dakika arasında değişmektedir. Bir sınıf öğretmeni ve bir yönetici ile yapılan görüşmede not alma tekniği kullanılırken, diğer görüşmelerin tamamında kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorulardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

#### Öğretmenler

1. Üstün başarı belgesi almanızın sebepleri nedir? Nasıl açıklarsınız?
2. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirmenin adil bir şekilde yapıldığını düşünüyor musunuz? Neden?
3. Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmeniz sonucunda okul yöneticilerinin ve diğer meslektaşlarınızın size yaklaşımı nasıl oldu?

#### Yöneticiler

1. Öğretmenlere üstün başarı ödülünün verilmesinde öğretmenin/öğretmenlerin hangi çalışmalarının etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Üstün başarı belgesi ödülüne yönelik önerileriniz nelerdir?

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılmasının esas amacı, elde edilen verileri daha ayrıntılı bir işleme tabi tutarak açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, iç güvenilirliği sağlamaya yönelik ise biri araştırmacı olmak üzere iki ayrı kodlayıcı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} * 100$ ] kullanılmış ve güvenilirlik %91 olarak hesaplanmıştır. Verilerin sunumunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak, anlatım bozukluğu ve yazım yanlışları düzeltilmek suretiyle bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda katılımcılara verilen kodlar kullanılmıştır.

### Etik kurulu

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarih ve 2021/412 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde bulgular belirlenen tema ve alt temalar çerçevesinde gerekli yerlerde öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

## Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilme kriterleri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

### *Üstün Başarı Belgesi ile Ödüllendirilme Kriterleri*

Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilme kriterleri	
Alt Temalar	Kodlamalar
Projeler	Öğrenci ve veliler ile projeler düzenleme Ö.5 Proje odaklı çalışmalar yapma Ö.2, Ö.10 Avrupa birliği projesi yapma Ö.1 Etwinning projesi yapma Ö.4 Tübitak projesi yapma Ö.7
	Verilen görevleri gereği gibi yapma Ö.11 İstikrarlı bir performans sergileme Ö.12, Ö.13, Ö.14 Görevden kaçmama Ö.6, Ö.7, Ö.10 Mesai saatleri dışında çalışmalar yapma Ö.4 İl genelindeki eğitim faaliyetlerinde başarı gösterme Ö.2 Genel olarak gösterilen performans Ö.3
	Öğrenci sıra-masası, kütüphane, bilgisayar, idare odası takımı temini Ö.12, Ö.14 Kütüphane oluşturma ve ders materyalleri temin etme Ö.10 Okulun onarımı ve bakımı Ö.13 Okula akıllı tahta kazandırma Ö.9
Fiziki iyileştirme	
Akademik başarı	Akademik başarıda önemli artış gösterme Ö.7, Ö.12, Ö.14 Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere katkı Ö.11 Bursluluk sınavlarında başarı gösterme Ö.13
Sosyal etkinlikler	İlçe düzeyinde yapılan yarışmalarda birincilik alma Ö.12, Ö.14 Tiyatro, müze vb. geziler düzenleme Ö.10 İl geneli zekâ oyunları turnuvası düzenleme Ö.8, Ö.13 Ülke genelinde düzenlenen yarışmalara katılma Ö.9
Sosyal hizmet	Vefa gruplarında görev alma Ö.3, Ö.5, Ö.7

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin üstün başarı ile ödüllendirilmesindeki kriterler; projeler, üstün performans, fiziki iyileştirme, akademik başarı, sosyal etkinlikler ve sosyal hizmet konularında meslektaşlarına göre fark yaratan çalışmalarda bulunmak alt temalarında toplanmıştır. Bunların içinde en çok uzun vadeli istikrarlı performans gösterme, çalışkanlık (Ö.12, Ö.13, Ö.14), görevden kaçmama (Ö.6, Ö.7, Ö.10), öğrencilerin akademik başarıları (Ö.7, Ö.12, Ö.14) ve sosyal

hizmet (Ö.3, Ö.5, Ö.7) vurgulanmıştır. Bu verilerden yola çıkılarak üstün başarıyla ödüllendirilmede en çok istikrarlı olarak performansı sürdürme, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, verilen görevden imtina etmeme ve sosyal hizmet konularındaki fark yaratan çalışmaların dikkate alındığı söylenebilir. Bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

**Ö.1:** “Üstün başarı belgesi almak için öncelikle üç defa başarı belgesi almak gerekli. Bu başarı belgelerini projelerle aldım. İki tane Avrupa birliği projesi yaptım.”

**Ö.2:** “Mesleki faaliyetimizi sürdürürken normal performansın üstünde gösterdiğimiz çaba ve gayretlerden dolayı. Bunun haricinde proje odaklı olanlarda vardı.”

**Ö.3:** “Ben vefa grubunda gönüllü olarak görev aldım. Öğrencilere kitap dağıttım.”

**Ö.4:** “Ben dört yıldır “etwinning” projesi yürütüyorum. İlde ilk başlatan öğretmen bendim. Okulumuz çok ön plana çıktı. Puanı yükseldi ve Antalya’da bununla ilgili bir çalışmaya katılarak önemli başarılar elde ettim.”

**Ö.7:** “Öğrencilerimin akademik başarılarının iyi bulunması olduğunu düşünüyorum.”

**Ö.12:** “Özel okullar ile kardeş okul projelerim ve hayırseverlerle kurduğum ilişkiler neticesinde okulumun ve sınıfımın fiziki imkânlarını geliştirdim.”

Üstün başarı belgesi ödülü verilmesinde adil davranılıp davranılmadığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Üstün Başarı Belgesi Ödülü Verilmesinde Adaletli Davranma*

Üstün başarı belgesi ödülü verilmesinde adil davranma	
Alt temalar	Kodlamalar
Adil değil	Alan ile almanın farkı ortaya konmuyor Ö.12 Kişisel ilişkiler rol oynuyor Ö.1, Ö.11 Sendika ve yöneticiler etkili oluyor Ö.6, Ö.11 Ölçüt belli değil Ö.3
Adil	Çalışanla çalışmayan ayırt ediliyor Ö.4 Hak eden alıyor (projeler, yılın öğretmeni, ulusal yarışmalar) Ö.5, Ö.9, Ö.10 Objektif davranılıyor Ö.2
Kararsızım	Nasıl alındığı belli değil Ö.7 Bazen basit nedenlerle veriliyor Ö.14 Hak eden de etmeyen de var Ö.13

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenler, üstün başarı belgesi verilme sürecini “*adil verilmiyor, adil veriliyor ve kararsızım*” şeklinde değerlendirmiştir. Adil olmamasının nedeni; yanlış tutumlar (Ö.1, Ö.11), ölçütlerin belirli olmaması (Ö.3), sendika ve yöneticiler ile kişisel ilişkiler (Ö.6, Ö.11)

ve farkındalık yaratan çalışmaların olmaması (Ö.12) şeklinde açıklanmıştır. Adil olmasını ise öğretmenler kendilerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak değerlendirmişlerdir. Bu öğretmenler yenilikçi olduğunu, kendisinin ve çevresindekilerin hak ettiğini (Ö.9), ulusal yarışmalarda başarılar kazandığını, 2017 yılın öğretmeni seçildiğini ve çeşitli projelere etkin katılım gösterdiğini (Ö.4, Ö.5), objektif bir sürecin yaşandığına şahitlik ettiğini (Ö.2) ve hak eden meslektaşlarını bildiğini (Ö.10) vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise üstün başarı belgesinin hangi ölçütlere göre verildiği hakkında net bilgileri olmadığından adil verilip verilmediği hakkında da yorum yapmaktan kaçınmışlardır. (Ö.7, Ö.13, Ö.14). Bu bulgulara göre üstün başarı belgesi verilme sürecinde öğretmenler arasında ortak bir görüş olmadığı söylenebilir. Bu konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

**Ö.3:** “Tam olarak bir ölçüt olmadığından bu ödülün verilme sürecinde tam adil olunamıyor. Tanıdık vb. durumlar başarı belgesinin verilme sürecinde etkili olabiliyor.”

**Ö.5:** “Ben adil olduğunu düşünüyorum. Çünkü birçok proje ve etkinlikte yer aldım.”

**Ö.6:** “Çalışkanlık değil de idareye yakınlıktan maalesef alanlar oldu. Sendikanın etkisi olan durumlar da var.”

**Ö.12:** “Eğer bu şekilde kolay verilirse belgeyi alan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında net bir ayırım olmaz. Bu netliğin olmaması ise adil olmadığı düşüncesinin güçlenmesine sebep olabilir.”

**Ö.13:** “Hak ederek alan da vardır. Tam olarak hak etmeden alan da vardır. Tam bilemiyorum.”

Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilen öğretmenlerin, meslektaşlarının kendilerine yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Üstün Başarı Belgesi Ödülü ile İlgili Meslektaşların Yaklaşımları*

	Üstün başarı belgesi ödülü ile ilgili öğretmenlerin yaklaşımları
Alt temalar	Kodlamalar
Olumlu	Başarılı buluyorlar Ö.6, Ö.9, Ö.14 Hak ettiğimi düşünüyorlar Ö.12 Tebrik ettiler Ö.1, Ö.5
Olumsuz	Gizli veriliyor, öğretmenler arasında negatif etki yaratıyor Ö.3 Torpille belge veriliyor Ö.10 Hak edilmeden alınıyor Ö.11
Tepki vermeyenler	Öğretmenler belge aldığını bilmiyorlar Ö.2, Ö.4, Ö.8, Ö.13 Okulda sorun olmaması için ön plana çıkarılmıyor Ö.4 Tüm öğretmenler aynı işi yapıyor, fark olmamalı Ö.7

Tablo 3'e bakıldığında üstün başarı belgesi alan öğretmenlere meslektaşlarının yaklaşımları olumlu, olumsuz ve tepki vermeyenler olarak üç alt tema altında toplanmıştır. Olumlu yaklaşım sergilenmesi öğretmenlerin başarılı bulunmasından ve düşüncelerinin önemsenmesinden kaynaklanmaktadır (Ö.6, Ö.9, Ö.14). Olumsuz bir tutumun ortaya çıkmasının nedeni ise üstün başarı belgesinin hak edilmeden, torpil kullanılarak (Ö.10, Ö.11) ve öğretmenler arasında olumsuz bakış açısının ortaya çıkmasını engellemek için belgelerin gizli verilmesi (Ö.3) şeklinde belirtilmiştir. Üstün başarı belgesi alan öğretmenlere karşı herhangi bir tepki verilmemesi; her öğretmenin aynı işi yaptığı düşüncesi (Ö.7), öğretmenler arasında olumsuz bakış açısının oluşmaması için öğretmenlerin belge aldıklarından meslektaşlarının haberdar olmaması (Ö.2, Ö.4, Ö.8, Ö.13) biçiminde açıklanmıştır. Bu bulgulara göre üstün başarı belgesi verilmesi konusunda öğretmenler arasında önemli görüş ayrılıkları olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlerin bu konuya yönelik görüşleri şöyledir:

**Ö.3:** “Bu belge bize gizli verildi. Çünkü personel arasında sıkıntı olabiliyor. Verilişi adil olmadığı için öğretmenler arasında olumsuz yansımaları olabiliyor.”

**Ö.5:** “Öğretmen arkadaşlar çok mutlu oldular, memnun oldular, beni tebrik ettiler. Okul atmosferimiz çok iyi, bir aile gibiyiz. Olumlu yansımaları oldu. Birimizin başarısı hepimizin başarısı gibi düşünüyoruz.”

**Ö.8:** “Arkadaşların benim belgeyi aldığımdan haberi yok ki.”

Üstün başarı belgesi ile ödüllendirilen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kendilerine yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Üstün Başarı Belgesi Ödülü ile İlgili Okul Yöneticilerinin Yaklaşımları*

Üstün başarı belgesi ödülü ile ilgili okul yöneticilerinin yaklaşımları	
Alt temalar	Kodlamalar
Olumlu	Hak ettiğimi düşünüyorlar Ö.2, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.14 Tebrik ettiler Ö.6, Ö.12, Ö.13 Çok mutlu oldular Ö.5, Ö.11
Tepki vermeyenler	Kurumda sıkıntı olmasın diye ön plana çıkarmıyorlar Ö.4 Görmezden geldiler Ö.1, Ö.3

Tablo 4'e bakıldığında çoğu okul yöneticisinin üstün başarı belgesi alan öğretmenlere yaklaşımının olumlu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin okullarında üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin bu belgeyi hak ederek aldıklarını düşündükleri ve yönetici olarak bu öğretmenlerin okullarında bulunmasından (Ö.2, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.14) memnun olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri belge alan öğretmenleri tebrik ederek (Ö.6, Ö.12, Ö.13) mutlu olduklarını (Ö.5, Ö.11) vurgulamışlardır. Bazı okul yöneticileri ise doğrudan olumsuz bir yaklaşım sergilememişlerdir. Ancak bu okul yöneticileri üstün başarı belgesi alan öğretmenleri görmezden gelmişlerdir (Ö.1, Ö.3). Bu bulgu her ne kadar olumsuz bir yaklaşım olmadığını gösterse de herhangi bir tepki

verilmemesi olumsuzluk göstergesi olarak düşünülebilir. Konuya yönelik bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdadır:

**Ö.1:** “Okul idaresi beni tebrik etmedi. Sadece aldığımı haber verdiler, onun dışında başka bir şey olmadı.”

**Ö.3:** “Belge almak için okulun önermesi gerekiyor ama ben doğrudan daha üstlerim tarafından ödüllendirildim. Hatta başarı belgesi aldığımı okul bana söylemedi.”

Üstün başarı belgesi verilmesinin özlük haklarına yansımaları, yapılan iyileştirme ve maddi katkılara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Üstün Başarı Belgesi Almanın Sağladığı Katkılar*

Özlük haklarına sağlanan katkı	
Alt temalar	Kodlamalar
Özlük hakları	İyileştirme yapılmadı Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14 İdareci olmak istenirse puan getiriyor Ö.5, Ö.6, Ö.8
Maddi kazanç	Maaş ile ödüllendirme Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14
Fayda sağlamadı	Hiçbir getirisi olmadı Ö.8, Ö.10

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerin tamamına yakını üstün başarı belgesi almanın özlük haklarında bir iyileştirme yapılmasını sağlamadığını (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14) vurgulamışlardır. Ancak idareci olmak isteyen öğretmenler için ek puan (Ö.5, Ö.6, Ö.8) getirdiğine dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğu üstün başarı belgesi almaları sonucunda maaşlarının belirli bir oranında maddi ödül aldıklarını (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14) belirtmişlerdir. İki öğretmen (Ö.8, Ö.10) ise üstün başarı belgesi almaları sonucunda hiçbir fayda elde etmediklerini vurgulamışlardır. Konuya yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

**Ö.1:** “Eskiden üstün başarı belgesi alanların puanı artıyordu. Ama o da tekrar kaldırıldı. Özlük haklarında da bir değişiklik olmuyor.”

**Ö.8:** “İnsanlar bu belgeyi okul idarecisi olmak için istiyorlar. Ek puan getiriyor. Ben müdür olsam birçok kişinin önüne geçebilirim. Müdür ya da müdür yardımcısı olmak için istiyorlar bu belgeyi.”

**Ö.11:** “Maaş ile ödüllendirme dışında herhangi bir şey olmadı.”

Öğretmenlere üstün başarı belgesi ödülü verilmesinin eğitim öğretim sürecine yönelik yansımaları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Üstün Başarı Belgesi Verilmesinin Eğitim Öğretim Sürecine Yansımaları*

Eğitim öğretim sürecine yansımalar	
Alt temalar	Kodlamalar
Motivasyon	Başarılı öğretmen algısını sürdürmeye çalıştım Ö.6, Ö.12, Ö.13, Ö.14 Daha iyisini yapma çabası içine girdim Ö.5, Ö.9 Takdir edilmek beni motive etti Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13
Farklılık yok	Ödül için değil, görevim olduğu için yapıyorum Ö.7, Ö.8, Ö.10

Tablo 6'ya bakıldığında üstün başarı belgesinin öğretmenler üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler açısından yaptıkları çalışmaların fark edilmesi ve bunun sonucunda takdir edilerek ödüllendirilmeleri (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13) önemlidir. Bazı öğretmenler başarılarını sürdürmek için hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmak hem de ders dışı etkinliklere daha çok katılmak (Ö.6, Ö.12, Ö.13, Ö.14) amacıyla performans ortaya koyduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte üstün başarı belgesi almanın performansları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığını (Ö.7, Ö.8, Ö.10) ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler görevlerini her zaman aynı istek ve şevkle yaptıklarını, ödül almak için çaba göstermediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre üstün başarı belgesinin öğretmenler üzerinde motive edici bir etkisi olduğu söylenebilir. Konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

**Ö.2:** “Yaptıklarımızın bu ödüllere doğruluğu kesinleşince biz de bunu bir adım daha ileri taşımak istiyoruz. Çocuklara daha fazla ne katarız. İzlediğimiz yolun doğru olduğunu düşünüyoruz en azından. Bu anlamda çalışmalarına da buna göre şekil veriyorum.”

**Ö.5:** “Ben bir çalışma yaptım ödül verildi. Demek ki güzel bir şey ki verildi diye düşünüyorsun. Daha iyi bir şey yapmaya çalışıyorsun.”

**Ö.8:** “Zaten sınıf içerisinde düşündüklerimi yaparım. Belge verilmesi benim öğretmenlik performansımı olumlu veya olumsuz etkilemez ben zaten en iyi şekilde yapmaya çalışırım.”

Üstün başarı belgesi ödülü verilmesi ile ilgili öğretmenlerin önerileri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Üstün Başarı Belgesi Ödülü Verilmesine İlişkin Öneriler*

Öneriler	
Alt temalar	Kodlamalar
Maddi kazanç	Maddi getirisi önemli değil manevi boyutu önemli Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14 Maaşın belirli oranı değil bir maaş ödül olmalı Ö.12 Maaşa seyyanen küçük bir zam yapılmalı Ö.6 Maaş veya ek ders ücreti olarak yansımali Ö.3 Kadem derece olarak özlük haklarında bir iyileştirme olmalı Ö.12, Ö.14
Süreç	Öğretmenler, okul idaresi, milli eğitim müdürlüğü ve mülkü amirler olarak farklı paydaşların değerlendirmesi sonucunda verilmeli Ö.1, Ö.12 Üç defa başarı belgesi alana doğrudan üstün başarı belgesi verilmemeli, ayrı kriterler olmalı Ö.11, Ö.12 Fark yaratacak çalışmalara verilmeli, kolay verilmemeli Ö.9, Ö.10, Ö.12, Ö.13, Ö.14
Ölçüt	Belge verildikten sonra motivasyon düzeyi araştırılmalı Ö.2 İdareci olmak isteyeneye değil öğretmene puan verilmeli Ö.8 Veriliş sürecinde okul idaresinde daha çok yetki olmalı Ö.3 Genç öğretmenleri teşvik edecek formatta olmalı Ö.2, Ö.7 Kısa vadeli, anlık değil istikralı performansla verilmeli Ö.3 Adil verilmesi sağlanmalı Ö.2, Ö.7, Ö.11, Ö.14
Sosyal etkinlik	Objektif kriterler olmalı Ö.1, Ö.8, Ö.11, Ö.12 Ödül alanlar bir araya gelerek gezi, bakanlık ziyareti düzenlenmeli Ö.5 Eğitim alanında ön plana çıkan ülkelere gezi ile ödüllendirilmeli Ö.8
Takdim	Gizli değil, tören ile şehrin en yetkilisi vermeli Ö.3, Ö.4
Puan	Hizmet puanı verilmeli Ö.1, Ö.12, Ö.14

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin önerileri üstün başarı belgesinin maddi kazanç, süreç, ölçüt, sosyal etkinlik, takdim edilmiş ve puan alt temaları altında gruplandırıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler üstün başarı belgesinin maddi kazancının olması (Ö.3, Ö.6, Ö.12) gerektiğine yönelik öneriler dile getirirse de öğretmenlerin büyük çoğunluğu maddi kazancın önemli olmadığını (Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14) vurgulamıştır. Bu öğretmenler ödülün manevi boyutuna daha çok dikkat çekmişlerdir. Tablo 8'e göre üstün başarı belgesi ödülüne yönelik önerilerin en çok süreç boyutuna yapıldığı görülmektedir. Bu boyutta üstün başarı belgesinin kolay bir şekilde değil, fark yaratacak çalışmalara (Ö.9, Ö.10, Ö.12, Ö.13,



Ö.14) verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra üstün başarı belgesinin tartışmaya açık olmaması için adil bir ödüllendirme sürecinin (Ö.2, Ö.7, Ö.11, Ö.14) olmasına dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte üstün başarı belgesinin mesleğe yeni başlayan öğretmenleri teşvik edici (Ö.2, Ö.7) bir yapıya büründürülmesine ve farklı paydaşlarla (Ö.1, Ö.12) daha objektif bir değerlendirme yapılarak verilmesi gerektiğine yönelik öneriler vurgulanmıştır. Öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları bir diğer nokta ise üstün başarı belgesinin verilmesinde net bir ölçütün (Ö.1, Ö.8, Ö.11, Ö.12) olmamasıdır. Net kriterlerin olmaması öznel değerlendirmelerin yapılmasına neden olabileceğinden bu yönde görüşler ön plana çıkmış olabilir. Bu ödülün takdim edilmiş biçimi de (Ö.3, Ö.4) öğretmenlerin önemsedikleri konular arasındadır. Bunun yanı sıra çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenerek (Ö.5, Ö.8) öğretmenlerin memnuniyetlerinin sağlanması da vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler ise üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin hizmet puanlarında (Ö.1, Ö.12, Ö.14) artış olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kademe veya derece (Ö.12, Ö.14) ilerlemesinin de yapılması öğretmenler açısından beklenen bir durumdur. Bu bulgulara göre üstün başarı belgesi ödülünün verilmiş süreci, ödül ile ilgili tüm boyutlar dikkate alınarak değerlendirmelerin yapılması gerektiği söylenebilir. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdadır:

**Ö.1:** “Öncesinde kriterler belirlenmeli. Kim, ne için, nasıl üstün başarı belgesi alabilir. Ölçütler belli olursa insanların aklında bu neden aldı ki bu belgeyi diye sorular olmaz.”

**Ö.2:** “Başarı belgesine aday kişileri takip edecek bir alt yapı da oluşturulmalı. O belgeyi verdikten sonra da faaliyetlerini raporlaştıracak bir sistem oluşturulabilir. Sürecin kalıcı olması, tesadüfi olmadığı, ileriye dönük bu faaliyetlerin benzerlerinin veya daha iyilerinin gerçekleştirilebileceğini gösterir bir raporlama sistemi olabilir.”

**Ö.3:** “Milli eğitim müdürünün bana bu belgeyi takdir etmesi önemli. Üstün başarı belgesini açıkçası Vali Bey’den almak isterdim.”

**Ö.9:** “Maddiyata girmeden bu belge verilebilir. Bu öğretmeni daha çok mutlu eder.”

**Ö.13:** “Maddi bir getirisi olmasını doğru bulmuyorum. Çünkü ölçütler çok farklı. Kıymetli etkinlikler yapan öğretmenler vardır belki. Ama bu görülmeyebilir. O zaman haksızlık olur.”

**Ö.14:** “Titizlikle öğretmenler takip edilmeli ve hak edilen durumlar gözden kaçmamalı. Adil olunmalı.”

### **Yönetici görüşlerine ilişkin bulgular**

Öğretmenlere üstün başarı belgesi verilmesi kriterlerine ilişkin yöneticilerin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Üstün Başarı Belgesi Kriterlerine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Öğretmenlere üstün başarı belgesi verilme kriterleri	
Alt Temalar	Kodlamalar
Yönetmelik	Üç başarı belgesi alma Y.1, Y.2, Y.3, Y.4, Y.5, Y.7, Y.10 Mülki amirlerin uygun görmesi Y.3, Y.8
Üstün performans	İlçe veya il düzeyinde örnek çalışmalar yapma Y.1, Y.2 Üstün performans gösterme Y.6, Y.9, Y.10 Çalışkanlık Y.2
Projeler	Etwinning projesi yapma Y.2, Y.3 Proje odaklı çalışmalar yapma Y.6
Fiziki iyileştirme	Tangram sınıfı oluşturma Y.5
İkili ilişkiler	Kişisel ilişkiler Y.8
Sendika	Sendikal ilişkiler Y.8
Sosyal etkinlikler	Uluslararası yarışmalarda üstün gayret gösterme Y.2 Kitap yazma Y.2, Y.4 Zekâ oyunları turnuvalarında birincilik Y.5
Sosyal hizmet	Vefa gruplarında görev almak Y.2, Y.3, Y.8

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlere üstün başarı belgesi verilmesi kriterlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri yönetmelik, üstün performans, projeler, fiziki iyileştirme, ikili ilişkiler, sendika, sosyal etkinlikler ve sosyal hizmet alt temaları altında toplanmıştır. Bunların içinde en çok üç başarı belgesi almak (Y.1, Y.2, Y.3, Y.4, Y.5, Y.7, Y.10), vefa gruplarında görev almak (Y.2, Y.3, Y.8) ve üstün performans (Y.6, Y.10) vurgulanmıştır. Bu verilerden yola çıkılarak üstün başarıyla ödüllendirilmede en çok üstün performans göstermek, projelerde yer almak, kitap yazmak, vefa gruplarında verilen görevleri yerine getirme gibi çalışmaların bu belgelerin verilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunların dışında yöneticilerle veya mülki amirlerle özel ilişkileri olan, sendikal ilişkileri yüksek olan öğretmenlere de bu belgenin verildiği iddia edilmiştir. Bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

**Y.2:** “İki üç yılda bir çocuklarla kitap çıkarıyor. Onun kitapları var çocuklarla çıkardığı. Mesela biz değerliyiz kitabı var. Biz değerliyiz kitabında her öğrenci bir değer konusunda oraya bir yazı yazıyor. Küçük kalemler kitabı var. Her öğrenci 4. sınıftan mezun olmadan kendisi bir şiir yazdı.”

**Y.5:** “Üç yıl üst üste başarı belgesi aldı ve ardından otomatik olarak üstün başarı ile ödüllendirildi. Zekâ oyunları konusunda ender öğretmenlerden bir tanesidir. Sınıfında bunu uyguluyor.”

**Y.8:** “Başarı belgesi verilme sürecinde özel ilişkiler, ikili ilişkiler, sendika ilişkileri ona bakılıyor ister istenmez. Objektif değil duygusal davranılıyor.”

Öğretmenlerin üstün başarı belgesi almalarının eğitim öğretim sürecine yansımalarına ilişkin yöneticilerin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Üstün Başarı Belgesinin Eğitim Öğretim Sürecine Yansımaları*

Eğitim öğretim sürecine yansımalar	
Alt Temalar	Kodlamalar
Motivasyon	Motivasyon artışı Y.1, Y.5, Y.6, Y.10
Çalışkanlık	Kültürel, sosyal ve spor etkinliklerine katılımında artış Y.6 Çalışmalarında farklılıklar oluşması Y.1 Daha gayretli çalışma Y.5, Y.10 Performansta artış Y.6
Sosyallik	Öğrenci ve veli ilişkilerinde iyileşme Y.2
Fark yok	Performansta değişiklik yok Y.7, Y.9
Etkinlikler	İlçe geneli yarışmalara katılım Y.6 Kitap okuma etkinlikleri Y.6 Kitap yazma Y.2, Y.4 Atık pil toplama Y.3 Zekâ oyunları Y.5
Projeler	Etwinning projesi Y.1, Y.2 Tübitak projesi Y.8 Ulusal projeler Y.8

Okul yöneticileri, üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini farklı açılardan değerlendirmişlerdir. Tablo 9’a bakıldığında okul yöneticileri, üstün başarı belgesi ödülünün bazı öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığını, çalışmalarında iyileşmeye neden olduğunu (Y.1, Y.5, Y.6, Y.10) vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin çoğunluğu üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin çeşitli etkinliklere (Y.2, Y.3, Y.4, Y.5, Y.6) ve projelere (Y.1, Y.2, Y.8) katılımlarda daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci ve veli ilişkilerine olumlu (Y.2) yansımalarının olduğu belirtilmiştir. Bunun aksine bazı yöneticiler ise üstün başarı belgesi almanın öğretmenin performansında bir farklılık (Y.7, Y.9) oluşturmadığına dikkat çekmişlerdir. Okul yöneticilerine göre bu durum olumsuz olarak değerlendirilmemeli, çünkü bu

öğretmenler genelde istikrarlı bir performans ortaya koymaktadırlar. Bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

**Y.1:** “Bu belgenin alınması sonucunda öğretmen daha çok motive olarak daha farklı bir şekilde çalışmaya başladı. Önceki senelerde etwinning çalışmaları yapmıyordu. Artık etwinning çalışmalarına katılmaya başladı. Yeni projelerin içinde olmak için çaba sarf etmekte. Önceki senelerde böyle bir şey yoktu.”

**Y.2:** “Ders dışı her faaliyet olarak projede, etkinlikte, kitap çıkarmada öğretmenimiz var. 2018 yılında Türkiye’de yılın öğretmeni seçildi.”

**Y.6:** “Özellikle ilçede düzenlenen bilgi yarışmaları, kitap okuma etkinlikleri vb. etkinliklere daha çok katılmak istiyor.”

**Y.9:** “Belge almasının öncesi ile sonrası arasında bir fark yoktur. Her zaman çalışkan fedakâr örnek olan bir öğretmendir.”

Üstün başarı belgesi alan öğretmenin meslektaşları üzerindeki etkilerine yönelik yöneticilerin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

### Tablo 10

#### Üstün Başarı Belgesi Alan Öğretmenlerin Meslektaşları Üzerindeki Etkileri

Meslektaşlar üzerinde etkiler	
Alt temalar	Kodlamalar
Olumlu	Çalışkan ve kendini kanıtlamış olduğundan meslektaşları takdir eder Y.2, Y.10 Kendini ispatlayıp, hak ederek aldığından meslektaşları olumlu yaklaşır Y.6 Öğretmenler takdir eder Y.4, Y.5, Y.9
Olumsuz	Aynı çalışmaları yapıyoruz, bize neden verilmiyor Y.1, Y.3, Y.8
Kararsız	Değerlendirme yapmaktan kaçınmıştır Y.7

Tablo 10’a göre okul yöneticilerinin çoğu okullarında üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin bulunmasının olumlu bir etki yarattığına dikkat çekmişlerdir. Bu öğretmenlerin özellikle çalışkan ve çevrelerinde kendilerini kanıtlamış olmaları (Y.2, Y.4, Y.5, Y.9, Y.10) meslektaşları tarafından takdir edilen kişiler olmalarını sağlamıştır. Bunun yanı sıra yöneticiler, üstün başarı belgesinin verilmesinde adil bir süreç yürütüldüğüne meslektaşlarının inanmış olmaları (Y.6) neticesinde öğretmenler arasında olumlu tutumların yansıdığını vurgulamışlardır. Bunun aksine bazı yöneticiler üstün başarı belgesinin öğretmenler arasında olumsuz bakış açılarını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmayı yapmalarına rağmen kendilerine ödül verilmediğini belirtmeleri ödülün (Y.1, Y.3, Y.8) tartışılmasına sebep olmuştur. Bu bulgudan hareketle fark yaratılmadan, kolay bir şekilde üstün başarı belgesi verilmesinin tartışılmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca tabloda bir yöneticinin değerlendirme yapmaktan kaçındığı (Y.7) görülmektedir. Konuya yönelik bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

**Y.2:** “Hocamızın diğer öğretmenlerle ilişkisi iyi ve her konuda da onlara destek olduğu için diğer öğretmenler gurur duydular.”

**Y.3:** “Birçok okulda olduğu gibi bizim okulumuzda da kıskanma var. Ona neden verildi bana neden verilmedi gibi kıskançlık yapılıyor. Aslında belge verilirken tam olarak neden verildi o kişiye, diğer öğretiler bile tam olarak ikna olmamış yani.”

**Y.6:** “Üstün başarı belgesi alan öğretmenin bu belgeyi alması hakkaniyet çerçevesinde olmuştur. Yani alınma süreci ve gerekçesi tartışmaya mahal vermediği için olumlu sonuçlar doğurmuştur.”

**Y.8:** “Genelde ne yaptı da aldı düşüncesi hâkim. O aldı da biz neden alamıyoruz serzenişleri oldu. Bu belgelerin verilmesi öğretmenleri motive etmedi. Herkes çalışmadan değil ikili ilişkilerden kaynaklı diye düşünüyor. Genel görüş bu.”

Okul yöneticilerinin üstün başarı belgesi ödülüne yönelik önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Üstün Başarı Belgesi Ödülüne Yönelik Öneriler*

Öneriler	
Alt temalar	Kodlamalar
Ölçüt	Objektif, somut kriterler belirlensin Y.1, Y.4, Y.7, Y.8, Y.10 Okul idaresinin görüşleri önemsenmeli Y.4
Kişisel ilişkiler	Kişisel ilişkilerle verilmemeli Y.2, Y.8, Y.9, Y.10 Yanlı davranılmamalı Y.1, Y.2
Fark yaratan çalışmalar yapma	Öğrencilerin ve toplumunun faydalanacağı somut çalışmalara bu ödül verilmeli Y.3 Üst düzey proje ve çalışmalar yapılarak bir ürün ortaya konulmalı Y.1, Y.8, Y.9 Bu ödülü alan kişinin hak ettiğinden emin olmak lazım Y.2, Y.4, Y.7, Y.9, Y.10 İnandırıcılığı olmalı, basit ve sıradan olmamalı Y.8
Maddi katkı sağlama	Öğretmene az da olsa özlük haklarında, hizmet puanında getirisi olmalı Y.1, Y.5, Y.6

Tablo 11’e bakıldığında yöneticilerin önerileri, üstün başarı belgesi verilmesinde ölçüt, kişiler arası ilişkiler, maddi katkı sağlama, fark yaratacak çalışmalar boyutlarında yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin yarısı belgenin açık ve net kriterler (Y.1, Y.4, Y.7, Y.8, Y.10) belirlenerek verilmesini vurgulamıştır. Bazı yöneticiler (Y.2, Y.8, Y.9, Y.10) ise üstün başarı belgesinin sendika ve kişisel ilişkiler gibi keyfi uygulamalar sonucunda verildiğine dikkat çekmişlerdir. Yöneticiler (Y.2, Y.4, Y.7, Y.9, Y.10) hakkaniyet çerçevesinde, üst düzey performans sağlayan öğretmenlere

bu belgelerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuya yönelik bazı yöneticilerin görüşleri şöyledir:

**Y.3:** “Bu ödül çok kolay alınıyor bu da yeterince değerli olmamasına neden oluyor. Üstün başarı belgesi almanın bir karşılığı olmalı, yapılan çalışmalar net olmalı, ortaya fark yaratacak yeni bir şey koymalı.”

**Y.4:** “Kriter olursa kimse karşı gelemez. Kişinin aldığı ödülün karşısına ismini soy ismini ödülünü yazarsan olmaz. Ödülü niye aldığı ilan edilsin.”

**Y.8:** “Adaletli bir şekilde verilmeli. Kişisel ilişkilerle bu belge verilmemeli. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalara odaklanmak gerekli.”

**Y.10:** “Bu ödül tanıdık, sendika vb. etkilerden uzak ve öncesinde net kriterler belirlenerek verilmeli.”

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilme kriterleri farklılık göstermektedir. Temel olarak bu farklılıkları öğretmenler ve okul yöneticileri projeler, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğretmenin performansı, okulun fiziki donanımını iyileştirme, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, sosyal hizmetlerde bulunma gibi alt temalardan oluşmaktadır. Bu bulguya paralel olarak Ingvarson’un (2009) yapmış olduğu araştırmada üstün performans gösteren öğretmenlerin maaş ile ödüllendirildikleri görülmektedir. Balcı’nın (1992) araştırmasında ise öğretmenlere çoğunlukla içsel nitelikte ödüller olağanüstü başarı, denetim sonucunda gayretli çalışma ve eser yazma gibi sebeplerle verilmiştir. Bunun yanı sıra Razo’nun (2014) araştırması öğrenci başarısına göre öğretmenlerin ödüllendirilmesi temeline dayanır. Benzer şekilde Hoelzle’nin (2018) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerinin başarısına göre performansları değerlendirilerek ödüllendirilmişlerdir. Özdemir ve Bozak’ın (2013) araştırmasında ödül verilirken kıdem ve okul türünün dikkate alındığı, ancak işinde başarılı olma kriterinin dikkate alınmamasının ödüllerin güvenilirliği açısından sorun olduğu görülmektedir. Ergüven’in (2020) araştırmasında öğretmenlerin ödül almasında mesleki ve kişisel özelliklerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda öğretmenlerin ödüllendirilmesinin sendika ve ikili ilişkilerin kullanılmasıyla yapıldığı vurgulanmıştır. Bu bulgu Yılmaz’ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ödül sisteminin adil bir şekilde uygulanması gerektiği yönündeki görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu durum üstün başarı belgesini adalet ve şeffaflık yönlerinden tartışılır kılmaktadır. Ancak bu tartışmayı asgari düzeye indirmek için üstün başarı belgesinin verilme sürecinde öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer amir ve yöneticiler tarafından çok yönlü bir değerlendirme yapılabilir. Böylece üstün başarı belgesinin verilmesinde uzlaşma durumu sağlanabilir. Çelikezen’in (2015) araştırmasında yöneticiler ödüllendirmelerin bazen adil yapıldığını bazen de adil yapılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından üstün başarı belgesini almak için öncesinde üç tane başarı belgesinin alınması gerektiği, ancak bu başarı belgelerinin bazılarının çok kolay verildiği belirtilmiştir. Bu durum bazı okul yöneticilerinin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticileri başarı belgelerinin bazen kolay bir şekilde verildiğine dikkat çekerek bu durumun tartışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yıldırım’a (2008) göre ödüller, öğretmenler arasında çalışan ile çalışmayan

arasındaki farkın ortaya konulması açısından önemlidir. Bu sebeple üstün başarı belgesinin alınması sürecinin kolay olması bu ödülün önemini azaltabilir. Dolayısıyla öğretmenleri yeterli düzeyde motive etmeyebilir. Çünkü Wong ve Wong'a (2005) göre ödül motivasyon sağlamak için önemli bir araçtır. Ballew'in (2012) araştırmasında da ödülün öğretmenler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Javed ve Muhammad (2021) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun ödül sistemlerine ilişkin performanslarını iyileştirdiği sonucunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre üstün başarı belgesi ödülünün verilme sürecinde farklı görüşler bulunmaktadır. Özellikle öğretmenler bu ödülün verilmesinde açık ve net bir ölçütün olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu bulgu Aktaş'ın (2020) araştırmasında değerlendirme kriterlerinin soyut olması, değerlendirmelerin nesnel ölçütlere dayanmamasının süreci zorlaştırdığına yönelik bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu sebeple bazı öğretmenler üstün başarı belgesi ödülünün verilme sürecinde adil bir uygulama yapılmadığını düşünmektedirler. Literatür de yine bazı araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Yıldırım'a (2008) göre öğretmenler ödüllendirilirken sağlıklı bir süreç yürütülmemekte, adaletli ve şeffaf bir ödüllendirmede istenilen düzeye ulaşılamamakta, ödüllendirme mevzuatlarında belirsizlikler görülmektedir. Sabancı (1999) da benzer şekilde ödüller verilirken adil bir sürecin olmadığına dikkat çekmiştir. Çelebi vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin adil bir şekilde ödüllendirilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde net bir kriterin olmaması keyfi uygulamalara sebep olabilir. Çünkü ödülün kime verileceği konusunda bir esneklik ortaya çıkabilir. Bu da adil bir uygulamanın olmasına engel olabilir. Bazı okul yöneticileri de üstün başarı belgesinin verilme sürecinde adil davranılmadığını vurgulamışlardır. Yöneticiler bu görüşlerini ödülün verilme sürecinin kolay olması, net kriterlerin olmaması, kişisel ilişkiler ve süreklilik gerektirmeyen tek bir performansa dayalı uygulamaları örnek vererek temellendirmişlerdir. Bununla birlikte ödüllendirmelerin adil yapıldığına yönelik öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Ancak bu değerlendirmeyi yapmalarının nedeni kendilerinin üstün başarı belgesi almalarında adil bir sürecin işletildiğini düşünmeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmesi sürecinde net kriterlerin belirlenmesi ve daha önceden ilan edilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmeleri sonucunda hem meslektaşlarının hem de okul yönetiminin yaklaşımında farklı bakış açılarının olduğu görülmüştür. Ödül alan bazı öğretmenlere meslektaşları tarafından olumlu bir bakış açısı hâkimken bazı öğretmenlere ise olumsuz bir bakış açısı vardır. Bu bulgu okul yöneticilerinin görüşleri ile desteklenmektedir. Buna paralel olarak Ergüven'in (2020) araştırmasında da ödül alan öğretmenler bazı meslektaşları tarafından desteklenirken bazıları ise motivasyonlarını azalttığı yönünde serzenişte bulunmuşlardır. Bu durumu ayrıntılı ve derinlemesine, daha farklı bir açıdan incelemek için üstün başarı belgesi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin performanslarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Li ve Ye (2021) ise araştırmalarında öğretmenlerin okuldaki ödül sistemine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu ve ödül sistemlerine önem verdikleri sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Pather'in (1995) araştırmasında da ödül alan ile almayan öğretmenler arasında bir bölünme yaşandığı görülmüştür. Bu farklı bakış açısının olmasının temel sebebi, üstün başarı belgesi alan öğretmenin hak edip etmediği konusundaki

tartışma olabilir. Çelikezen'e (2015) göre ödüller algıda farklılık yaratmayacak biçimde daha somut ve daha objektif kriterlere göre düzenlenmelidir. Üstün başarı belgesi alan öğretmenin ödülü, meslektaşları tarafından hak ederek aldığı şeklinde algılanırsa ödüllendirme amacına hizmet etmiş olur. Bu bulgudan yola çıkarak üstün başarı belgesi ödülü verilmesinde adil bir sürecin olması, okul ikliminde ve öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etken oluşturmasını sağlayabilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin çoğunluğu üstün başarı belgesi alan öğretmenlere karşı daha pozitif bir yaklaşım sergilemişlerdir. Benzer şekilde Ergüven'in (2020) araştırmasında ödül alan öğretmenlerin yöneticileri tarafından desteklendiği görülmüştür. Ödül alacak öğretmenleri okul yöneticilerinin teklif ve tavsiye ettikleri düşünüldüğünde bu beklenen bir durum olabilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üstün başarı belgesi alması sonucunda daha çok motive oldukları söylenebilir. Üstün başarı belgesi öğretmenler için bir motivasyon aracı olarak düşünülmektedir. Ancak üstün başarı belgesi ile diğer ödüllerin öğretmenler üzerinde etkilerini karşılaştırmaya yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir. Böylece üstün başarı belgesi ödülünün öğretmenler üzerindeki etkisi daha sağlam temellere oturtulmuş olabilir. Ndiyuve ve Tandika (2019) okul öncesi öğretmenlerinin zamanında terfi ettirilmesinin onları önemli ölçüde motive ettiğini ve çocukların öğrenmesini ve gelişimini iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Javed ve Muhammad'in (2021) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun, ödülün öğrencileri ilerlemeye teşvik ettiği konusunda hemfikir olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmaz'ın (2019) araştırmasında ödül alan öğretmenlerin motivasyonlarının kısmen yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte Hallaç'ın (2016) araştırmasında da öğretmenlerin ödül ile motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çünkü takdir edilmek ve yapılan çalışmaların olumlu karşılık görmesi, kişinin kendisini daha iyi hissetmesini sağlayabilir. Diğer taraftan bazı öğretmenler ödül almak için farklı bir çaba içerisinde olmadıklarını, yaptıkları mesleğin doğasının buna aykırı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Pather'in (1995) araştırmasına göre kendini mesleğine adanmış öğretmenlerin her zaman en yüksek seviyede çalışmaları, maddi ödüllerin performansları üzerinde yeterince etkili olmamasına neden olmuştur. Şenufuk'a (2004) göre resmi ödüllerin öğretmenleri motive etme düzeyi, tam olarak beklentileri karşılayamamaktadır. Üstün başarı belgesi alma sürecinde belirli bir kriterin olmaması öğretmenlerin ödül alma beklentisi içerisinde olmadığını doğrulamaktadır. Çünkü hem mevzuat hem de öğretmenlerin ifadeleri üstün başarı belgesi almanın öğretmenler için sürpriz olduğunu göstermektedir. Öğretmenler beklemedikleri bir anda amirleri tarafından ödüllendirilebilmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun görüşleri öğretmenler ile paralellik göstermektedir. Görüşme yapılan okul yöneticileri üstün başarı belgesinin öğretmenler üzerinde motivasyon, performans, katıldıkları etkinliklerin artması gibi etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı okul yöneticileri öğretmenler üzerinde ödülün bir değişiklik oluşturmadığını düşünmektedirler. Öğretmenin istikrarlı performans göstermesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Karami vd. (2013) yaptığı araştırmada, hem maddi ödüllerin hem de maddi olmayan ödüllendirmelerin çalışanların görev performansına olumlu yönde etki yaptığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Iqbal ve Lian'ın (2021) araştırmasında da öğretmenler için ödül sisteminin iş tatmini üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Üstün başarı belgesi almanın sağladığı katkılar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun maddi kazanç elde ettikleri görülmüştür. Bunun dışında herhangi bir iyileştirme



yapılmadığı anlaşılmıştır. Üstün başarı belgesi alan öğretmenlerin hizmet puanlarına bir yansımaları olsa da bu karar daha sonra iptal edilmiştir. Okul yöneticisi olarak görevlendirilirken üstün başarı belgesi alanlara ek puan verildiği bilinmektedir. Bu durum dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenlikte başarılı olan kişiyi idareciliğe yönlendirme ihtimali olan bir uygulama olarak görülebilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler üstün başarı belgesine yönelik önerilerinde maddi kazancın önemli olduğunu belirtirler de öğretmenlerin çoğu üstün başarı belgesinin maddi yönünün çok önemli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Tonbul'un (2002) araştırmasında da öğretmenlerin daha çok içsel nitelikli ödüllerden doyum sağladıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Sarpkaya'nın (2001) araştırmasında öğretmenlerin içsel nitelikli ödülleri daha çok önemsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte Ballew'in (2012) araştırmasında ödül almanın öğretmenlere özsaygı, motivasyon ve meslektaşların artan saygısının yanı sıra özgeçmişlerinde ödül olmasının fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine Naah'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin maddi ödüllerden daha çok motive oldukları ortaya çıkmıştır. Bawalla ve Adenugba (2021) çalışmasında, finansal ödüller ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler çeşitli öneriler sunarak üstün başarı belgesinin daha fazla motive edici bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Ödül alan öğretmenlerin maddi ve manevi yönden tatmin edici bir mesleki doyum sağlaması önemlidir. Bu sebeple alınan ödülün birey üzerinde bıraktığı etki en azından bir süre kalıcı olmalıdır. Silah'ın (2001) araştırmasına göre öğretmenler maddi yönden ödüllendirme beklentisi içerisindedirler. Presslee vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da maddi ödüllerin görev performansını artırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Keskin'in (2010) araştırmasında manevi ödüllere göre maddi ödüllerin ve özlük haklarında iyileştirmeye yönelik ödüllerin öğretmenleri güdüleyici olduğu görülmüştür. Bunun aksine Shifrer'in (2017) araştırmasında mali ödüllerin öğretmenler üzerinde olumlu etki yaratmadığı anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler manevi açıdan daha çok tatmin olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler üstün başarı belgesinin maddi kazancının çok yüksek olmasının çeşitli tartışmalara yol açacağını belirtmişlerdir. Çünkü üstün başarı belgesinin verilme sürecinde adil bir dağılım olmazsa maddi kazancın yüksek olması ile bu adaletsizliğin artacağı düşünülmektedir. Öğretmenler üstün başarı belgesi takdim edilirken tören düzenlenmesini ve bu ödülün ilin en yetkili makamları tarafından verilmesini istemektedirler. Bu, öğretmenleri daha çok motive edebilir. Çelebi vd. (2015) göre de ödül alan öğretmenlerin ilan edilmesi hem ödül alanları onurlandırmak hem de diğer öğretmenlerin özendirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bazı öğretmenler, üstün başarı belgesi alan öğretmenlere yönelik yurt içine veya yurt dışına sponsor sağlanarak geziler düzenlenmesinin maddi kazançtan daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin tamamı üstün başarı belgesinin verilmesi gerektiği yönünde hemfikirdir. Okul yöneticilerinin görüşleri de öğretmenleri desteklemektedir. Bu bulgular öğretmenler ve okul yöneticileri dışında bulunan diğer eğitim paydaşlarının üstün başarı belgesine yönelik görüşleri incelenerek genişletilebilir. Benzer şekilde Seyhani vd. (2009) araştırmalarında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ödüllendirmeye olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hem öğretmenler hem okul yöneticileri üstün başarı belgesinin verilme sürecinde net kriterlerin olması ve adil bir ödüllendirmenin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuç ile Umar ve Özen'in (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ödül almalarında okullarda standart bir uygulama olmadığı sonucu paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Tezcan'ın (2016) araştırmasında da öğretmenlerin ödüllendirilmesinde problemler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Adil ve şeffaf bir

sürecin yönetilmesi üstün başarı belgesinin amacına hizmet etmesini ve öğretmenlerin olumsuz bakış açılarından arınmasını sağlayacaktır. Üstün başarı belgesinin verilmiş sürecinde adil bir dağıtım yapılması gerektiğinden, çıkarılması gereken sonuç öğretmenin ortaya koyduğu performansa göre bu ödülü hak edip etmediğidir. Özellikle bazı okul müdürleri tarafından ifade edildiği gibi üstün başarı belgesi alan öğretmenin üst düzey bir performans göstermesi bu belgenin niteliğini artıracaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin bazıları maddi bazıları ise manevi bir beklenti içerisindeyler. Literatüre bakıldığında Danish vd. (2019) öğretmenlere yönelik yaptıkları araştırmalarında yetersiz ödül politikasının hem çalışan bağlılığı hem de çalışan performansı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla üstün başarı belgesinin sadece basılı bir kâğıt olarak değil, öğretmenler açısından daha motive edici bir araç haline gelmesi bu belgenin değerini artırmaya bağlıdır. Bunun için adil ve şeffaf bir süreç olmalı, açık kriterler uygulanmalı, öğretmeni onure edecek takdim edilmiş biçimi, hizmet puanının artırılması gibi özlük haklarını iyileştirme ve maddi kazanç sağlama vb. dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden değerlendirilebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarih ve 2021/412 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu araştırmada çıkar çatışması bulunmamakta olup finansman desteği sağlanmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Bu makaleye yazarlar eşit düzeyde katkı sunmuştur.

### Kaynakça

- Agbenyega, J. S. ve Salifu, I. (2013). Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 3(1), 58-74. <https://doi.org/10.52634/mier/2013/v3/i1/1555>
- Aktaş, D. (2020). Türkiye’de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: Milli Eğitim Bakanlığı örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296. <https://doi.org/10.29029/busbed.638185>
- Ateş, H. K. ve Yılmaz, P. (2018). Investigation of the work motivation levels of primary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2948>
- Azumi, J. ve Lerman, J. (1987). Selecting and rewarding master teachers: What teachers in one district think. *Elementary School Journal*, 88(2), 189-202.
- Balcı, E. (1989). Öğretmenlerin ödüllerle güdülenmesi ve "Yılın öğretmeni ödülü". <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5840/1971%20adresinden%20eri%C5%9Filmi%C5%9Ftir>.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 121-128.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller, güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri* (1. Baskı). Adım Yayıncılık.

- Ballew, M. J. (2012). *Teachers' perceptions of the influence of awards received for excellence in teaching early in their careers* [Unpublished doctoral dissertation]. Kansas State Üniversitesi.
- Bawalla, O. G. ve Adenugba, A. A. (2021). Financial rewards and job commitment among public secondary school teachers in Ogun State, Nigeria. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 15, 72-81. <https://doi.org/10.3126/dsaj.v15i01.41928>
- Bennell, P. ve Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia* (Cilt. 71). Department for International Development.
- Braga, M., Checchi, D., Scervini, F. ve Garrouste, C. (2020). Selecting or rewarding teachers? International evidence from primary schools. *Economics of Education Review*, 76, 101986. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101986>
- Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Üniversitesi.
- Çelebi, N., Vuranok, T. ve Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 75-104.
- Çelikezen, M. (2015). *Milli eğitim bakanlığı ödül sistemine ilişkin yönetici görüşleri (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Danish, R. Q., Qaseem, S., Mehmood, T., Ali, Q. M., Ali, H. F. ve Shahid, R. (2019). Work related stressors and teachers' performance: Evidence from college teachers working in Punjab. *European Scientific Journal* (ESJ), 1(4), 158-173. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n4p158>
- Devlet Memurları Kanunu. (2011). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda Değişiklik. 6111 Sayılı Torba Kanun. 25.02.2011 tarih ve 2785 sayılı Mükerrer Resmi Gazete.
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- Ergüven, N. (2020). *Ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Hallaç, B. (2016). *Özel orta öğretim kurumlarında disiplin ve ödül yönetmeliğinin öğretmen ve öğrenci motivasyonuna etkisi: Bakırköy örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Han, J. ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hoelzle, J. (2018). *A causal comparative study of performance pay for teachers in Ohio: Does performance pay affect student and teacher performance?* [Unpublished doctoral dissertation]. Bowling Green State University.

- Iqbal, A. ve Lian, B. (2021). The impact of work motivation and reward system on teacher satisfaction at Smp Negeri Tulung Selapan District. *In International Conference on Education Universitas PGRI Palembang*, 565, 61-66. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210716.011>
- Ingvarson, L. (2009). Developing and rewarding excellent teachers: The Scottish chartered teacher scheme. *Professional Development in Education*, 35(3), 451-468. <https://doi.org/10.1080/19415250903016707>
- Javed, A. ve Muhammad, N. (2021). Teachers Perceptions about Reward Systems in Classroom. *Journal of Education and Social Studies*, 2(2), 59-62. <http://dx.doi.org/10.52223/jess.20212204>
- Karami, A., Dolatabadi, H. R. ve Rajaeepour, S. (2013). Analyzing the effectiveness of reward management system on employee performance through the mediating role of employee motivation case study: Isfahan Regional Electric Company. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(9), 327-338. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v3-i9/214>
- Keskin, A. (2010). *Ödüllendirmenin ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri ve yöneticileri güdüleme düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kroth, M. (2007). Maslow--move aside! A heuristical motivation model for leaders in career and technical education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(2), 5-36.
- Lee, C. K. E. ve Tan, M. Y. (2010, Mart, 7-12). "Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore." *Paper presented at APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand.*
- Li, X. ve Ye, Y. (2021). A study of the relationship between teachers' perceptions towards reward system and their organization commitment in Shanxi experimental secondary school. *Scholar: Human Sciences*, 13(1), 79-90.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge. *Tebliğler Dergisi*: Mart 2013/2666.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). T.C. Resmi Gazete (24.06.1973, 14574).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Naah, M. (2018). *Factors that influence motivation of primary school teachers, a case study of the Tamale metropolis* [Unpublished doctoral dissertation]. Winneba Eğitim Üniversitesi.
- Ndijuye, L.G. ve Tandika, P. B. (2019). Timely promotion as a motivation factor for job performance among pre-primary school teachers: Observations from Tanzania. *Journal of Early Childhood Studies*, 3(2), 440-456. <http://hdl.handle.net/20.500.12661/2449>
- Özdemir, T. ve Bozak, A. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin almış oldukları ödüller ile sicil başarı puanları ve diğer bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 372-389.

- Pather, M. R. (1995). *Achievement recognition and its impact on teacher performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Rand Afrikaans Üniversitesi.
- Presslee, A., Vance, T. W. ve Webb, R. A. (2013). The effects of reward type on employee goal setting, goal commitment, and performance. *The Accounting Review*, 88(5), 1805-1831. <https://doi.org/10.2308/accr-50480>
- Rasheed, M. I., Humayon, A. A., Awan, U. ve Ahmed, A. U. D. (2016). Factors affecting teachers' motivation. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 101-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0057>
- Razo, A. (2014). *Does rewarding performance pay for teachers result in higher student achievement?* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State Üniversitesi.
- Recepoglu, S. ve Recepoglu, E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(4), 799-814.
- Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 363-391.
- Sarpkaya, R. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Seyhani, M., Özder, H. ve Konedralı, G. (2009). KKTC ilkokul öğretmenlerine uygulanan ödül - ceza politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 109-131.
- Shifrer, D., Turley, R. L. ve Heard, H. (2017). Do teacher financial awards improve teacher retention and student achievement in an urban disadvantaged school district? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1117-1153. <https://doi.org/10.3102/0002831217716540>
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 95-109.
- Şenufuk, Y. (2004). *Resmi ödüllerle diğer özendiricilerin öğretmenleri güdülemesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tezcan, N. (2016). Öğretmenlerin ödüllendirme öngörülleri. EYFOR V. Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.
- Tonbul, Y. (2002). *İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine dönük ödüllendirme uygulamaları etkililiği ve öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımı (İzmir Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Umar, S. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 203-224.
- Vatansever Bayraktar H. ve Akın E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37-63. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V24-04>
- Virtanen, P. ve Laine, A. (2021). Grounds for differences in motivation among Finnish student teachers and novice primary school teachers. *Issues in Educational Research*, 31(1), 291-308.
- Wong, P. M. ve Wong, C. S. (2005). Promotion criteria and satisfaction of school teachers in Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership* 33(4), 423-447. <http://doi.org/10.1177/1741143205056216>
- Yavuz, C. ve Bahtiyar Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(40), 257-271.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2008), “İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirmelerine ilişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,56, 663-690.
- Yılmaz, M. ve Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 286-306.
- Yılmaz, M. F. (2019). *Milli eğitim bakanlığı ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.

## Extended Summary

### Problem statement

High-performing teachers need to be supported through various methods (Azumi & Lerman, 1987; Celebi et al., 2015). Rewarding, one of these methods, is the most important factor that motivates teachers and enables them to work more efficiently (Celebi et al., 2015; Ozdemir & Bozak, 2013). Teachers who work within the body of the Ministry of National Education are rewarded in line with the Article 122 of the Civil Servants’ Act No: 657 and the provisions of Directive on Rewarding the Personnel of the Ministry of National Education with the Certificate of Achievement, Certificate of Merit and Awards. According to the resolution dated 13 February 2011, teachers need to be awarded with the certificate of achievement three times to be eligible for the certificate of merit. While it is more common for teachers to be rewarded with a certificate of achievement, it could be stated that teachers need to maintain superior performance consistently to be rewarded with the certificate of merit. Therefore, it has been deemed important to present the causes and effects of the contribution that teachers with the certificate of merit make for the education process. Various studies in the literature analyse rewarding types and processes (Azumi & Lerman, 1987; Braga et al., 2020; Celebi et al., 2015; Erguven, 2020; Ingvarson, 2009; Keskin, 2010; Lee & Tan, 2010; Ozdemir & Bozak, 2013; Sabanci, 1999; Sarpkaya, 2001).

## **Method**

This research was conducted using the phenomenology pattern, a qualitative research method. The study's target population consists of primary school teachers who have received the certificate of merit and their school administrators. The study group consists of 14 primary school teachers and 10 school administrators who were determined using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Semi-structured interview forms, developed by the researchers, were used as the data collection tool. A pilot scheme was carried out with primary school teacher by obtaining the views of three academic members to evaluate the items included in the form. The content analysis method was used to analyse the data. The research includes detailed descriptions of the teachers who participated in the study to maintain external reliability, and data were separately coded by two different coders, one of whom was the researcher, to ensure internal reliability. The reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the reliability percentage of the coders, and reliability was calculated as 90%.

## **Findings and discussion**

Teachers and school administrators stated that the certificate of merit was rewarded to teachers for reasons including projects, social and cultural activities, teacher performance, improving the physical equipment of the school, increasing the academic success level of students, and providing social services due to the pandemics. Ingvarson (2009) reported that teachers who display superior performance are financially rewarded. Teachers evaluated the process of rewarding the certificate of merit as 'it is fairly rewarded', 'it is unfairly rewarded', and 'I am indecisive'. Lack of definite criteria may especially cause disputes regarding fairness and transparency. According to Yildirim (2008), rewarding process is not carried out effectively, the desired level of fairness and transparency has not been achieved, and there are ambiguities in rewarding regulations. Teachers who receive the certificate of merit face positive and negative attitudes from their colleagues. Therefore, it can be concluded that there is dissensus among teachers about rewarding the certificate of merit. It can be observed that many school administrators exhibit a positive attitude towards teachers who receive the certificate of merit. According to Ergüven's (2020) research, while teachers who received the certificate were supported by some of their colleagues, they were demotivated by some other colleagues. Nearly all teachers emphasised that having been rewarded with the certificate of merit did not improve their employee personal rights. The majority of the teachers stated that they received financial awards in proportion to their salaries after being rewarded with the certificate of merit. Most teachers reported that spiritual aspect of the reward was more important than the financial aspect. Tonbul's (2002) research findings revealed that teachers feel more fulfilled with spiritual rewards. It would be safe to say that the certificate of merit has a motivating effect on teachers. School administrators stated that the certificate of merit increases the motivation of some teachers. Iqbal and Lian's (2021) findings revealed that the reward system has a positive and significant effect on job satisfaction. All teachers agree that the certificate of merit should be rewarded. Views of school administrators support the teachers. Recommendations of teachers and school administrators have focused on the aspects of the certificate of merit such as financial gain, spiritual fulfilment, process, criteria, presentation, social activity, score, rank/degree, interpersonal relationships and awareness.

## **Results**

The study findings revealed that the teachers were awarded based on projects, social and cultural activities, teacher performance, improving the physical equipment of the school, increasing the success level of students, carrying out social service, and use of union and personal relationships. Lack of objective criteria in rewarding the certificate of merit has caused disputes about the fairness of the rewarding process. For teachers, being rewarded the certificate of merit changed the attitude of their colleagues and the school administrators towards them. It was concluded that the motivation of the majority of teachers increased after receiving the certificate of merit. It was observed that the majority of the teachers who received the certificate of merit had financial gain. All teachers agree that the certificate of merit should be rewarded. Views of school administrators also support teachers in this regard.



## Çevrimiçi Yaratıcı Drama Deneyimine Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Gözünden Bir Bakış

Belgin BAL İNCEBACAK<sup>1</sup> 

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki yaratıcı drama dersine ilişkin tutum düzeyleri ve çevrimiçi canlı derse ilişkin görüşlerini belirlemektir. Karma model olarak desenlenen çalışmada 40 öğrencinin bulunduğu bir grup ile 13 haftalık çevrimiçi eğitim ortamında yaratıcı drama çalışması uygulanmıştır. Yaratıcı drama oturumları 2021-2022 eğitim öğretim güz dönemi boyunca toplamda 26 ders saat uygulanmıştır. Drama çalışması sonunda 40 öğrenciye yaratıcı drama dersinin katkısını belirlemek için ders sonunda anket formu, yaratıcı dramaya yönelik tutum ölçeği ve uzaktan öğrenmeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel analizler (T-testi ve Spearman korelasyon analizi) kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerinin analizi sonucunda, öğrenciler yaratıcı dramanın kendilerini daha iyi ifade etmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrenciler, uzaktan eğitimde sürekli pasif ders dinleme yerine aktif şekilde sürece dâhil oldukları için daha motive olmuş şekilde ders dinlediklerini ifade etmişlerdir. Nicel verilerin sonuçlarına göre de uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanının kişisel uygunluk ve etkililik boyutları arasında yüksek, yakınlık boyutu arasında zayıf ilişki mevcuttur. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanının, kişisel uygunluk ile etkililik boyutları ( $r=0,854$ ) arasında yüksek, öğreticilik boyutu ile ( $r=0,504$ ) orta bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** çevrimiçi öğrenme, yaratıcı drama, canlı ders

## The Online Creative Drama Experience from the Perspective of Students in the Faculty of Health Sciences

**Abstract:** This research aims to determine the attitudes of students in the Faculty of Health Sciences regarding the creative drama method and their opinions regarding the online course. Using a mixed model approach, 40 students were enrolled in 13 weeks of creative drama work (26 hours total) during the 2021–2022 academic year. At the end of the study, the students were given an evaluation, including a questionnaire, creative drama attitude scale, and distance learning attitude scale, to determine the contribution of the online course. Content analysis was used to process the qualitative data, and statistical methods (T-test and Spearman correlation analysis) were used to analyze the quantitative data. The study results indicated that the students felt that creative drama contributed to improved self-expression. They stated that their motivation to listen to lectures improved because they were actively involved rather than listening passively. According to the quantitative data, there is a strong correlation between the total score

Geliş tarihi/Received: 20.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, belginbal33@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4643-8051

**Atf (Citation):** Bal İncebacak, B. (2022). Çevrimiçi yaratıcı drama deneyimine sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gözünden bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1076547>

on the distance education attitude scale and personal suitability and effectiveness ( $r = 0.854$ ), and a weak correlation with disposition. There is also a moderate relationship with instructional dimension ( $r = 0.504$ ).

**Keywords:** online learning, creative drama, live lesson

## Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını eğitim öğretimin sekteye uğramasına sebep olmuştur. Salgın döneminde eğitim öğretim sürecinin aksamaması için hızlı bir dönüşüm yaşanmıştır. Salgınla birlikte eğitim öğretime kısa bir ara verilmiştir. Kapanma sonrasında üniversitelerde kendi imkânları dâhilinde çevrimiçi uzaktan eğitime (emergency remote learning) geçilmiştir. Milli eğitimde ise uzaktan eğitim sürecinde hem çevrimiçi araçlar hem de televizyon gibi kitle iletişim araçları kullanılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri yapılandırılırken, sürdürülebilirlik, ekonomiklik, toplumsallık ve mekânsallık boyutları dikkate alınarak yapılandırılmaktadır (Çiçeklioğlu & Akmaz, 2020). Salgın şartları nedeniyle eğitim sürecinin aksamaması için sürdürülebilirlik, ekonomiklik ve toplumsal şartlar dikkate alınarak, mekânsal olarak bireyleri bir araya getirmemek için acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir.

Uzaktan eğitim, çeşitli uzaktan eğitim platformları ile bireyin farklı ortamlardan eğitim ortamına ulaşabilmesi olarak ifade edilebilir (Yates & Bredley, 2000). Gökçe Toker (2008) uzaktan eğitimi zaman ve mekândan bağımsız bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilen dersler olarak ifade etmiştir. Uzaktan eğitim yeni çıkan bir kavram değildir. Ülkemizde ve dünyada internet ile bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle birlikte uzun yıllardır uygulanmakta olan bir yapıyı temsil etmektedir. Bu açıdan salgının etkisi geçene kadar en kısa sürede eğitim öğretim devam etmesi için en uygun çözüm olarak düşünülmüş ve dünya ile birlikte ülkemizde de hızlı bir dönüşümle sürece uyum sağlanmıştır. Ülkemizde acil uzaktan eğitim için farklı platformlarda çevrimiçi video konferans uygulamalarıyla (Google Meet, Google Hangout, Zoom, Cisco Webex) çevrimiçi eğitim platformları üzerinden canlı video eğitimiyle dersler işlenmiştir. Bu derslerde sunucu ya da eğitmen ses, görüntü ve ekran paylaşımı yapabilmektedir. Aynı zamanda eğitmen ve sunucu isterse tüm katılımcılar ses, görüntü ve ekran paylaşımı yapabilmektedir. Acil uzaktan eğitim döneminde, üniversite öğrencileri ve eğitmenlerin e-posta adresleri aracılığıyla ders programlarına uygun olacak şekilde kendilerine tanımlanan derslere atamaları gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde çevrimiçi eğitim platformlarında canlı dersler işlenmeye başlanmıştır. Eskiden beri uygulanmakta olan bir yapı olsa bile tüm Türkiye’de aynı anda başlayan sürece uzaktan eğitim alt yapısı olan üniversiteler daha hızlı çözüm bulmuştur ve eğitim öğretime başlamıştır. Acil uzaktan eğitim döneminde derslerden istenilen başarının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Örneğin, Er Türküresin (2020) salgının başında yapmış olduğu çalışmasında, acil uzaktan eğitimin derslerde verim sağlamadığı bundan dolayı öğrencilerin genelde yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucunu elde etmiştir. Sürecin bir anda uygulanması, kurumların yeterli alt yapısının olmaması, eğitimlere sürece hazırlık yapmadan dâhil olmaları bu durumun yaşanmasına sebep olmuş olabilir.

Acil uzaktan eğitim modelinde, uygulama derslerinde yaşanan zorluklar olması da muhtemeldir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim döneminde verim aldıkları derslerin içinde yaratıcı dramın olduğu bilinmektedir (Sarışan Tungaç vd., 2018, 2019). Uygulama dersleri arasında olan yaratıcı dramın çevrimiçi ortam da etkili olduğu Bal İncebacak (2021) tarafından yapılan bir

çalışma ile ortaya konulmuştur. Uzaktan eğitim döneminde, uygulamalı bir ders olan yaratıcı dramanın farklı gruplarda da denenerek benzer şekilde etki gösterip gösterilmeyeceğinin araştırılması önemlidir. Yaratıcı drama, literatürde birçok çalışmada kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğrencilerin süreçten verim aldıkları ifade edilmiştir (Özyürek, 2020; Uygungül vd., 2019; Yılmaz & Ceylan, 2020). Yapılan çalışmaların yaratıcı drama için yüz yüze dönemde işlendiği, bu çalışmalardan verim alındığı görülmektedir. Salgın döneminde uzaktan eğitime geçildiğinde uygulamalı derslerin verimli şekilde yapılmadığı literatürde ifade edilmiştir (Yolcu, 2020). Web tabanlı uzaktan eğitim çalışmalarında öğrenciler ile işlenen teorik derslerin uygulamalı derslere göre daha çok katkısı olduğu belirtilmiştir (Kesin & Kaya Özer, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde derslerden verim alınmadığı ifade edilmektedir. Bunun aksine yaratıcı drama derslerinin de verimi arttırdığı düşünüldüğünde, bu verimin acil uzaktan eğitim döneminde benzer şekilde olduğu olup olmadığının araştırılması önemlidir. Bu işleyişin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumsuzluğa çözüm olup olmayacağının belirlenmesi önemlidir.

Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri Eğitim Fakültesi öğrencileri gibi toplumun birçok kesiminden kişi ile iş birliği içinde görev yapmaktadır. Özellikle sosyal hizmet öğrencileri toplumun pek çok kesimi ile iş birliği içinde çalışmakta ve yaratıcı drama yöntemini kullanacakları pek çok ortama sahip olmaktadır. Bu açıdan Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bu yöntemin farkındalığına sahip olmaları iş yaşamlarında onları diğer çalışanlardan farklı kılacaktır.

Yaratıcı drama dersi, hem farklı derneklerin eğitiminden geçerek eğitim alanlar hem de üniversitelerde bu alanda yayını olan öğretim elamanları tarafından verilebilmektedir. Genelde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aldığı bir ders olarak programlarda yer almaktadır. Birçok üniversitede özellikle Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bu dersi almadıkları literatürde ifade edilmiştir (Gökçearslan Çifci & Altınova, 2017; Nazlıer & Akoğlu, 2018;). Bu problem sadece ülkemize özgü bir sorun da değildir. Benzer şekilde literatürde, örneğin Endonozya'da da drama eğitimlerinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Nurhasanah & Maspuroh, 2021). Dersi yürütecek eğitmenin az sayıda olması ve dersi verebilmek için özel bir eğitim gerektirmesi sebebi ile birçok fakültede bu ders yer almamaktadır. Fakülteler seçmeli ders olarak programlarına eklemektedirler. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde ilgili çalışmanın yapıldığı üniversitede de bu ders, Sağlık Bilimleri Fakültesine uzaktan eğitim sürecinde seçmeli ders olarak eklenmiş ve seçmeli dersi alan öğrenciler ile çevrimiçi bir şekilde canlı ders olarak yürütülmüştür. Canlı bir şekilde yürütülen dersin etkisi bu çalışma ile araştırılmıştır.

Adıgüzel (2019) yaratıcı dramayı, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerini kullanarak bir amaç çerçevesinde, rol oynama ve doğaçlama vb. tekniklerini kullanarak ısınma, canlandırma ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir süreç olarak ifade etmiştir. Isınma aşamasında, etkinliğin amaca uygun oyunlar ile desteklenip grubun ilgisinin konuya çekilmesi sağlanmaktadır. Canlandırma aşaması, lider rehberliğinde yaratıcı dramanın farklı tekniklerinin (doğaçlama, -miş gibi yapma, şimdi ve burada olma vb.) kullanıldığı kısımdır. Değerlendirme aşaması ise sürecin sonunda elde edilen durumlar hakkında katılımcıların görüşlerin alındığı bir yapıyı temsil etmektedir. Bu yönü ile yaratıcı drama belli aşamalara göre yapılandırılmış bir dersi ifade etmektedir. Bu açıdan acil uzaktan eğitim sürecinde de aslında normal zamanda yapılan uzaktan eğitim sürecini ifade etmektedir. Çünkü liderin hazırlıksız bir eğitim vermesi mümkün değildir. Yaratıcı drama önceden kurgulanan plan dâhilinde bir atölye yapısına sahip olmasına

rağmen, uygulama anında katılımcı gruba göre lider, planında çeşitli değişiklikler yapabilir (Üstündağ, 1994).

Yaratıcı dramının bir öğretim yöntemi olduğu, bununla birlikte kişinin kendisini tanımasına da katkı sağladığı düşünülmektedir. Üstündağ (1994) yaratıcı drama ile katılımcıların kendilerini ve çevrelerini anlamalarına katkı sağlandığını belirtmiştir. Ayrıca çeşitli becerilere de katkı sağladığı bilinmektedir. Örneğin Akfırat (2006) yaratıcı dramının iş birliği yapma, bireysel ve grupla düşünme, empati yeteneği, eleştirel düşünme becerisi gibi becerileri kazanacakları bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebinin öğrencilerin canlandırmalar aracılığıyla çeşitli rollere girmeleri ve birçok problem durumuyla baş etmeleri olduğu düşünülebilir. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin de toplumun birçok kesimi ile muhatap olup onların sorunları ile karşı karşıya kalacağı düşünüldüğünde bu dersi almalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Literatürde de benzer şekilde Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde fakültenin öğrencilerine birçok fayda sağladığı ifade edilmektedir (Altınova & Gökçearslan Çifci, 2013; Bal İncebacak, 2021; Ege, 2021; Gökçearslan Çifci & Altınova, 2012; 2017; Nazlier & Akoğlu, 2018; Özateş Gelmez, vd., 2019; Öztürk, 2011). Yaratıcı drama çalışmaları incelendiğinde üniversitelerde genelde eğitim fakültesi öğrencileri ile çalışılmaktadır. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında literatürde az çalışma olduğu görülmektedir. Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında Ege (2021) yaratıcı drama dersi ve yöntemi ile yürütülen çalışmaların artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Tanrıseven ve Aykaç (2013) yaratıcı drama çalışmalarının sadece öğretmen adayları ile değil üniversitede öğrenim gören diğer öğrenciler ile de çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan 2020-2021 eğitim öğretim döneminde seçmeli ders olarak Sağlık Bilimleri Fakültesi programlarına eklenmiştir. Programa eklenen bu dersin yürütme aşaması, Covid-19'dan dolayı uzaktan bir şekilde yürütülmüştür. Bundan dolayı yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar acil uzaktan eğitim ve çevrimiçi yaratıcı dramadır.

Çevrimiçi yaratıcı drama kavramı Covid-19'un hayatımıza girmesi ile ortaya çıkmıştır. Salgın dönemi öncesinde yüz yüze yapılan birçok eğitim, Covid-19 salgını döneminde dönüşüm yaşamış ve çevrimiçi ortamlarda işlenmeye devam edilmiştir. Derslerin verimli geçmesi için çeşitli alternatifler oluşturulmuş ve kullanılmaya başlanmıştır. Covid-19 dönemi öncesinde de uzaktan eğitim uygulamaları yapılmıştır ancak, salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim için acil uzaktan eğitim kavramı kullanılmıştır. Salgın ile yüz yüze işlenen derslerin herhangi bir hazırlık yapılmadan çevrimiçi ortamda sunulması bu süreci kapsamaktadır. Bir de bu dönemde yüz yüze yapılan uygulamaların çevrimiçi ortama aktarılması için planlama yapılması gereken dersler vardır. Bu derslerin başında yaratıcı drama gelmektedir. Yaratıcı dramının uzaktan eğitim ortamına aktarımı için bir ön hazırlık gerekmektedir. Hazırlıksız bir sürece başlamak mümkün değildir. Salgın öncesinde de bunun denemeleri yapılmıştır. Bu süreçte teorik derslerin genelde uzaktan eğitimle yapılması ön planda iken, Philip ve Nicholls (2007) drama ve tiyatro eğitiminin de uzaktan eğitimle uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. McAndrew vd. (2004) yaratıcı drama ve tiyatro eğitiminin uzaktan eğitimde bir denemesini yapmışlardır. Süreçte uzaktan yaptıklarında da verim aldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle farklı mekânlardaki katılımcıların eğitimlerle yaratıcı drama ve tiyatro eğitimlerinde kullanılan doğaçlamalarda sorunsuz şekilde uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte zorunlu bir yapı olmaması ve yüz yüze daha çok fayda sağlanması sebebi ile eğitimler genelde yüz yüze yapılmaya devam etmiştir. Covid-19'un

hayatımıza girmesi ile süreç tercih olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Yılmaz vd., (2020) yaratıcı drama liderlerinin Covid-19 döneminde birçok eğitimci gibi süreçten olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu dönemde çevrimiçi canlı dersler ile eğitimler verilmeye başlanmıştır. Yaratıcı drama öğretmenleri hızlı bir dönüşümle yaratıcı drama oyunlarını ve doğaçlamaları çevrimiçi ortamda denemeye başlamışlardır. Birçok üniversitede uzaktan eğitim kayıtlarının paylaşıldığı farklı platformlar aracılığıyla derslerin işlendiği görülmektedir (bkz: <https://avys.omu.edu.tr/>). Süreçte liderler çevrimiçi ortamda bile birçok etkinliğin nasıl yapılacağını deneme yanılmalar ile keşfetmiştir (Yılmaz vd., 2020). Yaratıcı drama, acil uzaktan eğitim döneminde bile uzaktan çevrimiçi canlı derslerle yürütülebilmektedir. Yürütülen bu derslerin acil uzaktan eğitim döneminde etkisinin araştırılması gerekmektedir.

Çevrimiçi yaratıcı drama, yüz yüze ortamda yapılan birçok etkinliğin çevrimiçi ortamda yapılması olarak ifade edilebilir. Çevrimiçi yaratıcı drama dersi tıpkı yüz yüze yapılan yaratıcı drama dersleri gibi ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Isınma aşamasında, oyunlar yüz yüze eğitimde oynatılan oyunların çevrimiçi ortama aktarılması ile gerçekleşmektedir. Örneğin yüz yüze ortamda oynatılan *top sende* etkinliği çevrimiçi ortamda şu şekilde uygulanmaktadır. “Bu oyunda lider bir harf seçer. Elindeki topu seçtiği herhangi bir kişiye atar. Örneğin A, harfini seçer, topu attığı kişi A harfi ile başlayan bir kelime söyler. Top atılan kişi topu yeni kişiye attığında o da yeni bir kelime söyler. Oyun tıkanıldığında yeni bir harf ile oyun devam eder” şeklindedir. Bu oyun çevrimiçi ortamda “Bu oyunda lider bir harf seçer. Yüz yüze ortamda kullanılan gerçek top, çevrimiçi ortamda hayali bir top olur ve öğrenciler ellerindeki hayali topu isim söyleyerek atıyormuş gibi yapar. Örneğin A, hayali olarak topu attığı kişinin ismi söyler. İsmi söylediği kişi hayali topu tutuyormuş gibi yapar ve A harfi ile başlayan bir kelime söyler. Yeni kişiye attığında kişi önce hayali topu tutar. Tuttuktan sonra A harfi ile söylenmeyen yeni bir kelime söyler. Daha sonra elindeki hayali topu yeni bir kişiye atar. Tutan kişi de yeni bir kelime söyler. Oyun tıkanıldığında yeni bir harf ile oyun devam eder” şeklinde oynatılmaktadır. Doğaçlamalarda yine grup halinde yapılan konuşmalar sırası ile iki kişi ya da daha fazla kişinin katılımı ile karşılıklı konuşmalar şeklinde yapılarak doğaçlamalar çevrimiçi ortamda gerçekleştirilir. Bu şekilde yüz yüze yapılan çoğu şey çevrimiçi ortamda da gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla güz döneminde Sağlık Bilimleri Fakültesine seçmeli ders olarak eklenen bu dersin hem derse hem de çevrimiçi sürece etkisinin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bundan dolayı bu çalışma Sağlık Bilimleri Fakültesinde yer alan farklı bölüm öğrencilerinin katıldığı seçmeli ders ile yürütülmüştür. Çevrimiçi ortamda yaratıcı dramının uzaktan eğitim döneminde etkisi araştırılmıştır. Çalışmada değişken olarak uzaktan alınan diğer uygulamalı dersler ve cinsiyet tercih edilmiştir. Çevrimiçi eğitimlerde Tüzün ve Toraman (2021) cinsiyet konusunda bir öngöründe bulunmanın zor olmakla beraber, verilerde gözlemlenecek cinsiyete dayalı bir farklılığın uzaktan eğitime dair önemli bilgiler verebileceğini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı bu değişken olarak çalışmada cinsiyet ele alınmıştır. Acil uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum olduğu -yukarıda da ifade edildiği gibi- görülmektedir. Bu süreçte yürütülen derslere olan tutum ile yaratıcı drama dersine yönelik tutum arasında fark olup olmadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Covid-19 döneminde hem salgının etkisi hem de zorunlu bir uzaktan eğitime geçilmiş olması birçok olumsuz durumun yaşanmasına sebep olmuştur. Bu açıdan uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumun, yaratıcı drama dersi ile telafi edileceği düşünülmektedir. Çalışma ile Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi

yaratıcı drama dersine ilişkin tutum düzeyleri ve çevrimiçi derse ilişkin görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Çevrimiçi yaratıcı drama dersinin öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Çevrimiçi yaratıcı drama dersi ile uzaktan eğitim ile alınan diğer uygulamalı derslere yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri nelerdir?

Çevrimiçi yaratıcı drama dersinin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine etkisi var mıdır?

Çevrimiçi yaratıcı drama dersine yönelik tutum ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çevrimiçi yaratıcı drama dersinin cinsiyet açısından öğrencilerin tutum seviyelerine etkisi var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırma karma model kullanılmıştır. Karma model nitel ve nicel verilerin toplanarak analiz edilip bulgular ışığında yorumlanmasındadır (Creswell, 2007). Karma yöntem araştırması desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende verilerin birbirini teyit etmesine dikkat edilir. Nicel yöntemler ile veriler toplandıktan sonra verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için nitel veriler toplanarak yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada önce nicel veriler toplanmış sonrasında nitel veriler toplanmıştır. Nicel analizlerin sonuçları nitel veriler ile desteklenerek açıklanmıştır. Bu çalışmada karma model kullanılmasının sebebi nicel olarak toplanan verilerin, nitel veriler ile derinlemesine incelenerek yorumlanmasındadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu çevrimiçi yaratıcı drama dersine kayıtlı olan 40 öğrencidir. Gravetter ve Forzano (2012) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi için, araştırmacının kolay ulaşabileceği ve araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmesi olarak tanımlamıştır. Çalışma grubunda 29 kadın, 11 erkek öğrenci yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Yaratıcı drama çalışması sonunda 40 öğrenciye yaratıcı drama dersinin katkısını belirlemek için yaratıcı dramaya yönelik tutum ölçeği ve uzaktan öğrenmeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Süreçten iki hafta sonrada uzaktan eğitim ve yaratıcı drama dersine yönelik görüş belirleme anket formu ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama aracı anket formudur. Thomas (1998), anketi, kişilerin davranışlarını,

tutumlarını ya da inançlarını belirlemeye yönelik olarak belirlemek için bir dizi sorudan oluşan araştırma materyali olarak tanımlamıştır. Nitel veri elde etmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik görüş belirleme anketi kullanılmıştır. Bu formda uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin hem uzaktan eğitime hem de yaratıcı drama dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır. Nicel veri elde etmek için, uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için literatürde var olan uzaktan eğitime yönelik ölçek ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarını ortaya koymak için tutum ölçeği kullanılmıştır.

### ***Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği***

Uzaktan eğitim yönelik görüşlerini belirlemek için literatürde yer alan ve daha önce benzer çalışmalarda kullanılmış olan ölçekler incelenmiş ve en uygun olan ölçeğin kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaçla Yıldırım vd., (2014) tarafından geliştirilmiş ölçek uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlere yönelik ölçek tercih edilmiştir. Çevrimiçi ortamda verilen yaratıcı drama dersinin uzaktan eğitime yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda kullanılan ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 4 alt faktörü bulunmaktadır. Ölçek 1-5 aralığında derecelendirilmiştir. 1 (hiçbir zaman katılmıyorum), 2 (nadiren katılıyorum), 3 (bazen katılıyorum), 4 (genellikle katılıyorum), 5 (her zaman katılıyorum) şeklinde 5’li Likert olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin faktörleri kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach’s Alpha katsayısı değerleri, sırası ile 0,862 (Kişisel Uygunluk), 0,818 (Etkililik), 0,807 (Öğreticilik), 0,799 (Yatkınlık) olarak hesaplanmıştır. İlgili araştırmada ölçeğin toplam değeri üzerinden güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak minimum puan 18 maksimum puan 90’dır. 18-36 aralığı düşük, 37-54 aralığı orta, 55-90 aralığı yüksek olarak değerlendirilmiştir.

### ***Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği***

Yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını belirlemek için alanın öncülerinden Adıgüzel’in ölçeği tercih edilmiştir. Adıgüzel (2006) tarafından geliştirilen ölçek Eğitim Fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının “Okulöncesinde Drama” ve “İlköğretimde Drama” derslerine ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak Likert tipi bir ölçektir. Yazardan ilgili çalışmada kullanılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. İlgili dersi veren araştırmacı Eğitim Fakültesinde açılan eğitimde drama dersini de yürütmektedir. Aynı zamanda Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler için açılan yaratıcı drama dersinin içeriği ile benzer çıktılar içermektedir. İlgili ölçek maddeleri yaratıcı drama dersinin doğasına uygun şekilde ifadelerden oluşan genel sorular olduğu için hala geçerliliğini koruyan bir ölçek niteliğindedir. İlgili ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert şeklindedir. Alt faktörleri bulunmamaktadır. Ölçeğin 20 maddesi olumsuz, 30 maddesi olumludur. Kesinlikle katılıyorum (5), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde ifade edilerek derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 50, maksimum 250’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı değeri 0.94’dir. İlgili araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. 50-100 aralığı düşük, 101-150 aralığı orta, 151-200 aralığı yüksek, 201-250 aralığı mükemmel olarak yorumlanmıştır.

### **Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Belirleme Anket Formu**

Nitel verilerde kullanılan veri toplama aracı anket formu için, öncelikle ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir (Adıgüzel, 2009; Bil,2012; Chen, 1997; Erçevik & Bergil, 2020; Oğuz Namdar, Bülbül & Çankal, 2018; Kaaland-Wells,1993). Bu süreçte uzaktan eğitim sürecine ait kaynaklar taranmış ve yaratıcı drama ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerin ortaya çıkartılması için problem tanımlaması yapılmıştır. Daha sonra madde yazımı yani taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form ilk olarak eğitim bilimleri alanında doktora sahibi iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Anket sorularının yer aldığı taslak form 8 sorudan oluşmaktadır. Uzman görüşü sonrası benzer sorular çıkartılmıştır. Uzman görüşü sonrası anket formu 5 sorudan oluşacak şekilde revize edilmiştir. Anket formundaki sorular çevrimiçi bir platforma aktarılarak öğrencilerin doldurmaları sağlanmıştır. Bu süreç sonrasında ankete son şekli verilmiştir. Anket formunda yer alan sorulardan örnekler aşağıdadır:

Covid-19 döneminde uzaktan eğitimde çevrimiçi yaratıcı drama dersi ve aldığınız diğer acil uzaktan dersleri düşündüğünüzde uzaktan eğitim sürecini nasıl tanımlarsınız?

Covid-19 döneminde aldığınız acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel ve nicel şekilde veriler toplanmıştır. Nicel veriler dönem sonunda öğrencilere çevrimiçi form olarak yollanmış ve katılımcıların doldurmaları istenmiştir. Toplanan veriler Excel formatında indirilmiş ve daha sonra istatistiksel paket programa aktarılmıştır. Araştırmada toplanan nitel veriler her dersin sonunda ders içeriğine ve yöntemin işleyişine yönelik olarak bir dönem sonunda final sınavı sonrası sürece yönelik olarak toplanmıştır. Toplanan nitel veriler Word ortamında Ö<sup>1</sup>,...Ö<sup>40</sup> olarak isimlendirilmiş ve tek bir dosya halinde toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde öncelikle iki farklı araştırmacı ayrı ayrı değerlendirmiş ve verilerin çözümlemesini yapmıştır. Her iki araştırmacı verilerden kod ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan kod ve temalar arasında puanlayıcılar arasında güvenilirliği sağlamak için Cohen (1960) tarafından önerilen Kappa istatistik tekniği kullanılmıştır. Kappa değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977) bu değer mükemmel derecede uyum olduğunu göstermektedir. Toplanan nicel veriler normallik dağılımlarını kontrol etmek için öncelikle Shapiro-Wilk testlerine (N>30) tabii tutulmuşlardır. Test sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi sonucu *p* değeri 0,20 ve yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi sonucu *p* değeri 0,20 olarak hesaplanmıştır. *P* değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre de istatistikler parametrik analizler ile devam edilmiştir. Ölçekler arasında var olan ilişki ve farkların belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizi testleri yapılmıştır. Korelasyon testi yapabilmek için Tabashnick ve Fidell'e göre örneklem sayısının en az N>50+8m olması gerekir. Bu sebeple Sperman Korelasyonu ile çalışmaya devam edilmiştir. Korelasyon analizinin yorumlanmasında Karagöz'ün (2016) belirtmiş olduğu puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Değerler, çok zayıf (±0.00 ile 0.25), zayıf (±0.26 ile 0.49), orta (±0.50 ile 0.69), yüksek (±0.70 ile 0.89) ve çok yüksek (±0.90 ile 1.00) şeklinde yorumlanmıştır.



## **Süreç**

Araştırmanın süreci 15 haftalık çevrimiçi yaratıcı drama planları ile uygulanacak şekilde planlanmıştır. Ders saatlerinin resmi ve milli tatillere gelmesi sebebi ile 2 ders (4 saat) yapılamamıştır. Çevrimiçi yaratıcı drama oturumları 2021-2022 eğitim öğretim döneminde bir ders dönemi boyunca toplamda 13 hafta olmak üzere 26 saat uygulanmıştır. Ders planları 50'+60' olacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Uzaktan eğitimde çevrimiçi eğitim ortamı platformu olarak Google Classroom uygulaması kullanılmıştır. Derslerde kamera açma zorunluluğu bulunmaktadır ve derse kayıt olmadan önce öğrencilere bu bilgi verilmiştir. Süreçte her gelen öğrenci derste kamerasını açmış ve kendisine verilen görevlerini yerine getirmiştir. İlk haftalarda süreçte zorlanmalarına rağmen ilerleyen haftalarda öğrenciler daha rahat ve derse daha aktif şekilde katılım sağlamışlardır. Öğrenciler ile çevrimiçi eğitimde ilk hafta tanışma atölyesi ile (isim oyunu, yoksa sen de mi? A/B ikili doğaçlama, alfabe sohbeti, karakter yarat, sanat avı ve değerlendirme) grubun birbiriyle kaynaşması sağlanmıştır. Bu atölyede grubun, birbirlerini tanımaları ve arkadaşların bilmedikleri yönlerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu kısımda yaratıcı dramının tanışma ve kaynaşma etkinlikleri kullanılmıştır.

İkinci hafta grup (takım) çalışması ve birlikte hareket etme konularına değinilmiştir. Bu etkinlikte grupça hareket etme, eş zamanlı planlama yapma becerileri üzerine çalışılmıştır. Örneğin sesler çarpışmadan sayma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden 1'den 20'ye kadar sayı saymaları istenir. Ama sayı sayarken iki ya da daha fazla kişi aynı anda aynı sayıyı söylerse sayma baştan başlar. Bu etkinlik ile öğrenciler grupça strateji geliştirip birbirlerini sırlamaları gerekmektedir. Üçüncü hafta uyum çalışması yapılmış ve grubun birbirini ile uyumlu şekilde hareket etmesi sağlanmıştır. Bu etkinliklerde grup üyelerinin birbirini takip etme, süreçte ortak karar alıp var olan problem durumuna çözüm geliştirme, strateji belirleyip ortak hareket etme gibi becerilerine yönelik atölye uygulanmıştır. Dördüncü hafta doğaçlama ve rol oynama, jest, mimik ve iletişim becerilerine odaklanılmıştır. Beşinci hafta yaratıcı drama ve oyun etkinliği ile dramada oyunun kullanımına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Altıncı haftada iletişim eksiklikleri-engeller üzerine çalışılmıştır. Yedinci hafta empati ve duygudaşlık konularına yer verilmiştir. Sekizinci haftada toplumsal sorunlar üzerine odaklanmış ve sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik planlar uygulanmıştır. Dokuzuncu hafta şiir ve yaratıcı drama üzerine çalışılmıştır. Onuncu hafta resim ve yaratıcı drama üzerine çalışılmış ve Picasso'nun eserlerinin birçoğu ilk oturumda incelenmiş, ikinci oturumda Guernica eseri üzerinden savaş ve toplumsal etkisi üzerine çalışma yapılmıştır. On birinci hafta bir yaratıcı drama planı oluşturma süreci hakkında plan anlatılmış ve örnek bir plan örneği üzerinden çalışılmıştır.

Son iki hafta öğrencilerin kendi hazırladıkları drama planları kontrol edilerek düzeltmeler yapılmıştır. Her öğrencinin kendine ait uygulama yapacağı bir çevrimiçi/yüz yüze drama planları ellerinde olmuştur. Öğrencilere dersin başında çalışmadan elde edilecek verilerin bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Daha sonra ders başlamadan önce ölçekleri doldurmaları rica edilmiştir. Çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiş ve herhangi bir notlandırmaya tabi tutulmayacakları belirtilmiştir. Ama çalışmaya katılım sağlamları dersi değerlendirme için önemli olduğu ifade edilerek öğrencilerin formu eksiksiz doldurmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca dersin işleme ile birlikte ders sonunda katılım sağlayan her öğrencinin o oturum hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenilmiş ve kayıtlardaki ifadeler her hafta düzenli olarak

word ortamına aktarılmıştır. Daha sonra final sınavı ile birlikte öğrencilere anket formu soruları iletilmiş ve doldurmaları rica edilmiştir. Final sınavı haricinde sorular olarak çevrimiçi forma aktarılmış ve öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

### **Güvenirlilik ve Geçerlik**

Nicel veriler ve nitel veriler toplanmadan önce öğrencilere neden verilerin toplandığı hakkında bilgi verilmiştir. Etik kurul izinlerinin olduğu ifade edilmiş ve çalışmada toplanan verilerin bilimsel bir amaç için kullanılacağı için eksiksiz ve doğru şekilde toplanmasının öneminden bahsedilmiştir. Öğrenciler dersin eğitmeni tarafından dönemin başında ve sonunda bilgilendirilmiş ve verdikleri bilginin araştırma için önemine vurgu yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin hem nicel hem de nitel soruları eksiksiz ve doğru şekilde doldurmalarına önem verilmiştir. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği, toplanan verilerin katılan grubun söylemlerine uyum derecesine göre sağlanmaktadır. Şencan (2005) yorumlamalarda gerçeğe uygun ölçüde sınıandığında güvenilir olduğunu belirtmiştir. İçerik analizin güvenirliliğini sağlamak adına kararlılık, tekrarlanabilirlik ve doğruluk ölçütlerine bakılmıştır. Bu üç ölçütün nitel analizlerde güvenirlilik için önemli olduğunu düşünülmektedir. Nitel verilerde Krippendorff (2004) kararlılık analizleri yapılan verilerin tekrarlanan analiz süreçlerinde farklı araştırmacılar tarafından yapıldığında yine aynı durumu vermesi olarak ifade edilmiştir. Tekrarlanabilirlik, araştırmacı tarafından üst üste yapılan kodlamalarda, yeni kodlandığında ortaya çıkan temaların benzer ya da aynı olmasıdır. Doğruluk ise sürecin özelliklere uygunluk derecesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda güvenirlilik için öncelikle analizler yapılmış ve katılımcı gruptan öğrencilerin görüşlerine sunulmuştur. Bu şekilde yapılan uygulama üye kontrolü şeklinde ifade edilmektedir. Yazılı verilerin güvenirliliği üye kontrolü bu şekilde sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar verileri kodlamışlardır. Tema ve kodlar karşılaştırılmıştır. İki araştırmacı verileri iki hafta ara ile yeniden okumuş ve kodlamıştır. Hem kodlayıcılar arasında hem de kendi içinde verilerin analizlerin tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu şekilde kararlılık konusundaki güvenirliliği sağlanmıştır. Daha sonra veriler eğitim bilimleri alanında doktora derecesinde bir kişiye daha gösterilerek eş uzman görüşü alınmış ve tekrarlanabilirlik ölçütü sağlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu kısımda çalışmanın veri toplama araçları ile toplanan nitel ve nicel verilerin analizleri yer almaktadır. Bölüm iki ayrı başlık altında yapılandırılmış ve sonuç bölümünde yorumlanmıştır.

#### **Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın nicel ölçekleri ile toplanan verilerin analizleri tablolar halinde aşağıda yer almaktadır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve yaratıcı drama dersine yönelik tutum görüşlerinin analizleri tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri*

	<b>Boyut</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Yaratıcı drama	Yaratıcı drama	40	127	203	165,03	16,19
	Kişisel Uygunluk	40	6	30	15,18	7,48
Uzaktan eğitim	Etkililik	40	5	25	10,43	6,29
	Öğreticilik	40	4	20	15,95	4,21
	Yatkınlık	40	3	15	5,90	2,90
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>18</b>	<b>89</b>	<b>47,45</b>	<b>13,00</b>

Öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının ortalama değerleri ( $\bar{x}$ =165,03,  $ss$ =16,19) yüksekken, uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ( $\bar{x}$ =47,45,  $ss$ =13,0) orta düzeydir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ortalama puanlarının en yüksek olduğu boyut öğreticilik ( $\bar{x}$ =15,95,  $ss$ =4,21) ve kişisel uygunluk ( $\bar{x}$ =15,18,  $ss$ =7,48) boyutlarında olduğu, en düşük puanında yatkınlık boyutlarında ( $\bar{x}$ =5,90,  $ss$ =2,90) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tutum puanlarına bakıldığında uzaktan eğitimden kısmen memnun oldukları, yaratıcı drama dersinden ise memnun oldukları ifade edilebilir. Yaratıcı dramanın uzaktan eğitim sürecinde kişisel uygunluk ve öğreticilik boyutunda daha etkili olduğu söylenebilir. Yatkınlık boyutunda düşüklüğün bu sürece öğrencilerin hazır olmadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Analizlerin Sonuçları*

	<b>Boyut</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Yaratıcı drama	Yaratıcı drama	Kadın	29	164,45	15,23	-0,36	0,720
		Erkek	11	166,55	19,22		
Uzaktan eğitim	Kişisel Uygunluk	Kadın	29	14,59	6,86	-0,81	0,43
		Erkek	11	16,73	9,09		
	Etkililik	Kadın	29	10,34	6,33	-0,13	0,90
		Erkek	11	10,64	6,50		
Uzaktan eğitim	Öğreticilik	Kadın	29	15,97	4,31	0,04	0,97
		Erkek	11	15,91	4,18		
	Yatkınlık	Kadın	29	5,86	3,09	-0,13	0,90
		Erkek	11	6	2,45		
	<b>Toplam</b>	Kadın	29	46,76	13,23	-0,54	0,59
		Erkek	11	49,27	12,83		

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının ortalama değerleri ( $t$ =-3,36;  $p$ >0,01) ile uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları ( $t$ =-0,54;  $p$ >0,05) ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği

tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının ( $\bar{x}=166,55$ ,  $ss=19,22$ ) kadın öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarından ( $\bar{x}= 164,45$ ,  $ss=15,23$ ) daha yüksektir. Erkek öğrenciler ( $\bar{x}= 166,55$ ,  $ss=19,22$ ) kadın öğrencilerden ( $\bar{x}= 164,45$ ,  $ss=15,23$ ) daha fazla yaratıcı dramaya yatkın olduklarını düşünmektedirler. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ( $t=-0,54$ ;  $p>0,05$ ) ve kişisel uygunluk ( $t=-0,81$ ;  $p>0,05$ ) puanları ile etkililik puanları ( $t=-0,13$ ;  $p>0,05$ ), öğreticilik puanları ( $t=0,04$ ;  $p>0,05$ ), ve yatkınlık ( $t=-0,13$ ;  $p>0,05$ ) puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ( $\bar{x}= 49,27$ ,  $ss=12,83$ ) kadın öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarından ( $\bar{x}=46,76$ ,  $ss=13,23$ ) daha yüksektir. Erkek öğrencilerin kişisel uygunluk ( $\bar{x}= 6,73$ ,  $ss=9,09$ ), etkililik ( $\bar{x}=10,64$ ,  $ss=6,50$ ) ve yatkınlık ( $\bar{x}= 6$ ,  $ss=2,45$ ) boyutlarında kadın öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiplerdir. Öğreticilik boyutunda kadın öğrencilerin öğreticilik ( $\bar{x}=15,97$ ,  $ss=4,31$ ) boyutu erkek öğrencilerin ortalama puanlarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Tablo yorumlandığında uzaktan eğitim sürecinde cinsiyet açısından istatistiksel açıdan herhangi bir fark yaratmamasına rağmen erkek öğrencilerin süreçten daha memnun oldukları kişisel uygunluk, etkililik ve yatkınlık boyutlarında özellikle memnun oldukları ifade edilebilir.

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Sperman Korelasyon analizi sonuçları tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Sperman Korelasyon Analizi*

Boyut	1	2	3	4	5	6
1 Yaratıcı drama	1	-,024	,055	-,078	-,137	,144
2 Uzaktan eğitim		1	,873*	,859*	,750*	,170
3 Kişisel Uygunluk			1	,854*	,459*	-,021
4 Etkililik				1	,504*	-,148
5 Öğreticilik					1	,083
6 Yatkınlık						1

\* $p<0,05$   $p<0,01$

Sperman korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ( $r=-0,02$ ;  $p<0,01$ ) düşük bir ilişki mevcuttur. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanı ile kişisel uygunluk ( $r=0,873$ ) ve etkililik ( $r=0,859$ ) arasında yüksek, yatkınlık ( $r=0,170$ ) ile zayıf ilişki mevcuttur. Kişisel uygunluk ile Etkililik boyutu ( $r=0,854$ ) yüksek, öğreticilik boyutu ile ( $r=0,504$ ) orta bir ilişki mevcuttur. Etkililik ve öğreticilik boyutunda ( $r=0,750$ ) yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

### Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi yaratıcı drama dersi sonrasında öğrencilerden uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için çevrimiçi ortama aktarılan anket formu doldurtulmuştur. Verilerin analizleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Uzaktan eğitimde çevrimiçi yaratıcı drama dersi ve aldığınız diğer uzaktan dersleri düşündüğünüzde uzaktan eğitim sürecini nasıl tanımlarsınız sorusuna verilen cevapların analizleri tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

*Uzaktan Eğitim ile Alınan Yaratıcı Drama Dersi ile Diğer Dersler Arasındaki İlişki ve Farklar*

Tema	Yaratıcı Drama Dersi	f	Diğer Dersler	f
Farklar	Sürece dâhil olma	40	Sürece dâhil olamama	35
	Derse isteyerek katılma	40	Derse Zorunlu Katılım	25
	Eğlenceli bir ders	40	Sıkıcı dersler	30
	İletişim becerilerinde artış	36	İletişim sıkıntısı	20
	Motivasyonu artırma	30	Motivasyonu düşürme	13
	Grupla çalışma imkânı	20	Bireyselleştirme	5
	Sınıf arkadaşlarını yakından tanıma	15	Sınıf arkadaşları ile konuşamama	5
	Katılma için mekân şartı olmaması	25	Katılma için mekân şartı olmaması	25
Benzerlikler	Tekrar etme olanağı	20	Tekrar etme olanağı	20
	Derse istediğin zaman katılma ve çıkma	7	Derse istediğin zaman katılma ve çıkma	7
	Bilgiye erişim imkânı	3	Bilgiye erişim imkânı	3

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimde aldıkları yaratıcı drama dersi ve diğer uygulamalı dersleri kıyasladıklarında benzerlik ve farklılıklar temasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Nicel veriler incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının ortalama değerleri yüksekken, uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yaratıcı dramaya dersinin etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı drama dersi ile uzaktan eğitimde sürece daha çok dâhil olma, derse isteyerek katılma, eğlenceli bir ders olması, iletişim becerilerinde artışa sebep olma, motivasyonlarını artırma, grupla çalışma imkânı, sınıf arkadaşlarının bilmedikleri özelliklerini öğrenme gibi birçok yönden avantaj sağladıkları bir dönem geçirdikleri anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde yaratıcı drama dersine kıyasla diğer derslerde sürece dâhil olmada zorluklar yaşadıkları, zorunlu katılım gösterdikleri, sıkıcı dersler olduğu için süreçten memnun olmadıkları, iletişim kuramadıkları, sürekli uzaktan olduğu için motivasyonlarının düştüğü, tek ve yalnız hissettikleri, sınıf arkadaşları ile kaynaşamadıkları gibi olumsuzluklar ile mücadele ettiklerini ifade etmişlerdir. Süreçte uzaktan eğitimin tekrar etme, mekân şartı olmaması, istediği zaman derse katılma ya da çıkma ve bilgiye kolay erişim imkânları nedeni ile faydalı gördükleri süreçlerinde olduğunu belirtmişlerdir. Sürece ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde

Ö<sup>2</sup>: “yaratıcı drama dersi haftalık ders programında gelmesini dört gözle beklediğim derslerden biridir.”,

Ö<sup>5</sup>: “...yaratıcı drama dersini gerçekten çok sevdim yıllardır aynı sınıfta okuduğum arkadaşlarımın bilmediğim ne çok yönü olduğunu keşfettim.”

Ö<sup>9</sup>: “...uygulama dersleri o kadar sıkıcıydı ki çoğunlukla derse girdim ama .... Verim alamadım.. Ama yaratıcı drama dersinde kamera açmamız sürekli konuşmamız her an bize görev gelecek diye beklememiz derse daha çok motive olarak dinlememe sebep oldu.”

Ö<sup>11</sup>: “Yaratıcı drama dersi kesinlikle harika iyi ki bu dersi almadım, seçmeli olduğu için alsam mı almasam mı diye düşündüğüm derslerden biriydi hocamızı tanımadığım için teredditle aldım ama iyi almışım grup arkadaşlarımla ile pandemi zamanı çok eğlenceli vakit geçirdik, en mutsuz anlarımda bile bu ders ile mutlu oldum.”

Ö<sup>29</sup>: “Hocalarımız ellerinden geldiğinde iyi geçmesi için uğraştılar ama dersi işleme yöntemleri sıkıcıydı. Yaratıcı drama dersinde o kadar çok eğlendim ve güldüm ki annemler derste olmadığını düşündükleri için bazen odaya gelip onlar da dersi dinledi ve annem öğrencilerine de öğrendiklerini uyguladı. Hocam hem kendi adıma hem de annem adına iyi ki varsınız ve bu dersi pandemi zamanı işledik. Pandemi zamanında da derslerin aslında eğlenceli şekilde işleneceğini gösterdiniz bize ve hepimize” düşünceleri ile süreçten aldıkları verimi ifade etmişlerdir.

Acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna verilen cevapların analizleri tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Acil Uzaktan Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler*

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Verilere ve derslere erişim imkânı	35
	Zaman sınırının kalmaması	10
	Her yerden bilgiye erişim	8
	Bilgisayar becerilerinin artışı	5
	Yaratıcı drama dersini alma	4
Olumsuz	Verimsiz	30
	Tek düze anlatım	25
	Ödev yüklemesi	20
	Sürekli ekrana bakma	10
	Kamera açılmadığı için boş dinleme	5
	Motivasyon eksikliği	5

Öğrencilerin genel itibari ile acil uzaktan eğitime bakış açısı olumsuz yöndedir. Süreçte olumlu gördükleri durumlar olsa da genel itibari ile derslerden istedikleri verimi alamadıkları tespit edilmiştir. Acil uzaktan eğitimin dezavantajı olan ekranı izleme, hocaların sunu şeklinde anlatım yapması, ekran başında oturma zorunluluğu, kamera açılmayan derslerde sadece sesi dinleme, gerekli motivasyonu sağlayamama sorunlarının olduğu görülmektedir. Olumlu olarak ders kaynaklarına erişme, istedikleri zaman istedikleri dersi ve kaynaklara erişim imkânı, saat sınırlaması ile gece gündüz kavramının kalkması, her yerden kaynaklara erişim, bilgisayar becerilerinde artış meydana gelmesi gibi olumlu özelliklerin olduğu görülmektedir.

Ö<sup>18</sup>: “uzaktan eğitimin avantajları var ama olumsuzlukları da gerçekten çok fazla.”

Ö<sup>21</sup>: (Bazı)“hocalarımızın anlatım tarzını sevmediğim için uzaktan eğitimi tercih etmiyorum keşke daha eğlenceli işleyebilselerdi.”

Ö<sup>22</sup>: “dersler drama dersi gibi geçse iyi olabilirdi ama olmadı. Hep ödev vermeleri, sürekli ekran başında durmak vb sebeplerden motivasyonumun azaldığını düşünüyorum.”

Ö<sup>12</sup>: “hocamızın biri biz kamera açmıyoruz diye kendisi de açamadı. Hoca açmayınca bizlerde ... açmadık...” düşünceleri ile süreçte yaşanan olumsuz durumları ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi yaratıcı drama dersi hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna verilen cevapların analizleri tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Çevrimiçi Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Görüşlerinin Analizi*

Tema	Kodlar	f
Yaratıcı drama dersine özel avantaj	Kesinlikle eğlence	40
	Sürekli Anda Kalma	30
	Çok keyifli	30
	Grupla uyum	15
	Planlı ders işleme	12
	Öğrendiklerimizi uygulama	9
	Sınıfı yakından tanıma	8
	Mutsuz anlarımızda bile derse girme isteği	3
	Merak duygumuzu tetikleme	3

Çevrimiçi yaratıcı drama dersine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin çok mutlu oldukları, eğlendikleri, sürekli anda kaldıkları, keyif aldıkları, grupla uyum içinde çalıştıkları, planlı şekilde ders işledikleri, öğrendiklerini uygulayabildikleri, sınıf arkadaşlarını yakından tanıdıkları, mutsuz anlarında bile derse girdikleri ve merak duygularını tetikleyen bir ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama dersine yönelik öğrencilerin herhangi bir olumsuz ifade kullanmadıkları görülmektedir.

Ö<sup>1</sup>: “pandemi zamanı eğlendiğim tek ders diyebilirim.”

Ö<sup>9</sup>: “dersi kesinlikle takip ettim ve sürekli aktif bir katılım gösterdim çevremdeki hiç birey dikkatimi dağıtmadı hatta bazen ailem bile yanımda oturum dersi dinledi ve eğlendiler onlar bile yaratıcı drama dersimi bekler oldular.”

Ö<sup>25</sup>: “grupça çok iyi uyumlu çalıştık başlarda uyumu yakalamakta zorlanıyorduk ama o kadar çok uygulama yaptık ki sonrasında biz bile şaşırдық nasıl bu kadar uyumlu çalışabildik diye.”

Ö<sup>29</sup>: “hocamızın her hafta yeni bir konu ile gelip farklı etkinlikler yapması çok hoşuma gidiyor. Her seferinde yeni şeyler öğreniyorum ve öğrendiklerimi farklı derslerde kullanabildim. Eminim ki alana çıktığımda bu öğrencilerimi uygulayabileceğim keşke daha önce bu dersi alsaymışız birinci dönem mesela hatta belki 2-3. sınıfta çünkü dersi eğlenceli şekilde anlatmanın yolu bu yöntemden geçiyor ve öğrencilerin dikkatini topluyor bence her öğretim üyesinin bu dersi almalı dersine eğlence katmalı.”

Ö<sup>39</sup>: “bu dönemde çok mutsuz olaylar yaşadım çoğu derse girmedim ve kayıttan vakit buldukça izledim ama yaratıcı drama dersine hep girdim hiç kaçırmadım. Kaçırırsam üzüldüm hatta birkaç arkadaş elektrik gitmesi ya da interneti çekmediği için derse giremediğinde üzüntülerini dile getirmişlerdi ve arayıp neler yaptığımız hakkında saatlerce konuştuğumuzu hatırlıyorum.”

Ö<sup>40</sup>: “hocamız her hafta nasıl böyle merak duygumuzu tetikleyecek etkinlik yapıyor şaşırtıyorum acaba bu hafta neler var diye hocamızın her pazartesi yüklediği ders planını inceliyordum hiçbir dersi bu kadar sıkı takip ettiğimi hatırlamıyorum, hocam sizi seviyoruz gerçekten hayatımıza güzel dokunuşlar sağladınız” düşünceleri ile süreçten aldıkları verimi ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim ile yeni dönemde de eğitim alma hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna verilen cevapların analizleri tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7***Uzaktan Eğitim ile Yeni Dönemde Eğitim Alma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Tema	Kod	f
Olabilir	Verim alabildiğim için olabilir	5
Hayır	Bence kesinlikle yüz yüze	35

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Kişisel olarak şartlarından dolayı verim alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile de devam edilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerine ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö<sup>32</sup>: “uzaktan eğitimin avantajlı yanları olsa da yüz yüze eğitimi tercih ederim”,

Ö<sup>36</sup>: “uzaktan eğitim benim için verimsizdi yaratıcı drama dersinden verim alsam da alan derslerimden verim alamadığım için kendimi yetersiz hissediyorum”,

Ö<sup>22</sup>: “tüm dersler yaratıcı drama gibi işlenseydi belki verimli olabilirdi”,

Ö<sup>2</sup>: “bence yüz yüze eğitim olmalı eminim yaratıcı drama dersi yüz yüze olsa daha da eğlenebilirdik”,

Ö<sup>26</sup>: “çalıştığım için benim için avantajlıydı seneye de bu şekilde işlenebilir benim için sorun olmaz”,

Ö<sup>29</sup>: “bir anne olarak bence iyiydi verimde aldım bence olabilir”,

Ö<sup>20</sup>: “verim aldığım için bence olabilir ama yüz yüze de olabilir” ifadelerinden yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir.

Acil uzaktan eğitimde derslerin nasıl işlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevapların analizleri tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8***Acil Uzaktan Eğitimde Derslerin İşlenme Şekline İlişkin Görüşlerin Analizi*

Tema	Kod	f
Öğretmene düşen sorumluluklar	Eğlenceli işlemeli	40
	Derse aktif katılım sağlamalı	40
	Bizleri aktif tutmalı	40
	Etkileşimli ders işlemeli	40
	Öğretmen kamera açmalı	30
	Öğrencinin kamera açmasını zorunlu tutmalı	25
	Dikkat çekici ders işlemeli	25
	Merak duygumuzu tetiklemeli	20
	Oyun eklemeli	15
	Düz anlatım yapmamalı	12
	Sürekli kendi konuşmamalı	11
	Materyalleri dikkat çekici olmalı	11
	Zengin bir içerik ile dersi planlamalı	8

Acil uzaktan eğitimde derslerin işlenme şekline ilişkin görüşlerin eğlence, aktif katılım, etkileşimli ders işleme, konularına ağırlık verdikleri aynı zamanda hem kendilerinin hem de dersi



işleyen öğretmenlerinin kameralarının açık tutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dersleri işlerken dikkat çekici olması, merak duygularını tetiklemesi, oyunları sürece dahil etmesi, düz anlatım yapmaması, sürekli kendisinin konuşmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin alıntıları aşağıdaki gibidir.

Ö<sup>7</sup>: “uzaktan eğitimde kesinlikle eğlenceli ders işlemeli hoca yoksa zaten sıkıcı pandemi de derslerde sıkıcı olunca hiç çekilmiyor” ,

Ö<sup>9</sup>: “kesinlikle bizleri derste aktif kılmalı hoca yoksa boş ekrana bakıyor gibi oluyoruz...” ,

Ö<sup>18</sup>: “yaratıcı drama dersinde kamera açma zorunluydu ve sanki sınıfta yüz yüze eğitimde gibiydik ben arkadaşlarımız görüp duyunca çok mutlu oldum ve verim aldık diğer derslerde zorunlu olmadığı için genelde herkesin kamerası kapalı oluyor hatta bazı hocalarımızın bile kapalı oluyor düşünün saçmalığı” ,

Ö<sup>26</sup>: “derse oyun eklenmeli oyun oynadıkça derse ilgimiz arttı”

Ö<sup>38</sup>: “sadece slayttan ders anlatan hocaların dersinden hiç verim almadım ama sohbet havasında konuşan anlatan derslerden daha keyif aldım” ,

Ö<sup>39</sup>: “yaratıcı drama dersine hocamız çok iyi hazırlanıp geliyordu her seferinde ilgimizi ve merakımızı gideriyordu diğer dersler slayttan anlatılınca bir dersin iyi yapılandırıldığında ne kadar verimli olduğunu görmüş olduk tüm sınıfta. Sınıfta herkes ders sonrası ya da diğer derslerde bu derse konuşuyordu keşke diğer hocalarda derse girip öğrenciler de bu şekilde ders işleseler” ifadelerinden nasıl bir eğitim istedikleri anlaşılmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki yaratıcı drama dersine ilişkin tutum düzeyleri ve çevrimiçi canlı derslere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı drama dersi ile işlenen uzaktan eğitim sürecinden memnun oldukları anket sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden acil uzaktan eğitimde sosyalliğin ve etkileşimin az olması gibi olumsuz durumların olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Yaratıcı drama dersinin etkileşim kurmaya yardımcı olması ve sosyalleşme sağlaması sebebi ile acil uzaktan eğitim sürecindeki bu olumsuzlukların önüne geçildiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin hem avantajları hem de dezavantajları olduğu bilinmektedir. İlgili çalışma ile bu süreçler hakkında öğrencilerden ayrıntılı görüşler alınmıştır. Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişimin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde eğitim alan öğrenciler yaratıcı drama dersinde etkileşimin ve iletişimin çok yüksek olduğuna vurgu yaparken diğer derslerinde aynı etkileşim ve iletişimi sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Kırallı ve Alıcı (2020) erkek öğrencilerin uzaktan eğitime daha yatkın olduğunu yaptıkları çalışma ile ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da erkek öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doğan (2020) ise kız öğrencilerin uzaktan eğitime daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışmada kız öğrencilerin uzaktan eğitimin öğreticilik alt boyutunda yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu durumun kız öğrencilerin sürece daha çabuk dahil olmalarından kaynaklanmış olduğunu düşündürmektedir. Erkek öğrencilerin ise uzaktan eğitime yatkın olma puanlarının yüksek olmasını yüz yüze eğitimde de derslerde erkek öğrencilerin dinleyen konumda daha fazla olmasından dolayı çevrimiçi eğitimde de dinleyerek süreden daha fazla verim almış olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca kültürel olarak ataerkil bir aile yapısına sahip bir ülke olmamız nedeni ile kız öğrencilerin

evdeki sorumluluklarının artması ve ev yaşamında yapacakları işlerin olması sebebiyle kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha düşük puan almış olmalarının sebebi olabilir.

Türkiye'nin hayat şartları düşünüldüğünde pandeminin yaşamın her yönüne etkisinin olduğu gibi çalışma yaşamına da etkisi olmuştur. Bu dönemde ders saatlerinin esnek ve dönüşümlü olması sebebiyle hem çalışıp okuyan birçok öğrenci olmuştur (Özkanan, 2022). Sadece bu dönem için değil, aslında hayat şartlarından dolayı devamlılık arz eden bir yapı ile uzaktan eğitimin yapılması önerilmektedir. Örneğin Kırık (2014) Türkiye de maddi ve fiziki koşulların kısıtlı olmasından kaynaklı olarak tüm yaş grupları için uzaktan eğitimin zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Pınar ve Akgül (2020) uzaktan eğitimin faydalı olduğunu belirtmiştir. Çünkü esnek zaman şartları nedeni ile tercih edildiği görülmektedir. Örneğin öğrencilerden biri de bu konuda farklı bir işte çalışıp ayrıca okuduğu için bu yöntem ile eğitim almanın çok iyi olduğunu ve devam etmesini istediğini belirtmiştir. Geri kalan öğrenciler uzaktan eğitimin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerinin olduğunu belirtmelerine rağmen yüz yüze eğitim almanın daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Tüm süreç düşünüldüğünde uzaktan eğitimin ülkemizde istenilen verim düzeyinde işlenemediği belirlenmiştir. Bu sürecin önüne geçilmesi için uzaktan eğitimin işlenişinde verimi artıracak çalışmaların araştırılması gerekmektedir. Farklı yöntemlerle deney ve kontrol grupları karşılaştırması yapılarak derslerin etkililiğinin artırılma çalışmaları yapılabilir.

Acil uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin aldıkları dersler ile birçok açıdan olumsuzluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu olumsuzlukların sebeplerini çok fazla ödevlerin verilmesi, elektrik kesintisi, internet kesintisi gibi olumsuzlukların olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda sürecin avantajlarından da bahsetmişlerdir. Literatürde benzer şekilde uzaktan eğitimde avantaj ve dezavantajlarının olduğu ifade edilmiştir. Bartolic Zlomislic ve Bates (1999) uzaktan eğitim sisteminin bireylere birçok açıdan yük getirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenme sorumluluklarının artması, teknik eksiklikler, aynı anda birden fazla kişinin bağlanmasından kaynaklı sorunlar... Benzer şekilde öğrencilerin bazıları aynı evde birden fazla kişinin derse girmesinden kaynaklı odaklanma sorunu, tek başına dersi dinleyebileceği oda sorunu, bilgisayar temini, internet bağlantı sorunları gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreç hem sosyo-ekonomik nedenlerden kaynaklanabileceği gibi bireysel tercihlerden de kaynakladığı düşünülmektedir. Kaya (2002) uzaktan eğitimin bilgiye kolay erişim, esnek zaman, uzman bireylere ulaşma, eğitim içeriklerine sahip olma gibi avantajları olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerde bu konuda bilgiye ve kaynaklara erişim, dersleri tekrar dinleyerek tekrar etme, kaçırdıkları dersleri istedikleri zaman izleme gibi avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Çiçeklioğlu ve Akmaz (2020) Salgın döneminde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin bakış açılarının belirlediği çalışmada öğrencilerin %53'ünün uzaktan eğitimi avantajlı bulduğunu, %62'sinin ise avantajlı bulmadığını belirtmişlerdir. Süreçte bireysel öğrenme ve farklılıklardan dolayı bu şekilde görüşlerin çıkmasının normal olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenme için gerekli olan birçok durumun olmasına rağmen istenilen düzeyde başarı sağlamadığı görülmektedir. Bu sürecin genel eğitim alışkanlığı ve kültürel değerlerden kaynaklanmış olacağına inanılmaktadır. Erdem (2001) bireyin içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden etkilendiğini belirtmiştir. Kültür değerlerin eğitimde etkisinin olduğu literatürde ifade edilmektedir (Bishop, 1988; Hofstede,1980, 2009). Aileler genelde internet dünyasının sosyal medya araçları ile eşleştirdikleri için etkili bir eğitim öğretim platformu olarak görmemektedirler. Bundan dolayı da kültürel olarak uzaktan eğitime hazır olunmadığı da düşünülmektedir. Olumsuz durumların

kaynağında kültürel değerlerin etkisinin olduğuna inanılmaktadır. Keskin ve Özer (2020) ile Drennan vd., (2005) benzer şekilde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu söylemişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler yaratıcı drama dersi açısından uzaktan süreçte etkili olduğu avantajlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreçte evde kapanma olması nedeni ile iletişim kuramadıkları, çok az kişi ile etkileşim sağladıklarını ama yaratıcı drama dersi ile eğlendikleri, keyif aldıkları, dersin gelmesini bekledikleri, etkileşim sağladıkları hatta sınıf arkadaşlarının tanımadıkları birçok özelliklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Partab (2012) alternatif bir bakış açısını benimseyerek eğitimde dramanın birincil öneminin, eğlence ve psikolojik yardım sunması, öğrencilerin kaygılarını azaltması olduğunu öne sürmüştür. Salgın döneminde bu dersin olması öğrencilerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere streslerini azalttıkları ve eğlendikleri belirlenmiştir. Bu şekilde uzaktan eğitimin olumsuz durumlarına alternatifler oluşturulabilecek yöntem ve dersler arasında yaratıcı drama yerini alabilir. Auslander (2012), sanal teknolojilerin, başlangıçta 'maddi olmayan' veya 'bedensiz' görünseler de kullanıcı için yakınlık sağlayabileceğini savunmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada öğrenciler için grup arkadaşları ile sosyallik sağladığını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi drama uygulamalarının etkili olduğu (Davis 2012; Gallagher, vd., 2020) ifade edilebilir.

Öğrencilerin anket formundaki görüşleri analiz edildiğinde uzaktan eğitimde öğretim üyesinin de süreçte yetkin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerde farklı yöntem, teknik ve araçların kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Çiçeklioğlu ve Akmaz (2020) uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının yetkin olmadıklarını ve uzaktan eğitim ile ders almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Fakat bu ders kapsamında öğrenciler eğitmenin süreçte çok sıcakkanlı olması, web2.0 araçlarını kullanarak dikkat çekici şekilde dersi işleme, etkileşim ve iletişimi çok iyi sağlaması sebebi ile bu dersten çok verim aldıkları ve hem kişisel hem de gelişimsel açıdan birçok fayda sağladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle iletişim kurma, empati yapma, duygu durumlarının farkına varma, problem çözme, kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma, beden dili, grupça hareket etme, liderlik özellikleri gibi birden fazla alanda kendilerine fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal hizmet alanlarında çalışacak olan Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama dersi almalarının işlerinde çok fayda sağlanacağını ifade etmişlerdir. Ege (2021) ayrıca bu alanda eğitim veren akademisyenlerinde bu eğitimi almalarının önemine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde öğrenciler bu derste öğrendiğim becerileri çalışma hayatımda birçok grup ile kullanabilirim diye ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama dersinde öğrencilerini alanda kullanacaklarını ve aynı zamanda hali hazırda diğer derslerinde de kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Derste yaptıkları aktivitelerin çevrelerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Üstündağ (1994) yaratıcı drama ile katılımcılar kendilerini ve çevrelerini anladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenciler çevrimiçi yaratıcı drama dersi ile hem kendilerini hem de çevrelerinde olup bitenlere daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Akfırat (2006) yaratıcı drama dersi ile öğrencilerin iş birliği yapma, ortak paydada düşünme, eleştiri yapma gibi birçok beceri elde ettiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin görüşlerinde grupça hareket etme, uyum sağlama hem kendilerini hem grup arkadaşlarını eleştirme ve övme, ortak konuda bir araya gelme, kendilerini ifade etme, utangaçlıklarını yenme gibi avantajlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Önder (2016) yaratıcı drama ile aktif olma ve deneyerek öğrenme imkânının verilmesinin çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenciler canlandırma

aşamasında rollere girdiklerinde çok etkilendiklerini sanki gerçekten o kişi benmişim gibi hissettiklerini, duygu durumlarının etkisi altına çok çabuk girdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu durumları ilerde çalışma hayatında problemlili olan gruplar üzerinde uygulayarak problemlerine fayda sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Literatürde uzaktan eğitimle drama ve tiyatro derslerinin de yapılabileceğini belirtilmiş (Philip & Nicholls, 2007; Gallagher, vd., 2020) ve örnek bir tiyatro dersi uygulaması ile (McAndrew vd., 2004) başarılı bir uygulama yapılmıştır. Benzer şekilde bu araştırma ile uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi platformlar ile canlı derslerin yaratıcı drama dersini başarılı şekilde uygulandığı belirlenmiştir. Süreçte yüz yüze yapılan drama uygulaması ile benzer yetkinliklerin kazanıldığı ortaya konulmuştur.

### **Öneriler**

Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki yaratıcı drama dersine ilişkin tutum düzeyleri ve çevrimiçi canlı derse ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı drama dersinde verim aldıkları bu çalışma ile ortaya konmuştur. Yaratıcı drama yönteminde öğrencilerin keyif aldıkları durumları diğer acil uzaktan eğitim derslerinin çevrimiçi uygulanması sürecin daha keyifli geçmesini sağlayabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde yaratıcı drama dersinin uygulamalı bir ders olması sebebi ile uzaktan da etkili şekilde işlendiği belirlenmiştir. Benzer şekilde diğer uygulamalı derslerinde yaratıcı dramanın öğelerini kullanarak yapılandırılması ile derslerin verimli geçmesi sağlanabilir. Uzaktan eğitim sürecinde olumsuz ve olumlu durumların olduğu bu çalışma ile de belirlenmiştir. Süreçte olumsuz durumların olumluya çevrilmesi için etkili ders planlarının herkese açık şekilde paylaşılması önerilebilir.

Acil uzaktan eğitimin ülkemizde istenilen verim düzeyinde işlenemediği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu sürecin önüne geçilmesi için uzaktan eğitimin işlenişinde verimi artıracak çalışmaların araştırılması önerilmektedir. Farklı yöntemlerle deney ve kontrol grupları karşılaştırması yapılarak derslerin etkililiğinin artırılma çalışmaları yapılabilir. Yaratıcı drama yöntemi ile farklı uygulamalı dersler işlenerek etkisi araştırılabilir.

Türkiye'deki uzaktan eğitim sürecinde iyileştirmeler için yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, şimdiki çalışmanın sonuçlarının, öğrencilerin uzaktan eğitimde bilgiyi öğrenirken uzaktan eğitimdeki bazı olumsuz durumların üstesinden gelmesindeki var olan etkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda şimdiki çalışmanın sonuçlarının, farklı araştırma yöntemleri ve yaklaşımlarını kullanacak bu bağlamdaki ileri araştırmalar için iyi bir zemin teşkil edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, şimdiki çalışmanın sonuçlarının öğrencilerin uzaktan eğitimdeki başarısı ile sosyo-kültürel indeksleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu (Edge, 2009) ile Hofstede (1980, 2009)'nin kültürel değer boyutları dikkate alındığında, farklı kültür, eğitim sistemi ve özellikle de uzaktan eğitim süreçlerinde karşılaştırmayı amaçlayan ileri araştırmalar için de iyi bir örnek oluşturabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, özellikle kız öğrencilerin erkeklere göre uzaktan eğitim sürecinde verim almada daha fazla çekinmelerinin altında yatan olası faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik ileri araştırmaların yapılması burada önerilebilir. Ayrıca, Türkiye'de öncelikle üniversite öğrencilerin

uzaktan öğrenme sürecindeki yöntem ve yaklaşımlar üzerindeki etkisini ulusal ve uluslararası bir perspektiften birlikte ele alacak ileri araştırmalara da (farklı disiplinlerden araştırmacılarla özellikle sosyoloji ve psikoloji...) ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler açısından bakıldığında süreçten daha çok verim almalarını sağlamak için farklı yöntemler ile çevrimiçi ortamda dersler işlenip hangisinden daha çok verim alındığı belirlenebilir. Bu bağlamda şimdiki çalışmanın sonuçlarının eğitmeninde süreçte etkisinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Geniş kapsamda bir çalışma yaparak yaratıcı drama dersini severek işledikleri öğretim elemanlarının özellikleri belirlenerek uzaktan eğitim verecek öğretmen yeterlilikleri ortaya çıkartılabilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 27/08/21 tarihli 2021/662 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama derslerine (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-15.
- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Determination and comparison of German and Turkish participants' perceptions of creative drama through the metaphor (simile) method. *Education and Science*, 34(153), 25.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Akfırat F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58
- Altınova, H. H., & Gökçearslan Çifci, E. (2013). Yaratıcı dramının kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(1), 28-47.
- Auslander, P. (2012). Dijital Canlılık: Tarihsel-Felsefi Bir Perspektif. *PAJ: Performans ve Sanat Dergisi* 34(3), 3 – 11. doi: 10.1162/PAJJ\_a\_00106
- Bal-İncebacak, B. (2021 August 7-8). Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Online Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları ve Sürece İlişkin Görüşleri, [Conference session]. Mediterranean Summit 5th International Social Sciences Congress, Mersin www.akdenizkongresi.org
- Bartolic-Zlomislic, S., & Bates, A. (1999). Investing in online learning: Potential benefits and limitations. *Canadian Journal of Communication*, 24(3), 1-17.
- Bil, E. (2012). *Hizmet İçi Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer A. Publishers.
- Chen, R. F. (1997). *Knowledge, experience, and perspectives of teachers toward implementing creative drama in Taiwanese kindergartens*. (Unpublished doctoral dissertation) The Pennsylvania State University.

- Çiçeklioğlu, H., & Akmaz, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açıları üzerine etkisi: Covid-19 sürecine bir bakış. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2939-2953. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2103>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Davis, S. (2012). Liveness, mediation and immediacy – innovative technology use in process and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17(4), 501–516. doi:10.1080/13569783.2012.727623.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.655955>.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 331-338.
- Edge, D. L. (2009). *Math literacy: The relationship of algebra, gender, ethnicity, socioeconomic status and avid enrollment with high school math course completion and college readiness*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas.
- Ege, A. (2021). Using creative drama in social work practices with adolescents. *Journal of Society & Social Work*, 32(1), 403-420. <https://doi.org/10.33417/tsh.756815>.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erçevik, A., & Bergil, A. S. (2020). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Dramanın Kullanımı Üzerine Bir Çalışma İngilizce Öğretmenliği Adayları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 266-290.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Charlebois, B. (2020). Response to COVID-19—losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638-644.
- Gökçe Toker, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Gökçearslan Çifci, E., & Altınova, H. H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 133-149.
- Gökçearslan Çifci, E., & Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4th Edition). Linda Schreiber-Ganster.
- Hofstede, G. (2009). Geert Hofstede's cultural dimensions. Country comparison. Retrieved September 22, 2021 from <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison>.

- Hofstede, G. H. (1980). *Culture consequences: International differences in work-related values*. London: Sage.
- Kaaland-Wells, C. E. (1993). *Classroom teachers' perception and use of creative drama* (Doctoral dissertation), University of Washington.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keskin, M., & Özer, K. D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kıralı, F., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8 (30), 55-83.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel değişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis and introduction to its methodology*. Sage Publication
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- McAndrew, P., Woods, W.I.S., Little, A., Weller, M.J. Koper, R., & Vogten, H. (2004). Implementing learning design to support web-based learning, *ldpaper-ausweb-preprint.doc*, 1-11. <https://www.researchgate.net/publication/32231530>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011) *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.
- Nazlier, E. N., & Akoğlu, G. (2018). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı dramının önemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 251-259.
- Nurhasanah, E., & Maspuroh, U. (2021). The Stratta Strategy for Creative Drama Learning in the Corona Virus Pandemic. *Jurnal Basicedu*, 5(6), 5614-5623.
- Oğuz Namdar, A., Bülbül, A. N., & Çankal, A. O. (2018). Yaratıcı Drama ile Canlılar Dünyasına Yolculuk, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1404-1422.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özateş Gelmez, Ö. S., Öngen, Ç., & Hatiboğlu, B. (2019). Pathways from personal towards professional values: structured small-group work with social work students. *Education as Change*, 23(1), 1-25.
- Özkanan, A. (2022). Covid-19 Pandemisi ve Çalışmaya Etkisi: Dönüşümlü (Uzaktan-Evden) Çalışmayı Sevdik Mi?. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 353-369.
- Öztürk, A. B. (2011, Aralık 15-16). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı dramının kullanımı: Yoksulluğu yaratıcı dramayla nasıl anlarız? [Conference session]. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 50. Yılında Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, Öncelikler ve Hedefler*. Ankara. <http://sh2011.hacettepe.edu.tr/sempozyumprogram.pdf>
- Özyürek, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaratıcı drama dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-51.

- Partab, V. (2012). Creative Healing-An Examination of the Value of Creative Drama in Helping South African Children Deal with the Traumas of Their Lives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 487-491. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.437
- Philip, R., & Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education*, 28(3), 261-279.
- Pınar, M. A., & Akgül, D. G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Sarışan Tungaç, A., Bal İncebacak, B., & Yaman, S. (2019). Yaratıcı drama etkinliklerin fen merak duygusu üzerindeki etkileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-184.
- Sarışan Tungaç, A., Yaman, S., & Bal İncebacak, B. (2018). Students' views of scientific inquiry in a creative drama activity. *Journal of Baltic Science Education*, 17(3), 367-380.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. West Port, Conn: Bergin & Garvey.
- Tüzün, F., & Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde eğitim çağındaki genç bireylerdir. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 7-10.
- Uyungül Yılmaz, Ö., & Kaf, Ö. (2019). The effects of creative drama method on students' attitude towards social studies with respect to learning styles. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1340-1366.
- Yates, C., & Bradley, J. (2000). *Basic education at a distance: World review of distance education and open learning*. Routledge
- Yıldırım, H., & Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, E., Kandemirci, E., Atam, G., Hepgenç, L., & Varlı, Y. (2020). *Uzaktan / Online Eğitimler İçin "Oyun"*. Eğiten Kitap.
- Yılmaz, S., & Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

## Extended Summary

### Problem statement

COVID-19, which has affected the whole world, has disrupted education. To reduce disruption of education due to the pandemic, there was a rapid transition to distance education. Studies of the distance education process are difficult. In this respect, it is essential to use methods that are processed such that they ensure efficiency. Creative drama is also among the proven methods (instructional efficacy and student engagement). To observe whether creative drama courses have a similar effect online, the current study was carried out.



Creative drama is generally studied with teacher candidates, so studies by groups such as social work and health faculty students are significant. Ege (2021) stated that more social work students should be trained in creative drama. Tanrıseven and Aykaç (2013) stated that teacher candidates and other students should learn creative drama. This research was carried out to evaluate the effect of the creative drama course, which was added to the Faculty of Health Sciences curriculum as an elective; it is expected to contribute to the field both in the course and in the online process. The study attempted to measure the attitudes of Faculty of Health Sciences students regarding the online creative drama method and their opinions regarding the online course.

### **Method**

The research findings state that creative drama is very effective in helping students express themselves better. The students stated that they were more motivated to pay attention to lessons because they were actively involved in the process rather than listening passively. At the same time, the participants stated that they were eager for their weekly lessons and retain more information.

### **Findings**

The research findings stated that creative drama is very effective in students expressing themselves better. They listen to lessons more motivating way because they are actively involved in the process rather than constantly listening to passive lessons in distance education. At the same time, the participants stated that they expect the lesson to come every week and feel good about themselves.

### **Discussion, and conclusion**

According to the research results, distance education has both benefits and disadvantages. Moore and Kearsley (2011) emphasized that interaction and communication are essential in distance education. Likewise, students in distance education noted that interaction and communication were very high in the creative drama course and stated that they did not receive the same interaction and communication in their other courses.

Bartolic, Zlomislic and Bates (1999) stated that the distance education system burdens individuals in many ways. For example, there are increased learning responsibilities, technical deficiencies, lack of technological knowledge, information technology deficiencies and problems that occur when multiple people are online at the same time. Some of the students stated that they had problems with focus, computer availability, and internet connectivity.

However, Kaya (2002) stated that distance education has advantages, such as easy access to information, educational content, and experts, as well as time flexibility. Students have the advantages of accessing information and resources in this subject, repeating the lessons, and watching the lessons they miss at any time. The students who participated in this study taught in real time and there videos and other supplemental material that the students could access whenever they wanted.

Çiçeklioğlu and Akmaz (2020) stated that reporting in distance education are not competent and do not want to take courses with distance education. However, within the scope of this study, the students noted that they received many benefits both personally and developmentally from the

creative drama course. They found that the instructor was amiable in the process, delivered the course using Web 2.0 tools, and provided interaction and communication. In particular, they stated that it benefited them in multiple areas such as communication, empathy, awareness of emotional states, problem-solving, self-expression, public speaking, body language, teamwork, and leadership. In addition, Faculty of Health students who will become social workers are expected to benefit significantly from taking creative drama courses. The students emphasized the importance of receiving this education among academicians who teach in this field (Ege, 2021). Similarly, students stated that they could use the skills they have learned in this course with many groups in their working lives.

This study demonstrated that students get effective in creative drama classes. Applying methods that students enjoy to other distance education courses can make the process more engaging. At the same time, the instructor has a significant effect on the process. By conducting a wide-ranging study, the characteristics of the instructors they are engaging by loving the creative drama course can be determined, and teacher qualifications for providing distance education can be developed.

## Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisini Kullanma Durumlarına Etkisinin İncelenmesi\*

Şeyma Nur BEKAR<sup>1</sup> , Arzu KİRMAN BİLGİN<sup>2</sup> , Sibel ER NAS<sup>3</sup> 

**Öz:** Öğretmen adaylarının iletişim becerisine sahip olmaları, öğrenci, veli, akran, yönetici konumundaki bireylerle daha sağlıklı bilgi alış verişi yapabilmesi için önemlidir. Adayların mesleğe başlarken iletişim becerisini kazanmış olmaları meslek hayatında başarılı olabilmesi için temel özelliktir. Bu fikirden yola çıkılarak mevcut araştırma, yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubunu üçüncü sınıfta öğrenim gören on iki fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yaşam becerileri eğitimi kılavuzu kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak mülakatlardan yararlanılmıştır. Ön ve son mülakatlardan elde edilen veriler belirli anahtar kavramlar çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen toplam puanlar Wilcoxon işaretli sıralar testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Elde edilen nitel veriler ise iki adayın iletişim becerisini kullanma durumlarının yetersiz olan düzeyden zayıf düzeye yükseldiğini göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının iyi düzeyde iletişim becerisini kullanabilmeleri için yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun genişletilmesi ve daha uzun süreli uygulamalarla yürütülmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yaşam becerileri, iletişim becerisi, fen bilgisi, öğretmen adayı

## An Investigation on the Effects of a Life Skills Education Guidebook on the Use of Communication Skills in Pre-Service Science Teachers

**Abstract:** It is important for pre-service teachers to have adequate communication skills in order to exchange information more effectively with students, parents, peers, and administrators. It is essential for pre-service teachers to gain communication skills at the beginning of their careers to be successful in their professional life. Based on this idea, the current research aims to examine the effect of a Life Skills

Geliş tarihi/Received: 05.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 20.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 117K993 numaralı proje kapsamında birinci yazarın yüksek lisans tez verilerinden üretilmiştir. Yazarlar TÜBİTAK'a ve tüm proje ekibine katkılarından dolayı teşekkürlerini sunar.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, seymanurbekar@gmail.com, 0000-0002-6614-8820

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [arzukirmanbilgin@gmail.com](mailto:arzukirmanbilgin@gmail.com), 0000-0002-5588-7353

<sup>3</sup> Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sibelernas@hotmail.com, 0000-0002-5970-2811

**Atf (Citation):** Bekar, Ş. N., Kirman Bilgin, A., & Er Nas, S. (2022). Yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarına etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 405-428. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1098294>

Education Guidebook on the use of communication skills in pre-service science teachers. A simple experimental method was employed in the research. The research group consisted of twelve pre-service science teachers studying in the third grade. A Life Skills Education Guidebook was used within the scope of the research. Interviews were used as the main data collection tool and the data obtained were subjected to content analysis within the framework of certain key concepts. The total scores from the content analysis were subjected to the Wilcoxon signed-rank test, the results of which demonstrated that the Life Skills Education Guidebook had a positive effect on the use of communication skills in pre-service science teachers. The qualitative data indicated that the use of communication skills of two participants increased from an inadequate to a weak level. Thus, it is recommended that the Life Skills Education Guidebook be expanded and implemented through longer-term practices so that pre-service science teachers can use their communication skills at an improved level.

**Keywords:** Life skills, communication skills, science, pre-service teacher

## Giriş

İletişim, tüm meslek dallarındaki verimli çalışmayı kolaylaştıran bir unsurdur. Shannon ve Weaver (1989) modeline göre iletişim, “mesajın gönderici tarafından oluşturulması, kodlanması, mesajın kanal yoluyla alıcıya iletilmesi, mesajın alıcı tarafından alınması, algılanması ve geri dönüt verilmesi” sürecidir (Chew & Ng, 2021). İletişim becerisini geliştirmiş olan bireyler, karşılaştıkları problemlerin üstesinden daha etkili bir biçimde gelebilir ve tatmin edici ilişkiler kurabilirler. Ayrıca bu bireyler çalışma hayatlarında da başarılı olmaktadır (Özerbaş vd., 2007). İletişim becerileri, öğretmenlerin mesleki ve kişisel hayatları için önem arz etmektedir. Çünkü öğrenme süreci, aslında bir iletişim sürecidir (Rawat, 2016). Eğitim öğretim ortamında iletişim sürecinin temel öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmenlerin insanlar arası iletişimin gelişiminde etkisi vardır. Öğrenme sürecinde iletişimi başlatan kişi, başka bir deyişle kaynak öğretmendir. Bu sebeple öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin yani kaynağın iletişim becerilerini benimsemiş olması gereklidir. Çünkü kaynak öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir (Çetinkaya, 2011). Yapılan araştırmalarda iletişim becerisini etkili kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Justice vd., 2008; Pianta vd., 1995). İletişim becerisini etkili kullanmak, öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki başarılarının artmasında kritik bir rol oynar (McLaren, 2019). Öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri öğrencilere eğitim hedeflerinin ulaştırılması için oldukça önemlidir. İletişimi iyi olan öğretmenin öğrenme ortamlarında işi daha kolay ve anlaşılır olmaktadır (Khan vd., 2017). Ayrıca Gisewhite vd. (2021) öğretmenin, mesleki bilgisini artırabilmesi için meslektaşları ve yöneticileri ile öğrencisinin akademik başarısını artırabilmesi için öğrenci ve velisi ile etkili bir iletişim kurmanın önemini vurgulamaktadır.

Literatür incelendiğinde iletişim becerilerine yönelik çalışmalarındaki araştırma grupları genellikle eğitim fakültesindeki bölümlerden karma biçimde seçilerek (Dilber & Akhan, 2019; Dilekmen vd., 2008; Erkan & Avcı, 2014; Gülbahar & Sıvacı, 2018; Milli & Yağcı, 2017; Ocak & Erşen, 2015; Özerbaş vd., 2007; Tan & Tan, 2016) oluşturulduğu görülmektedir. Araştırmacıların iletişim becerilerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarda sınıf öğretmeni adayları (Elkatmış, 2015; Semercioğlu & Akçay, 2020) üzerine yoğunlaştıkları, sosyal bilgiler (Uygun & Arıkan, 2019), beden eğitimi (Khan vd., 2017), Türkçe (Çetinkaya, 2011) ve fen bilgisi (Alaca vd., 2020; Alaca vd., 2021; Mercer Mapstone & Matthews, 2017) öğretmen adayları ile de çalışıldığı görülmektedir. Tan ve Tan (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada iletişim

becerisini kullanabilme durumları arttıkça adayların sınıfı yönetme becerilerinin de artacağı sonucuna varmışlardır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) tarafından yapılan çalışmada ise iletişim becerileri artan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik algısındaki artış olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Elkatmış (2015) tarafından yapılan çalışmada etkili iletişim dersi alan sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri toplam puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde iletişime yönelik olarak insan ilişkileri ve iletişim dersi yer almaktadır. İlgili ders, kişilerarası ilişkilerin tanımı, sınıflandırılması, kuramsal yaklaşımlar, iletişim, iletişimde hatalar, etkili iletişim becerileri, çatışmalar, kişilerarası iletişimde etkili olan faktörler vb. konuları içermektedir. Fakat ilgili dersin genel kültür seçmeli dersleri arasından bulunması tüm öğrencilerin seçemeyeceği anlamına geldiğinden dersi seçemeyen öğrencilerin iletişim konusunda tam olarak bilgi sahibi olmadan mezun olabilecekleri söylenebilir. Yılar ve Tağrikulu (2021) insan ilişkileri ve iletişim dersini seçen öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırma sonucunda ilgili dersin adayların iletişim ve iletişim becerilerine yönelik farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Akan (2021) gerçekleştirdiği çalışmasında insan ilişkileri ve iletişim dersinin deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının iletişim becerisi düzeylerini arttırdığını belirtmiştir.

Başarılı bir öğretmen iletişim becerilerini etkili ve doğru kullanmayı bilen kişidir (Çiftçi & Taşkaya, 2010). Bireylerin başarılı birer öğretmen olmaları için sahip oldukları iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının da eğitim fakültelerinde eğitim alırken iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir (Alaca vd., 2020; Er-Nas, & Alaca, 2019; Semercioğlu & Akçay, 2020). Öğretmenler sahip oldukları iletişim becerilerini ortaya çıkan sorunları çözmeye, kararların demokratik bir biçimde alınmasında ve iletişimsizlikten doğan çatışmaların çözüme ulaşmasında kullanılmalıdır (Durukan & Maden, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerine iletişim becerilerini kullanabilecekleri bir ortam oluşturmaları gerekmektedir. Bu sayede oluşturulan ortamın öğrencilerin fen kavramlarını kazanmalarına yardımcı olabileceği söylenebilir (Kaya & Kılıç, 2010). Literatür incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini kullanabilmelerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar sınırlıdır (Alaca vd., 2021). İlgili araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisi göstergelerinin çoğunu kısmen kullanabildikleri tespit edilmiştir. İletişim becerilerini kısmen kullanabilen fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini etkili kullanabilmeleri meslek hayatları için önem arz etmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinden olan iletişim becerilerini kullanma durumlarının gelişimini sağlamaya yönelik çalışmalar yürütmenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini kullanma durumlarına etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında “Yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlara etkisi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarına etkisi incelendiğinden deneysel araştırma yönteminin bir türü olan tek gruplu ön-son test tasarımı basit deneysel desen kullanılmıştır. Çünkü bu

desende tek bir araştırma grubu ile çalışmalar yapılmakta ve araştırma grubuna eş değer başka bir grupta karşılaştırma yapılmamaktadır (Çepni, 2007). Mevcut araştırmada da yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla tek bir araştırma grubu ile çalışılmış olup eş değer başka bir grupta karşılaştırma yapılmamıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören 12 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının seçilmesinin sebebi öğretmen adaylarının bu kademeye kadar aldıkları alan eğitimine yönelik dersleri (Genel Kimya I-II-III-IV, Genel Fizik I-II-III-IV, Genel Biyoloji I-II-III-IV, Genel Biyoloji Laboratuvarı I-II-III, Genel Fizik Laboratuvarı I-II-III, Genel Kimya Laboratuvarı I-II-III) pedagojik bilgileri ile birleştirilerek öğrenme ortamları tasarlamak için kullanacakları kademelerde yer almalarıdır. Öğretmen adaylarının 14 haftalık eğitim boyunca verilen çalışma yaprağı tasarlama görevlerini yerine getirebilecek bilgiye sahip olmaları çalışmanın yürütülmesine katkı sağlamaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakatlardan yararlanılmıştır. Mülakat, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik iletişim becerisi gelişim göstergeleri (Kirman-Bilgin, 2019, s. 22) dikkate alınarak Alaca vd. (2020) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan soruları içermektedir. İlgili göstergeler ve sorular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

### *İletişim Becerisi Gelişim Göstergeleri ve Mülakat Soruları*

Göstergeleri	Sorular
<i>Fİ1. İletişime geçtiği canlılara saygı duyar.</i>	1. İletişimde bulunduğun takım arkadaşlarına saygı duyar mısın? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>Fİ2. İletişime geçtiği canlılara empatik davranır.</i>	2. Takım çalışmalarını yürütürken empatik bir anlayışla çalışır mısın? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>Fİ3. İletişime geçerken etkin bir dinleyici olur.</i>	3. Etkin bir dinleme sağlayabilir misin? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>Fİ4. İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir.</i>	4. Uygun bir biçimde kendini açabilir misin? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>Fİ5. Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumludur.</i>	5. Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumlu olur musun? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>Fİ6. Ben dilini kullanır.</i>	6. Ben dilini kullanır mısın? Bunu nasıl gösterirsin?

	Örnek verebilir misin?
<i>FI7. Atılgan davranış gösterir.</i>	7. Atılgan davranış gösterir misin? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>FI8. İletişim kurduğu ortamlarda saydam davranır.</i>	8. Takım arkadaşlarıyla ilişkilerinde saydam davranır mısın? Ya da maske takar mısın? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?
<i>FI9. İletişimde bulunurken somut konuşur.</i>	9. Somut konuşma - tam ve tek mesajı kullanma özelliklerinin kullanır mısın? Bunu nasıl gösterirsin? Örnek verebilir misin?

Araştırma sürecinde yürütülen mülakatlar kayıt altına alınmıştır. Mülakatlar adaylarla birebir görüşme yoluyla yürütülmüş olup her mülakat 45 (en az) - 50 (en fazla) dakika arasında sürmüştür.

### Uygulama Süreci

Deneyisel süreçte mülakatlar, uygulamadan önce ön mülakat, uygulamadan sonra son mülakat şeklinde yürütülmüştür. Ön mülakatların yapılması sonrası fen bilgisi öğretmen adaylarına 14 haftalık yaşam becerileri eğitimi verilmiştir. Kılavuz uygulamaları kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarına teorik bilgiler sunulmuştur. Aynı zamanda farklı becerileri (öğretimsel karar verme, mesleki yaratıcılık gibi) kazandırabilmek adına bireysel ve takım olarak gerçekleştirecekleri çeşitli görevler de verilmiştir. Görev 1 kapsamında öğretmen adaylarından iletişim ve takım çalışması becerilerini ve Görev 2 kapsamında ise karar verme ve girişimcilik becerilerini kazandırabilecekleri en az bir özgün çalışma yaprağını bireysel olarak hazırlamaları istenmiştir. Görev 3 kapsamında öğretmen adaylarından analitik düşünme ve Görev 4 kapsamında ise yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilecekleri en az bir özgün çalışma yaprağını takım olarak hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları verilen görevleri yerine getirerek sınıf ortamında sunumlarını gerçekleştirilmiştir. Çalışma yapraklarının becerileri kazandırabilmesi ve zenginleştirilmesi adına sunumların ardından göstergelere uygunluğu sınıf içinde tartışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına teorik bilgiler kapsamında yaşam becerileri eğitimi ile 4 haftalık girişimcilik eğitimi de eş zamanlı olacak biçimde verilmiştir. Öğretmen adaylarına Görev 5 kapsamında ise takım halinde iş planı hazırlamış ve iş planları doğrultusunda tasarladıkları ürünleri adaylar sergide pazarlamayı deneyimlemiştir. Kılavuz uygulaması sona erdikten sonra ise son mülakatlar yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Rastgele seçilen üç öğretmen adayının mülakatlarından elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Fikir birliğine varılamayan kodlar üzerinde üçüncü araştırmacının fikri alınarak kodlamalara karar verilmiştir. Sonrasında farklı üç öğretmen adayı daha rastgele seçilerek mülakat verileri ayrı ayrı iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda yüzde yüz uyum ortaya çıktığı için diğer verilerin analizine tek bir araştırmacı tarafından devam edilmiştir ve bulgulara son hali

verilmiştir. Veri analizi güvenilirliği açısından veriler farklı zamanlarda iki defa analize tabi tutulmuştur.

Öğretmen adaylarının göstergelere yönelik yöneltilen mülakat sorularına vermiş oldukları açıklamalardan Anahtar Kavramlar (AK) oluşturulmuştur. Aday yanıtlarında vurgusu yapılan her bir AK için 1 puan, anlamsız veya ilişkili olmayan cevaplara ise 0 puan verilmiştir. Mülakatlar çerçevesinde alınabilecek en düşük puan 0 (sıfır)'dır. Tablo 3'de 9 gösterge çerçevesinde elde edilen verilerin analizlerinde kullanılan AK ve her bir sorudan Alınabilecek En Yüksek Puanlar (AEYP) sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Mülakat Soruları ve İçerdiği Göstergeler Çerçevesinde Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan AK ve AEYP*

Soru ve İçerdiği Gösterge	Veri Analizinde Kullanılan AK	AEYP
1 – Fİ1	AK1: Dinleme / AK2: Yorum yaparak tepki verme / AK3: Empati kurma / AK4: Fikir alışverişi yapma / AK5: Verilen görevi yapma / AK6: Kelimeleri seçerek konuşma / AK7: Düşüncelerini gerekçeleriyle açıklama.	7
2 – Fİ2	AK1: Gerekirse fazladan sorumluluk üstlenme/ AK2: Problemlere karşı çözüm odaklı olma / AK3: Karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama / AK4: Karşısındakinin düşüncelerini destekleme / AK5: Önyargıdan kaçınma / AK6: Bencillikten kaçınma.	6
3 – Fİ3	AK1: Fikir sunma / AK2: Karşısındakinin sözünü kesmeme /AK3: Fikirleri pozitif ve negatif yönleriyle eleştirme / AK4: Göz teması kurma /AK5: Yorum yapma / AK6: Onaylama şeklindedir.	6
4 – Fİ4	AK1: Konuya yönelik olumlu ve olumsuz her türlü düşüncüyü ifade etme / AK2: Fikir sorma / AK3: Aktif katılım gösterme / AK4: Fikirleri gerekçelendirerek açıklama / AK5: Saygıyı bozmadan kendini ifade etme.	5
5 – Fİ5	AK1: Genellikle yüz ifadesinde belli olma / AK2: Jest ve mimikleri kullanma	2
6 – Fİ6	AK1: Suçlayıcı ve kırıcı ifadelerden kaçınma / AK2: Olumsuz durumları öneri şeklinde ifade etme	2
7 – Fİ7	AK1: Fikirlerini çekinmeden ifade etme / AK2: Düşüncelerini gerekçeleriyle savunma / AK3: Gelen fikirleri değerlendirip ortak bir noktada birleşme / AK4: Sorumluluk almaya istekli olma	4
8 – Fİ8	AK1: Haksızlık durumlarında kişi ayrımı gözetmeksizin tepki gösterme / AK2: Düşüncelerini çekinmeden her durumda ifade etme / AK3: Verilen sorumluluğu yerine getirme / AK4: İçtenlik ve dürüstlüğe önem verme	4
9 – Fİ9	AK1: Kısa ve net ifadeler kullanma / AK2: Kendini doğrudan ifade etme	2



Tablo 2 incelendiğinde mülakatlardan elde edilebilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 38 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının alacakları puan aralığı ise Tablo 3'deki gibi değerlendirilmiştir.

### Tablo 3

#### *Mülakatlardan Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi*

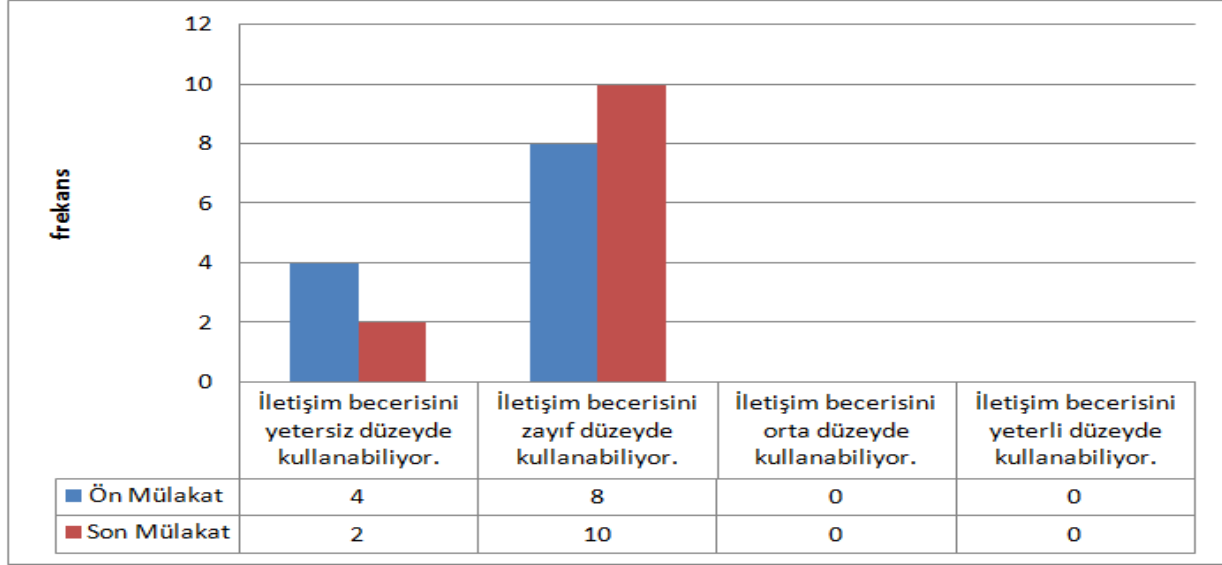
Puan Aralığı	Değerlendirilmesi
0-8	Bu beceriyi yetersiz düzeyde kullanabiliyor.
9-18	Bu beceriyi zayıf düzeyde kullanabiliyor.
19-28	Bu beceriyi orta düzeyde kullanabiliyor.
29-38	Bu beceriyi yeterli düzeyde kullanabiliyor.

Tablo 3'de yer alan değerlendirme sistemi için verilen puan aralıkları (kesme puanları) Genişletilmiş Angoff yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem açık uçlu soruların ve her bir sorunun farklı bir puanlaması olduğu durumlarda kesme puanı oluşturmada kullanılmaktadır (Hambleton ve Plake, 1995). Genişletilmiş Angoff yöntemi kullanılırken uzmanlar (beş fen eğitimcisi) ile çalışılmıştır. Uzmanların her biri adayların iletişim becerisini yetersiz - zayıf - orta ve yeterli düzeyde kullanabilme durumları için puan aralıkları belirlemişlerdir. Uzmanların önerdikleri bu puan aralıklarının ortalaması alınmıştır. Ortaya çıkan değerlendirme şekli ikinci tur olarak tekrar uzmanlara sunulmuştur. Orta çıkan ondalıklı sayıların tam sayı olmasına karar verilmiş ve Tablo 3'de yer alan değerlendirme şekli ortaya çıkmıştır.

Yapılan ön ve son mülakatlarda fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları toplam puanlar wilcoxon işaretli sıralar testine tabi tutularak adayların iletişim becerisini kullanma durumlarının gelişimi yorumlanmaya ve deneysel sürecin etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarının değişimine yönelik bulgular Grafik 1'de sunulmuştur.

**Grafik 1***Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisini Kullanma Durumlarının Değişimi*

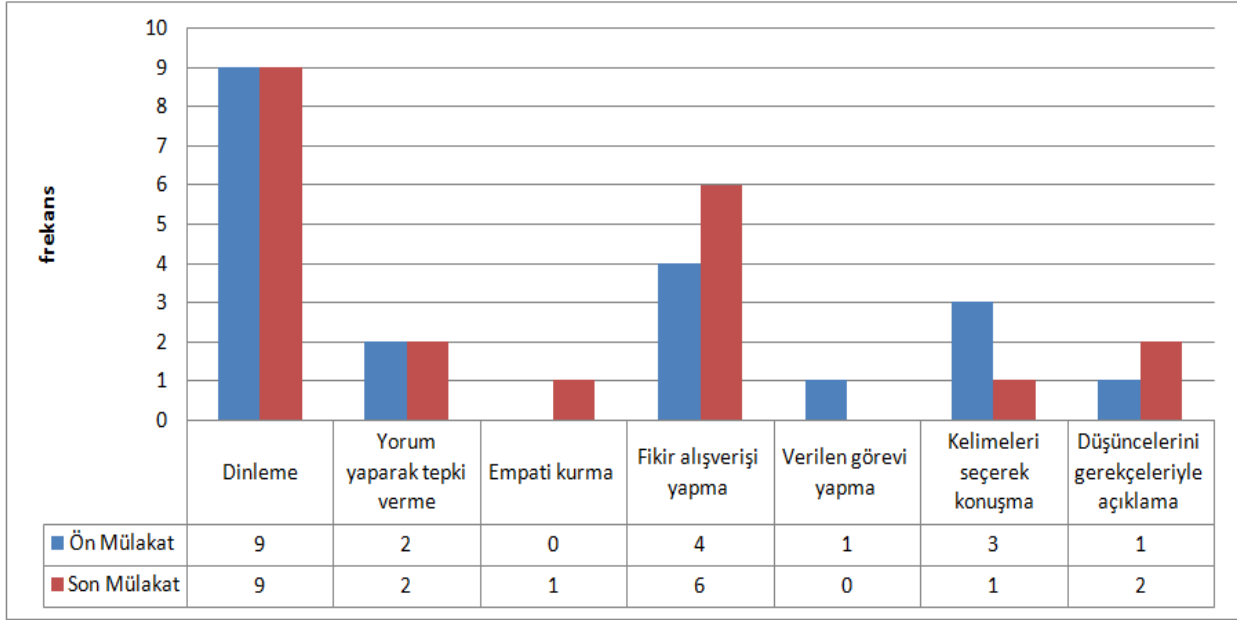
Grafik 1 incelendiğinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunu uygulanmadan önce öğretmen adaylarının 4'ünün iletişim becerisini yetersiz düzeyde kullandığı görülmektedir. Kılavuz uygulandıktan sonra ise 2 öğretmen adayının iletişim becerisini kullanma durumunu yetersiz düzeyden zayıf düzeye çıkardığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamadan önce ve sonra aldıkları toplam puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'deki gibidir.

**Tablo 4***Mülakatlardan Elde Edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

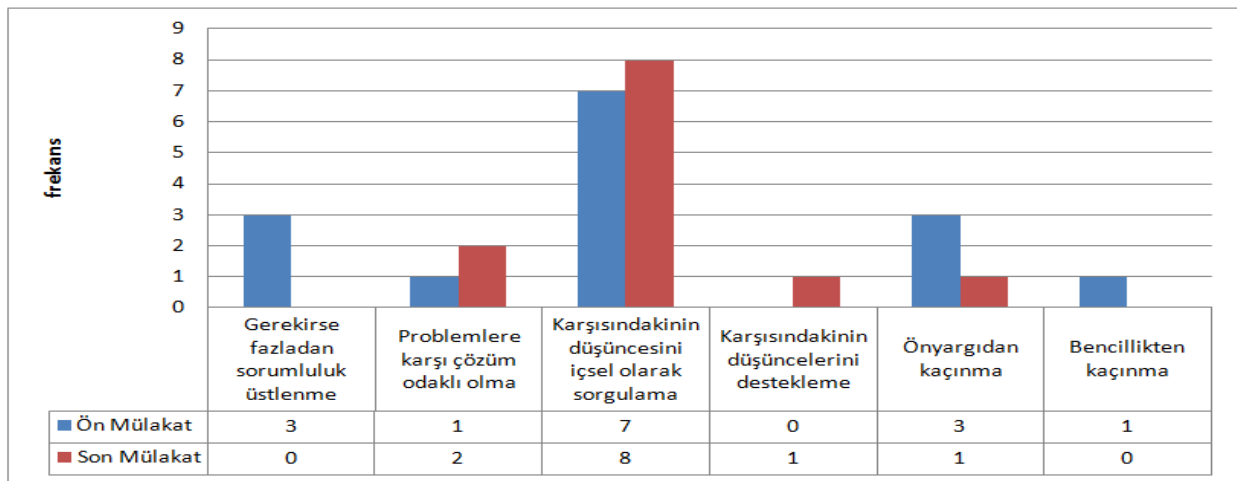
Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3 <sup>a</sup>	3,50	10,50	2,00*	,045
Pozitif Sıra	8 <sup>b</sup>	6,94	55,50		
Eşit	1 <sup>c</sup>				

\*Negatif Sıralar Temeline Dayalı /  $p < .05$ .

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrası mülakat puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir:  $z=2.00$ ,  $p < .05$ . Öğretmen adaylarının Fİ1 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 2'deki gibidir.

**Grafik 2***Öğretmen Adaylarının F11 göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi*

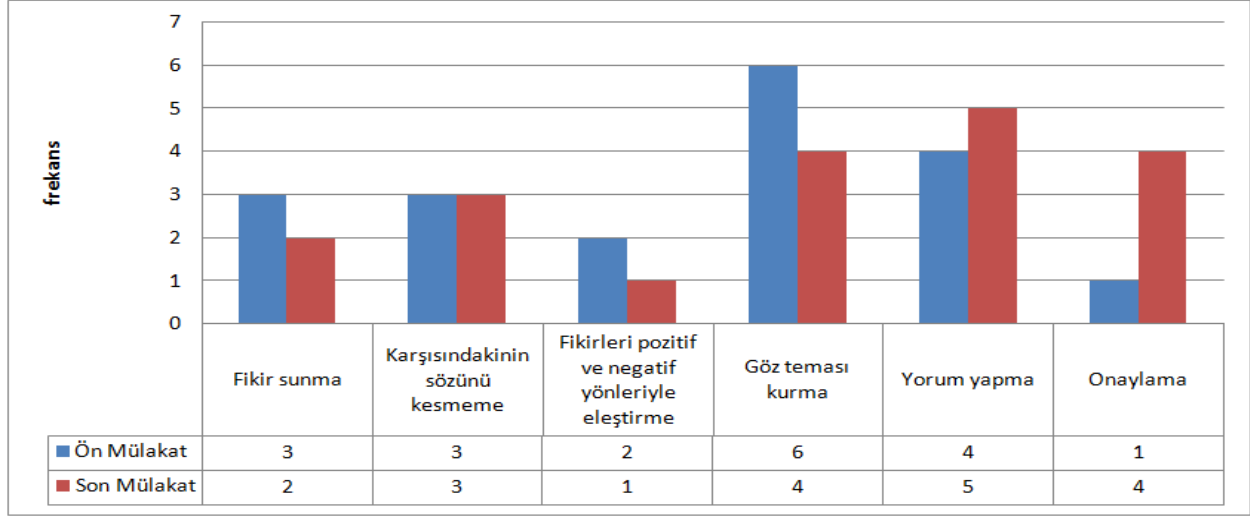
Grafik 2 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 4'ü saygı duyma göstergesini “fikir alışverişi yapma” şeklinde ifade ederken, son mülakatta bu sayının 6'ya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının F12 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 3'deki gibidir.

**Grafik 3***Öğretmen Adaylarının F12 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi*

Grafik 3 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 7'si empatik davranma göstergesini “karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının Fİ3 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 4'deki gibidir.

#### Grafik 4

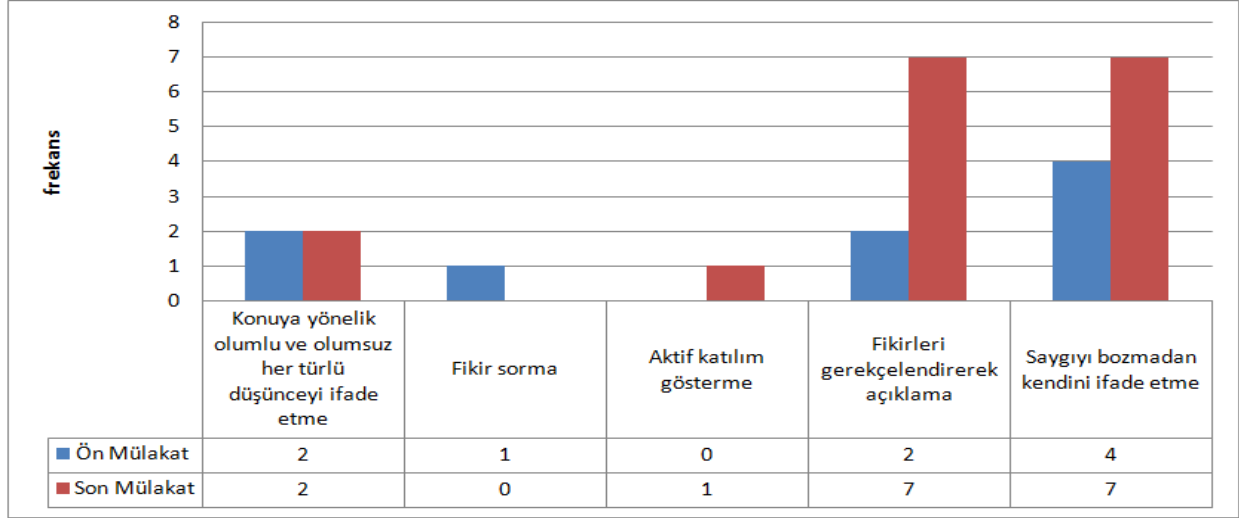
##### Öğretmen Adaylarının Fİ3 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 4 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 1'i etkin dinleyici olma göstergesini “onaylama” şeklinde ifade ederken, son mülakatta bu sayının 4'e çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının Fİ4 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 5'deki gibidir.

## Grafik 5

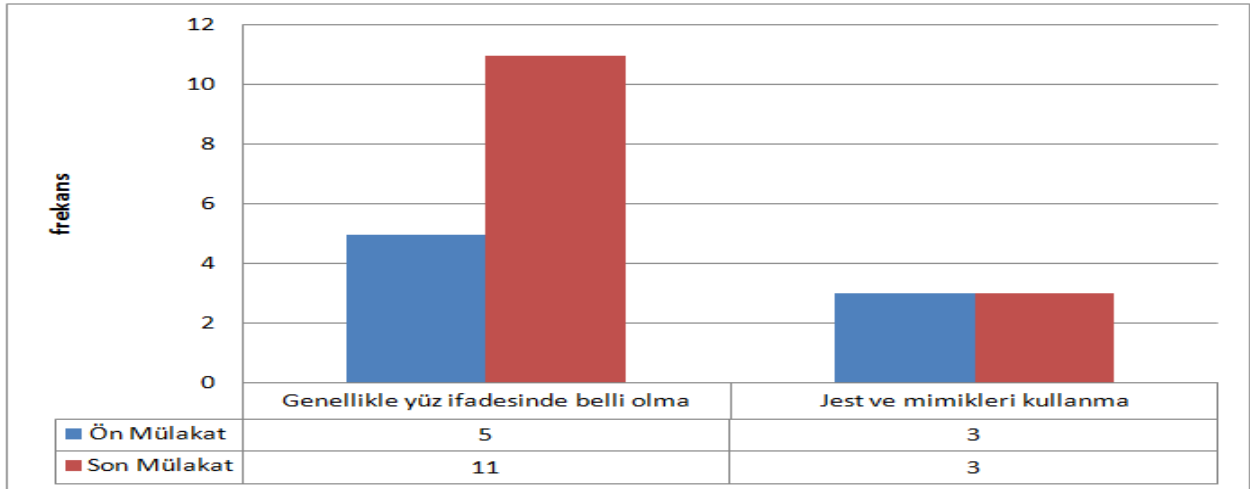
### Öğretmen Adaylarının F14 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 5 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 2’si kendini açabilme göstergesini “fikirlerini gerekçelendirerek açıklama” şeklinde ifade ederken, son mülakatta bu sayının 7’ye çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının F15 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 6’daki gibidir.

## Grafik 6

### Öğretmen Adaylarının F15 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi

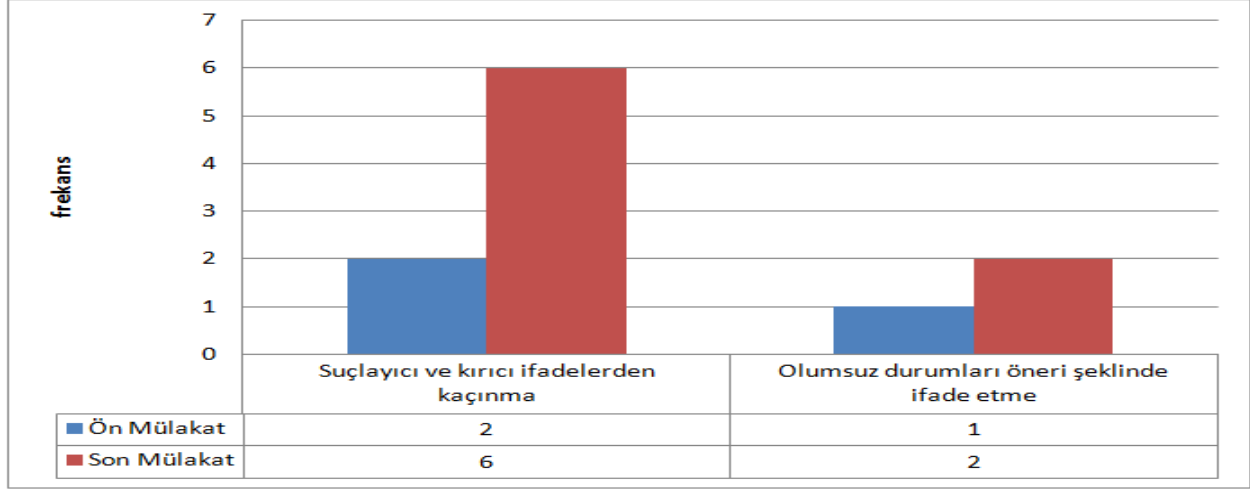


Grafik 6 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 5’i sözel ve sözel olmayan mesajları uyumlu kullanabilme göstergesini “genellikle yüz ifadesinde belli olma”

şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının Fİ6 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 7’deki gibidir.

### Grafik 7

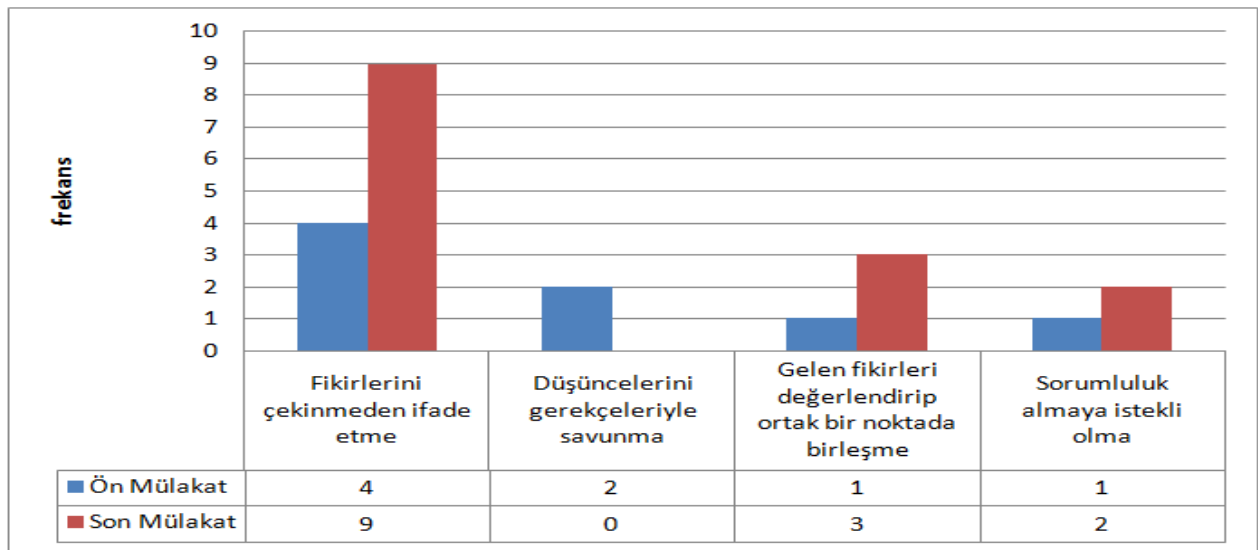
#### Öğretmen Adaylarının Fİ6 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 7 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 2’si ben dilini kullanma göstergesini “suçlayıcı ve kırıcı ifadelerden kaçınma” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının Fİ7 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 8’deki gibidir.

### Grafik 8

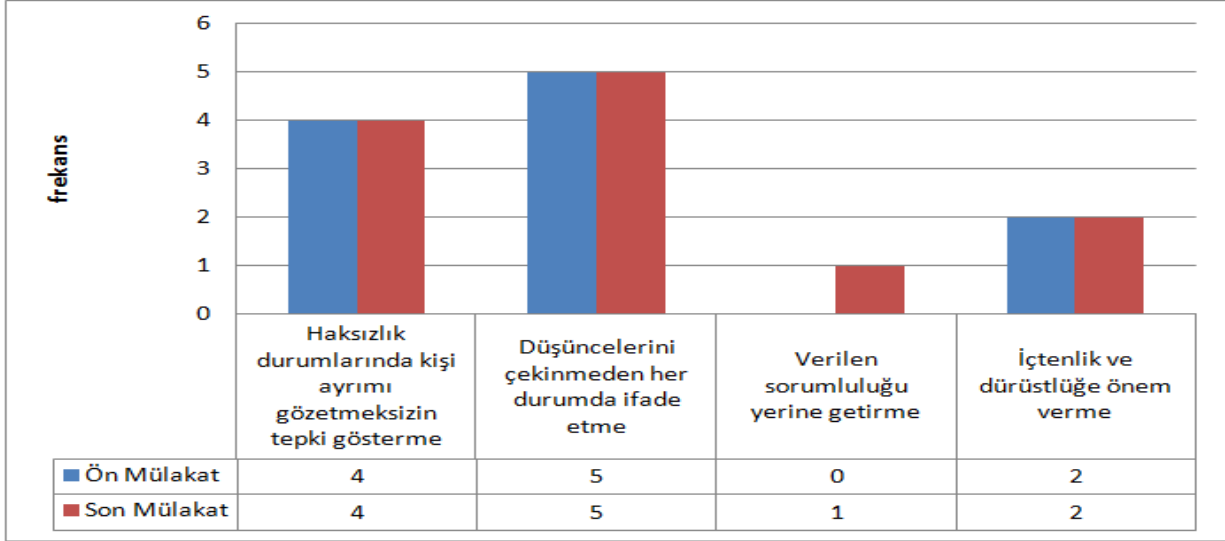
#### Öğretmen Adaylarının Fİ7 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 8 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 4’ü atılğan olma göstergesini “fikirlerini çekinmeden ifade etme” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının Fİ8 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 9’daki gibidir.

### Grafik 9

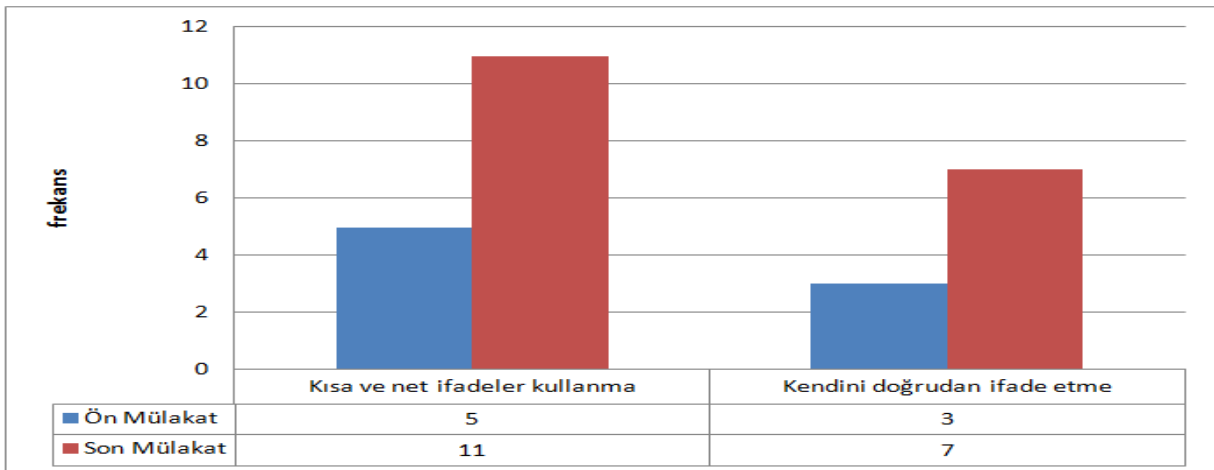
#### Öğretmen Adaylarının Fİ8 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 9 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 4’ü saydam davranma göstergesini “haksızlık durumlarında kişi ayrımı gözetmeksizin tepki gösterme” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının Fİ9 göstergesini kullanma durumlarının değişimi Grafik 10’daki gibidir.

### Grafik 10

#### Öğretmen Adaylarının Fİ9 Göstergesini Kullanma Durumlarının Değişimi



Grafik 10 incelendiğinde uygulanan ön mülakatta öğretmen adaylarının 5’i somut-tam ve tek mesajı kullanma göstergesini “kısa ve net ifadeler kullanma” şeklinde ifade ederken, son mülakatta bu sayının 11’e çıktığı görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Elde edilen bulgular, yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Deneysel süreçte öğretmen adaylarının çalışma yapraklarını sınıfta sunmaları, diğer adayların sunumları dinlemeleri ve takım halinde yapılan uygulamalar adayların iletişim becerisine yönelik aldıkları toplam puanların artmasını sağlamış olacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde deneysel süreç öncesinde adayların üçte birinin iletişim becerisini yetersiz seviyede diğer adayların ise zayıf düzeyde kullanabildiklerini görülmektedir (Grafik 1). Deneysel süreç sonrasında ise sadece iki öğretmen adayının iletişim becerisini kullanma durumu yetersiz düzeyden zayıf düzeye çıkmıştır. Her ne kadar deneysel sürecin etkisi anlamlı olarak ortaya çıkarılsa da deneysel süreç sonrasında iletişim becerisini kullanma durumlarını orta veya yeterli düzeye çıkarabilen öğretmen adayının olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarının değişimine yönelik mülakat bulgularından hareketle öğretmen adaylarının yaşam becerileri eğitimi kılavuzu sonrası gerçekleştirilen son mülakatta bir gelişim gösterdikleri ama bu gelişimin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Gelişimin beklenen düzeyde olmamasının sebebi yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun deneysel sürecinin 14 haftalık süresinin, adayların iletişim becerilerini kullanma durumlarının istenilen düzeye çıkmasında yetersiz kalmasıyla açıklanabilir. İletişim denince akla genellikle konuşmak gelmektedir. Ancak iletişim dinleme ile başlamaktadır. Öğrenilen bir beceri olan dinlemenin ailede ve okullarda küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gerekir (Çağdaş, 2008). Bireyler genellikle iletişim kavramı ile konuşmayı ilişkilendirir. Oysaki iletişimin temelinde dinleme vardır. Etkili dinleme öğrenilmesi zorunlu olan bir alışkanlık ve beceridir. Bu beceri ise küçük yaşlarda aile ve okul tarafından öğretilir (Arslan vd., 2010). Yani iletişim becerisi küçük yaşlarda edinilebilen bir beceridir. Adayların lise öğrenimleri sonrası ilgili bölüme yerleştikleri ve üçüncü sınıfta oldukları düşünüldüğünde yaş ortalamalarının 20 yaş olduğu genç yetişkinlik döneminde oldukları söylenebilir. Uygulama süresi bu yaş dönemi bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeleri için yetersiz kalmış olabilir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının iletişim becerilerini kullanma durumlarının istenilen düzeyde gelişmesi için daha uzun süreye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam becerileri eğitimi kılavuzunu uygulamadan önce ve uygulandıktan sonra uygulanan mülakat bulgularından aldıkları toplam puanlar incelendiğinde her adayda meydana gelen değişimin aynı olmadığı görülmektedir (Grafik 1). Öğretmen adaylarının aynı uygulama sürecinden geçtikleri bilinmektedir. Yapılan uygulamaların her öğretmen adayı üzerinde aynı etkide bulunmadığı ve bu etkide öğretmen adaylarının karakter farklılıklarının da önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının gerçekleştirilen mülakatların ön ve son uygulamalarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bu durum yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisinin kullanma durumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu olumlu etki deneysel süreçte fen bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul öğrencilerinin iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik



bireysel olarak ve diğer yaşam becerilerine (analitik düşünme, girişimcilik, karar verme, yaratıcı düşünme) yönelik çalışma yapraklarını takım halinde tasarlaması ile açıklanabilir. Tasarlanan çalışma yapraklarının sınıf içindeki tartışmalarla zenginleştirilmesinin ise bu olumlu etkiyi güçlendirdiği düşünülmektedir.

“İletişime geçtiği canlılara saygı duyar” şeklindeki F11 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının “fikir alışverişi yapma” anahtar kelimesine yaptığı vurgunun son mülakatta arttığı görülmüştür (Grafik 2). Uygulanan yaşam becerileri eğitimi kılavuzu kapsamında her bir beceri için verilen görevler çerçevesinde adaylar sürekli fikir alışverişi içinde bulunmuşlardır. Çalışma yapraklarının hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının “fikir alışverişi yapma” anahtar kelimesine yaptıkları vurgunun artışında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının “dinleme” anahtar kavramına yaptıkları vurgunun ön ve son testte aynı kaldığı göze çarpmaktadır. Buradan öğretmen adaylarının saygı duymayı “dinleme” anahtar kavramıyla ilişkilendirdikleri sonucuna varılabilir. Nitekim Maden’e (2013) göre etkin dinleme, bireyin düşüncelerine saygılı olmayı ve dile getirdiklerini doğru bir biçimde anlayıp değerlendirmeyi de beraberinde getirmektedir. Başka bir deyişle saygı gösterme, dinlemenin temeli oluşturmaktadır. Uygulanan ön mülakat sonrası takım halinde tasarlanan çalışma yapraklarının hazırlık sürecinde öğretmen adayları sürekli fikir alışverişi yapmaktadır. Öğretmen adaylarının ortaya atılan fikirleri dinleyerek aslında takım arkadaşlarına saygı duyduklarını düşündükleri görülmüştür. Empatik olma iletişim becerisinin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilmesine (Barnett, 1990) rağmen “empati kurma” anahtar kavramına ön mülakatta hiçbir öğretmen adayı vurgu yapmazken, son mülakatta ise 1 öğretmen adayı vurgu yapmıştır. Tomaç’a (2009) göre empatik olma ilk önce karşıdaki bireyi anlamaya ve ardından da anlaşılmaya çalışmaktır. Empati, saygı ve anlayışın var olmasıyla yakından alakalıdır. Empati ve saygı iç içe olan kavramlar olmasına rağmen öğretmen adaylarının “empati” anahtar kavramına vurgu yapmamış olmaları, saygı ve empati kavramlarını içselleştiremediklerini ve süreçte empati kavramının yeterince kazandırılmadığını göstermektedir.

“İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir” şeklindeki F14 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarından 1’inin son mülakatta “empati kurma” anahtar kelimesine vurgu yaptığı görülmüştür (Grafik 5). Ancak “İletişime geçtiği canlılara empatik davranır.” şeklindeki F12 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının empati kurma göstergesi için bir gelişim gösterdikleri görülmektedir (Grafik 3). Mülakat sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının sorulardaki göstergeleri tek başına değerlendirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının sorunun içeriğindeki göstergeleri tek bir parça olarak değerlendirdikleri ve diğer göstergelerle arasındaki ilişkiyi yeterince kuramadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının saygı duyma göstergesini kullanma durumlarına bakıldığında ön mülakatta hiçbir öğretmen adayı “empati yapma” anahtar kelimesine yer vermezken, son mülakatta 1 öğretmen adayı yer vermiştir (Grafik 2). Ancak Grafik 3’te öğretmen adaylarının empatik davranma göstergesini kullanma durumlarına bakıldığında ön mülakatta 7, son mülakatta ise 8 öğretmen adayının “Karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama” anahtar kelimesini vurguladığı ve empati kurma hakkında uygulamadan önce bilgilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum da aslında öğretmen adaylarının empati kurma göstergesinden haberdar olduğunu fakat göstergelerin birbiriyle olan bağlantısını kuramadıklarını göstermektedir.

“İletişime geçtiği canlılara empatik davranır” şeklindeki Fİ2 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının “karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama” anahtar kelimesine yaptıkları vurgunun son mülakatta arttığı görülmüştür (Grafik 3). Dökmen’e (1994) göre empati, bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyması, bulunduğu olaya onun perspektifinden bakabilmesi, o bireyin fikirlerini doğru biçimde anlaması ve bu durumu aktarabilmesidir (aktaran Akduman & Karahan, 2021, s. 607). Kohut’a (1959) göre ise empati bireyin karşısındaki kişinin iç dünyasına girerek karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamasıdır (aktaran Öztürk & Yılmaz, 2020, s. 7). Literatürdeki tanımlamalar incelendiğinde karşıdaki bireyin gözünden olayları incelemeye ve anlamaya çalışmak empati kurmanın temelini oluşturmaktadır. Uygulanan ön ve son mülakatların arasında uygulanan yaşam becerileri eğitimi kılavuzu kapsamında öğretmen adaylarına bireysel ve takım olarak çalışma yaprakları tasarlama görevi verilmiştir. Öğretmen adayları takım arkadaşları ile ortak bir ürün ortaya koymaya çalışırken ortaya çıkan fikirleri saygıyla ve empatik bir biçimde dinlemiş, birbirlerini anlamaya çalışmışlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çalışma yaprağı hazırlama süreçleri “karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama” anahtar kelimesine yaptıkları vurgunun artışında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Tomaç’a (2009) göre empatik olan insanlar, diğer bireyler tarafından sevilen ve kabul edilen kişilerdir. Bu durum göz önüne alındığında “karşısındakinin düşüncesini içsel olarak sorgulama” anahtar kavramına yapılan vurgunun artması öğretmen adaylarının kişiler arası ilişkilerini olumlu olarak etkileyeceği de söylenebilir.

“İletişime geçerken etkin bir dinleyici olur.” şeklindeki Fİ3 göstergesi çerçevesinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının “onaylama” ve “yorum yapma” anahtar kelimelerine son mülakatta yaptığı vurgunun arttığı görülmektedir (Grafik 4). Öğretmen adayları takım olarak çalışma yaprağı hazırlamaya çalıştıkları süreçte birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmayı ihmal etmemişlerdir. Takım içerisinde öğretmen adayı fikrini dile getirdiğinde takımın diğer üyeleri ortak bir ürün çıkarmak adına takım arkadaşlarını dinlemiş, ortaya çıkan tüm fikirler üzerine yorumlar yapılmış ve fikirlerden en uygun olanı da onaylanmıştır. Ortak olarak tasarlanan çalışma yaprağının her bir ögesi için diğer takım üyelerinin görüşleri ve onayları alınmıştır. Ortaya çıkan ürün takıma ait olduğu için ve birlikte sunulacağı için takımda yer alan her üyenin görüşü alınmaya gayret gösterilmiştir. Bu durumun “onaylama” ve “yorum yapma” anahtar kavramlarına yapılan vurgunun artışında etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde göz teması kurmanın, etkin bir dinleyici olmanın yollarından biri olduğu görülmektedir (Karaköse, 2005; Karatay vd., 2014). Etkin dinleme açısından büyük bir önem arz eden “göz teması kurma” davranışını ön mülakatta 6 ve son mülakatta ise 4 öğretmen adayının vurgulaması öğretmen adaylarının etkili dinlemenin göstergelerini bilme noktasında gelişim gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“İletişime geçerken uygun bir biçimde kendini açabilir.” şeklindeki Fİ4 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının “fikirleri gerekçelendirerek açıklama” anahtar kelimesine yaptığı vurgunun son mülakatta arttığı görülmektedir (Grafik 5). Öğretmen adaylarının takım çalışması ile tasarladıkları çalışma yapraklarını hazırlama süreçlerinde devamlı olarak iletişim halinde oldukları bilinmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden de öğretmen adaylarının takım olarak ortak bir ürün çıkarmak için takımdaki tüm bireylerin fikirlerini tüm açıklığıyla dile getirmeleri gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Çetinkaya’ya (2017) göre kendini açmanın niteliklerinden biri de

kendini açmanın o anda gerçekleşen olaylarla ilgili olmasıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çoğunun kendini açma kavramını doğru biçimde kavradıkları görülmektedir. Ayrıca mülakat bulguları incelendiğinde ön mülakatta öğretmen adaylarının 4'ünün "saygıyı bozmadan kendini ifade etme" anahtar kelimesine vurgu yaptığı ve son mülakat bulgularında bu sayının 7'ye yükseldiği görülmektedir. Öğretmen adayları fikirlerini dile getirirken birbirlerine saygı göstermek durumundadır. Uygulanan ön ve son mülakattan elde edilen bulgulara göre "saygıyı bozmadan kendini ifade etme" ve "fikirlere gerekçelendirerek açıklama" anahtar kelimelerine yapılan vurguda artış olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının kendini açabilme göstergesi ile saygı duyma ve fikirlerini gerekçelendirmeyi özdeşleştirdikleri anlamı çıkabilir.

"Sözel ve sözel olmayan mesajlarında uyumludur." şeklindeki Fİ5 göstergesi çerçevesinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının "genellikle yüz ifadesinden belli olma" anahtar kelimesine yaptığı vurgunun son mülakatta arttığı görülmektedir (Grafik 6). "Genellikle yüz ifadesinden belli olma" anahtar kelimesine vurgu yapılmasının nedeninin öğretmen adaylarının takım çalışması süresince beraber almaya çalıştıkları ortak fikirler olduğu düşünülmektedir. Eğitim aynı zamanda bir iletişim süreci olduğundan sözel olmayan mesajların etkin bir biçimde kullanımı öğretmenler için vazgeçilmezdir (Çalışkan & Yeşil, 2005). Sınıfın liderleri olan öğretmenlerin bazı sözel olmayan becerilere ihtiyacı vardır (Yazıcı, 2017). Öğrencilerin dikkatini toplama, soyut olan ifadeleri somutlaştırma, vurgu yapma veya iletilerin anlaşılmasını artırma gibi durumlarda öğretmenin sözel olmayan becerileri önemli bir rol oynar. Bu yüzden aynı zamanda bir iletişim süreci olan eğitimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan mesajları etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Çalışkan & Yeşil, 2005). Öğretmen adaylarının yapılan mülakat bulguları incelendiğinde sözel ve sözel olmayan mesajların uyumu göstergesini "genellikle yüz ifadesinden belli olma" anahtar kelimesi ile ilişkilendirmelerinin bir diğer sebebi ise 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının güz döneminde almış oldukları "Etkili İletişim" dersi olduğu düşünülmektedir. Bu derste öğretmen adaylarına jest ve mimiklerin amaca uygun kullanılmasının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sözel ve sözel olmayan mesajların uyumu göstergesini "genellikle yüz ifadesinden belli olma" anahtar kelimesiyle ilişkilendirmelerinde bu dersin de etkili olduğu düşünülmektedir.

"Ben dilini kullanır." şeklindeki Fİ6 göstergesi çerçevesinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının "suçlayıcı ve kırıncı ifadelerden kaçınma" anahtar kelimesine yaptıkları vurgunun son mülakatta arttığı görülmektedir (Grafik 7). Ben dili bireyin duygu ve düşüncelerini karşısındaki bireyi suçlamadan ve küçük düşürmeden iletmesidir. Ben dilini iletilen mesajları ileten birey olumsuz olan düşüncelerini alıcıya onu küçümsemeden iletmeye çalışır. Sen dili ise itham eden ve suçlayan bir dildir (Yüksel-Şahin, 2017). Ben dili ve sen dilinin literatürdeki tanımları ile öğretmen adaylarının ilgili gösterge için verdiği cevabı karşılaştırıldığında adayların "ben dili" hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

"Atılgan davranış gösterir." şeklindeki Fİ7 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının "fikirlere çekinmeden ifade etme" anahtar kelimesine yaptıkları vurgunun son mülakatta arttığı görülmektedir (Grafik 8). Timmins ve McCabe'e (2005) göre atılganlık bireyin düşüncelerini, haklı olduğunu düşündüğü durumları ve düşüncelerini açık ve net bir biçimde ifade etmesidir. Öğretmen adayının ifadelerinden hareketle adayların atılgan davranış ile "fikirlere çekinmeden ifade etme" anahtar kelimesini

ilişkilendirdikleri ve bu ilişkilendirmenin doğru olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarına çalışma yaprağı hazırlama süreçlerinde ortak kararlar verecekleri için fikirlerini çekinmeden ifade etmeleri gerektiği ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından sık sık hatırlatılmıştır. Ayrıca hazırlanan çalışma yapraklarının sunumu sırasında sınıfta yapılan eleştirilere de son derece açık olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının “fikirlerini çekinmeden ifade etme” göstergesine yaptıkları vurgunun artmasında çalışma yaprağı hazırlama sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

“İletişim kurduğu ortamlarda saydam davranır.” şeklindeki Fİ8 göstergesi çerçevesinde elde edilen mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının “haksızlık durumlarında kişi ayrımı gözetmeksizin tepki gösterme”, “düşüncelerini çekinmeden her durumda ifade etme” ve “içtenlik ve dürüstlüğe önem verme” anahtar kelimelerine ön ve son mülakatta aynı sayıda vurgu yaptıkları görülmektedir (Grafik 9). Saydam davranma üzerine yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sahip oldukları iletişim becerisi üstünde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. İletişimde birey saygı ve güvenden bir ortamda duygu, düşünce ve isteklerini saydamlık ile alıcıya iletmelidir. Saydam olma iletişimdeki bireylerin rol yapmamaları, maske takmamaları, olduğu gibi görünmeleri ve samimi olmalarıdır (Yüksel-Şahin, 2017). Saydam olma ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının üzerinde durdukları anahtar kelimelerin saydam olma göstergesi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ön ve son mülakatta “haksızlık durumlarında kişi ayrımı gözetmeksizin tepki gösterme”, “düşüncelerini çekinmeden her durumda ifade etme” ve “içtenlik ve dürüstlüğe önem verme” anahtar kelimelerine aynı sayıda yapılan vurgular aslında öğretmen adaylarının uygulamadan önce de iletişim becerisinin saydam olma göstergesi ile ilgili bilgilerinin olduğu sonucunu vermektedir.

“İletişimde bulunurken somut konuşur.” şeklindeki Fİ9 göstergesi çerçevesinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının “kısa ve net ifadeler kullanma” ve “kendini doğrudan ifade etme” anahtar kelimelerine yaptıkları vurgunun son mülakatta arttığı görülmektedir (Grafik 10). Tam ve tek mesajı kullanma bireyin mesajını açık ve net bir şekilde alıcıya iletmesine ve alıcı tarafından anlaşılmasına yardımcı olur (Yüksel-Şahin, 2017). Ayrıca tam ve tek mesaj anlatılmak istenen şeyin çarpıtılma ihtimalinin de en aza indirilmesine yardımcı olur (Demir, 2016). Literatür incelendiğinde bireyin açık ve net ifadeler kullanması ve kendisini net şekilde ifade etmesinin tam ve tek mesajın önemli unsurları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına çalışma yapraklarında ilgili yaşam becerisini içeren yönergeler kullanmaları söylenmiştir. Öğretmen adayları bu yönergeleri verirken de kısa ve net ifadeler kullanmaya özen göstermeleri ve anlatılmak isteneni doğrudan ifade etmeleri gerektiği konusunda uyarılmıştır. Çalışma yaprağı hazırlama sürecinde öğretmen adaylarına yapılan bu tür yönlendirmelerin sıklıkla geçmesi öğretmen adaylarının “kısa ve net ifadeler kullanma” ve “kendini doğrudan ifade etme” anahtar kelimelerine yaptıkları vurgunun artmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

## **Öneriler**

Yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini kullanma durumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur;

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanım durumlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında deneysel sürecin süre açısından yetersiz olması görülebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının beceri gelişimine yönelik çalışmaların daha uzun planlanması önerilebilir.
- Genel kültür seçmeli dersleri arasında yer alan insan ilişkileri ve iletişim dersinin içeriğinde *insanlar arası ilişkilerin tanımı ve sınıflandırılması; insanlar arası ilişkilerle ilgili kuramsal yaklaşımlar; kişilerarası ilişkilerle ilgili kuramsal yaklaşımlar; gelişimsel süreç olarak kişilerarası ilişkiler; insanlar arası ilişkilerde etkili olan faktörler; cinsiyet, cinsiyet rolleri ve kişilerarası ilişkiler; kişilerarası ilişkilerde kendini uyarılma ve kendini açma; iletişim ve iletişim hataları; etkili iletişim becerileri; kişilerarası problemler, çatışma ve çatışma çözüm yaklaşımları; kültürler arası farklılaşma yönünden insan ilişkileri* (Yüksek Öğretim Kurumları, 2018) şeklindeki konular yer almaktadır. Bu dersin içeriğinin adayların iletişim becerilerini geliştirecek ve farkındalık sağlayacak ders içeriklerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim politikacılarına ilgili dersin zorunlu ders olması önerilebilir.
- Araştırmanın veri toplama aracı mülakatlarla sınırlıdır. İletişim becerilerinin sözel olmayan mesajları da kapsadığı düşünüldüğünde bu mesajları rahatça görmek ve analiz etmek amacıyla ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda gözlem ve video kaydı gibi veri toplama araçlarının kullanılması önerilebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.09.2017, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve bu çalışma TÜBİTAK (117K993) tarafından desteklenmiştir.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Akan, Y. (2021). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinin üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 923-938. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774264>
- Akduman, G., & Karahan, G. (2021). Duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin empati üzerindeki etkisinin kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi: Sivil havacılık kabin hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde bir alan araştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 604-622. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/62195/923744>
- Alaca, M. B., Er-Nas, S., & Kirman-Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 853-875. <https://doi.org/10.17152/gefad.687476>
- Alaca, M. B., Kirman-Bilgin, A., & Er-Nas, S. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 603-621. <https://doi.org/10.24315/tred.664091>

- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61800/924420>
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-163). Cambridge University Press.
- Bozkurt-Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26126/275206>
- Chew, S. Y., & Ng, L. L. (2021). *Interpersonal interactions and language learning*. Palgrave Macmillan.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Kök Yayıncılık.
- Çalışkan, N., & Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59536/856347>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, B. (2017). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde kendini açma. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (ss. 136-155). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49052/625770>
- Çiftçi, E. G., & Altınova, H. H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 133-149. [https://doi.org/10.1501/Asbd\\_0000000023](https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000023)
- Çiftçi, S., & Taşkaya, M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 921- 928. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19823/212299>
- Demir, E. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının iletişim becerileriyle ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Salahattin Zaim Üniversitesi.
- Dilber, F., & Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590721>
- Dilekmen, M., Başçıl, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38075>
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616514>
- Elkatmış, M. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4), 1341-1351. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.58970>
- Erkan, Z., & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17393/181801>

- Er-Nas, S., & Alaca, M. B. (2019). Fen bilimleri eğitiminde iletişim becerisi. A. Kirman-Bilgin (Ed.), *Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi* içinde (ss. 114-130). Pegem Akademi.
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., & Holden, C. L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in preservice teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/493047>
- Hambleton, R. K., and Plake, B. S. (1995). Using an extended Angoff procedure to set standards on complex performance assessments. *Applied Measurement in Education*, 8(1), 41-55.
- Justice, L. M., Cottnoe, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Karaköse, R. (2005). *Ergenlerle etkili iletişim*. Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106. <https://doi.org/10.16916/aded.67920>
- Kaya, N. K., & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 115-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49066/626042>
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf>
- Kirman-Bilgin, A. (2019). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Korkut Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZNU56ZzRPQT09>
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/12845/155636>
- McLaren, I. (2019). Science students' responses to an oral communication skill development initiative: attitude and motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 73-85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206982.pdf>
- Mercer-Mapstone, L. D., & Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1084492>
- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304635>

- Ocak, G., & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 1-19. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpJNU9UVXpNdz09>
- Özerbaş, M.A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59535/856318>
- Öztürk Çelik, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi ve empatik eğilimlerinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 26-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/seder/issue/56756/763425>
- Öztürk, S., & Yılmaz, N. (2020). Gençlerde nesiller arası normatif dayanışma ve empati düzeyi araştırması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 5-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/55138/691004>
- Pianta, R. C., Steinberg M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Rawat, D. (2016). Importance of communication in teaching learning. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(26), 3058-3063. [http://www.srjis.com/pages/pdfFiles/148360449445.%20PAPER\\_SONALI%20FINAL%20\(%20elixr\).pdf](http://www.srjis.com/pages/pdfFiles/148360449445.%20PAPER_SONALI%20FINAL%20(%20elixr).pdf)
- Semerçioğlu, M. S., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği adaylarının iletişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 217-224. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.15>
- Tan, Ç., & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/19198/204111>
- Timmins, F., & McCABE, C. (2005). How assertive are nurses in the workplace? A preliminary pilot study. *Journal of Nursing Management*, 13(1), 61-67. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00492.x>
- Tomaç, S. (2009). *Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algulamaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Uygun, K., & Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2256-2281. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/50771/667213>
- Yazıcı, H. (2017). Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişim. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (ss. 158-172). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılar, M. B., & Tağrikulu, P. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Atatürk Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 71-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/60912/826274>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Yüksel-Şahin, F. (2017). İletişim becerilerine genel bir bakış, A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (ss. 32-60). Pegem Akademi Yayıncılık.



## **Extended Summary**

### **Problem Statement**

According to Shannon and Weaver's (1989) model, communication is the process of "forming the message by the sender, encoding, transmitting the message to the receiver via the channel, receiving the message by the receiver, perceiving and giving feedback" (Chew & Ng, 2021). Communication skills are an element that facilitates relationships between people. Individuals who have developed their communication skills can overcome the problems they encounter more effectively and establish satisfying relationships. In addition, these individuals are successful in their working life (Özerbaş et al., 2007). Communication skills are important in the professional and personal lives of teachers in particular because the learning process is in fact a communicative process (Rawat, 2016). One of the basic elements of this process in the field of education is the teacher. Teachers impact the development of interpersonal communication in their students. As well, teachers, as the initiators of communication in the learning process, are also the resource. Therefore, using communication skills effectively plays a critical role in increasing the personal, academic, and professional success of both pre-service teacher and teachers (McLaren, 2019). The teacher's communication skills are critical for students to reach their educational goals, while good communication skills can also ease the teacher's job in the learning environment (Khan et al., 2017). It is important for pre-service teachers to have adequate communication skills in order to exchange information more effectively with students, parents, peers, and administrators. A successful teacher is one who understands how to use communication skills effectively and correctly (Çiftçi & Taşkaya, 2010). Thus, it is imperative that teachers develop their communication skills effectively and properly in terms of their personal and professional development. In this direction, pre-service teachers also require adequate communication skills while engaging in training opportunities at educational institutions (Alaca et al., 2020; Semercioğlu & Akçay, 2020). As teachers need to create an environment where students can use their communication skills, it is essential that they gain communication skills at the beginning of their careers to be successful in their professional life. Based on this idea, the current research aims to examine the effect of a life skills education guidebook on the use of communication skills in pre-service science teachers.

### **Method**

A simple experimental method, in which studies are conducted with a single research group and no comparison is made with another group equivalent to the research group (Çepni, 2007), was employed in this research. Twelve pre-service third-grade science teachers made up the research group. Each teacher was coded (A1, A2, etc.) to preserve their anonymity within the framework of research ethics. A Life Skills Education Guidebook (Kirman Bilgin, 2019) was used within the scope of the research. Pre- and post-interviews were used as the main data collection tool in the study and each interview was recorded in order to preserve the information and minimize data loss. The interviews were conducted one-on-one with the participants and each lasted 45-50 minutes. The data obtained from these interviews were subjected to content analysis within the framework of certain key concepts, then the Wilcoxon signed-rank test was used to analyze the total scores. The data obtained from the interviews of 3 randomly selected participants were analyzed by two researchers and then compared. On codes where no consensus

could be reached, a decision was made with a third researcher. In terms of data analysis reliability, the data were analyzed twice at different times. Considering the total scores obtained by the pre-service science teachers in the pre- and post-interviews, an attempt was made to interpret developments in the use of communication skills of the participants to reveal whether effect of the experimental process.

## **Findings**

When Graph 1 is examined, it is seen that 4 of the pre-service science teachers perceived their communication skills to be at an inadequate level before application of the life skills education guidebook. After the guidebook was applied, it was seen that 2 participants felt that communication skills increased from an inadequate to a weak level.

## **Discussion and Conclusion**

The findings indicate that the life skills education guidebook has a positive effect on the use of communication skills by the third grade pre-service science teachers. In the experimental process, presentations of worksheets in the classroom, other candidates listening to the presentations, and the training does as a team may have had a positive effect on the communication skills of the participants. It was determined that the life skills education guidebook increased the communication skills of only two participants from the inadequate to the weak level. This further suggests that the development of pre-service teachers use of communication skills is generally not at the expected level. It is recommended that the life skills education guidebook be expanded and implemented with longer-term practice so that pre-service science teachers can use their communication skills at an adequate level. A course on "Human Relations and Communication", which is typically found among general culture elective courses, should become a compulsory course for those in the education field. A limitation of this research was that the data collection tool was limited to interviews. Considering that communication skills also include non-verbal messages, data collection tools such as observation and video can be used in future research in order to see and analyze these messages more fully.

## Türk-İslam Âlimlerinin Fen Bilimleri Ders Kitaplarında ve Öğretim Programında Yeri<sup>1,2</sup>

Pelin YILDIRIM<sup>1</sup> , Gonca KEÇECİ<sup>2</sup> 

**Öz:** Günümüzde birçok ülke, eğitim, sürdürülebilir kalkınma ve kapsayıcı büyüme alanlarındaki iyileştirmeler için oluşturacakları politikalarda bireyleri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, bilimsel bilginin bilim insanları tarafından nasıl yaratıldığını, bilginin hangi aşamalardan geçerek bugünkü haline ulaştığını ve bilimin insani boyutunu anlamak için bilim tarihini fen öğretiminde kullanmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmayla bilim tarihinin ve fen alanında bilime yön vermiş Türk-İslam âlimlerinin fen bilimleri öğretim programına ve buna yönelik hazırlanan ders kitaplarına ne düzeyde dâhil oldukları araştırılmıştır. Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu çalışma kapsamında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda okutulan 8 ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada fen bilimleri öğretim programında ve ders kitaplarında bilim tarihine katkı sağlayan İslam âlimlerine ayrılan bölümün yeterli olmadığı, hem fen kitaplarında hem de medya organlarında sıkça adı geçen bilim insanlarının Batı kökenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere 'bilim tarihi' alanında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler verilerek bilim tarihinin olabildiğince eksiksiz öğrenilebilmesi ve gelecek nesillere öğretilmesi sağlanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin, bilim tarihini öğretime dâhil etmeleri için yeterli belge ve materyale sahip olmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra derslerde bilim tarihine yer verilmesi ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarıyla da öğrencilere tarih bilinci kazandırılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Bilim tarihi, fen öğretimi, Türk-İslam âlimleri

### The Place of Turkish-Islamic Scholars in Science Textbooks and Curriculum

**Abstract:** Today, many countries aim to raise a society composed of individuals with high scientific literacy in accordance with education, sustainable development and inclusive growth policies. Therefore, it is emphasized that it is necessary to use the history of science in science teaching in order to understand how scientific knowledge is created by scientists, through which stages knowledge has reached its present state, and to understand the human dimension of science. This study investigated the contribution of science

Geliş tarihi/Received: 29.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 26.06.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Fen Alanında Bilime Yön Vermiş Türk-İslam Âlimlerinin Hayatının Mobil Artırılmış Gerçeklik Temelli Öğrenme Ortamında Öğretimi" isimli doktora tezinin ilgili kısımlarından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışma, 3. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, yildirim.pelin92@gmail.com, 0000-0003-4425-2472

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gkececi@firat.edu.tr, 0000-0002-2582-3850

**Atf (Citation):** Yıldırım, P., & Keçeci, G. (2022). Türk-İslam âlimlerinin fen bilimleri ders kitaplarında ve öğretim programında yeri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 429-445.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1064898>

history and the leading Turkish-Islamic scholars to Science curriculum and textbooks. In this context, 8 textbooks used in elementary state schools in 2020-2021 academic year, and 2018 Science Course Syllabus were examined using document analysis method. It was concluded in this study that sections devoted to leading Islamic scholars in Science curriculum and textbooks was insufficient, and that scientists mentioned frequently in both textbooks and media were of western origin. Providing teachers with pre-service and in-service training on science history can ensure that science history is learned effectively and passed to future generations thoroughly. Materials and articles that incorporate with science history teaching can be provided for teachers and students. Furthermore, science history can be included in some courses and thus students can gain science history awareness through active participation.

**Keywords:** History of science, science teaching, Turkish-Islamic scholars

## Giriş

Uygarlık tarihindeki belki de en önemli olaylardan biri, bilimin son 300 yılda göstermiş olduğu gelişimdir. Tarih boyunca Mısır, Mezopotamya, Antik Yunan, İslam gibi çeşitli uygarlıklardan din, dil, kültür, cinsiyet, tabiiyet, toplumsal köken gibi özellikler bakımından farklılık gösteren birçok insanın bilime az veya çok katkısı olmuştur. Bu nedenle bilim, günümüzde hiçbir toplumun, milletin ve kavmin tekelinde olmayan, bilimsel etkinliğin ilerlemesine/gelişmesine elverişli koşulları sağlayan her uygarlığın katkı sağladığı evrensel bir olgudur (Huff, 2010). Ancak günümüzde bilime ilişkin yaygın olan görüşlerden biri, bilimin kökeninin Yunanlılara dayandığı, bilimin Avrupa’da geliştiği, bilime en çok katkının batılı toplumlar tarafından yapıldığı yönündedir (Nicolaidis, 2005; Özgür ve Aktan, 2015; Öztürk, 2007). Yapılan çalışmalar, bilimin batılı toplumlarla sınırlı olmadığını, batılı toplumlar haricindeki toplumlarında oldukça gelişmiş bir bilim kültürüne sahip olduklarını, batı toplumlarına ait olduğu öne sürülen birçok şeyin aslında doğu kökenli olduğunu yansıtmaktadır. Bu çalışmaların ilki, George Sarton’ın yazmış olduğu *Introduction to the History of Science (Bilim Tarihine Giriş)* adlı eserdir. Dört ciltten oluşan bu eserin ilk üç cildinde, çok büyük oranda İslam dünyasında bilim konusu ele alınmıştır. Sarton, oldukça kapsamlı olan bu eserinde, Batı biliminin İslam olmaksızın düşünülemeyeceğini açıklamış, aynı zamanda İslam Medeniyeti’nin bilime olan katkısının gerek nitelik gerekse nicelik açısından, bilimi yalnızca batının ürünü olarak görenleri endişelendirecek düzeyde olduğunu apaçık ortaya koymuştur. Bir diğer çalışma ise Joseph Needham’ın yazdığı *Science and Civilization in China (Çin’de Bilim ve Uygarlık)* adlı eserdir. Needham, bu eseriyle Çin medeniyetinin bilime olan katkılarını oldukça etkileyici bir dille ortaya koymuştur (Erdoğan, 2016). Bunun yanı sıra Sayılı, 1966 yılında kaleme aldığı çalışmasında bilimin Antik Yunan’da ortaya çıktığı yönündeki argümana razı olmayarak, bilimin hangi dönemde, hangi koşullarda ve nerede başladığına dair çeşitli sorulara yanıt aramıştır. Ulaşılan bilgiler, Yunan uygarlığının bilimin gelişmesine büyük katkılar sağladığına, Arşimet, Platon, Aristoteles gibi büyük düşünür ve bilim insanlarının, bugün olduğu gibi gelecekte de insanlarda hayranlık uyandırmayı sürdüreceklerine ışık tutmaktadır. Ancak Yunan uygarlığının da kendiliğinden doğup gelişmediği, özellikle Mısır ve Mezopotamya gibi kendisinden önceki uygarlıklarda gelişen teknik beceriler sayesinde astronomi, tıp, matematik alanlarında edinilen bilgilerden, kendi anlayışları doğrultusunda anlamlarını değiştirerek veya yeni anlamlar vererek yararlandıkları bir gerçektir (Yıldırım, 2011).

Bilim ve teknoloji alanlarındaki ilerlemelerin hız kazanması, ülkelerin eğitim sistemlerinde değişiklikler yapmalarını gerekli kılmaktadır. Genel eğitim anlayışına sahip sanayi toplumunun aksine çağımızın gelişmiş toplum yapısı olarak nitelendirilen bilgi toplumunda, kişinin serbest düşünme ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilmesini sağlayacak eğitimin bireyselleşmesi ve

sürekliliğin artırılması üzerinde durulmaktadır (Şentürk, 2008). Eğitim anlayışı da buna paralel olarak, yalnızca öğretilmesi amaçlanan konunun içerik bilgisinin bireye kazandırılmasından ziyade, bilimsel bilginin doğasını anlayan, bilimsel düşünce, ilke, teori ve kanunları doğru bir biçimde kullanan, problemlerin çözümünde bilimsel süreçleri kullanan, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi bilen bireylerin, başka bir deyişle bilimsel okuyazar bireylerin yetişmesi yönünde değişim geçirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu değişimle birlikte bilimin doğası, fen eğitiminin merkezindeki bileşenlerden biri haline gelmiştir. Öyle ki bilimin doğasını anlamak, fen eğitiminde bir önkoşul olarak görülmeye başlanmıştır (Çakıcı, 2009), bilimin ancak fen derslerinde bilim tarihine yer verilmesi yoluyla öğretilbileceği vurgulanmıştır (Kuhn, 1962). Fen derslerinde bilim tarihine yer verilerek öğrencilerin bilim tarihi ve felsefesi disiplinleri hakkında bilgilenmelerini sağlamak, onların bilimsel sürecin doğasını anlamalarına, bilimsel araştırma yöntemlerini bilmelerine, bilimsel dünya görüşüne sahip olmalarına, kısaca bilimin doğasını anlamalarına önemli katkı sağlayacaktır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programlarında bilimin doğası ve bilim tarihi, fen dersleri içerisinde verilmeye başlanmış, 2013 yılında revize edilen öğretim programı ve buna göre oluşturulan ders kitaplarında bilim tarihi ile ilgili alanlar genişletilmiştir. Ancak buna rağmen bilim tarihine katkı sağlayan Türk-İslam âlimlerine ayrılan bölümün yeterli olmadığı, hem fen kitaplarında hem de medyada bahsedilen bilim insanlarının çoğunlukla Batı kökenli olduğu, öğrenci ve öğretmenlerin Türk-İslam bilginlerine, Batılı bilginlere oranla daha az aşina olduğu görülmektedir (Özgür ve Aktan, 2015).

Ülkemizde Türk-İslam âlimlerini ve bilim tarihini fen derslerine dâhil etmek için yapılan çalışmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte, fen bilimleri dersinde bilim tarihine yer verilmesine ilişkin yapılan çalışmaların sayısı, Türk-İslam âlimlerine yer verilmesine ilişkin yapılan çalışmalara kıyasla daha fazladır (Baş, 2019; Çelik, 2019; Emren, 2018; Kayrakçı, 2019; Koçyiğit, 2017; Şeref Güryuva, 2019; Tekfidan, 2018). Dersin işlenişinde Türk-İslam âlimlerine yer verilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların genellikle öğretim programları ve ders kitaplarındaki mevcut Türk-İslam âlimlerinin incelenmesi yoluyla, öğrencilerin bilim insanlarını tanıma durumlarının tespiti şeklinde olduğu görülmektedir (Laçın Şimşek, 2011; Özgür Tamdoğan, 2017). Özgür Tamdoğan (2017) fen bilimleri öğretmenleri ve fen eğitimi, bilim tarihi, bilim felsefesi vb. alanlarda uzmanlaşmış kişiler ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile katılımcıların fen eğitiminde Türk-İslam âlimlerine yer verilmesine ilişkin görüşlerinin araştırılmasını ve tetkik edilmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, Türk- İslam âlimlerinin tanınırlığının/bilinirliğinin, Batılı âlimlerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Türk-İslam âlimlerinin derslere yeterince dâhil edilmediği ve öğrencilerin fen bilimleri dersinde Türk-İslam âlimleri hakkında yeterli bilgiye ulaşamadıkları sonucuna varılmıştır. Tokuş (2018) gerçekleştirdiği çalışma ile ortaokullar için fen bilimleri ders kitaplarındaki bilim tarihi kullanımının nasıl ve ne ölçüde yer aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, MEB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. Çalışma sonucunda bilim tarihinin biçimsel, kavramsal ve bağlamsal yönlerinin belirlenen sınıf düzeylerinde ders kitaplarına dâhil edildiği, daha çok biçimsel yönden yer aldığı, kavramsal ve bağlamsal yönden daha az yer aldığı görülmüştür. Bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşıldığında ise bilim tarihinin ders kitaplarında yeterince yer almadığı sonucuna varılmıştır. Literatür araştırmalarında, dersin öğretiminde bilim tarihinin dâhil edilmesinin genellikle çeşitli değişkenler üzerindeki etkinliği ortaya konmuştur. Çelik (2019) gerçekleştirdiği çalışma ile fen bilimleri dersinde bilim tarihi uygulamaları

kullanımının, öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilime ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, fen bilimleri dersinin öğretiminde kullanılan bilim tarihi uygulamaları sayesinde öğrencilerin bilim ve fene yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile bilim tarihinin ve fen alanında bilime yön vermiş Türk-İslam âlimlerinin fen bilimleri öğretim programına ve buna yönelik hazırlanan ders kitaplarına ne düzeyde dâhil olduklarının ayrıntılı olarak araştırılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Çalışmada, analitik araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi ihtiva eden yazılı materyallerin çözümlenmesiyle belirli sözcük veya kavramların varlığının tayin edildiği bir yöntemdir (Busch vd., 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında ‘bilim tarihi’ ve ‘Türk-İslam âlimleri’ kavramlarının, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı ortaokullarda okutulan ders kitaplarındaki varlığı incelenmiştir. Ulaşılan kaynaklar araştırmacı tarafından dikkatlice okunmuş, gerekli bilgiler not alınmış, belirli normlara göre kodlanmış, akabinde ise bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı ortaokullarda okutulan 8 ders kitabı incelenmiştir. Gerek bakanlık gerekse özel yayınevleri tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanan ders kitaplarının MEB tarafından tüm okullarda öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması ve kaynak kitap olarak kullanılması, ders kitaplarının seçiminde göz önünde bulundurulmuştur. İncelenen ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *İncelenen Ders Kitapları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Yazarlar
5.sınıf	MEB Yayınları	Meltem ŞİMŞEK, Seval AKTER ve Hatice Betül ARSLAN
	SDR Dikey Yayıncılık	Zafer ARSLAN, Ender ÜNVER ve Murat Volkan YANCI
6.sınıf	Sevgi Yayınları	Dr. Özgün KARACA, Coşkun ÇİĞDEM ve Gizem MİNOĞLU BALÇIK
	MEB Yayınları-1	İhsan SARIKAVAK, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Serdar YILDIRIM ve Ali AYDIN
	MEB Yayınları-2	Dr. Semra DEMİRÇALI ve Birsen ALKAN
	Tutku Yayıncılık	Zühre ÜÇÜNCÜ, Sümeyya TÜRKER, Ayşe SEYREK ve Tuğba BOZKAYA

7.sınıf	MEB Yayınları	Erkan AKDEMİR ve Dilek ÇETİN ATASOY
8.sınıf	SDR Dikey Yayıncılık	Murat Volkan YANCI

Tablo 1 incelendiğinde MEB'e bağlı ortaokullarda 5. sınıf seviyesinde 2 ders kitabı, 6.sınıf seviyesinde 3 ders kitabı, 7.sınıf seviyesinde 2 ders kitabı, 8. sınıf seviyesinde ise 1 ders kitabının okutulduğu görülmektedir.

### Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde amaç, çalışma sonucunda elde edilen verilerin, derinlemesine analize ihtiyaç duyulmadan, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler, önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır.

Çalışma kapsamında öncelikli olarak araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, önceden oluşturulan çerçeveye göre okunmuş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlandıktan sonra, gerekli açıklamalar ve ilişkilendirmeler yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarının tetkik edilmesiyle temin edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bilim tarihine ve Türk-İslam alimlerine ilişkin kazanımlar Tablo 2'de belirtilmiştir.

### Tablo 2

*2018 Yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Bilim Tarihine ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar*

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Üniteler	Bilim Tarihi ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar
5.sınıf	Fiziksel Olaylar	Elektrik Devre Elemanları	-
		Işığın Yayılması Kuvvetin Ölçülmesi	-
	Dünya ve Evren	Güneş, Dünya ve Ay	-
	Canlılar ve Yaşam	Canlılar Dünyası İnsan ve Çevre	-
Madde ve Doğası	Madde ve Değişim	-	

Tablo 2 incelendiğinde 2018 yılı 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında doğrudan bilim tarihi ve Türk-İslam alimlerine ilişkin bir kazanımın olmadığı görülmektedir.

6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bilim tarihine ve Türk-İslam alimlerine ilişkin kazanımlar Tablo 3’de belirtilmiştir.

**Tablo 3**

*2018 Yılı 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Bilim Tarihine ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar*

<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Üniteler</b>	<b>Bilim Tarihi ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar</b>
6.sınıf	Fiziksel Olaylar	Elektriğin İletimi Ses ve Özellikleri Kuvvet ve Hareket	Akustik uygulamalarına örnekler verir. * Modern ve kültürel mimarideki uygulamalara vurgu yapılır. Örneğin Süleymaniye Camii’nin akustik mimarisine atıf yapılır.
	Dünya ve Evren	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	-
	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Vücudumuzdaki Sistemler	-
	Madde ve Doğası	Madde ve Isı	-

Tablo 3 incelendiğinde 2018 yılı 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında ‘Ses ve özellikleri’ ünitesinde Süleymaniye Camii’nin akustik mimarisine atıfta bulunularak dolaylı olarak Türk-İslam alimlerine ilişkin bir kazanıma yer verildiği görülmektedir.

7. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bilim tarihine ve Türk-İslam alimlerine ilişkin kazanımlar Tablo 4’de belirtilmiştir.

**Tablo 4**

*2018 Yılı 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Bilim Tarihine ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar*

<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Üniteler</b>	<b>Bilim Tarihi ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar</b>
7.sınıf	Fiziksel Olaylar	Elektrik Devreleri Işığın Madde ile Etkileşimi Kuvvet ve Enerji	-
	Dünya ve Evren	Güneş Sistemi ve Ötesi	Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur. * Batılı gök bilimciler ve Türk İslam gök bilimcilerinin katkılarına değinilir.



Tablo 4 incelendiğinde 2018 yılı 7. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında ‘Güneş sistemi ve ötesi’ ünitesinde bilim tarihine veya Türk-İslam alimlerine ilişkin kazanıma yer verildiği görülmektedir.

8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bilim tarihine ve Türk-İslam alimlerine ilişkin kazanımlar Tablo 5’de belirtilmiştir.

**Tablo 5**

*2018 Yılı 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Bilim Tarihine ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar*

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Üniteler	Bilim Tarihi ve Türk-İslam Alimlerine İlişkin Kazanımlar
8. sınıf	Fiziksel Olaylar	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi Basit Makineler Basınç	-
	Dünya ve Evren	Mevsimler ve İklim	-
	Canlılar ve Yaşam	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi DNA ve Genetik Kod	-
	Madde ve Doğası	Madde ve Endüstri	Geçmişten günümüze Türkiye’deki kimya endüstrisinin gelişimini araştırır.

Tablo 5 incelendiğinde 2018 yılı 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında ‘madde ve endüstri’ ünitesinde bilim tarihi ve Türk-İslam alimleriyle ilgili sadece bir kazanıma yer verildiği görülmektedir.

5. sınıf MEB Yayınları ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6**

*5. Sınıf MEB Yayınları Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
5.sınıf	MEB Yayınları	Güneş, Dünya ve Ay	Galileo Galilei	Ali Kuşçu	2	16,67
		Canlılar Dünyası	Aristoteles Carolus Linneaus	-	2	16,67
		Kuvvetin Ölçülmesi	Isaac Newton	Fatih Sultan Mehmet Hezarfen Ahmet Çelebi Vecihi Hürkuş	4	33,33

Madde ve Değişim	-	-	-	-
Işığın Yayılması	-	İbn-i Heysem	1	8,33
İnsan ve Çevre	Rachel Louise Carson	-	1	8,33
Elektrik Devre Elemanları	Nikola Tesla Thomas Alva Edison	-	2	16,67

Tablo 6 incelendiğinde 5. sınıf MEB Yayınları ders kitabında 12 bilim insanının adının geçtiği, bunlardan 5'inin Türk-İslam alimi olduğu görülmektedir.

5. Sınıf SDR Dikey Yayıncılık ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*5. Sınıf SDR Dikey Yayıncılık Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
5.sınıf	SDR Dikey Yayıncılık	Güneş, Dünya ve Ay	-	Ali Kuşçu	1	6,25
		Canlılar Dünyası	-	-	-	-
		Kuvvetin Ölçülmesi	Isaac Newton	Fatih Sultan Mehmet	2	12,50
		Madde ve Değişim	Clarence Birdseye	-	1	6,25
		Işığın Yayılması	Charles Townes Arthur Schawlow Theodore Maiman James Clerk Maxwell Hughes Aircraft	-	5	31,25
		İnsan ve Çevre	Karl Benz Gottlieb Daimler Wilhem Maybach Emile Levassor	-	4	25,00
		Elektrik Devre Elemanları	Joseph Swan Thomas Edison Georges Claude	-	3	18,75

Tablo 7 incelendiğinde 5. sınıf SDR Dikey Yayıncılık ders kitabında yalnızca 2 Türk-İslam aliminin adının geçtiği, ismi geçen bilim insanlarının çoğunun Batılı bilim insanı olduğu görülmektedir.

6. sınıf MEB Yayınları-1 ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8**

*6. Sınıf MEB Yayınları-1 Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
6.sınıf	MEB Yayınları-1	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	-	Ali Kuşçu	1	14,29
		Vücudumuzdaki Sistemler	-	Canan Dağdeviren	1	14,29
		Kuvvet ve Hareket	-	İbn-i Heysem	1	14,29
		Madde ve Isı	-	Doç. Dr. Özgür Şahin	1	14,29
		Ses ve Özellikleri	-	Mimar Sinan	1	14,29
		Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	-	İbn-i Sina	1	14,29
		Elektriğin İletimi	George Simon Ohm	-		1

Tablo 8 incelendiğinde 6. sınıf MEB Yayınları-1 ders kitabında 7 bilim insanına verildiği görülmektedir.

6. sınıf MEB Yayınları-2 ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9**

*6. Sınıf MEB Yayınları-2 Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
6.sınıf	MEB Yayınları-2	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	-	Uluğ Bey El-Memun	2	66,67
		Vücudumuzdaki Sistemler	-		-	
		Kuvvet ve Hareket	-	-	-	-
		Madde ve Isı	-	-	-	-

Ses ve Özellikleri	-	Mimar Sinan	1	33,33
Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	-	-	-	-
Elektriğin İletimi	-	-	-	-

Tablo 9 incelendiğinde 6. sınıf MEB Yayınları-2 ders kitabında adı geçen bilim insanlarının yalnızca 3 Türk-İslam alimi ile sınırlı olduğu görülmektedir.

6. sınıf Sevgi Yayınları ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10**

*6. Sınıf Sevgi Yayınları Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
6.sınıf	Sevgi Yayınları	Güneş Sistemi ve Tutulumlar	-	-	-	-
		Vücudumuzdaki Sistemler	Karl Landsteiner	-	1	12,50
		Kuvvet ve Hareket	-	-	-	-
		Madde ve Isı	-	-	-	-
		Ses ve Özellikleri	-	-	-	-
		Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	-	Aziz Sancar	1	12,50
		Elektriğin İletimi	Benjamin Franklin George Simon Ohm Alessandro Volta Humphry Davy Thomas Edison Josephine Cochrane	-	6	75,00

Tablo 10 incelendiğinde 6. sınıf Sevgi Yayınları ders kitabında 8 bilim insanına verildiği ve çoğunun Batılı bilim insanı olduğu görülmektedir.

7. sınıf MEB Yayınları ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11**

*7. Sınıf MEB Yayınları Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
7.sınıf	MEB Yayınları	Güneş Sistemi ve Ötesi	Galileo Galilei	Ali Kuşçu	2	14,29
		Hücre ve Bölünmeler	Robert Hooke Zacharias Janssen	Aziz Sancar	6	42,86
			Antonie Van Leeuwenhoek Theodar Schwann Matthias Schleiden			
		Kuvvet ve Enerji	-	-	-	
		Saf Madde ve Karışımlar	Democritus Dalton	-	5	35,71
			John Joseph Thomson Rutherford Niels Bohr			
		Işığın Madde ile Etkileşimi		İbn-i Heysem	1	7,14
		Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	-	-		
		Elektrik Devreleri	-	-		

Tablo 11 incelendiğinde 7. sınıf MEB Yayınları ders kitabında 14 bilim insanının adının geçtiği, bunlardan yalnızca 3'ünün Türk-İslam alimi olduğu görülmektedir.

7. sınıf Tutku Yayınları ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*7. Sınıf Tutku Yayınları Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
7.sınıf	Tutku Yayıncılık	Güneş Sistemi ve Ötesi	Galileo Galilei	Uluğ Bey	6	42,86
			Isaac Newton	Ali Kuşçu		
			Hans Lippershey			
			Edwin Hubble			
		Hücre ve Bölünmeler	-	-	-	
		Kuvvet ve Enerji	-	-	-	
		Saf Madde ve Karışımlar	Democritus	-	5	35,71
			Niels Bohr			
			Ernest Rutherford			
		Işığın Madde ile Etkileşimi	John Dalton			
John Joseph Thomson						
Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Isaac Newton		1	7,14		
Elektrik Devreleri	George Simon Ohm	-	2	14,29		
	Thomas Edison					

Tablo 12 incelendiğinde 7. sınıf Tutku Yayınları ders kitabında ismi geçen 14 bilim insanından 12'sinin Batı kökenli olduğu görülmektedir.

8. sınıf MEB Yayınları ders kitabında ismi geçen bilim insanlarına Tablo 13'de yer verilmiştir.

**Tablo 13**

*8. Sınıf MEB Yayınları Ders Kitabında İsmi Geçen Bilim İnsanları*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Üniteler	İsmi Geçen Bilim İnsanları		f	%
			Batılı Bilim İnsanları	Türk-İslam Alimleri		
8. sınıf	MEB Yayınları	Mevsimler ve İklim	Milton Blake Benjamin Green	-	2	10,53
		DNA ve Genetik Kod	Gregor Mendel Nicholas Appert Louis Pasteur	-	3	15,79
		Basınç	Evangelista Torricelli Galileo Galilei Blaise Pascal Erik Rotheim	-	4	21,05
			Johann Dobereiner Dimitri Ivanovic Mendeleyev	-	7	36,84
			Henry Moseley Glenn Seaborg Linus Pauling Neil Bartlett Georges Claude	-		
		Basit Makineler	Charles Henry Gould	-	1	5,26
		Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Hippoyte Mege- Mouries	-	1	5,26
		Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Chester F. Carlson	-	1	5,26

Tablo 13 incelendiğinde 8. sınıf ders kitabında ismi geçen bilim insanlarının hepsinin Batı kökenli olduğu, Türk-İslam alimlerine hiç yer verilmediği görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile bilim tarihine ve fen alanında bilim tarihine yön vermiş Türk-İslam alimlerinin fen bilimleri öğretim programında ve buna göre oluşturulan ders kitaplarında ne ölçüde yer aldıklarının ayrıntılı olarak araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda okutulan 8 ders kitabı incelenmiştir.

Çalışmada ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında 66 bilim insanının adının geçtiği, bunlardan yalnızca 12'sinin (%18,18) Türk-İslam alimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, gerek öğretim programında gerekse ders kitaplarında bilim tarihi ve Türk-İslam âlimlerine ayrılan bölümün oldukça yetersiz olduğunun ve fen bilimleri kitaplarında adı sıkça geçen bilim insanlarının genellikle Batı kökenli olduğunun bir göstergesidir. Özgür Tamdoğan ve Aktan da (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada hem ders kitaplarında hem de öğretim programlarında Türk-İslam alimlerini, eserlerini, buluşlarını tanıtmaktan öte bilim tarihine daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret ederek, bu çalışmanın sonucuna paralel bir görüş ortaya koymuşlardır. Ardıç (2021) gerçekleştirdiği çalışma neticesinde ders kitaplarının bilim tarihi ve felsefesi açısından istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tokuş (2018) gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında kavramsal, prosedürel ve bağlamsal açıdan bilim tarihine yer verilmekle birlikte, bunun beklenenden uzak ve yetersiz olduğuna, kitaplarda prosedürel anlayış bakımından bilim tarihi kullanımına daha fazla yer verilirken, kavramsal ve bağlamsal bakımdan bilim tarihine daha az önem ve yer verildiğine ulaşmıştır.

Bilim tarihinin fen bilimleri ders programına dahil edilmesi; bilimsel kavram ve yöntemlerin daha iyi anlaşılması, bilimin insani boyutunun idrak edilmesi, bilimin doğasının anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşadıkları kültürün bilimin ilerlemesine ehemmiyetli katkılar sağladığını, bilimin Batı'ya has olmadığını fark edebilmeleri adına Türk-İslam medeniyetinin bilime olan katkılarının ders kitaplarında daha fazla yer alması da önemlidir.

### **Öneriler**

Öğretim programındaki hedefler ve öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak, bilim tarihine katkıda bulunan Türk-İslam alimlerinin hayatları, eserleri ve icatları hakkındaki kazanımlar/bilgiler öğretim programında, ders kitaplarında bulunmalıdır.

Öğretim programı ve ders kitapları, disiplinler arası yaklaşıma dikkat edilerek yeniden yapılandırılabilir. Bu kapsamda farklı disiplinlerdeki öğretmenler bir araya gelerek bilim tarihi ile zenginleştirilmiş ders planları hazırlayabilirler.

Öğrencilerin bilimsel süreç, yaşam ve mühendislik tasarım becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla hem fen bilimleri hem de bilim uygulamaları derslerinde Türk-İslam alimlerinin hayatlarına, eserlerine, buluşlarına ilişkin çeşitli temalar oluşturularak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma bir doküman analizi çalışması olduğundan etik kurul raporu gerekmemektedir.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.



## Kaynakça

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989). *Science for all Americans: Summary, Project 2061*. Washington, D.C.
- Ardıç, M. (2021). *Bilim tarihi ve felsefesi açısından 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki maddenin tanecikli yapısı konusunun incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Baş, F. R. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihi algısına bilimin sultanları sergisinin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Busch, C., De Maret, P. S., Flynn, T., Kellum, R., Le, S., Meyers, B., Saunders, M., White, R., & Palmquist, M. (2005). *Content analysis*. Writing@CSU.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: Bilimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 57-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1825>
- Çelik, A. B. (2019). *Bilim tarihi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilim ve fene yönelik tutum ve epistemolojik inançlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Emren, M. (2018). *Bilim tarihi destekli işlenen "Canlılarda enerji dönüşümleri" ünitesinin, lise öğrencilerinin, bilime ve biyoloji dersine olan tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erdoğan, E. (2016). Bilimin doğuşunu tarihsel süreklilik içerisinde irdeleme bilimin doğuşu. *Lokman Hekim Dergisi*, 6(3), 165-173. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/643785>
- Huff, T. E. (2010). *Modern bilimin doğuşu ve yükselişi*. Çev. İnan Kalaycıoğulları, Ertan Tağman, Aynur Yetmen. Ankara: Epos Yayınları.
- Kayrakçı, S. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlere ilişkin değerlendirmeleri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Koçyiğit, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi perspektifinden incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerinin bilim tarihi ile ilgili bilgi düzeylerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 116-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39815>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nicolaidis, E. (2005). Historiography of science in Greece. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 6(2), 201-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/13294>
- Özgür Tamdoğan, N. (2017). *Ortaokul fen bilimleri derslerinde Türk-İslâm bilginlerinin öğretilmesi hakkında uzman ve öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özgür Tamdoğan, N. ve Aktan, M. B. (2019). Fen bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesine dair öğretmen ve uzman görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 241-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/648928>

- Özgür, N. ve Aktan, M. B. (2015, 8-10 Haziran). Fen bilimleri ders kitaplarında ve öğretim programlarında yer alan Batı ve İslam Bilginleri karşılaştırılması [Konferans sunumu]. *II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, L. (2007). Bilim ve medeniyet tarihi çalışmalarında ideolojik bir sorun: Öncelik meselesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neuifd/issue/19697/210382>
- Şeref Güryuva, S. (2019). *Bilim tarihinin biyoloji dersine entegrasyonunun öğrencilerin bilimin doğası anlayışları ve biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256312>
- Tekfidan, K. (2018). *Bir fenomenoloji çalışması: Fizik eğitiminde etkinliklerle zenginleştirilmiş bilim tarihi öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2011). *Bilim tarihi* (14. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

## Extended Summary

### Statement of Problem

The acceleration of progress in the fields of science and technology required countries to make changes in their education systems. Contrary to the industrial society with a general understanding of education, the information society, which is characterized as the advanced society structure of our age, emphasizes the individualization of education and increasing the continuity of the education that will enable the individual to think freely and reveal their own talents (Şentürk, 2008). Accordingly, the understanding of education is based on individuals who understand the nature of scientific knowledge, use scientific thought, principles, theory and laws correctly, use scientific processes in the solution of problems, and know the relationship between science, technology and society, rather than providing the individual with only the content knowledge of the subject that is intended to be taught. In other words, it has transformed in a way to raise scientifically literate individuals (Ministry of National Education [MEB], 2013). With this change, the nature of science has become one of the central components of science education. In particular, understanding the nature of science appeared as a prerequisite in science education (Çakıcı, 2009), and it was emphasized that science can only be taught by including the history of science in science lessons (Kuhn, 1962). By including the history of science in science lessons, students are provided with knowledge about the history and philosophy of science disciplines, which contributes to their understanding of the nature of the scientific process, to know scientific research methods, to have a scientific worldview, in short to understand the nature of science (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989). In this context, this study aimed to provide an in-depth

investigation of to what extent the Turkish-Islamic scholars, who shaped the history of science and science in the field of science, were included in the Science curriculum and the textbooks.

### **Method**

In the study, document analysis method, one of the methods used in analytical research, was used. In this sense, the concepts of 'history of science' and 'Turkish-Islamic scholars' in 2018 Science Course Syllabus and Science textbooks (8 textbooks) used in state elementary schools in the 2020-2021 academic year were examined.

### **Findings**

5th grade science curriculum did not consist of an achievement directly related to the history of science and Turkish-Islamic scholars. 6th grade Science curriculum included an achievement indirectly related to Turkish-Islamic scholars in the unit of "Sound and its properties" by referring to the acoustic architecture of the Süleymaniye Mosque. In 7th grade science curriculum, achievements related to the history of science and Turkish-Islamic scholars were included in the units of 'pure matter and mixtures', 'solar system and beyond' and 'cells and divisions'. 8th grade science curriculum involved only one achievement related to the history of science and Turkish-Islamic scholars in the "matter and industry" unit.

In the 5th grade textbook published by MEB Publications, 12 scientists were mentioned, and 5 of them were Turkish-Islamic scholars. However, only 2 Turkish-Islamic scholars were mentioned in the 5th grade textbook published by SDR Vertical Publishing in which most of the mentioned scientists were of Western origin.

7 scientists were included in the 6th grade MEB Publications-1 textbook. Only 3 Turkish-Islamic scholars were presented in the 6th grade MEB Publications-2 textbook. In addition, 8 scientists were included in the 6th grade textbook published by Sevgi Publishing, and most of them were Western scientists.

7th grade textbook published by MEB Publications consisted of 14 scientists only 3 of whom were Turkish-Islamic scholars. 12 of the 14 scientists mentioned in the 7th Grade textbook published by Tutku Publications were of Western origin.

All of the scientists mentioned in the 8th grade textbooks were of Western origin and Turkish-Islamic scholars were not mentioned.

### **Discussion and Conclusion**

It was concluded in this study that 66 scientists were mentioned in elementary school science textbooks, and only 12 (18.18%) of them were Turkish-Islamic scholars. Such a result indicated that the section devoted to the history of science and Turkish-Islamic scholars both in the Science curriculum and in the textbooks was quite inadequate and that the scientists who were frequently mentioned in science textbooks were generally of Western origin. The achievements/information about the lives, works and inventions of Turkish-Islamic scholars who contributed to the history of science should be included in the curriculum and textbooks, taking into account the objectives in the curriculum and the development levels of the students.

## Üniversite Öğrencilerinde Memnuniyet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Halil İbrahim ÖZOK<sup>1</sup>, Murat KAYRI<sup>2</sup>, Fuat TANHAN<sup>3</sup>

**Öz:** Nitelikli bir eğitim hem kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmesine hem de bu hizmetten yararlananların memnuniyet düzeyine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları açısından sunulan hizmetin niteliğinin belirlenmesinde öğrenci memnuniyetinin belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin ölçülmesinde kullanılacak bir ölçme aracının geliştirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Üniversite Öğrencilerinde Memnuniyet Ölçeği”nin (Ü-ÖMÖ) 1569 kişi üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), 1337 kişi üzerinden ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, varyansın %58,219 açıklandığı 40 maddeden oluşan dört faktörlü (i. Üniversitenin Sosyal, Kültürel ve Fiziki İmkanları, ii. Eğitim Görülen Programın Olanakları, iii. Üniversite Hizmet Alanı ve iv. Üniversite Algısı) bir yapı elde edilmiştir. Nihai ölçek formunda bulunan 40 maddeye ilişkin Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen yapı doğrulanmıştır. Sonuç olarak, “Üniversite Öğrencilerinde Memnuniyet Ölçeği”nin (Ü-ÖMÖ) üniversite öğrencilerinin memnuniyetlerini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Üniversite öğrencileri, memnuniyet ölçeği, geçerlik-güvenirlilik çalışması

## University Student Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study

**Abstract:** A qualified education depends on both the realization of the objectives expected from it and the level of satisfaction of those who benefit from this service. Determination of student satisfaction has an important place in determining the quality of the service offered in terms of higher education institutions. In this context, the aim of this study is to develop a measurement tool that can be used to measure the satisfaction levels of university students. For this purpose, “University Students Satisfaction Scale” (U-SSS) was developed. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on 1569 university students, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on 1337 university students. As a result of the EFA, a structure consisting of 40 items with four factors (i. Social, Cultural and Physical Facilities of the University, ii. Facilities of the Educational Program, iii. University Service Area and iv. University Perception) was obtained. The variance was explained 58.219%. The Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient for 40 items in the final scale form was found to be .94. The structure obtained as a result of DFA was confirmed.

Geliş tarihi/Received: 24.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 01.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, haliliozok@yyu.edu.tr, 0000-0002-6427-6335

<sup>2</sup> Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, muratkayri@yyu.edu.tr, 0000-0002-5933-6444

<sup>3</sup> Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fuattanhan@yyu.edu.tr, 0000-0002-1990-4988

**Atf (Citation):** Özok, H. İ., Kayri, M., & Tanhan, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 446-461.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108292>

As a result of the study, it has been determined that “University Students Satisfaction Scale” (U-SSS) is a valid and reliable measurement tool that can measure university students’ satisfaction.

**Keywords:** University students, satisfaction scale, validity-reliability study

## Giriş

Eğitim çok boyutlu bir olgudur. Eğitimin çok boyutluluğu hem onun profesyonel bir hizmet alanı olarak örgütlenmesinden hem de bu hizmetin üretilmesinden tüketilmesine kadar farklı paydaşlarla olan etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayıdır ki eğitim hizmetlerinin niteliği, eğitimin tüm boyutlarının birbiriyle ilişkisinin sağlıklı bir biçimde koordine edilmesine bağlıdır. Bu durumun en temel göstergelerinden biri de bu hizmeti alan tarafın yani öğrencilerin süreçten memnuniyetidir. Kendilerine sunulan eğitim hizmetlerinden öğrencilerin memnuniyeti, öğrencilerin eğitimden beklentilerinin karşılanması kadar, sunulan hizmetlerin sunulma biçimiyle de ilişkilidir. Başka bir ifadeyle nitelikli bir eğitim hem kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmesine hem de bu hizmetten yararlananların memnuniyet düzeyine bağlıdır. Söz konusu bu memnuniyet bağlamı, her bir eğitim kademesi için farklılaşmaktadır. Yükseköğretimde sunulan eğitim hizmetlerinin alıcısı durumunda olan öğrencilerin memnuniyeti hem gerçekleştirilen eğitim hizmetinin kalitesinin bir göstergesi durumunda iken hem de sürecin kalitesini artırmaya dönük olarak bir karar verici ve uygulayıcılara önemli bir dönüt niteliği taşımaktadır.

Birleşmiş Milletlerin “Sürdürülebilir Kalkınma Planı” ve Türkiye özelinde yer alan “On Birinci Kalkınma Planı” çerçevesinde ortaya konan hedefler bağlamında kalkınma planında dile getirilen “Eğitim Yaklaşımlarının Değişmesi” başlığı nitelikli eğitimin sahip olması gereken hedefleri belirlemektedir (T.C. Strateji Başkanlığı, 2019, s11). Buna göre bir yükseköğretim kurumunun hem ulusal ve uluslararası partnerleriyle rekabet kabiliyetini güçlendirecek hem de ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirecek biçimde örgütlenmesi gerekmektedir. Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Planı’nda yer alan nitelikli eğitim (quality education) başlığı, üçüncü nesil üniversite anlayışını şekillendirmektedir. Üçüncü nesil üniversiteler, eğitim-öğretim süreçlerinin tüm iç-dış paydaşlarını harekete geçirmek durumundadır (<https://sdgs.un.org/goals>). Söz konusu üçüncü nesil eğitim anlayışı, eğitim-öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Üniversiteler değişen paradigmaya uyum sağlamak ve yürüttükleri hizmetlerin bir yansıması ve göstergesi olarak öğrenci memnuniyetini daha fazla incelemek zorundadırlar (Elliott & Shin, 2002). Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018 yılından beri Türkiye’deki üniversiteleri “Eğitim ve öğretim”, “araştırma-geliştirme”, “uluslararasılaşma” ve “topluma hizmet ve sosyal sorumluluk” bileşenleri üzerinden izlemekte ve her üniversitenin performansını sayısal veriler üzerinden değerlendirmektedir.

Yükseköğretimde artan rekabet, öğrenci memnuniyetini daha fazla üniversitelerin gündemine taşımaktadır. Öğrenci memnuniyeti, yükseköğretimin bir hizmet sektörü olduğunu, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya daha fazla önem vermeleri gerektiğini göstermesi (Cheng & Tam, 1997) açısından da oldukça önemlidir. Böylelikle üniversiteler, öğrenci memnuniyetini önceleyen uygulamaları ve öğrenci odaklı politikaları (Parahoo ve diğerleri, 2016) hayata geçirmek yönünde değişmek durumundadırlar. Söz konusu değişimin yönü üniversite yönetimlerinin, öğrenci memnuniyetini kazanmaya dönük çabalarını çeşitlendirmekte ve biçimlendirmektedir. Bu yönüyle üniversiteler, öğrenci tarafından kullanılan ekipman ve tesisleri nicelik ve nitelik yönünden geliştirmeye, öğrenci gereksinimlerine cevap vermeye, öğrenci refahını

artırmaya odaklı çabalara daha fazla ağırlık vermek durumundadırlar (Chuah & Sri Ramalu, 2011) ve zaten üniversite misyonu da bunu zorunlu olarak içermektedir (Molina Roa ve diğerleri, 2012). Yükseköğretim kurumları öğrenci memnuniyetini artırmayı ve öğrenci memnuniyetsizliğini azaltmayı amaçlamalıdır. Bu nedenle düzenli olarak öğrenci memnuniyeti anketleri ve ölçümleri yapılmalı ve bir üniversitenin hizmet sunumu buna göre uyarlanmalıdır (Douglas ve diğerleri, 2006). Memnuniyet tipik olarak, bireylerin ürün/hizmet sonuçlarına ilişkin önceki beklentilerini (yani performans ve diğer önemli nitelikler) algılanan ürün/hizmet performansı ile karşılaştırdıkları bilişsel bir sürece dayanır (Zeithmal ve diğerleri, 1993).

Memnuniyet, bir kişinin ihtiyaç ve arzularını doyurabilme düzeyine bağlı olarak elde ettiği mutluluk duygusudur (Saif, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan kısa vadeli bir tutum olarak öğrenci memnuniyeti (Elliott & Healy, 2001), aidiyet ve sadakatin olumlu bir öncülüdür (Navarro ve diğerleri, 2005). Buradan hareketle öğrenci memnuniyeti üzerinde belirleyici faktörleri anlamaya zemin oluşturacak bulgulara duyulan ihtiyaç (Alqurashi, 2019), memnuniyet araştırmalarını üniversitelerin gündemine taşımaktadır. Bundan dolayı da üniversiteler sundukları hizmetlerinin etkililiğine ilişkin geri bildirimler almak ve hizmet kalitesini değerlendirme prosedürlerini çalışma portföylerine eklemektedirler (Kerlin, 2000). Bu süreçte standardize edilmiş öğrenci memnuniyetini ölçmeye dönük ölçme araçlarının varlığı oldukça önemli görülmektedir. Memnuniyet algısının görece kültüre duyarlılığı ve çok boyutlu yapısı dikkate alınarak yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine sundukları hizmetlere ilişkin öğrenci memnuniyetini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi bu çalışma kapsamında amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda öğrenci memnuniyetini oluşturan boyutların tespit edilmesi ve her boyutun alt boyutlarını belirlemeye dönük kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda, bir yükseköğretim kurumunda öğrenci memnuniyetini gösteren dört boyut seçilmiş ve her boyutu temsil edecek kadar madde yazılmıştır. Böylelikle Üniversite Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (Ü-ÖMÖ) madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte ölçek boyutlarının tespiti ve boyut maddelerinin yazımında her bir yükseköğretim kurumunun kendine özgü yapısının temsil edilebilirliğinin sağlanabilmesi açısından, kurumsal farklılaşmanın minimum düzeye indirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde bu süreçler daha detaylı olarak görülebilir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Ü-ÖMÖ aracının geliştirilmesi amaçlandığından bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerine uygun betimsel tarama modeli üzerine kurgulanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilere “Açımlayıcı Faktör Analizi” (AFA) ile “Doğrulamalı Faktör Analizi” (DFA) uygulanmıştır. Bu çerçevede, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma içerisinde yer alan katılımcı özellikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi ve veri analizine yönelik bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunun büyüklüğüne ilişkin olarak ölçek geliştirme çalışmalarında Guilford ve arkadaşları (1954) gözlem sayısının en az 200; Nunnally (1978) madde sayısının 10 katı; Tavşancıl ve Keser (2002) 5 ile 10 katı arasında; Tabachnick ve Fidell (2007) ise minimum gözlem sayısının 300 olması gerektiğini rapor etmişlerdir. Geliştirilmesi planlanan ölçeğin psikometrik özelliğinin

en az hata ile belirlenebilmesi için minimum gözlem sayısının bu ölçütlerin altına inmemesine dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitliliğin oluşması için, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören tüm lisans, ön lisans ve lisansüstü öğrencilerine anket sistemi üzerinden ulaşılmış ve gönüllü olarak katılan öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören toplam 2906 öğrenciden elde edilmiştir. AFA için 1569, DFA için ise 1337 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı aşağıda yer alan Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Özelliklerine Dair Dağılımı*

	Cinsiyet			Sınıf Düzeyi						Barınma					
	K	E	H	1	2	3	4	5	6	YL	Dr	Yurt	A	Ar	Ak
AFA	881	688	110	479	378	261	187	55	10	64	25	703	654	127	85
DFA	863	474	11	413	415	164	222	23	2	77	10	570	614	72	81
Toplam	1744	1162	121	892	793	425	409	78	12	141	35	1273	1268	199	166

Tablo 1 incelendiğinde, AFA için çalışmaya dâhil edilen 1569 katılımcıdan 881’i kadın (%56,2), 688’i erkek (%43,8) öğrencilerdir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında, hazırlık 110 (%7,0), 1.sınıf 479 (%30,5), 2.sınıf 378 (%24,1), 3.sınıf 261 (%16,6), 4.sınıf 187 (%11,9), 5.sınıf 55 (%3,5), 6.sınıf 10 (%0,6), yüksek lisans 64 (%4,1) ve doktora 25 (%1,6) öğrencileri çalışmada yer almıştır. Öğrencilerden 703’ü (%44,8) yurttan, 654’ü (%41,7) aile evinde, 127’si (%8,1) arkadaşlarıyla ve 85’i (%5,4) ise akrabalarıyla ikamet ettiklerini ifade etmişlerdir. DFA için çalışmaya dâhil edilen 1337 katılımcıdan 863’ü kadın (%64,5), 474’ü erkek (%35,5) öğrencilerdir. Sınıf düzeyine göre; hazırlık 11 (%0,8), 1.sınıf 413 (%30,9), 2.sınıf 415 (%31,0), 3.sınıf 164 (%12,3), 4.sınıf 222 (%16,6), 5.sınıf 23 (%1,7), 6.sınıf 2 (%0,1), yüksek lisans 77 (%5,8) ve doktora 10 (%0,7) öğrencileridir. Öğrencilerden 570’i (%42,6) yurttan, 614’ü (%45,9) aile evinde, 72’si (%5,4) arkadaşlarıyla ve 81’i (%6,1) ise akrabalarıyla ikamet ettiklerini ifade etmişlerdir.

**Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla literatürde yer alan ulusal ve uluslararası çalışmalar (Sharma & Sharma, 2018; Stukalina, 2014; Alqurashi, 2019; Chuah & Sri Ramalu, 2011; Gallardo-Vázquez ve diğerleri, 2020; Elliott & Healy, 2001) incelenmiştir. Yükseköğretim kurumlarının düzenli olarak yaptığı memnuniyet anketleri incelenmiştir. Yapılan literatür taramasında, öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler, üniversitelerin sundukları hizmetler ve memnuniyeti etkileyen alt boyutlara ilişkin taramalar gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen olumlu olumsuz tüm faktörler göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından 78 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler, kapsam geçerliği, dil, anlam ve ifade anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi için uzman görüşüne taslak halinde sunulmuş ve uzmanların değerlendirmesi için bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde görev yapan 5 uzmanın görüşünden elde edilen sonuçlara göre, on puanlık kontrol listesinde ortalama %70 altında uygundur görüşü almayan maddeler taslaktan çıkarılmıştır. Taslak ölçekte yer alan toplam 40 madde gerekli düzenlemelerden sonra uygulamaya hazırlanmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte “(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlama yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışma içerisinde geçerlik analizleri yapılması açısından madde istatistiklerine bakılmış ve “madde toplam” yükleri incelenmiştir. Çakmak, Çebi ve Kan'a (2014) göre açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirmek için uygun yöntem, farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerden yola çıkmaktır. Bu bağlamda farklı veriler toplanarak analize dâhil edilmiştir. Veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Güvenirlik analizleri açısından iç tutarlılık katsayısı değeri dikkate alınarak Cronbach alfa değeri göz önüne alınmıştır. Yapılan analizlerde “Doğrulayıcı Faktör Analizin” için AMOS programı kullanılmıştır.

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında dikkate alınan kapsam geçerliği çerçevesinde memnuniyeti ölçme yeterliliğinin yüksek olması amacıyla alanyazında yer alan memnuniyet çalışmaları, üniversitelerin memnuniyet anketleri ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsamın yeterli düzeyde olması açısından daha önce yapılan çalışmaların alt boyutları dikkate alınmıştır. Diğer önemli geçerlik türü olarak görünüş geçerliğinin sağlanması açısından ölçek formu uygun başlık, okunaklı bir format, açıklayıcı bir yönerge ve amaca hizmeti yönünden açıkça belirtilmiştir. Öte yandan, yapı geçerliği açısından “Temel Bileşenler Analizi” yöntemi kullanılarak en ideal faktör yapısına ulaşmak için varimax yöntemi tercih edilerek döndürme (rotation) işlemleri yapılmış ve son işlemler gerçekleştirilmiştir.

Bu analizler sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanması açısından “Yapısal Eşitlik Modelleri” ile ikinci veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. “Doğrulayıcı Faktör Analizi” kullanılarak elde edilen modelin uygunluğu test edilmiştir. Ölçüt olarak uyum indeksleri olan “RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve  $\chi^2$ ” kriterleri kullanılmıştır. Uyum indeksleri için dikkate alınan ölçütler şu şekildedir: “ $\chi^2/sd < 5$ ;  $0.06 \leq RMSEA < 0.08$ ;  $0.06 \leq S-RMR \leq 0.08$ ;  $0.90 \leq NNFI \leq 0.96$ ;  $0.90 \leq CFI \leq 0.96$ ;  $0.90 \leq GFI \leq 0.96$ ;  $0.90 \leq AGFI \leq 0.96$  ve  $0.90 \leq IFI \leq 0.96$ ” kabul edilebilirdir (Hair vd., 2010). Bu kriterlere göre analiz sonuçları yorumlanmıştır.

## Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen süreçler sonucunda elde edilen sonuçlar bu bölümde yer almaktadır. Maddelerin oluşturulması sonucunda yapılan ilk uygulama sonrası AFA ile faktör yapısı test edilmiş ve bu analiz sonucuna ilk bölümde yer verilmiştir. Ölçeğin nihai sonucunda elde edilen faktör yüklerinin .451 ile .789 arasında değerler aldığı görülmüş ve her madde için bu değerler tablo içerisinde verilmiştir. Kırk maddeden oluşan ölçek formuna ilişkin cronbach alfa ( $\alpha$ ) .94 olarak bulunmuştur. Daha sonra ikinci veri seti üzerinden yapılan DFA sonuçlarına göre ölçek yapısının uygunluğu test edilmiş ve diğer başlık altında bu sonuçlara yer verilmiştir.

### Açımlayıcı Faktör Analizine ait bulgular

Memnuniyet ölçeğinin faktör yapısı olarak analize uygunluğunu görmek için Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. KMO (KMO= 0.98) değerine göre veri sayısının faktör analizleri için uygun büyüklükte olduğu ve Bartlett testi sonucuna göre maddelerin faktörlenebilir olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=42219.22$ ,  $p < .05$ ). Bu değerler incelendiğinde, ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör yapısının belirlemek amacıyla faktörler ile maddeler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu ilişkinin daha belirgin ve



anlamli ortaya çikarılması amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve dik döndürme tekniği varimax kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Madde yükleri ve birden fazla faktörde dağılım durumuna göre test tekrarlanmıştır. Farklı faktör sayılarında denenmesine rağmen faktör yükleri ve açıklanan varyans açısından uyumu en yüksek olan yapının dört faktörlü olduğu görülmüştür. Dört faktörlü bir yapının benzer konu başlıkları altında toplanması üzerine test sonlandırılmış ve .40'ın altında faktör yüküne sahip hiçbir madde olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan dört faktörlü yapıda maddelerin faktör yükleri .451 ile .789 arasında değişmektedir. Ölçeğe dâhil edilen maddelerin ve ortaya çıkan faktörlerin toplam varyansın %58,219 kadarını açıkladığı sonucuna varılmıştır. Sonraki aşamalarda maddeler faktörler altında incelenmiş ve madde içerikleri ile anlamlarına bakılarak faktörlere isimler verilmiştir. Bu faktör isimleri sırasıyla: i) Üniversitenin Sosyal, Kültürel ve Fiziki İmkanları, ii) Eğitim Görülen Programın Olanakları, iii) Üniversite Hizmet Alanı, ve iv) Üniversite Algısı olarak şekillenmiştir. Memnuniyet Ölçeğinin kırk maddesi orta ile güçlü faktör (Büyüköztürk, 2002) yüklemelerine (> .40) sahiptir ve son şekli Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2**

*Faktör Analizi Sonuçları*

	F1	F2	F3	F4
M29. Sportif faaliyetler yeterlidir.	,777			
M28. Sosyal ve kültürel faaliyetler yeterlidir.	,772			
M17. İlgi ve yeteneklerime uygun kulüp etkinlikleri bulunmaktadır	,640			
M20. Teknolojik altyapı yeterlidir.	,637			
M19. Sosyal alanlar (kafe, kırtasiye, banka, posta vb.) yeterlidir.	,615			
M18. Eğitsel amaçlı alanlar (derslikler, okuma salonları, laboratuvar vb.) yeterlidir.	,612			
M23. Kariyer danışmanlık hizmetleri yeterlidir.	,594			
M40. Üniversitem ulusal ve uluslararası etkinlikleri yeterince sunmaktadır.	,589			
M30. Bilgi işlem hizmetleri yeterlidir.	,586			
M22. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yeterlidir.	,570			
M27. Sağlık hizmetleri yeterlidir.	,554			
M26. Kütüphane hizmetleri yeterlidir.	,533			
M37. Uluslararası öğrenci hizmetleri yeterlidir.	,531			
M36. Değişim programları hizmetleri yeterlidir.	,524			
M21. Akademik danışmanlık hizmetleri yeterlidir.	,507			
M14. Öğretim elemanlarımız derslerde güncel kaynaklar kullanmaya özen gösterir.		,727		
M13. Derslerin amaçları ve içeriği hakkında bilgiler dönem başında sunulur.		,697		
M16. Öğretim elemanlarımıza gerektiğinde kolayca ulaşılabilir.		,688		
M15. Öğretim elemanlarımız derslerinde bilişim teknolojilerini kullanır.		,642		
M12. Öğretim elemanlarımızın motivasyonları yüksektir.		,625		
M6. Aldığım eğitim, beklentilerimi karşılamaktadır.		,619		
M7. Derslerim çalışma hayatına hazırlama açısından yeterlidir.		,607		
M5. Programım açık ve net amaçlara sahiptir.		,599		
M8. Eğitim-öğretim hizmetleri tüm öğrencilere eşit bir şekilde sunulur.		,524		

M9. Staj/iş yeri eğitimi/öğretmenlik uygulaması gibi olanaklar sağlanmaktadır.	,451
M33. Temizlik hizmetleri yeterlidir.	,729
M32. Güvenlik hizmetleri yeterlidir.	,676
M34. Hizmet alanları engellilere göre tasarlanmıştır.	,602
M35. Özel yaklaşım gerektiren öğrenciler için düzenlemeler yeterlidir.	,557
M31. Yemekhane hizmetleri yeterlidir.	,537
M38. Üniversitenin internet sayfası yeterlidir.	,491
M24. İdari hizmetler (ders kayıt, belge alma vb.) yeterlidir.	,472
M25. Yönetim hizmetleri yeterlidir.	,452
M3. Üniversitem Türkiye’de saygın bir konumdadır.	,789
M4. Üniversitem uluslararası alanda saygın bir konumdadır.	,749
M1. Üniversitemde kendimi değerli hissediyorum.	,577
M39. Üniversitem toplumda iyi anılan bir kurumdur.	,555
M11. Üniversitem toplumsal sorunlara karşı duyarlıdır.	,545
M2. Karar alma süreçlerinde görüşlerime değer verilir.	,529
M10. Üniversitem öğrenci sorunlarına karşı duyarlıdır.	,491

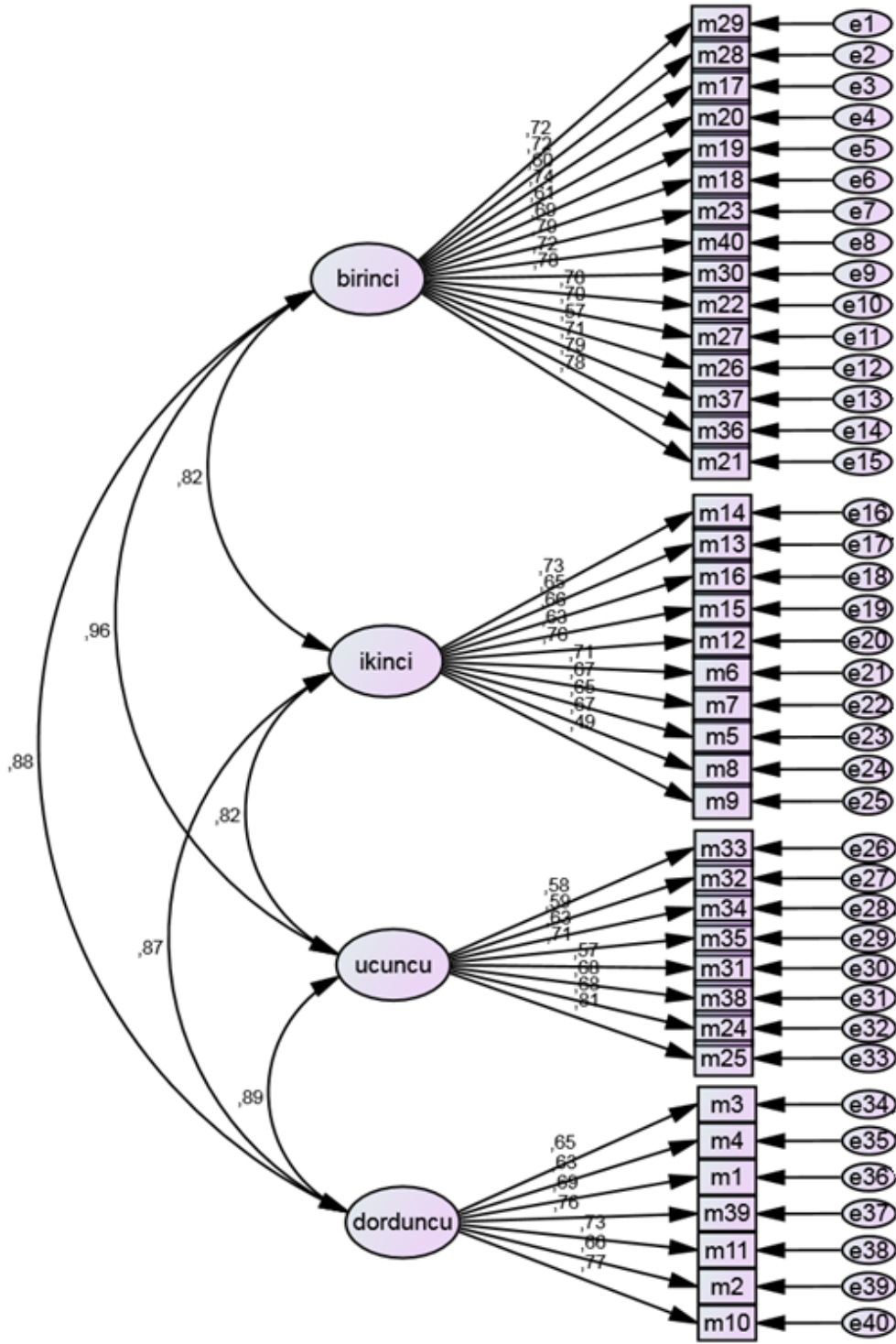
**Faktörler:** *F1. Üniversitenin Sosyal, Kültürel ve Fiziki İmkânları, F2. Eğitim Görülen Programın Olanakları, F3. Üniversite Hizmet Alanı, F4. Üniversite Algısı*

Tablo 2 incelendiğinde Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda kırk maddelik ölçeğin dört faktörde toplandığı ve orta ile güçlü madde yüklerine sahip maddelerin yer aldığı görülmektedir. Faktör analizi sonrasında çalışmanın amacına yönelik olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmanın ikinci kısmını oluşturan 1337 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden işe koşulmuştur.

### Doğrulayıcı Faktör Analizine ait bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizi tarafından geliştirilen 4 faktörlü modeli doğrularken, Memnuniyet Ölçeğinin çözümünde Doğrulayıcı Faktör Analizi AMOS programı yardımıyla yapıldı. Tüm maddelerin faktör yüklerine dayalı olarak belirtilen alt boyutlara önemli ölçüde yüklendiği görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizinin “model uyumu”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören 1337 öğrencinin verilerine dayanılarak elde edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizinde ortaya çıkan faktörlerin farklı bir örneklem üzerinden test edilmesi ve faktörlerin doğrulanması bu anlamda çalışma bulgularını destekleyici bir durumdur (Marcoulides, 2011). Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucunda oluşturulan model kabul edilen düzeylerde bir uyum göstermektedir ( $\chi^2/sd = 4.55$ , GFI = .90, AGFI = .91, NFI = .91, CFI = .93, RMSEA = .049, SRMR = .038). Dört faktörün tüm regresyon ağırlıkları ve kovaryansları istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .001$ ). Dört faktörlü yapının iyi bir uyum modeli olduğu söylenebilir. Cronbach alfa katsayısı ( $\alpha$ ) ve faktör analizi sonucunda, 4 faktörlü ve 40 maddelik bu ölçeğin öğrenci memnuniyetini ölçebilecek bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Her bir alt boyutun düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları .50’den büyüktür. Faktörler arası korelasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki ilişkinin .80’den yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 1  
Doğrulayıcı Faktör Analizi



## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Memnuniyet Ölçeğinin bu kapsamda geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu, farklı örneklemeler üzerinden elde edilen verilerin analizi ile ortaya konmuştur. Dört faktörlü bir yapıya sahip olan ölçek, yükseköğretim kurumlarında sunulan hizmetlere dair öğrencilerin ne düzeyde memnun olduğunu ölçebilecek bir yapıya sahiptir. Madde analizinin amacı, her bir maddenin genel ölçek performansı ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek ve temel kavramların yapısıyla daha güçlü bir şekilde ilişkili olan bir dizi maddeyi seçmektir (Cowman, 1996). Ölçeğin 40 maddesinin tamamı, maddeler arası için belirlenen ölçütleri ve ölçeğe katkı sağlayan maddeleri belirten düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarını karşılamaktadır. İç tutarlılık güvenilirliği, ölçekteki tüm maddelerin aynı fenomeni tutarlı bir şekilde ne kadar iyi ölçtüğüne dair genel bir tahmin sağlamak için kullanılmıştır. Ölçek, iç tutarlılık güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir, toplam ölçeğin  $\alpha$ 'sı ve her bir faktörün korelasyonunun .80'in üzerinde olması, iyi kurulmuş ve yaygın olarak kullanılabilir bir araç olduğunu gösterir. Yapı geçerliğini geliştirmek için Açıklayıcı Faktör Analizinin varimax rotasyonu sonucu elde edilen faktörler Doğrulayıcı Faktör Analizi ile desteklenmiş ve faktörler iyi bir şekilde kümelenebilir. Bu sınıflama, teorik olarak anlamlı olduğu için *Üniversitenin Sosyal, Kültürel ve Fiziki İmkânları, Eğitim Görülen Programın Olanakları, Üniversite Hizmet Alanı, Üniversite Algısı* olmak üzere dört faktörlü model ölçek için uygun bulunmuştur.

Landruma (2021) yaptığı benzer çalışmada öğrenci memnuniyetini ders içerikleri, fakülte ve akran memnuniyeti yönünden ele almış ve geçerli bir ölçek ortaya çıkarmıştır. Benzer faktörlerde ortaya konan maddelerin bu ölçme aracıyla uyduğu görülmektedir. Toufaily ve diğerleri (2018), öğrenci beklentilerine uygunluğun memnuniyet ile ilişkisini vurgularken uluslararası standartlara uymanın önemine de vurgu yapmıştır. Yaptığımız çalışmada ortaya çıkan alt boyutların bu standartlar ile geliştirilebileceği ve memnuniyetin artırılabilir olduğu düşünülmektedir. Uygun öğrenme ilkelerine, mevcut kaynaklara ve hedef öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat edilerek titiz bir tasarımla yapılacak iyileştirme çalışmaları ile memnuniyet yükseltilebilir (Atıcı & Türel, 2011). Fu ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada, kişilik tiplerine uygun branşlarda okuyan öğrencilerin memnuniyeti etkileyen bir faktör olduğunu iddia etmiştir. Eğitim faaliyetlerine odaklanan Arbaugh (2010) ise hem resmi olan (ör. ders tasarımı) hem de resmi olmayan (ör. iletişim davranışları) hususların öğrenci memnuniyetinin olumlu yordayıcıları olduğunu belirtmiştir. Browne ve diğerleri (1998), bir üniversiteyle ilgili memnuniyetin, bir öğrencinin dersin kalitesine ilişkin değerlendirmesi ve o üniversiteyle ilişkili müfredatla ilgili diğer faktörler tarafından yönlendirildiğini belirtmişlerdir. Fraser (1994) yaptığı çalışmada, öğrenci memnuniyetinin, sınıftaki eğitim, sınıf ortamı ve öğrenci tercihleriyle çok alakalı olduğunu ifade etmiştir. Sebastianelli ve diğerleri (2015) ders içeriğinin hem algılanan öğrenme hem de memnuniyet için en önemli faktör olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde de daha kalıcı ve daha başarılı olmaları beklenmektedir (Kuo, 2010; Kaya, 2021). Geliştirilen bu ölçekte de alt boyut olarak ele alınan *Eğitim Görülen Programın Olanakları* faktörü, bu durumun önemini ortaya koymuştur. Aynı şekilde, Douglas ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada, öğretme ve öğrenme ile ilgili ve fiziksel imkânlarla ilgili yönleri memnuniyeti etkileyen faktörler olarak belirlemişlerdir.

Price ve diğerleri (2003) imkânların lisans öğrencilerinin üniversite tercihi ve memnuniyeti üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin belirli bir üniversiteyi seçme nedenlerini belirlemek için iki yıl boyunca birkaç üniversiteyi araştırmışlardır. Ortaya çıkan önemli faktörler şunlardır: sınıfların fiziki yapısının iyi olması, bilgisayar mevcudiyeti, kütüphane

olanaklarının kalitesi, iyi öğretim itibarı, sessiz alanların mevcudiyeti, bireysel çalışma alanları, toplu taşıma kalitesi ve öğrencilere karşı yapıcı bir tutuma sahip olan yerler. Elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde, bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin faktörleri ile benzerlik gösterdiği ortadadır. Ayrıca, yapılan araştırmalar öğrenciyi elde tutma, işe alma ve kaynak yaratma gibi birçok etken üzerinde öğrenci memnuniyetinin olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Archambault, 2008; Stukalina, 2014). Coles (2002) yaptığı çalışmada, öğrencilerin aldığı derslerin memnuniyetlerini etkilediğini ifade etmiştir. Deming (1982) insanların memnuniyetlerini bir başka insanın durumu ile kıyaslama ile elde edildiğini ya da bir başka insanın sunduğu hizmete göre şekillendiğini ifade eder. Toplam öğrenci memnuniyetini sağlamak için, bir üniversitenin tüm çalışanları, ister öğretim veya yönetimle ilgili ön hat irtibat personeli olsun, isterse yönetim veya idari rollerdeki temassız personel olsun, kaliteli müşteri hizmeti ilkelerine bağlı kalmalıdır (Banwet & Datta, 2003). Bu bağlamda *Üniversite Hizmet Alanları* alt boyutunda ele alınan hizmetlerde yer alan çalışanların memnuniyet noktasında büyük bir öneme sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenci memnuniyetini araştıran diğer araştırmacılar, kurs, fakülte ve öğrenci odaklı olarak kategorize edilebilecek faktörleri ortaya koymuşlardır (Blackmon & Major, 2012; Cochran ve diğerleri, 2016; Endres ve diğerleri, 2009). Algılanan performansın beklenti ile karşılaştırılmasından kaynaklanan zevk veya hayal kırıklığı hissini ifade eden memnuniyetin (Kotler & Keller, 2012) yükseköğretim bağlamında öğrencinin hizmeti aldığı her birim ve olanaklar ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin hizmet aldığı yükseköğretim kumrunda en fazla dikkat ettiği şeylerden biri öğrenim aldığı programın sunduğu içerikler ve hizmetlerdir, faktör olarak 10 maddenin sınıflandığı bu nokta önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde, hem Li ve diğerleri (2016) hem de Price ve diğerleri (2016) kurs netliği/kurs tasarımı ve etkileşimin (öğrenci/öğretmen) öğrenci memnuniyeti ile pozitif ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Li ve diğerleri (2016) ayrıca öğrenci kontrolünü (esneklik) tanımlarken Price ve diğerleri (2016) yeterlilik amacının (öğrencinin hedefine ulaşılması) memnuniyetin ek yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmaya ve grup içi etkinliklere katılmaya sevk eden (Memduhoğlu ve diğerleri, 2014) sosyal ve kültürel imkanların artırılması memnuniyet açısından önemlidir. *Üniversitenin Sosyal, Kültürel ve Fiziki İmkânları* başlıklı alt boyutun da yapılan çalışmalarda öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Bir öğrencinin eğitimle ilgili çeşitli sonuçları ve deneyimleri öznel değerlendirmesinin uygunluğu (Oliver & DeSarbo, 1989) ve kampüs hayatında tekrarlanan deneyimlerle sürekli olarak şekillenen memnuniyet algısı, üniversiteye yönelik algısı ile paralellik göstermektedir. Tatmin eden bir meslek ve kariyer seçimi (Pesch ve diğerleri, 2018) üniversite öğrencileri için önemli bir yer tutmakta ve bu da üniversite algısına göre değişmektedir. Öğrenci memnuniyetini artıran diğer faktörler, memnuniyet parametreleri üniversitelerin geleceği ile bağlantılı olduğu için akademik kurumlar için giderek daha önemli bir konu haline gelmiştir (Gallardo-Vázquez ve diğerleri, 2020). Bu sınırlayıcı faktörler, rekabet avantajı yaratan akademik başarı stratejileri hazırlamak, iyileştirme planları uygulamak veya bu kurumların zaman içindeki evrimini analiz etmek için gereken bilgileri sağlar (Secchi, 2006; Zu & Song, 2009). Üniversiteye yönelik algı ise bu noktada daha çok yönetsel süreçler ile ilişkilidir. Yönetici hizmeti, öğrenci memnuniyeti üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak olumlu etkisi olan bir diğer değişkendir (Herwin, 2022). Asosega ve diğerleri (2022), yaptıkları araştırmada öğrencilerin kampüs tesisleri ve altyapısından memnuniyetleri ile kampüs sosyal yaşamından, öğrenci destek hizmetlerinden ve akademisyenlerden memnuniyetinin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sosyal hayattan memnuniyetleri ile

akademisyenlerden ve öğrenci destek hizmetlerinden memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede, çalışmada ele alınan *Üniversite Algısı* alt boyutunun öğrenci memnuniyetinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Tüm yönleriyle yapılan araştırmalar ele alındığında ortaya konan Memnuniyet Ölçeğinin kapsayıcı bir yapıya sahip olduğu ve üniversitelerin sunduğu hizmetlerde öğrenci memnuniyet düzeylerini belirleme bu ölçme aracını kullanabileceği söylenebilir.

Yükseköğretim kurumlarının gittikçe daha fazla önemsedığı, kalite komisyonlarından üniversite vizyon ve misyonlarına kadar birçok konuyu derinden etkileyen öğrenci memnuniyetini ölçebilecek bu aracın geliştirilmesinin birçok kurum ve kuruluşa yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, bir üniversitenin stratejik planında ele alacağı konulara yön vermede de yardımcı olacaktır. Memnuniyet ile ilişkisi kurulabilecek birçok değişken ve alan ile birçok araştırmada kullanılacak ve sağlıklı veri sunabilecek bir ölçme aracı olacağı ve üniversiteden hizmet alan-veren diğer gruplar için geliştirilecek ölçme araçlarına da temel olacağı düşünülmektedir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23.11.2021 tarihli E-85157263-604.01.02-136877 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### **Kaynakça**

- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education, 40*(1), 133-148.
- Arbaugh, J. (2010). Sage, guide, both, or even more? An examination of instructor activity in online MBA courses. *Computers and Education, 55*(3), 1234-1244. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.020
- Archambault, L. Z. (2008). *Measuring student satisfaction and its impact on student retention: Developing a combined model for use in private, post-secondary institutions*. Nova Southeastern University.
- Asosega, K. A., Iddrisu, W. A., Tawiah, K., Opoku, A. A., & Okyere, E. (2022). Comparing Bayesian and Maximum Likelihood Methods in Structural Equation Modelling of University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Education Research International, 2022*.
- Atici, B., & Türel, Y. K. (2011). Students' perceptions, interaction and satisfaction in the interactive blended courses: A case study. In *Student satisfaction and learning outcomes in e-learning: An introduction to empirical research* (pp. 375-391). IGI Global.
- Blackmon, S. J., & Major, C. (2012). Student experiences in online courses: A qualitative research synthesis. *Quarterly Review of Distance Education, 13*(2), 77-85.

- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of marketing for higher education*, 8(3), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi veri el kitabı*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Chuah, C. W., & Sri Ramalu, S. (2011). Students satisfaction towards the university: Does service quality matters?. *International Journal of Education*, 3(2), 1-15.
- Cochran, J. D., Baker, H. M., Benson, D., & Rhea, W. (2016). Business student perceptions of online learning: Using focus groups for richer understanding of student perspectives. *Organization Management Journal*, 13(3), 149–166. doi:10.1080/15416518.2016.1218195
- Çakmak, E. K., Çebi, A., & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “sosyal bulunuşluk ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for higher education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education policy and management*, 24(2), 197-209.
- Endres, M. L., Chowdhury, S., Frye, C., & Hurtubis, C. A. (2009). The multifaceted nature of online MBA student satisfaction and impacts on behavioral intentions. *Journal of Education for Business*, 84(5), 304–312. doi:10.3200/ JOEB.84.5.304-312
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. *Handbook of research on science teaching and learning*, 493-541.
- Fu, M., Zhang, L. F., & Li, B. (2019). Revisiting the congruence–satisfaction relationship: the role of external forces. *Journal of Career Development*, 46(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0894845317737379>
- Gallardo-Vázquez, D., Folgado-Fernández, J. A., Hipólito-Ojalvo, F., & Valdez-Juárez, L. E. (2020). Social responsibility attitudes and behaviors’ influence on university students’ satisfaction. *Social Sciences*, 9(2), 8.
- Guilford, J. P., Christensen, P. R., Bond Jr, N. A., & Sutton, M. A. (1954). A factor analysis study of human interests. *Psychological monographs: General and applied*, 68(4), 1.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Herwin, H., Fathurrohman, F., Wuryandani, W., Dahalan, S. C., Suparlan, S., Firmansyah, F., & Kurniawati, K. (2022). *Evaluation of structural and measurement models of student satisfaction in online learning*. Int J Eval & Res Educ ISSN, 2252(8822), 8822.
- Kaya, S. (2021). Predictors of online learning satisfaction of pre-service teachers in Turkey. *Istraživanja u pedagogiji*, 11(2), 586-607.
- Kerlin, C. A. (2000). *Measuring student satisfaction with the service processes of selected student educational support services at Everett Community College*. Oregon State University.

- Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Marketing management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kuo, Y.C., (2010). *Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in distance education courses*. All Graduate Theses and Dissertations. 741. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/741>
- Landrum, B., Bannister, J., Garza, G., & Rhame, S. (2021). A class of one: Students' satisfaction with online learning. *Journal of Education for Business*, 96(2), 82-88. Doi: 10.1080/08832323.2020.1757592
- Li, N., Marsh, V., & Rienties, B. (2016). Modelling and managing learner satisfaction: Use of learner feedback to enhance blended and online learning experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 216–242. doi:10.1111/dsji.12096
- Marcoulides GA.(2011). *Introduction to psychometric theory*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S. ve Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-14.
- Molina Roa, N. A. (2012). El modelo de pedagogía social como herramienta de acercamiento entre la sociedad y la Universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2012(57), 219-229.
- Navarro, M. M., Iglesias, M. P., & Torres, P. R. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of educational management*. 19(6), 505-526.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Oliver, R. L., & Desarbo, W. S. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Parahoo, S., Santally, M., Rajabalee, Y., & Harvey, H. (2016). Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 1–19. doi:10.1080/08841241.2015.1083511
- Pesch, K. M., Larson, L. M., & Seipel, M. T. (2018). Career certainty and major satisfaction: The roles of information-seeking and occupational knowledge. *Journal of Career Assessment*, 26(4), 583-598. <https://doi.org/10.1177/1069072717723093>
- Price, L. L., Arnould, E. J., & Tierney, P. (1995). Going to extremes: managing service encounters and assessing provider performance. *Journal of Marketing*, 59(2), 83 - 97. <http://dx.doi.org/10.2307/1252075>
- Price, R. A., Arthur, T. Y., & Pauli, K. P. (2016). A comparison of factors affecting student performance and satisfaction in online, hybrid and traditional courses. *Business Education Innovation Journal*, 8(2), 32–40.
- Saif, N. I. (2014). The effect of service quality on student satisfaction: a field study for health services administration students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(8), 172-181.



- Sebastianelli, R., Swift, C., & Tamimi, N. (2015). Factors affecting perceived learning, satisfaction, and quality in the online MBA: A structural equation modeling approach. *Journal of Education for Business, 90*(6), 296–305. doi:10.1080/08832323.2015.1038979
- Secchi, D. (2006). The Italian experience in social reporting: an empirical analysis. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 13*(3), 135-149.
- Sharma, A., & Sharma, R. (2018). Internet addiction and psychological well-being among college students: A cross-sectional study from Central India. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 7*(1), 147–151. [https://doi.org/10.4103/2Fjfm.pc.jfmmpc\\_189\\_17](https://doi.org/10.4103/2Fjfm.pc.jfmmpc_189_17)
- Stukalina, Y. (2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education. *Business, management and education, 12*(1), 127-137.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th edn Boston. MA: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). Development of a Likert Type Attitude Scale towards Internet Usage. *Journal of Educational Sciences & Practices, 1*(1).
- Toufaily, E., Zalan, T., & Lee, D. (2018). What do learners value in online education? An emerging market perspective. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching, 12*(2), 24–39.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Zu, L., & Song, L. (2009). Determinants of managerial values on corporate social responsibility: Evidence from China. *Journal of Business Ethics, 88*(1), 105-117.

## **Extended Summary**

### **Problem Statement**

Education is a multidimensional phenomenon. The multidimensionality of education stems from both its organization as a professional service area and its interaction with different stakeholders from the production to consumption of this service. For this reason, the quality of education services depends on the healthy coordination of the relations of all dimensions of education with each other. One of the most basic indicators of this situation is the satisfaction of the party receiving this service, namely the students. The satisfaction of the students from the educational services offered to them is related to the way the services are presented, as well as meeting the expectations of the students from education. This context of satisfaction differs for each education level. The satisfaction of the students, who are the recipients of the educational services offered in higher education, is both an indicator of the quality of the education service provided and important feedback to the decision makers and practitioners in order to increase the quality of the process.

Satisfaction is the feeling of happiness that a person obtains depending on the level of satisfying his needs and desires (Saif, 2014). In this context, student satisfaction as a short-term attitude arising from the evaluation of students' educational experiences (Elliott & Healy, 2001) is

a positive antecedent of belonging and loyalty (Navarro et al., 2005). In this process, the existence of standardized measurement tools to measure student satisfaction is considered very important. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that measures student satisfaction with the services provided by higher education institutions to their students, considering the relative cultural sensitivity and multidimensional nature of the perception of satisfaction.

### **Method**

Since it was aimed to develop the U-SSS tool, a descriptive survey model suitable for quantitative research methods was used in this study. Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were applied to the data collected from the subjects. In this context, the validity and reliability of the scale were tried to be described. Regarding the size of the study group, Guilford et al. (1954) reported that the number of observations was at least 200; Nunally (1978) 10 times the number of items; Tavşancıl and Keser (2002) between 5 and 10 times; Tabachnick and Fidell (2007) reported that the minimum number of observations should be 300. To determine the psychometric properties of the scale, which is planned to be developed, with the least error, attention was paid to ensure that the minimum number of observations did not fall below these criteria. The data of the study were obtained from a total of 2906 students studying at Van Yüzüncü Yıl University. Data were collected from 1569 participants for EFA and 1337 participants for CFA.

### **Findings**

As a result of item statistics, 40 items were obtained in the final scale form. It is observed that the factor loadings of the final scale range from .451 to .789, which is above the accepted value of .40. The Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient for 40 items in the final scale form was found to be .94. When a four-factor structure was gathered under similar subject headings, the test was terminated, and it was seen that there was no item with a factor load below .40. In the resulting four-factor structure, the factor loads of the items vary between .451 and .789. It was concluded that the items included in the scale and the resulting factors explained 58.219% of the total variance. In the next stages, the items were examined under factors and the names were given to the factors by looking at the item contents and meanings. These factors are respectively: Social, Cultural and Physical Facilities of the University, Facilities of the Education Program, University Service Area, and University Perception. Each item of the Satisfaction Scale has acceptable factor loading ( $>.40$ ).

The model created as a result of the Confirmatory Factor Analysis shows an agreement at accepted levels ( $\chi^2/df = 4.55$ , GFI = .90, AGFI = .91, NFI = .91, CFI = .93, RMSEA = .049, SRMR = .038). All regression weights and covariances of the four factors were statistically significant ( $p < .001$ ). The four-factor structure is a good fit model. As a result of obtaining four factors, Cronbach's ( $\alpha$ ) and item analysis have a structure that can measure student satisfaction for the 40-item scale. The corrected item-total correlation coefficients of each subscale are greater than .50. It is seen that the correlation between factors is high. It is seen that the relationship between them is higher than .80.

### **Discussion and Conclusion**

It was demonstrated by the analysis of the data obtained from different samples that the Satisfaction Scale developed within the scope of this study had a valid and reliable structure in this

context. The scale showed acceptable internal consistency reliability, with  $\alpha$  of the total scale and each factor above .80, indicating that it is a well-established and widely used tool. In order to improve the construct validity, the factors obtained as a result of varimax rotation of Exploratory Factor Analysis were supported by Confirmatory Factor Analysis and the factors were clustered well. Since this classification is theoretically meaningful, the model with four factors: Social, Cultural and Physical Facilities of the University, Facilities of the Education Program, University Service Area, and University Perception was found suitable for the scale. When all aspects of the research are considered, it can be said that the Satisfaction Scale has an inclusive structure, and that this measurement tool can be used to determine the level of student satisfaction in the services offered by universities.

## Okul İşbirliği Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Numan SAYLIK<sup>1</sup> , Gökhan ARASTAMAN<sup>2</sup> 

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okulda paydaşlar arasındaki işbirliğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Birinci çalışma grubunda 600 öğretmen; ikinci çalışma grubunda ise 960 öğretmen yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler, kamu ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapanlardan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Analizler sonucunda ölçek, 38 maddeden oluşan, toplam varyansın %71.78'ini açıklayan ve uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu bir yapı elde edilmiştir. Ölçek, okullarda paydaşlar arasındaki işbirliği düzeyine odaklandığından, boyutlar "okul müdürü-paydaş işbirliği", "öğretmen-meslektaş işbirliği", "aile-öğretmen işbirliği" ve "okul rehberlik hizmeti-paydaş işbirliği" olarak isimlendirilmiştir. Okul İşbirliği Ölçeği'nde bulunan maddelere ait döndürülmüş faktör yük değerleri .61 ve .85 arasında, madde toplam korelasyonları ise .48 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa iç tutarlık katsayıları boyut bazında sırasıyla .96, .95, .94, .95 ve ölçek toplamında .97'dir. Ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach'ın Alfa katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda geliştirilen okul işbirliği ölçeğinin bütün okul kademelerinde paydaşlar arasında var olan işbirliği düzeyinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul işbirliği, okul müdürü, öğretmen, veli, rehberlik servisi

## Developing the School Collaboration Scale Validity and Reliability Study

**Abstract:** The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the collaboration between stakeholders in schools. In the research, data were collected from two different groups for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) to determine the construct validity of the scale. Participating teachers were selected by simple random sampling from those working at the levels of public primary school, middle school, and high school. The content validity of the study was provided in line with expert opinions. As a result of the analysis, a structure was obtained where the scale consisted of 38 items, explained 71.78% of the total variance, and the fit indices were at an acceptable level. Since the scale focuses on the level of collaboration between stakeholders in schools, the dimensions are named "school principal-stakeholder collaboration", "teacher-colleague collaboration", "parent-teacher collaboration" and "school guidance service-stakeholder collaboration". The rotated factor load values of the items in the School Collaboration Scale ranged between .61 and .85. The item-total

Geliş tarihi/Received: 26.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 01.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, [nmnsylk@gmail.com](mailto:nmnsylk@gmail.com), 0000-0003-3551-1903

<sup>2</sup> Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gokhanarastaman@gmail.com](mailto:gokhanarastaman@gmail.com), 0000-0002-4713-8643

**Atıf (Citation):** Saylık, N., & Arastaman, G. (2022). Okul İşbirliği Ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 462-483.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1079626>

correlations ranged between .48 and .86. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the 1st dimension was .96, the 2nd dimension was .95, the 3rd dimension was .94, and the 4th dimension was .95. The total Cronbach's Alpha value of the scale was .97. As a result of the analysis, it has been concluded that the school collaboration scale developed was a valid and reliable measurement tool that could be used to measure the level of collaboration at all school levels.

**Keywords:** School collaboration, school principal, teacher, parent, guidance service

## Giriş

Okullar doğası gereği kolektif yapıları örgütlenmelerdir. Bu yapıyı meydana getiren temel bileşenlerden olan paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, rehberlik servisi ve veliler), öğrenci öğrenmeleri ve gelişimleri doğrultusunda kimi zaman zorunlu/yasal kimi zamanda gönüllü olarak ortaklaşa çalışmaktadırlar. Okullarda eğitim öğretimin başarısında zorunlu işbirliğinden ziyade gönüllü işbirlikçi yaklaşımların ve uygulamaların artması, başarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu bağlamda okulların ve öğrencilerin başarısının yanında belirlenen hedeflere erişmek için paydaşlar arasında rekabet, izolasyon ve çatışma yerine işbirliği ve dayanışmaya dayalı, bireysellikten ziyade grubun başarısının ve üretkenliğinin odakta olduğu bir iklimin daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir.

İşbirliği, belirli bir amacı gerçekleştirmek için resmi/zorunlu (kurul, şube, zümre toplantılar vb.) veya gayri resmi/gönüllü olarak en az iki taraf arasında gerçekleşen; planlama, problem çözme, bilgi paylaşma veya ortak karar alma bağlamlarından en az birini karşılayacak şekilde gerçekleşen etkileşim süreci şeklinde tanımlanabilir. Cook ve Friend'e (1991) işbirliğini, genellikle ortak bir amaç doğrultusunda, ortak karar alma sürecine gönüllü olarak katılan eşit taraflar arasındaki doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde okullarda belirlenen amaçların ortak amaçlar haline olması, kararların istişare ile ortak kararlar haline getirilmesi okulda işbirliği ve işbirliği kültürünün oluşturulması için oldukça önemlidir. Aksi takdirde okulda paydaşlar ve her bir paydaşı oluşturan üyeler arasında çatışma ve yıkıcı eleştirilerin doğmasına, yardımlaşmanın olmadığı iletişimin kopuk olduğu bir durum oluşabilir.

Brownell ve arkadaşları (1997) eğitimcilerin başarılı bir işbirliği için; (a) öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir vizyona sahip olmaları; (b) işbirliğine kalıcı ve ortak bir bağlılığın olması; (c) ilgi gösteren okul topluluklarının olması; (d) öğretmenler ve yönetim arasında sık, kapsamlı ve olumlu etkileşimlerin olması ve (e) yönetsel liderlik ve güç paylaşımının olması gerektiğini ifade etmektedirler. İşbirliğinin önündeki engeller ise öğretmenlik mesleğinin bireyselliği, "balkanlaşma" ve yapmacık meslektaş dayanışması şeklinde sıralanmaktadır. Balkanlaştırma, bazı öğretmenlerin küçük bir meslektaş grubuyla çalışma ve okuldaki diğer öğretmenlerle etkileşime girmeme veya yakın çalışmama eğilimini ifade ederken, yapmacık meslektaş dayanışması, gönüllü olmaktan ziyade ortak planlama ve danışma gibi işbirlikçi uygulamalar gerektiğinde ortaya çıkmaktadır (Brownell ve ark., 1997). Bu bağlamda okul paydaşlarının birlikte nasıl çalıştıklarının, işbirliğine dayalı bir anlayışın ne düzeyde benimsendiğinin ve planlama, problem çözme, bilgi paylaşma ve ortak karar alma davranışlarının ne düzeyde sergilendiğinin bilinmesi, gerek belirlenen hedeflere ulaşmada, gerekse de öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşmesinde önemli olduğu söylenebilir.

## **Okullarda İşbirliği**

İşbirliği, her yerde savunulan bir kavramdır ve karmaşık sorunları ele alma kapasitesinin dayandığı temel olarak kamu ve özel sektörde yaygın olarak kabul edilmektedir. Yüksek kaliteli işbirliği, örgütsel gelişime yatırım yapanlar için bir zorunluluktur (Gajda ve Koliba, 2007). Alanyazın, işbirliği yoluyla yüksek ve düşük performanslı okullar arasında kaynak, bilgi ve beceri sağlayan tamamlayıcı bir yaklaşımın olduğunu, işbirliğinin öğrenci çıktıları ile öğretmenlerin kapasitelerinin ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi ve kaynak paylaşımının geliştirilmesi gibi konularda okul gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Ainscow ve ark., 2006; Ainscow ve ark., 2020; Armstrong ve ark., 2021; Liu, 2018; Muijs, 2015). Bununla birlikte, araştırmalar okul işbirliğinin okul özerkliği ve okullar arasındaki güç dengesi üzerinde etkisi olduğunu (Armstrong, 2015; Hayes ve Lynch, 2013; Liu, 2018; Muijs vd., 2011), okul işbirliğinde paydaşlar arasında güven ve açık iletişimin önemli olduğunu (Armstrong ve ark., 2021; Liu, 2018) ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul işbirliğinin oluşmasında paydaşların olumlu tutumu belirleyicidir.

## **Okul müdürü-paydaş (öğretmen- veli) işbirliği**

Başarılı okullardaki müdürler, öğretmenlerinin algılarına ve içgörülerine değer verir ve bu unsurlardan, okulun karşılaştığı sorunları çözmeye ustaca yararlanır (Leithwood ve Steinbach, 1995). Okullarda karar alıcı pozisyonda oldukları için okul müdürleri, veli ve öğretmenleri kararlara dâhil etmede, planlama, problem çözüme ve gerektiğinde bilgi paylaşımında bulunmada, okulda demokratik iklimin oluşmasında ve işbirliği kültürünün yaygınlaşmasında önemli ve belirleyici bir konumdadır. Tschannen-Moran'a (2000) göre profesyonel okul müdürleri, işbirliği yoluyla önemli kararların alındığı süreçleri nasıl oluşturacaklarını bilirler. İşbirliğine dayalı karar verme, daha kaliteli kararların alınmasını ve kararların daha fazla sahiplenilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu durumun okul müdürleri için beklenen olası faydaların yanında zaman ve enerji açısından bir maliyet yaratabilmektedir. Yöneticiler, öğretmen katılım sürecini dikkatlice yapılandığında öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıkları sayesinde katılımın faydalarından daha fazla yararlanabilmektedir. Bir yönetici öğretmen katılımı ile ilgileniyormuş gibi görüldüğünde, öğretmenlerin katılım konusunda hayal kırıklığına uğraması muhtemeldir (Tschannen-Moran, 2000). Bu tür bir hayal kırıklığı ise öğretmen katılımını olumsuz etkileyerek öğretmenlerin sessizleşmesine ve işten geri çekilmesine neden olabilmektedir.

## **Öğretmen-meslektaş işbirliği**

Alanyazında öğretmen işbirliğinin farklı şekillerde tanımlandığı ama bu tanımlarda birtakım ortak noktalarının olduğu dikkat çekmektedir. West (1990) eğitimsel işbirliğinin etkileşimli bir planlama veya iki veya daha fazla ekip üyesini içeren problem çözüme süreci olduğunu ileri sürmektedir. Sawyer ve Rimm-Kaufman (2007) öğretmen işbirliğinin benzer bir tanımını sunmuş ve öğretmen işbirliğinde "bir etkileşimin işbirliği olarak kabul edilebilmesi için problem çözüme veya planlama yapılması gerektiğini" belirtmiştir. Bununla birlikte, problem çözüme ve planlamanın, öğretmen işbirliğinin tek özelliğinin olmadığı söylenebilir. Vangrieken, Dochy ve arkadaşlarına (2015) göre paylaşım, önemli işbirliği davranışlarından biridir. İşbirliğine ilişkin tanımları ve işbirliği uygulamalarının ortak unsurlarını birleştirmek gerekirse; öğretmen işbirliği, en az iki veya daha fazla öğretmenin, bilgi ve malumat paylaşarak, planlama, ortak karar

alma ve problem çözme gibi etkileşimlerde buldukları birbirine bağlı bir ilişki biçimini ifade etmektedir.

Okullar, yüksek meslektaş dayanışması ve işbirliği ile karakterize edilen potansiyel toplumsal örgütlerdir (Hausman ve Goldring, 2001). Okullar, formal yapısına rağmen önemli oranda informal etkileşimlerin de yaşandığı örgütlerin başında gelmektedir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Saylık ve Memduhoğlu, 2021). Bu durum gönüllü işbirliği fırsatları da sunmaktadır. Öğretmenler işbirliği olanağı buldukları ortamlarda yaptıkları mesleki çalışmalar ile (örneğin sene başı/sonu ya da ara tatil planlama dönemlerinde ya da zümre/şube toplantılarında) işbirliği içine girmektedirler. Bunun yanında öğretmenler odası, nöbet esnasında koridorlarda oluşan kısa sohbetler ya da bir öğretilerde görülen ilgi çekici bir ders materyali işbirliği zemini yaratma potansiyeline sahiptir. Bu örneklerden yola çıkıldığında, okullar öğretmenlere öğretimin iyileştirilmesi için işbirliği yapma fırsatları sunabilir nitelikte yapılardır. Ancak bu durum bütün okullar için söz konusu değildir. Örneğin, resmi işbirliği mekanizmaları (öğretmenler kurul toplantıları, zümre/şube vb. toplantıları) olmasına rağmen otokratik yöneticilerin karar verme, planlama, problem çözme ve süreç değerlendirme aşamalarında kararların işbirliği içinde alınmadığı, kararların tek elden alındığı okullarda işbirliği için uygun bir iklimin oluşması güçtür. Bu nedenle Friend ve Cook'a (2000) göre okul yöneticilerinin, zorluk ve sorun yaşayan öğrencilerle ilgili problemleri çözmek, akademik standartları oluşturmak, problemleri tartışmak ve velilerle olumlu çalışma ilişkileri oluşturması için öğretmen ekipleri oluşturmaları gerekmektedir. Öğretmenler, okul paydaşları arasındaki işbirliğinde harç görevi görmektedir.

### **Veli-öğretmen işbirliği**

Geleneksel bürokratik okul modelleri, okulların ve ailelerin ayrı sorumlulukları olduğunu vurgulamış ve aileler ile okullar arasındaki rekabeti ve çatışmayı ön plana çıkarmıştır. Son dönemlerde gelişen anlayışta ise okulların ve ailelerin paylaşılan sorumlulukları olduğu, okullar ile aileler arasında koordinasyon, işbirliğini ve tamamlayıcılığı vurgulanmakta, iletişim ve işbirliği teşvik edilmektedir (Epstein, 1986).

Veliler, çocuklarının sosyal ve psikolojik durumlarını ve onların bu yöndeki ihtiyaçlarını okulun diğer paydaşlarından daha iyi bilme olanağına sahiptir. Bu da velilerin çocuklarını daha etkili bir şekilde destekleyebilmelerine olanak sağlamaktadır. Velilerin çocukları için ihtiyaç duydukları ile okullar tarafından çocuklara sağlananlar arasındaki olası farklılıkların azaltılabilmesinin yolu, velilerle anlamlı işbirliği fırsatları yaratmaktan geçmektedir (Starr ve ark., 2006). Çünkü işbirliği öğrencileri, zorlukların üstesinden gelmeye ve daha yüksek akademik hedeflere ulaşmaya teşvik eder (Ademokoya ve Iheanachor, 2008; Tschannen-Moran, 2000). Veli-öğretmen işbirliği ile öğrencilerin sınıftaki davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir (Ademokoya ve Iheanachor, 2008). Epstein (2001) öğrencilerin eğitiminde veli öğretmen işbirliğinin zorunlu olduğu, veli desteği olmadan okulların öğrencileri etkili bir şekilde yetiştiremeyeceği, benzer şekilde velilerin de çocuklarını gelecekteki akademik ve kişisel başarılarına hazırlamaları için okullara muhtaç olduklarını ifade etmektedir.

### **Rehberlik servisi-paydaş işbirliği**

Rehberlik servisi çalışmalarının "başarıya ulaşmasında her ne kadar öncelikli olarak psikolojik danışmanların etkililiği söz konusu olsa da, tüm paydaşların ortak bir anlayışla birlikte çalışması" oldukça önemlidir. Bu konuda "okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin de önemli rol ve sorumluluklarının olduğu" ifade edilebilir (Camadan ve Sezgin, 2012).

Alanyazında çok sayıda araştırma, okullarda rehberlik servisinin rehberlik adına yürüttükleri hizmetlerde paydaşlarla (yöneticiler, öğretmenler ve veliler) işbirliği içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Camadan ve Sezgin, 2012; Erkan, 2001; Güven, 2009; Karataş ve Polat, 2013; Kuzgun, 2009; Özabacı ve ark., 2008; Şahin, 2008; Şahin, 2010).

Amerikan Okul Danışmanları Derneğine (ASCA) göre, rehberlik servisinin önemli rolleri arasında işbirlikçi hizmetler gelmektedir. Rehberlik servisinin paydaşlarla işbirliği neticesinde risk altındaki öğrencileri tespit edebilmekte ve onlara uygun yönlendirmeler sağlayabilmektedir (ASCA, 2012). Rehberlik servisinin öğrencilerin gerek akademik, sosyal/kişisel gelişimi gerekse de psikoloji gelişimleri doğrultusunda paydaşlarla işbirliği içinde olmaları, paydaşları aşamadığı sorunlar karşısında rehberlik servisinden destek almaları bunun yanında rehberlik servisinin paydaşlardan öğrencilere yönelik ihtiyaç duydukları bilgileri almaları okulların başarısında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum rehberlik servisi paydaş işbirliğini zorunlu kılmaktadır.

## **Önem**

Okulun amacı, bütün öğrencilerin en yüksek yararını gözeterek, yüksek düzeyde öğrenmesini sağlamaktır. Öğrencilerin geleceği okulların başarısına bağlıdır. Bu amaca ulaşmak için paydaşlar işbirliği içinde çalışmalıdır. Zira tek başına ya da izole bir şekilde çalışılarak bu amaçları başarmak güçtür (Dufour ve ark., 2005, s. 232-233). Etkili işbirliğinin, öğrenciler için olumlu sonuçlarla ilişkili ve adil eğitim fırsatlarının önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Griffiths ve ark., 2021). Bu yönüyle okuldaki paydaşların, öğrencilerin geleceğinin önemli belirleyicileri olan bilgi ve becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Paydaşların istenen hedeflere ulaşmaları için birbirleri ile rekabet ve çatışma içinde olmaları ya da birbirlerinden izole olarak çalışmalarından ziyade işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okulda işbirliği, tüm paydaşların (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve rehberlik servisi) okulu güçlendirmek ve okulun varlık sebebi olan öğrencileri koruma, geliştirme ihtiyacını karşılamak ve başarısını artırmak için kaçınılmazdır. Bu nedenlerle okullarda işbirliği uygulamalarının düzeyini ölçmek ve bu yöndeki davranışları belirlemek oldukça önemlidir. Alanyazına bakıldığında okulda paydaşlar arasında işbirliğini ölçmek için bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) paydaşlar (okul müdürü, öğretmen, veli ve rehberlik servisi) arasında var olan işbirliği düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

## **Yöntem**

Bu bölümde çalışma grubuna ait dair demografik bilgilere, ölçek geliştirme aşamaları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda ilgili başlıklar altında ele alınmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Bu çalışma “açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı çalışma grubu” üzerinde yürütülmüştür. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizleri (AFA) için çalışma grubunu Van, Siirt ve Batman il merkezinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan ve tesadüfi yolla ulaşılan 600 öğretmen oluşturmaktadır. Bu veriler internet ortamında elektronik formlar aracılığıyla toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için çalışma grubu ise Van ilinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan ve tesadüfi yolla ulaşılan 960 öğretmenden



oluşmaktadır. Comrey ve Lee (1992), “ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü için 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel” olarak nitelendirmektedir. Field’e (2000) göre ise “örneklem büyüklüğünün en az 300 olması” gerekmektedir. Çokluk ve ark., (2010) göre ise “madde sayısının en az 5 katı olması”, Bryant ve Yarnold’a (1995) göre ise “madde sayısının en az 10 katı olması” gerekmektedir. Buna göre araştırmanın örneklem sayısının (AFA için  $n = 600$ ) çok iyi (DFA için  $n = 960$ ) mükemmel düzeyde ve yeterli olduğu söylenebilir.

Birinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların çoğunlukla erkek ve lisans mezunudur. Ancak katılımcıların yaklaşık yüzde 30’unun lisansüstü (bitirmiş ya da devam eden) eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul, ortaokul, lise) birbirlerine yakın dağılmışlardır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında genelde mesleğin ilk 10 yılında oldukları görülmektedir.

İkinci çalışma grubunda ise; katılımcıların erkek ve kadın bakımından yakın dağılım göstermekte, çoğunlukla lisans mezunu olanlardan oluşmakta ve lisede görev yapanların diğer okul kademelerinden daha fazla oldukları görülmüştür. Bu gruptaki katılımcılar genelde meslekte ilk 10 yılında olanlardan oluşmaktadır.

### **Ölçek Geliştirme Aşamaları**

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Sonrasında ise beşli likert tipi olarak 67 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Buna göre taslak ölçek maddeleri, 8 alan ve 3 dil uzmanının görüşleri doğrultusunda aynı anlama gelen veya ilgisiz sayılabilecek maddelerin çıkarılması ve öneriler doğrultusunda yeni eklemeler yapılması sonucunda 57 maddeye indirilerek taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçek formu rastgele ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 30 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Böylece ön uygulama ölçme aracının gerçek anlamda çalışıp çalışmadığı, gözden kaçmış ya da unutulmuş soruların olup olmadığı ve kaynak kişilerin sorular karşısındaki tutumlarının ne olduğu (Balcı, 2015) belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin anlamadığı maddelerin olmadığı anlaşılmıştır. Pilot uygulama süresince öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda ölçek 57 maddeyle asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, “Okul İşbirliği Ölçeği (OİÖ)” olarak adlandırılmıştır. Okul işbirliği ölçeği likert tipi beşli derecelendirme şeklinde “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Büyük ölçüde katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmuştur. Son olarak ölçek maddeleri öğretmenlere uygulanmış, eksiksiz bir şekilde cevaplayan 600 öğretmenden elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda ölçek 38 maddeye düşmüştür. Ölçeğin bu haliyle 960 öğretmenden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Okul İşbirliği Ölçeği’nin (OİÖ) yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı (exploratory) faktör analizi (AFA) ve bunu sınamak içinse doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör analizine başlamadan önce “verilerin analiz için ön şartları olan normal dağılım ve doğrusallık şartlarını sağlamalıdır” (Can, 2014). Bu bağlamda “veri setindeki değişkenler için normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını tespit etmek için verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayıları ile Q-Q grafiği ve histogram kullanılmıştır” (Büyüköztürk, 2014; Çokluk ve ark., 2010, Huck, 2008; Morga ve ark., 2004).

Buna göre tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik analizi esas alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 23.0 programı ile yapılarak, Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları elde edilmiştir. Field (2000)'e göre “bir verinin faktörleştirilebilir olması için Barlett Sphericity testinin anlamlı ve KMO değerinin .70'den büyük olması” gerekmektedir. “Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi, ortak faktör varyansı, madde özdeğerlerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal alt yapının temsil edilebilmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır” (Büyüköztürk, 2014; Çokluk ve ark., 2010; Shevlin ve Lewis, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca AFA'da varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinde test edilen modelin verilerle uyumu uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmektedir. Bu çalışmada modellerin test edilmesinde Ki-karenin ( $\chi^2$ ) serbestlik derecesine oranı (sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

## Bulgular

Bu başlık altında çalışmada kapsamında yanıt aranan sorulara bağlı kalınarak elde edilen bulguların sunulması beklenmektedir. Bu bölümde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular yer almaktadır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bu çalışmada Okul İşbirliği Ölçeği (OiÖ) faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu amaçla veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. Okul işbirliği ölçeği için yapılan analiz sonucunda KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. “KMO değerinin .60'dan büyük çıkması, araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu” göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Alanyazında “ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üstünde olması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi” önerilmektedir (Tavşancıl, 2010). “Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt, maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasıdır. Bu bakımdan ölçek maddelerinin iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak adlandırılmakta ve ölçekten çıkarılmaktadır” (Büyüköztürk, 2002; Yavuz, 2005). Bunun yanı sıra “ölçek geliştirmede herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir kriter olacağı belirtilmesine rağmen bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği” öne sürülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada da madde toplam korelasyonları ile maddelerin faktör yük ve ortak varyans değerleri .30'un altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca faktör yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre ilk analiz sonucunda 4 madde (20, 27, 29, 52) ölçekten çıkarılmıştır. Bu yolla analiz birkaç aşamada tekrar ettirilmiş ve yapılan analizler sonucunda 15 maddenin (1, 2, 4, 5, 7, 21, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 56) daha ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Araştırmada “okul çevre işbirliği” olarak

düşünülen bir boyutun tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Analize ilişkin değerler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle KMO ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Verilerde KMO değerinin .96 (Sharma, 1996, s. 116) ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun manidar ( $\chi^2=22781,293$ ,  $sd=703$ ,  $p<.000$ ) bulunması, örneklemin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Analizler sonucunda ölçekte yer alan maddeler öz değeri 1’den büyük, 4 faktör olarak biçimlenmiştir. Maddelerin toplam kolerasyon değeri .48 ile .86; döndürme sonrası faktör yük değerleri .62 ile .85 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Özdeğer bakımından birinci faktör 18.393, ikinci faktör 3.871, üçüncü faktör 3.195 ve dördüncü faktör 1.818 olarak belirlenmiştir. Bununla beraber, her faktörün açıkladığı varyans oranı birinci faktörde % 48,402; ikinci faktörde % 10,187, üçüncü faktörde % 8,407 ve dördüncü faktörde % 4,783 olarak saptanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %71.780’dir. Faktörlerin Cronbach’ın Alfa değerlerine bakıldığında; birinci faktör .96, ikinci faktör .95, üçüncü faktör .94 ve dördüncü faktör .95 ve ölçek tamamı .97 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda birinci faktörü 14, ikinci faktörü 11, üçüncü faktör 9 ve dördüncü faktörü 4 maddeden oluşan 38 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 1**

*Okul İşbirliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Madde	Döndürme		Özdeğerler	Açıkladığı varyans %	Alfa
		sonrası faktör yük değeri	Toplam madde korelasyonu			
	M3	,712	,568			
	M6	,692	,549			
	M8	,783	,744			
	M9	,791	,734			
	M10	,742	,654			
Müdür	M11	,628	,481			
Paydaş	M12	,752	,698			
İşbirliği	M13	,750	,694			
	M14	,822	,795	18,393	48,402	.96
	M15	,796	,726			
	M16	,789	,748			
	M17	,749	,651			
	M18	,814	,784			

	M19	,724	,680			
	M22	,717	,684			
	M23	,779	,744			
	M24	,679	,617			
	M25	,798	,806			
Öğretmen	M26	,769	,736			
Meslektaş	M28	,652	,563			
İşbirliği	M30	,826	,800			
	M31	,612	,538	3,871	10,187	.95
	M32	,778	,738			
	M33	,818	,815			
	M34	,822	,806			
	M35	,716	,683			
	M36	,758	,755			
	M37	,745	,667			
Veli	M38	,768	,703			
Öğretmen	M39	,858	,787			
İşbirliği	M40	,826	,729			
	M41	,858	,819	3,195	8,407	.94
	M42	,709	,633			
	M43	,792	,673			
	M44	,822	,854			
Rehberlik Servisi – Paydaş İşbirliği	M45	,791	,885			
	M46	,808	,865	1,818	4,783	.95
	M47	,798	,869			
Toplam					71.780	.97
Ölçek KMO= .967 , Bartlett Küresellik Testi [ $\chi^2= 22781,293$ , sd= 703, $p< .000$ ]						

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 alt faktör, faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda, “Müdür-paydaş işbirliği” boyutunda 14 madde (1-14 maddeler); “Öğretmen meslektaş işbirliği” boyutunda 11 madde (15-25.maddeler); “Veli öğretmen işbirliği” boyutunda 9 madde (26-34. maddeler); “Rehberlik servisi–paydaş işbirliği” boyutunda 4 madde (35-38. maddeler) yer almaktadır.

## Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu belirlemek için Mplus7.0 paket bilgisayar programıyla DFA yapılmıştır. “DFA, önceden kurgulanmış ya da tasarlanmış yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının tespit edilmesidir” (Çokluk ve ark., 2010; Seçer, 2013; Sümer, 2000). DFA için bir takım uyum iyiliği değerleri kullanılmaktadır.

Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum iyiliği indeksi örneklem kovaryans/korelasyon matrisi ile model tarafından oluşturulan kovaryans/korelasyon matrisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmektedir. Anlamsız bir  $\chi^2$  değeri ( $p>.05$ ) gözlenen ve oluşturulan korelasyon/kovaryans matrisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak  $\chi^2$  istatistiği büyük örneklerde model veri uyumu belirgin bir şekilde kötü olmasa da anlamlı olma eğilimindedir. Ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinde belirli bir değer önerilmemekle birlikte düşük  $\chi^2$  değerleri model veri uyumunda artışa işaret etmektedir (Dattalo, 2013). Bazı araştırmacılar,  $\chi^2$  testinin bilinen sınırlılıkları nedeniyle  $\chi^2$  değerine bir düzeltme yapılarak rapor edilmesini önermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Wheaton ve ark., 1977). Ki-kare değerinin model serbestlik derecesine ( $\chi^2/sd$ ) bölünerek elde edilen bu düzeltme değeri düzeltilmiş  $\chi^2$  değeri olarak isimlendirilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizlerinde kullanılan uyum iyiliği indekslerinde iyi ya da mükemmel uyumu ifade eden değerler üzerinde araştırmacılar arasında bir görüş birliği olmamasına rağmen,  $\chi^2/sd$  oranının 2 ve altı değerler ( $\chi^2 /sd \leq 2$ ) alması mükemmel uyuma 2’den yüksek ancak 5’ten düşük olması ( $2 < \chi^2 /sd < 5$ ) kabul edilebilir uyuma, işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Wheaton vd., 1977).

Kline’a (2019, s. 271) göre Ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri örneklem büyüklüğünden etkilenir ve örneklem büyüklüğü ile birlikte artma eğilimi gösterir. CFI araştırmacı tarafından oluşturulan model ile başlangıç modelini karşılaştırarak model veri uyumundaki göreceli artışı ifade etmektedir. Başlangıç modeli tüm değişkenlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu başka bir ifadeyle gizil değişkenlerin olmadığı modeli ifade etmektedir. CFI değerinin .90 ile .94 aralığında olması kabul edilebilir uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. TLI indeksi de CFI indeksi gibi bir göreceli uyum indeksidir ve modellerin tahmininde model karmaşıklığını dikkate alır. Her iki indeksin de alabileceği değerler genellikle 0 ile 1 arasında değişirken, bazı durumlarda CFI değerleri 1’in üzerinde değerler alabilir. CFI indeksi 1’in altında olduğunda TLI her zaman CFI’den daha düşük değerler alır. TLI değerinin .90 ve üzerinde olması iyi uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. RMSEA her bir serbestlik derecesine göre model uyumsuzluğunu gösterir. Genel olarak, .06 ile .10 arasında değerler kabul edilebilir uyuma işaret ederken, .05 ve altı değerler mükemmel uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indekslerinden farklı olarak RMSEA değerinin güven aralıkları hesaplanabildiğinden, RMSEA değerinin .05’ten anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığı test edilebilmektedir (Wang ve Wang, 2020). Anlamsız bir olasılık değeri ( $p > .05$ ) RMSEA değerinin .05’ten anlamlı bir farklılık göstermediğini, yani model veri uyumunun mükemmel olduğunu ifade etmektedir. (Dattalo, 2013; Schreiber ve ark., 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007; Wang ve Wang, 2020; Yu, 2002).

Doğrulayıcı faktör analizlerinde test edilen modelin verilerle uyumu, uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmektedir. Bu çalışmada modellerin test edilmesinde, Ki-kare ( $\chi^2$ ), düzeltilmiş ki-kare değeri (ki-karenin serbestlik derecesine oranı [ $\chi^2/sd$ ]), Karşılaştırmalı Uyum

İndeksi (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksleridir. Aşağıda tablo 2’te bu değerler verilmiştir.

**Tablo 2**

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	$p$	RMSEA	CFI	TLI
4273.998	659	6.4	.01	<= .05	0.942	0.938

Tablo 2’de yer alan DFA’da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi, “Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine olan oranı 3’ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu” (Kline, 2011), gösterirken, “Ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenir ve örneklem büyüklüğü ile birlikte artma eğilimi gösterir” (Kline, 2019, s. 271). Burada beklenenin  $\chi^2$  hipotezinin reddedilmesi yani  $p$  değerinin 0.05’ten büyük olmasıdır. Büyük örneklerde  $p$  değerinin 0.05’ten küçük olma ihtimali artar. Bu sebeple büyük örneklerde tek başına kullanılması önerilmez. Ayrıca  $\chi^2$  normallik varsayımında bulunur ve veri normallikten uzaklaştıkça yanlış sonuçlar verir. Kenny’e göre 75 ile 200 örneklem büyüklüğüne sahip durumlarda  $\chi^2$  testi mantıklı sonuçlar verirken 400 ve üzeri örneklerde bu istatistik sürekli manidar çıkma eğilimindedir. Ayrıca  $\chi^2$ ’nin verideki korelasyon büyüklüğünden de etkilendiği bilinmektedir. Korelasyon büyüklüğü arttıkça kötü uyum ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ki-kare değeri ile serbestlik derecesinin birlikte kullanıldığı görelî  $\chi^2$  istatistiği ( $\chi^2/sd$ ) model uyum değerlendirmesinde kullanılıyor olsa da bu yöntemin hangi değerlerinin iyi uyuma hangi değerlerinin kötü uyuma işaret ettiği üzerine literatürde ortak görüş bulunmamaktadır. Bu nedenle bu istatistiğin kullanılması eleştirilen bir uygulamadır (Kline, 2016, aktaran Şen, 2020, s. 29). Bu gerekçelerle Kline’a (2019, s.272) göre normlaştırılmış ki-kare değerinin ( $\chi^2/sd$ ) için istatistiksel ve mantıksal temellerinin çok az olması nedeniyle global uyum testinde rolü olmamalıdır. 960 katılıcı görüşü üzerinden yapılan analizde Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine oranı 6,4 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada DFA için 960 öğretmene ulaşıldığı için Ki-kare değerinin yüksek çıkması normal karşılanabilir. Analizlerde 348 örneklem üzerinden yapılan DFA’da, Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine (sd) olan oranı (1765/656=2.6) olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü için 200 sayısının altında olan değerlerde oranın küçülmesine neden olmaktadır (Çokluk ve ark., 2010). Diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA: <= .05, CFI: .942, TLI: .938 uyum iyiliği değerleri yeterli olduğu görülmektedir. Çalışma grubundan elde edilen bulgular doğrultusunda dört faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Aşağıda DFA analizleri sonucunda ölçeğin standardize edilmiş madde faktör yük değerleri, standardize edilmiş madde faktör yük değerlerinin standart hataları, Z değerleri ve  $p$  değerleri tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3***Standardize Edilmiş Madde Faktör Yük Değerleri*

Faktörler	Maddeler	$\lambda$	<i>S.H</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Müdür Paydaş İşbirliği	M1	.697	.018	38.491	.000
	M2	.738	.017	44.068	.000
	M3	.838	.011	73.063	.000
	M4	.814	.012	66.135	.000
	M5	.743	.017	44.011	.000
	M6	.609	.022	27.252	.000
	M7	.823	.012	67.364	.000
	M8	.833	.012	70.976	.000
	M9	.861	.010	84.386	.000
	M10	.805	.013	60.884	.000
	M11	.812	.013	61.193	.000
	M12	.740	.017	44.535	.000
	M13	.835	.012	68.447	.000
	M14	.783	.015	53.129	.000
Öğretmen Meslektaş İşbirliği	M15	.783	.016	47.979	.000
	M16	.781	.014	54.397	.000
	M17	.702	.018	38.294	.000
	M18	.826	.013	63.199	.000
	M19	.791	.014	56.776	.000
	M20	.798	.014	57.629	.000
	M21	.833	.011	73.393	.000
	M22	.758	.016	46.000	.000
	M23	.839	.011	76.333	.000
	M24	.882	.010	89.936	.000
	M25	.838	.011	73.325	.000
Veli Öğretmen İşbirliği	M26	.858	.011	79.903	.000
	M27	.883	.009	96.848	.000
	M28	.807	.012	66.443	.000
	M29	.798	.012	64.806	.000
	M30	.870	.009	93.363	.000
	M31	.839	.010	80.228	.000
	M32	.886	.008	110.462	.000
	M33	.839	.012	71.669	.000
	M34	.771	.014	54.105	.000
Rehberlik Servisi- Paydaş İşbirliği	M35	.888	.009	98.697	.000
	M36	.930	.007	130.077	.000
	M37	.933	.006	148.581	.000
	M38	.916	.007	131.515	.000

Not:  $\lambda$  = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata ve Z değerleri en az  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş madde faktör yük değerleri ve standart hataları, Z değerleri ve  $p$  değerleri görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına bakıldığında; müdür paydaş işbirliği boyutunun madde faktör yük değerleri .60 ile .86 arasında değişirken, öğretmen meslektaş işbirliği .70 ile .88, veli öğretmen işbirliği .77 ile .88, rehberlik servisi-paydaş işbirliği .88 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için maddelerin standart hata değerlerine bakıldığında, .006 ile .018 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okullarda (ilkokul, ortaokul ve liselerde) paydaşlar arasında işbirliği davranış düzeyini ölçebilmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda 57 madde olarak uygulamaya hazır hale getirilen ölçek taslağı öncelikle AFA için 600 öğretmene uygulanmış ve ölçek 38 maddeye dönüşmüştür. Sonrasında ise 960 katılımcı ile farklı bir örnekleme gidilmiş ve DFA analizi yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için elde edilen AFA sonuçlarına göre, ölçeğin toplamda 38 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıdan meydana geldiği bulunmuştur. Ölçek, okullarda paydaşlar arasında var olan işbirliği düzeyine odaklandığından boyutlar sırasıyla “müdür paydaş işbirliği”, “öğretmen meslektaş işbirliği” “veli öğretmen işbirliği” ve “rehberlik servisi paydaş işbirliği” olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada “okul çevre işbirliği olarak” düşünülen bir boyutun tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul çevre işbirliğinin yeterince önemsenmediği, katılımcıların çevreyi (diğer okullar, kurum kuruluşlar, mahalle vb.) işbirliği yapılması gereken bir yapı olarak görmedikleri söylenebilir. Müdür paydaş işbirliği boyutu 14 maddeden, öğretmen meslektaş işbirliği boyutu 11 maddeden, veli öğretmen işbirliği boyutu 9 maddeden ve rehberlik servisi paydaş işbirliği boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan üç alt boyutun beraber açıkladığı toplam varyans oranı % 71.780'dir. Tavşancıl (2006), Büyüköztürk, (2014) ve Şencan'a (2005) göre “sosyal bilimlerde bir ölçeğin açıkladığı varyansın % 40-60 arasında olmasının yeterli olduğu” ifade edilmektedir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin açıkladığı varyansın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Okul İşbirliği Ölçeği'nde bulunan maddelere ait döndürülmüş faktör yük değerleri .61 ve .85 arasında, madde toplam korelasyonları ise .48 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa iç tutarlık katsayısı ,97'dir. Ölçeğin, AFA sonucunda oluşan dört faktörlü 38 maddelik yapıya DFA uygulanmıştır. DFA ile yapılan analizler sonucunda diğer uyum iyiliği değerleri modelin geçerli bir model olduğunu ve söz konusu yapının doğrulandığı görülmüştür. Okul İşbirliği Ölçeğinde beşli Likert tipi derecelendirmeye uygun olarak hazırlanan ölçekte maddelerin ağırlık dereceleri “1” ile “5” arasında (“hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru) şeklinde puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten elde edilebilecek toplam puan 38-190 arasında değişmektedir. Ölçekten 38 puan alınması ya da elde edilen puanın bu puana yakın olması, okulda paydaşlar arasında işbirliğinin düşük olduğunu, 190 ve yakın puanın ise okulda işbirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan maddeler içinde ters madde yoktur. Araştırma sonucunda, dört



boyut ve toplam 38 maddeden oluşan, okulda paydaşlar arasında işbirliği düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurt dışında işbirliğini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarına bakıldığında Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen 26 maddelik bir ölçeğin olduğu görülmektedir. Bunun yanında Woodland, Lee ve Randall (2013) tarafında öğretmenlere yönelik, öğretmen işbirliği değerlendirme anketi başlığıyla bir ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir. Benzer şekilde Clark (2004) tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik takım çalışması ölçeğinin de olduğu görülmektedir. Yurt içinde geliştirilen ve uyarlanan okulda tüm paydaşlar arasında işbirliğini ölçen bir ölçme aracına rastlanılmadığı görülmüştür. Bunun yanında işbirliğinin farklı kısımlarına odaklanılan ölçme araçlarının olduğu görülmüştür. Bunlara bakıldığında; Yılmaz ve Çelik (2020)'in öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tek faktörlü, 13 maddelik bir tutum ölçeğinin geliştirdikleri görülmektedir. Bu ölçekte öğretmenler arasında var olan işbirliği düzeyinden ziyade öğretmenlerin işbirliğine olan bakışına, tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Bir diğer ölçek Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen 26 maddelik bir ölçeğin, Cerit (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçeğin sadece faktör analizi ve yapı geçerliliğinin(AFA) analiz edildiği, DFA analizlerinin yapılmadan bir çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçekteki yer alan 5 maddenin okullarda gerçekleşme olanağı bulunmadığından ve Türk Eğitim Sisteminin yapısına uymamaları gerekçesiyle ölçekten çıkarılmış olduğu, bu nedenle ölçeğin 21 madde olarak uyarlandığı anlaşılmaktadır. Ölçek müdürlerle işbirliği (5 madde), öğretmenlerle işbirliği (9 madde) ve ailelerle işbirliği (7 madde) şeklinde faktörlerinden oluşmuştur. Ölçek kamuya açık olarak yayınlanmamıştır. Bir başka çalışmada, Clark (2004) tarafından geliştirilen takım çalışması ölçeğinin Çelebi ve arkadaşları (2016) tarafından zümre öğretmenlerinin işbirliğini ölçecek şekilde uyarlandığı görülmektedir. Uyarlanan ölçeğin orijinal hali, 32 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu, yapılan analizler sonucunda ölçeğin 19 maddeden ve üç alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar; grup oluşturma, erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) ve takım olma şeklindedir. Ölçeğin tüm öğretmenlerin işbirliğinden ziyade sadece zümre öğretmenlere odaklandığı görülmüştür. Bir diğer çalışma Alisinanoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin okul aile işbirliğine yönelik yeterlilik algılarını belirleyebilmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin 21 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Son olarak Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilen 20 madde ve 4 alt boyutlu işbirlikçi iklim ölçeğinin, Limon ve Durnalı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlandığı tespit edilmiştir. Uyarlama sonucunda ölçek 17 madde ve 4 alt boyut olarak son halini almıştır. Türkçe'de bu alt boyutların; örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ve zümre içi işbirliği şeklinde faktörlerden oluşmaktadır. Ölçeğin örgüt ikliminde işbirliğine yönelik tutuma odaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak okul işbirliği ölçeğine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, geliştirilen ölçeğin okulda paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve rehberlik servisi) arasında işbirliği düzeyinin ölçümünde bütün okul türü ve kademelerinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracının okul yapısı içinde yer alan diğer örgütsel parametrelerle birlikte çalışılacak, bu bağlamda da alanyazına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Zira okulda işbirliği davranışlarına yönelik alanyazında bir eksiklik olduğu ve bu çalışmanın bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında işbirliği konusu gerek bağımsız gerekse de aracı değişken olarak, okul gibi kolektif yapılı örgütlerde, birçok değişkenin açıklanmasında ve anlaşılmasında önemli bir yer tutmakta olup güven, okul etkililiği, öğrenci başarısı gibi birçok değişkenle çalışılabilir niteliktedir.

### Öneriler

Bu araştırmada okul işbirliği ölçeğinde okul çevre işbirliği bir boyut olarak düşünülmüş olmasına rağmen yapılan analizler sonucunda bu boyutun çalışmadığı tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Okul çevre işbirliği araştırmacılar tarafında yürütülecek çalışmada yapılandırılabilir. Bu bağlamda geliştirilecek ölçek geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı söylenebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Senato Etik Komisyonu 26.05.2021 tarihli E-51944218-300-00001581997 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Ademokoya, A. J. & Iheanachor, C. N. (2008). Home-school partnerships and Nigerian parents of school children with disabilities. *The Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), 57-67. <https://doi.org/10.9782/17-00010>
- Ainscow, M., Chapman, C. & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. <https://doi.org/10.4324/9780429273674>
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* Manchester: National College for School Leadership, University of Manchester. <https://tr.web22.link/TPxJS>
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854512>
- American School Counselor Association (2012). *The ASCA national model: A frame work for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partneships and collaboration for school improvement: A review of thee vidence*. Research Report, Department for Education. <https://124.im/yp>
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>

- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340–359. <https://doi.org/10.1177/0888406490702000405>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press. <https://124.im/iZfC>
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm ve P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99–136). American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. & Sezgin, F. (2012) İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211. <https://124.im/CfxH0>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(2), 637-657. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153387>
- Çelebi, N., Vuranok, T. T. & Hasekioğlu Turgut, I. (2016). Zümre öğretmenlerinin işbirliği düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 803-820. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209704>
- Clark, D. (2004). <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/teamsuv.html> adresinden 01.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in special education: Coming of age in the 1990s. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(2), 24-27. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.10871064>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. Oxford University Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294. <https://doi.org/10.1086/461449>

- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intra organizational Collaboration A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44. <https://doi.org/10.1177/1098214006296198>
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179. <https://124.im/odNB9a>
- Griffiths, A. J, Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>.
- Hausman, C. S. & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of Professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51. [https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_3)
- Hayes, G., & Lynch, S. (2013). Local partnerships: Blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*, 39(3), 425-446. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.647680>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (fifth edition)*. Addison Wesley Longman.
- Karataş, İ. H & Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/1835/22366>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd edition). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. S. Şen (Çev. Ed.) ve S. Gürel. (Çev) *Global Uyum Testi* (1. Baskı s. 272) içinde. Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin yayınlandığı tarih 2016, 4. Baskı)
- Limon, İ & Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294. Doi: 10.19126/suje.335818
- Liu, J. (2018). Constructing resources haring collaboration for quality public education in urban China: Case study of school alliance in Beijing. *International Journal of Educational Development*, 59(1), 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.004>
- Memduhoğlu, H. B. & Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13706/165945>

- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. N. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50242/648184>
- Saylık, A., & Memduhoglu, H. B. (2021). Informal relationships as a predictor of organizational commitment in schools of turkey as a collectivist society. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1218-1234. <https://124.im/D1CKQJ>
- Sawyer, L. B. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Shevlin, M. E., & Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 250-252. <https://doi.org/10.1080/00224549909598381>
- Star, E. M., Foy, J. B., Cramer, K. M., & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorder, down syndrome, and learning disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315 - 332.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26. <https://124.im/N5QFt>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), (308-331). <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*(1), 17-40.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(1), 23-40. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_2)
- Wang, J. & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2. bs.). Wiley.
- Woodland, R., Lee, M., K., & Randall, J., (2013) A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey, *Educational Research and Evaluation, 19*:5, 442-460, DOI: 10.1080/13803611.2013.795118
- Yavuz, S.(2005), Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), 17-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102404>
- Yılmaz, K. & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>
- Yu, C.-Y. (2002). *Evaluating cut off criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Doctor of philosophy). University of California.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Schools, by their nature, are collective organizations. Stakeholders, who are among the main components that make up this structure, work together, sometimes compulsory/legal and sometimes voluntarily, in line with learning and development levels of the students. In this context, it is believed that a climate based on collaboration and solidarity rather than competition, isolation, and conflict among stakeholders, in which the focus is on the success and productivity of the group rather than the success and productivity of the individual, can be more effective in achieving the determined goals in addition to school and student success. Accordingly, it can be said that knowing how the school stakeholders work together, to what extent a collaborative approach is adopted, and to what extent planning, problem-solving, information sharing, and joint decision-making behaviors are exhibited important both in achieving the determined goals and in the realization of student learning.

### **Method**

This study was conducted on two different study groups for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). The data were collected in the 2020-2021 academic year. The study group for EFA consists of 600 teachers and the study group for CFA consists of 960 teachers reached by simple random sampling.

EFA was used to test the construct validity of the School Collaboration Scale (SCS), and CFA was used to test it. During the development of the scale, first of all, the literature was examined in detail. Afterwards, an item pool consisting of 67 items was created. The items were arranged in a 5-point Likert format. Accordingly, the draft scale items were removed from the scale in line with the opinions of 8 field experts and 3 language experts. In line with the suggestions, new additions were made and as a result, the 57-item draft form was made ready for application. The draft scale form was randomly applied to a group of 30 teachers working in primary, secondary, and high schools. In the exploratory factor analysis, criteria such as elimination of items that do not measure the same structure, common factor variance, item eigenvalues of at least 1, explained variance ratio, and representation of the theoretical background to be measured were considered. In confirmatory factor analysis, the compatibility of the model tested with the data is tested through goodness-of-fit indices. In this research, the ratio of Chi-square ( $\chi^2$ ) to degrees of freedom (sd), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Errors of Approximate (RMSEA), and goodness-of-fit indices were examined in testing the models.

### **Findings**

As a result of EFA, four independent sub-scales were obtained. The total correlation value of the items was between .48 and .86; factor loading values after rotation varied between .62 and .85. Accordingly, it was determined that the items of the scale had good discriminating features. In terms of eigenvalue, the first factor was 18.393, the second factor was 3.871, the third factor was 3.195 and the fourth factor was 1.818. However, the rate of variance explained by each factor was determined as 48,402% in the first factor, 10,187% in the second factor, 8,407% in the third factor, and 4,783% in the fourth factor. The total variance explained by the four factors was 71,780%. Considering the Cronbach's Alpha values of the factors; the first factor was .96, the second factor was .95, the third factor was .94, the fourth is .95 and the whole scale is .97.

In the analysis of 960 participant opinions, it was seen that the goodness of fit values of ( $\chi^2$ ): 4273.998, sd: 659,  $p < .01$ , RMSEA:  $\leq .05$ , CFI: .942, TLI: .938 are sufficient. In line with the results obtained from the study group, it can be said that the four-factor model has an acceptable level of construct validity and the four-factor structure of the scale has been confirmed. In addition, standardized item factor loading values obtained as a result of CFA, standard errors of standardized item factor loading values, Z values, and p values were found to be significant. Considering the results regarding the dimensions of the scale; while the item factor load values of the principal stakeholder collaboration dimension vary between .60 and .86, teacher-colleague collaboration varies between .70 and .88, parent-teacher collaboration varies between .77 and .88, school guidance service-stakeholder collaboration varies between .88 and .93. When the standard error values of the items for the whole scale are examined, it is observed that it varies between .006 and .018. All items of the scale are statistically significant at the  $p < .001$  level. In line with the results obtained from the research group, it can be said that the four-factor model has an acceptable level of construct validity and the four-factor structure of the scale has been confirmed. In addition, standardized item factor loading values obtained as a result of CFA, standard errors of standardized item factor loading values, Z values, and p values were found to be significant. Considering the results regarding the dimensions of the scale; while the item factor load values of the principal stakeholder collaboration dimension vary between .60 and .86, teacher-colleague collaboration varies between .70 and .88, parent-teacher collaboration

varies between .77 and .88, school guidance service-stakeholder collaboration varies between .88 and .93. When the standard error values of the items for the whole scale are examined, it has been observed that it varied between .006 and .018. The  $p < .001$  level of all items in the scale was accepted as statistically significant.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

As a result of the study, it can be said that the School Collaboration Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in all types of schools in measuring the level of collaboration between stakeholders (school principals, teachers, parents, and school guidance service). Collaboration plays an important role in the explanation and comprehension of numerous variables in organizations with a collective structure, such as schools, both as an independent and an intermediary variable, and it can be studied with numerous variables, such as trust, school effectiveness, and student success.



		Okul İşbirliği Ölçeği		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Müdür Paydaş İşbirliği	1	Okul müdürü ders, nöbet vb. düzenlemelerde öğretmenlerin taleplerini dikkate alır.						
	2	Okul müdürü okulda uyulması gereken esasları (kılık kıyafet, saç baş, disiplin, derse gecikme vb.) öğretmenlerle birlikte belirler.						
	3	Okul müdürü öğretmenlerin birlikte çalışmalarını destekleyen düzenlemeler yapar						
	4	Okul müdürü okulun öğretimsel ihtiyaçlarını öğretmenlerle birlikte belirler.						
	5	Okul müdürü öğretmenleri okulda yaşanan güncel gelişmelerle ilgili bilgilendirir.						
	6	Okul müdürü gelen resmi yazıları öğretmenlerle zamanında paylaşır.						
	7	Okul müdürü okul ihtiyaçlarını karşılamada veliler ile iş birliği yapar.						
	8	Okul müdürü Okul-Aile Birliğini okuldaki işleyişe katar.						
	9	Okul müdürü veli-öğretmen iletişimini/etkileşimini geliştirmede çaba sarf eder.						
	10	Okul müdürü gerekli hallerde velileri öğrenciler hakkında bilgilendirir.						
	11	Okul müdürü öğrencileri etkileyecek kararların alınması sürecinde veli katılımını sağlar.						
	12	Okul müdürü okula (fiziki, öğretimsel vb.) katkı sunan velileri takdir eder						
	13	Okul müdürü velilerin okula ilgilerini artırmak için imkânlar yaratır.						
	14	Okul müdürü okulda düzenlenen (sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb.) etkinliklere veli katılımını sağlar.						
Öğretmen Meslektaş İşbirliği	15	Öğretmenler öğrenci davranış problemlerini çözmeye iş birliği yaparlar						
	16	Öğretmenler kullandıkları yeni öğretim yöntem ve materyalleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.						
	17	Öğretmenler, projeler (Ar-Ge, Erasmus, TÜBİTAK, vb.) geliştirmek için birlikte çalışır.						
	18	Öğretmenler öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmek için birlikte çalışır.						
	19	Farklı branşlardan öğretmenler gerektiğinde iş birliği yaparlar.						
	20	Öğretmenler farklı pedagojik yaklaşımları hakkında tartışırlar.						
	21	Öğretmenler birbirlerinin mesleki gelişmelerine katkı sağlar.						
	22	Öğretmenler okul zümre/şube toplantılarını etkin şekilde gerçekleştirirler.						
	23	Öğretmenler kendi aralarında etkinlik, kaynak, doküman vb. paylaşımlarda bulunur.						
	24	Öğretmenler öğretimi iyileştirmek için iş birliği içinde çalışır						
	25	Öğretmenler arasında (bilgi, beceri, deneyim paylaşımı vb.) yardımlaşma vardır.						
Veli Öğretmen İşbirliği	26	Veliler öğrenci sorunlarının çözülmesinde öğretmenlerle iş birliği yaparlar.						
	27	Veliler öğrencilerle ilgili geliştirilmesi gereken alanlarda (psikolojik, sosyal vb.) öğretmenlerle iş birliği yapar.						
	28	Veliler öğretmenlerin okul dışı öğretim etkinliklerini (sinema, tiyatro, müze gezisi vb.) destekler.						
	29	Veliler öğretmenlerle iletişim halindedir.						
	30	Veliler kendi çocuklarının gelişimi için gerekli katkıyı sunarlar.						
	31	Veliler öğretmenlerin düzenledikleri toplantılara katılım sağlar.						
	32	Veliler öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamak için öğretmenlerle iş birliği yapar.						
	33	Okul-Aile Birliği öğretmen-veli iş birliğine katkı sağlar.						
	34	Veliler öğretmenin talebi halinde sınıfın/okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermede rol alır.						
Rehb-Servisi Paydaş İşbirliği	35	Rehberlik servisi öğretmenlerle iş birliğinde aktif rol alır.						
	36	Rehberlik servisi öğretmen, öğrenci ve veli arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla okul müdürüyle iş birliği yapar.						
	37	Rehberlik servisi öğrencilerin gelişimi için (kişisel, sosyal, psikolojik, akademik vb.) velilerle iş birliği yapar.						
	38	Rehberlik servisi veli öğrenci arasında yaşanan sorunların çözümünde velilerle iş birliği yapar.						

Not: Ölçek, yalnızca bilimsel amaçlarla ve araştırma-yayın etiğine uyularak (atıf, kaynak gösterme vb.) araştırmacılardan izin alınmaksızın kullanılabilir.

## Geleceğin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Bakışı: Programın İçerik, Nitelik, İşlevsellik ve Anlaşılabilirlik Bakımından Değerlendirilmesi

Funda Eda TONGA ÇABUK<sup>1</sup> , Zeliha DEMİRCİ ÜNAL<sup>2</sup> , Feyza TANTEKİN ERDEN<sup>3</sup> 

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programının içeriği, niteliği, işlevselliği ve anlaşılabilirliği hakkındaki görüşlerinin alınmasıdır. Çalışma, temel nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiş ve çalışmanın katılımcılarını 20 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan (toplamda sekiz maddeden oluşan) açık uçlu görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, katılımcılar programın içeriği ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmişler fakat programın kazanım ve gösterge, etkinlik çeşidi, değerlendirme, aile katılımı ve uyarılma boyutlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, katılımcıların programı çoğunlukla nitelikli buldukları, ancak değişen zaman ve ihtiyaçlara göre yeni başlıklarla güncellenmesi gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları programın genel olarak işlevsel ve yol gösterici olduğunu ama farklı eğitim yaklaşımlarına ve farklı çevrelerde yaşayan çocuklara uygunluk konularında geliştirilebilir olduğunu söylemişlerdir. Son olarak katılımcılar tarafından programın dil ve anlatım şekli ve detaylandırılması açısından anlaşılır olduğu fakat daha fazla açıklama ve örneğe ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular ışığında, bu araştırmanın halen kullanılan okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi ve güncellenmesi aşamasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmen adayı

## The Perspective of Future Preschool Teachers on the Preschool Education Program: Evaluation of the Content, Quality, Functionality, and Comprehensibility of the Program

**Abstract:** This study aims to investigate the views of pre-service early childhood teachers about the content, quality, functionality, and comprehensibility of the early childhood education (ECE) program used in Turkey. The study was conducted as basic qualitative research and its participants consisted of 20 pre-service early childhood teachers. The researchers collected data through an open-ended interview form.

Geliş tarihi/Received: 09.05.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Araştırma Görevlisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, edatonga@metu.edu.tr, 0000-0003-3350-9228

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, demirciz@metu.edu.tr, 0000-0002-4575-6915

<sup>3</sup> Profesör, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, tfeyza@metu.edu.tr, 0000-0001-6060-1877

**Atf (Citation):** Tonga Çabuk, F. E., Demirci Ünal, Z., & Tanteğin Erden, F. (2022). Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bakışı: Programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 484-510. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114186>

According to the findings, the participants expressed a positive opinion about the content of the program in general but stated that the program should be improved regarding gains and indicators, activity type, assessment, parent involvement, and adaptation. In addition, the participants found the program mostly qualified but expressed that it should be updated with new headings according to changing times and needs. Moreover, pre-service teachers found the program functional and guiding in general, but they said that it is not informative about educational approaches and children living in different environments. Finally, according to the participants, the program is comprehensive in terms of language, expression, and elaboration, but it needs more explanations and examples. In the light of these findings, it is thought that this research will contribute to the development and revision of the currently used ECE program.

**Keywords:** Early childhood education, early childhood education program, pre-service early childhood teacher

## Giriş

Eğitimin ve yaşamın temeli olarak görülen erken çocukluk eğitimi; çocuğun doğumundan sekiz yaşına kadar olan süreyi kapsayan, çocuğun kişiliğinin şekillendiği ve bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bir süreçtir (Aral vd., 2000; Barnett, 1995; Essa, 2003; Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği [NAEYC], 2000; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocuğun bütün gelişim alanlarındaki ilerlemelere ek olarak, beyin gelişiminin de erken çocukluk döneminde en hızlı olduğu ve tüm bu gelişmelerin çocuğun gelecek yaşamında kritik rol oynadığı bilinmektedir (Aral vd., 2000; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 2018). Çocuğun sonraki eğitim süreçleri için temel adım olan erken çocukluk eğitimi; çocuğun gelişim düzeyine uygun, bireysel farklılıklarına odaklanan, çocuğa zengin çevre imkanları sağlayan ve onu kültürel değerler doğrultusunda yönlendiren bir süreçtir (Katrancı, 2014; NAEYC, 2019).

Çocuğun gelecekteki hayatı, kritik bir dönem olan erken çocukluk döneminde öğrendiği bilgiler, kazandığı beceriler, edindiği deneyimler ve alışkanlık haline getirdiği davranışlar ile şekillenir (Berk, 2012; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016; Tuğrul, 2002). Erken çocukluk döneminde, çocuğun etrafındaki uyaranları ne kadar zengin ve çocuğa sunulan deneyimler ne kadar çeşitli olursa, çocuk da o kadar hızlı gelişir, öğrenme deneyimleri artar ve çocuğun yaşamında uzun vadeli kazanımlar elde edilir (Barnett, 2011; Bauchmüller vd., 2014). Bu da ancak, sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir erken çocukluk eğitiminin birleşmesiyle mümkündür (Edie ve Schmid, 2007; MEB, 2013; Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi ile kendini gerçekleştirebilen çocuklar, gelecekte de içinde buldukları toplumda üretken bireyler olabilirler (Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Yapılan çalışmalarda erken çocukluk eğitimi alan çocukların almayanlara göre ilköğretimin ilk yıllarında fiziksel gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi, öz bakım becerileri, akademik başarı ve okula hazırbulunuşlukta daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tantekin Erden ve Altun, 2014). Buna ek olarak, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS] gibi değerlendirmelerde de öğrencilerin erken çocukluk eğitimi almış olmaları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı [OECD], 2014; MEB, 2016; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2017). Bahsi edilen erken çocukluk eğitiminin bireylerin yaşamındaki kritik rolünden dolayı, ülkeler kalıcı büyümeyi sağlamak için nitelikli erken çocukluk eğitimine önem vermektedirler (European Commission, 2014).

Erken çocukluk eğitiminin niteliğini belirleyen, eğitim sürecine yön veren, planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayan, çocuğun ilk öğrenme deneyimlerini oluşturan, uygulamayı kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını arttıran yani eğitim öğretim sürecini bütünüyle etkileyen temel öge; nitelikli, anlaşılır, işlevsel ve içerik olarak uygun bir eğitim programıdır (Bertrand, 2012; Darıca, 2004; Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; Kandır ve Kurt, 2010; Kandır vd., 2010; Köksal vd., 2016; Lieber vd., 2009; Özsrıkıntı vd., 2014). İçerik olarak uygun, nitelikli, işlevsel ve anlaşılabilir bir eğitim programının özelliklerine pek çok çalışmada değinilmiştir. Bu özelliklerden ilki, eğitim programının çocuğu merkeze alarak ve çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyerek onun gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasıdır (Darıca, 2004; Lieber vd., 2009; Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Özelliklerden bir diğeri, oyunu öğrenme aracı görerek ve oyun, drama, soru-cevap, gezi, sanat gibi çeşitli yöntemler kullanarak, çocukların sahip oldukları bireysel farklılıkları ve yetenekleri ortaya çıkaracak olanaklar sunmasıdır (Darıca, 2004). Bir diğeri özellik, kuramsal temellerinin sağlam olmasıdır (Temel, 2012). Özelliklerden bir diğeri ise aile katılımı ile aile-öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiye odaklanması, özel gereksinimli bireylere yönelik süreçlere yer vermesi, eğitim sürecinin uyarlanması içermesi ve değerlendirme sürecine önem vermesidir (Frede ve Ackerman, 2007; Temel, 2012).

Bir eğitim programı içerik olarak ne kadar uygun, nitelikli, işlevsel ve anlaşılır olsa da genel anlamda etkili olup olmadığını, güçlü-zayıf yönlerini, geliştirilebilir bölümlerini ve hatta yeterliliğini görmek için programın sürekli değerlendirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Akinoğlu, 2005; Demirel, 2017; MEB, 2018; Kurt ve Erdoğan, 2015; NAEYC, 2003; Özdemir, 2009; Sıddık, 2019). Çağdaş kuram ve yaklaşımlar, içinde bulunan toplumun ihtiyaçları, çocukların sürekli değişen özellikleri, ilgileri ve gereksinimleri ve hızla değişen ve gelişen teknoloji ve bilim; eğitim programlarının da bu doğrultuda değerlendirilip geliştirilmesini gerektirmektedir (Gürkan, 2010). Ülkemizde uygulanan 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında da programlarda geçmişten günümüze değişiklikler yapıldığı, içerik olarak düzenlendiği, değerlendirildiği ve güncellenerek geliştirildiği görülmektedir (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; MEB, 2013; Sapsağlam, 2013).

Günümüzde uygulanan güncel MEB okul öncesi eğitim programında, “Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları, okul öncesi eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri, okul öncesi dönemin önemi (ailenin ve öğretmenlerin önemi), programın tanıtımı, gelişim özellikleri, kazanım ve göstergeler, okul öncesi eğitiminin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi” gibi bölümler yer almaktadır. Bunlara ek olarak, program sonunda gelişim gözlem formu, etkinlik planı formatı, özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilecek noktalar gibi ekler de sunulmaktadır (MEB, 2013). Programın temel özelliklerine bakıldığında ise; oyun temelli, çocuk merkezli, sarmal, eklektik, dengeli ve esnek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, temaları ve konuları araç olarak kullanarak günlük yaşam deneyimleri ile eğitim sürecini zenginleştirerek, öğrenme merkezlerine önem vererek, keşfederek öğrenmeyi desteklemektedir. Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alan okul öncesi eğitim programında, aile eğitimi ve katılımı da çok önemlidir. Değerlendirme sürecinin çok yönlü olduğu programda, rehberlik hizmetlerine önem verilmekte ve özel gereksinimli çocuklar için de uyarlamalara yer verilmektedir (MEB, 2013). Geliştirilen bu programın ülke genelinde uygun yaş grubundaki çocukların bütünsel gelişimlerine katkıda

bulunması, eğitimde niteliğin artırılmasında rol oynaması ve öğretmenlere rehber olması beklenmektedir (MEB, 2013).

Eğitim programları ile, ülke genelindeki tüm çocuklar merkeze alınarak dezavantajlı olan grubun akranları ile eşit bir eğitime ulaşmaları ve hayata güçlü kazanımlarla başlamaları hedeflenir (Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016). Öğretmenleri de çocukları da karmaşadan kurtaran, ortak bir yapının oluşmasını sağlayan eğitim programları, öğretmenlere rehber niteliğinde bir çerçeve sunarak, zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar (Dilek, 2016; Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016). Programı etkin olarak kullanacak kişi öğretmendir (Özsirkıntı vd., 2014). Çünkü çerçeve olarak sunulan eğitim programlarını, sahip olduğu olanaklara, içinde bulunduğu koşullara, sınıftaki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmek, eğitim ortamında gereken düzenlemeleri yapmak, günü ve etkinlikleri planlamak, öğretim yöntemine karar verip uygulamak ve uygulama sonunda değerlendirme yapmak, öğretmenin sorumluluğundadır (Cohen vd., 2010; Dağlıoğlu, 2009; Göle ve Temel, 2015; Köksal vd., 2016; Lerkkanen vd., 2013; Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016). Öğretmenin nitelikli bir erken çocukluk eğitimi sunması için eğitim programının içeriğine hâkim olması, eğitim programını anlaması ve uygulaması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2009; Işık, 2015; Köksal vd., 2016). Paralel olarak, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”nde de öğretmenlerin program ve içerik bilgisine sahip olma yeterliliğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin meslek hayatlarında kullanacakları program hakkında bilgi edindikleri ilk yer öğretmen yetiştirme lisans programlarıdır. Öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen adaylarının eğitimi ile doğrudan ilişkilidir (Kayange ve Msiska, 2016; Orakçı, 2015). Çünkü öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını alana hazır hale getirme konusunda önemli bir rol üstlenmektedir (Ryan, 2016). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sırasında almış oldukları kurama, alana ve uygulamaya yönelik dersler sayesinde, mesleğe daha güçlü bir şekilde başladıkları görülmektedir (Illingworth, 2012). Öğretmen eğitiminin bahsi edilen öneminden dolayı, bu çalışma eğitim programıyla ilk kez tanışan okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Alanyazına bakıldığında, MEB okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve programın değerlendirilmesi konulu birçok çalışma bulunmaktadır (Dilek, 2016; Göle ve Temel, 2015, 2020; Köksal vd., 2016; Özsirkıntı vd., 2014; Pişgin Çivik vd., 2014; Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Tükel, 2017; Ünver, 2019). Ancak bu çalışmaların çoğunda okul öncesi öğretmenleri katılımcı olarak yer alırken, okul öncesi öğretmen adaylarının katıldığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bahsi geçen çalışmada araştırmacılar, farklı alanlardan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri üzerinde durmuşlardır (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Bu çalışmalara ek olarak, alanyazında MEB okul öncesi eğitim programının çeşitli bağlamlarda incelenmesi konulu çalışmalara da rastlanmaktadır. MEB okul öncesi eğitim programının, 21.yy becerileri (Tuğluk ve Özkan, 2019), STEAM eğitimi (Kardeş, 2020), STEM eğitimi (Ata Aktürk vd., 2017), ana akım okul öncesi eğitim programları (Gülçiçek vd., 2019), cinsel gelişim ve cinsel eğitim (Deniz ve Yıldız, 2018), değerlendirme (Sapsağlam, 2013), coğrafya eğitimi (Öztürk vd., 2015), çevre eğitimi (Gülay ve Ekici, 2010), değerler eğitimi (Aral ve Kadan, 2018), müzikal becerilerin gelişimi (Kandır ve Türkoğlu, 2015), okuma yazma becerilerinin gelişimi (Kandır ve Yazıcı, 2016), sağlık kavramı (Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016) bağlamında incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. İlgili çalışmalar arasında, okul öncesi öğretmen adayları

ile programın çok yönlü değerlendirilmesi hakkında başka bir çalışmaya ulaşılmadığı için bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın; programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik konusunda güncellenmesi aşamasında da eğitim paydaşlarına rehberlik edeceği öngörülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının Türkiye’de güncel olarak kullanılan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda cevaplanması beklenen araştırma soruları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının niteliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde oldukça yaygın olarak kullanılmakta olan temel nitel araştırma yönteminde, araştırmacılar gözlem, görüşme veya doküman analizi ile verileri toplayarak bir olguyu açıklamaya çalışırlar (Merriam, 2009). Bu araştırma ise, bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerinin, MEB okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini almak amacıyla yürütülmüştür. Diğer bir deyişle, bu çalışmanın amacı da katılımcıların görüşlerini ve bakış açılarını anlamak olduğundan, temel nitel araştırma yöntemi, araştırmanın modeli olarak uygun görülmüştür (Merriam, 1998).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Merriam (2018), nitel çalışmalarda uygun örnekleme yöntemi ile koşullara göre konumun kullanılabilirliğine dayalı bir örneklem seçilebileceğinden bahsetmiştir. Araştırmanın yapıldığı üniversitede, okul öncesi eğitimi bölümünde ikinci sınıf öğrencilerinin bahar döneminde “Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretim Programları” dersini almaları zorunludur. Bu derse, çalışmanın yapılacağı dönem, 26 öğretmen adayı kayıt yaptırmıştır. Saldana (2011), nitel araştırmalarda daha güvenilir bulgular elde etmek için en az birden başlayacak şekilde yirmiye kadar katılımcıya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırma için gerekli katılım sayısına ulaşmak adına derse katılan tüm öğrenciler araştırmaya davet edilmiştir. 26 öğretmen adayı arasından 20’si (17 kadın, 3 erkek) araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Katılımcılar, MEB Okul Öncesi Eğitim Programını deneyimleme aşamasında derse devamsızlık yapmamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralığı 21 ile 32

arasındadır. Katılımcıların mezun olduğu lise türlerine bakıldığında ise, çoğu katılımcı (n=18) Anadolu Lisesi mezunu olduklarını, sadece iki katılımcı ise meslek lisesi mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının ikinci yıllarında bahar döneminde aldıkları zorunlu ders olan “Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretim Programları” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretim Programları dersi haftada üç saat olmak üzere 15 hafta sürmektedir. Bu dersin amacı, öğretmen adaylarını erken çocukluk eğitimine yönelik mevcut eğitim programları hakkında bilgi sahibi yapmak ve ulusal okul öncesi eğitimi programına uygun ders planı hazırlama konusunda yeterli kılmaktır. Bu nedenle dersin ilk yarısında (6 hafta) öğrenciler, dünya genelinde yaygın olarak kullanılan eğitim modelleri hakkında bilgilendirilmektedir. Dersin ikinci yarısında (7 hafta) ise ilk olarak MEB okul öncesi eğitim programı hakkında detaylı bilgi verilmekte ve daha sonra öğretmen adaylarının ders planı hazırlayabilmeleri için onlarla adım adım çalışmalar yapılmaktadır.

Bu derste öğretmen adaylarından etkinlik planı hazırlamaya dayalı bir ödev oluşturmaları istenir. Bu ödevde öğretmen adaylarından farklı haftalarda olacak şekilde programın farklı alt başlıklarını (öğrenme süreci, aile katılımı, değerlendirme ve uyarılma) içeren bir etkinlik planı hazırlamaları beklenir. Fakat ders kapsamında bu bölümlerin üzerinde sırasıyla durulur ve bir bölüm ayrıntılı olarak çalışıldıktan sonra diğerine geçilir. Örneğin, derste görevli olan araştırma görevlileri, öncelikle öğretmen adaylarına bir etkinlik planında öğrenim sürecinin nasıl hazırlanacağına yönelik bilgi verirler. O hafta katılımcılardan kendi etkinlik planlarının öğrenim sürecini oluşturmaları ve teslim etmeleri istenir. Öğrenme sürecine yönelik bu bölümler, araştırma görevlileri tarafından okunup öğretmen adaylarına yazılı olarak detaylı geribildirim verilir. Takip eden haftadaki ders sürecinde ise katılımcılar yazdıkları bu bölümler ile ilgili araştırma görevlilerinden sözlü geribildirim alırlar. Sözlü geribildirim alma işlemi tamamlandıktan sonra, aynı haftada etkinlik planı yazma aşamasında sıradaki bölüme geçilip süreç bütün bölümler için bu şekilde devam ettirilir. Bu ödevden farklı olarak, katılımcılardan dönem sonunda bir aylık plan, bu aylık planın içerisinde yer alan bir günlük plan ve bu günlük plan içerisinde yer alan üç etkinlik planını oluşturmalarına yönelik olan diğer bir ödevi de teslim etmeleri beklenir.

Bahsi geçen bu ödevlerin hazırlanış aşamasında öğretmen adayları tarafından “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” temel alınıp kullanılmış ve dersin en sonunda “açık uçlu bir form” (Ek 1) ile onların bu program ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu form katılımcılara çevrimiçi ortamda gönderilmiş ve onların bu formu ders kapsamında edindikleri deneyimlere yönelik olarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar formu doldurduktan sonra e-posta yolu ile tekrar araştırmacılara iletmişlerdir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu temel nitel araştırmada, öğretmen adaylarının MEB okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerini içeren veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu görüş bildirim formu yardımıyla toplanmıştır. Bu veri toplama aracının oluşturulma sürecinde, bir eğitim programının sahip olması gereken özelliklere yönelik olan kaynaklar incelenmiş ve alanyazından faydalanılmıştır. Sonrasında erken çocukluk eğitimi alanında çalışmalar yapan iki uzmana danışılarak uzman görüşü süreci ile veri toplama aracı son halini almıştır. Bu formda, katılımcıların

programdan nasıl yararlandıklarına, programın içeriğine, niteliğine, işlevselliğine ve anlaşılabilirliğine yönelik olmak üzere toplam sekiz temel açık uçlu soru bulunmaktadır. İlk olarak MEB Okul Öncesi Eğitim programının içeriği ile ilgili, programın içerisinde yer alan öğeler, bölümler ve açıklamaları hakkında öğretmen adaylarından bilgi alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar, programın niteliğine yönelik programı diğer programlardan ayıran özellikleri ve kalitesi hakkında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuşlardır. Bunun yanında araştırmacılar, işlevselliğe yönelik programın kendisinden beklenen amacı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin katılımcılara soru yöneltilmişlerdir. Son olarak programın anlaşılabilirliği ile ilgili, programın kullanıcılar tarafından anlaşılabilirlik derecesi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Katılımcılar her soru özelindeki temalar altında programın olumlu ve geliştirilmesi gereken taraflarına dayalı görüşlerini bildirmişlerdir. Bu çerçevede alınan bilgiler çalışma verilerini oluşturmuştur. Veri toplama aracı ile ilgili detaylı bilgi (Ek 1)'de yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki düşüncelerine ilişkin cevapları, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre, içerik analizi, araştırmacıların yazılı içerikler üzerinde çalışma yapmalarını sağlayan bir tekniktir. Ayrıca içerik analizi, çalışmanın araştırma sorularıyla ilgili bilgileri kategoriler ve kodlar halinde düzenleme sürecidir (Bowen, 2009). Bu bağlamda, araştırmacılar bu çalışmada yazılı içerikler hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmak için verileri kodlama, bu kodlar yardımıyla kategoriler oluşturma ve ardından bulguları sunma adımlarını kullanmışlardır.

Bu çalışmada açık uçlu görüş bildirim formu aracılığıyla edinilen yazılı içerikler, iki araştırma görevlisi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu araştırma görevlileri, dersin verildiği bölümde doktora öğrenimine devam etmekte ve yıllardır Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Programları dersine asistanlık yapmaktadırlar. Verileri kodlama işlemi tamamlandıktan sonra araştırma görevlileri bir araya gelerek kodlamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışmışlardır. Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü” kullanılmıştır. Formüle göre mevcut çalışmanın güvenilirliği %94 olarak hesaplanmıştır. Alanyazına göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin %80'den fazla olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Böylece kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı araştırmacılar tarafından karşılanmıştır. Kodlama sürecinden sonra araştırmacılar kodlarla ilişkili olacak şekilde kategorileri oluşturmuştur. Son olarak bu kategoriler araştırma soruları doğrultusunda ve öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılar yaparak okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunulmuştur.

### **Etik Sürecin Yürütülmesi**

Araştırmaya başlamadan önce, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan amaç, araştırma soruları, veri toplama aracı ve veri toplama prosedürü gibi araştırmayla ilgili tüm detaylar sunularak izin alınmıştır. Belirtilen araştırma, 100-ODTU-2021 protokol numarası ile onaylanmıştır. Etik izin alındıktan sonra araştırmacılar, katılımcılarla iletişime geçerek onam formlarını imzalatmışlar ve herhangi bir sorun yaşamaları durumunda araştırmadan çekilme konusunda herhangi bir tereddüt yaşamamaları hususunda katılımcılara bilgilendirme yapmışlardır. Ayrıca verilerin rapor edilmesi konusunda her katılımcıya



temsili bir isim (K1, K2, K3...K20) verilerek elde edilen veriler gizlilik beyanına bağlı kalınarak ortaya konmuştur.

## Bulgular

Bu başlık altında, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırma soruları göz önünde bulundurularak alt başlıklar halinde sunulmuştur. Okuyucuya kolaylık sağlaması amacıyla kategoriler ve kodlar tablolar aracılığıyla paylaşılmış ve katılımcıların görüşlerinden alıntılarla açıklanmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların görüşlerinin hangi kategoride kodlandığının da görülebilmesi için tablolarda katılımcılara da yer verilmiştir. Bulgulara bütünüyle bakıldığında, katılımcıların görüşleri her alt başlıkta “olumlu” ve “geliştirilmeli” olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerini ifade ederken kullandıkları dil, araştırmacıların olumsuz bir kategori oluşturmak yerine bu kategorinin “geliştirilmeli” olarak sunulmasını sağlamıştır.

### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği hakkındaki görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### İçerik Hakkındaki Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Programın temel özellikleri (n=3)	K3, K7, K8
	Gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeleri (n=9)	K3, K4, K7, K8, K14, K15, K17, K19, K20
	Etkinlik çeşitleri (n=5)	K2, K5, K7, K10, K12
	Değerlendirme (n=4)	K5, K7, K8, K9
	Eğitim ortamı (n=2)	K5, K8
	Ek olarak sunulan plan formatları ve çizelgeler (n=7)	K3, K5, K7, K8, K11, K15, K17
	Ek olarak sunulan uyarılama ile ilgili bilgiler (n=12)	K3, K5, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K17, K18, K20
Geliştirilmeli	Kazanımlar ve göstergeleri (n=7)	K1, K2, K8, K9, K13, K16, K18
	Etkinlik çeşitleri (n=6)	K1, K4, K8, K11, K16, K18
	Değerlendirme (n=2)	K8, K13
	Aile katılımı (n=2)	K15, K19
	Ek olarak sunulan uyarılama ile ilgili bilgiler (n=7)	K1, K3, K4, K7, K13, K16, K19

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların programın içeriği hakkındaki görüşleri olumlu ve geliştirilebilir olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kategorilerin ikisinde de yer alan kodlar göze çarpmaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları, soruları cevaplarırken program içeriğinde yer alan başlıklara odaklandığı için aynı başlığın iki kategoride de kod olarak yer alması mümkündür. Katılımcıların çoğu MEB Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği hakkında olumlu görüş bildirirken farklı başlıklara odaklanmışlardır. Birkaç öğretmen adayı programın içeriğinde, programın temel özelliklerine yer verilmesinden bahsederek bu içeriğin öğretmenler için yol

gösterici olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının birçoğu programda yer alan gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergelerine değinerek, bu konuda da görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

*“MEB Okul Öncesi Eğitim Programının özellikle de gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeleri konusunda çok kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Farklı yaş gruplarına ait farklı gelişim alanlarının özelliklerinin verilmesi çok iyi bir detay. Örneğin, bilişsel gelişimde 36-48, 48-60, 60-72 aylık çocukların ne gibi farklılıkları olabileceğini görebiliyoruz. Bu kısım bizi etkinlik hazırlama sürecinde yanlışlardan uzak tutuyor ve çocuklar için uygun etkinlikler hazırlamaya çalışıyoruz. Kazanımlar ve göstergelerinin de her alanda ve çeşitli bir şekilde verilmesini avantaj olarak görüyorum. Bu sayede aklımıza farklı fikirler gelebiliyor ve onları birbirleri ile bütünleştirmeye çalışıyoruz (K3).”*

Olumlu görüş bildiren öğretmen adaylarından bazıları ise programda yer alan etkinlik çeşitleri ve açıklamalarının öğretmenler için oldukça yararlı olduğunu ve öğretmen adaylarına farklı etkinlikler planlamaları için yol gösterdiğini paylaşmışlardır. Birkaç öğretmen adayı ise programda yer alan değerlendirme kısmına odaklanarak değerlendirme sürecinin çocuk, öğretmen ve program açısından ayrı ayrı değerlendirilmesinin daha anlaşılır olduğunu savunmuşlardır. Katılımcılardan bazıları ise eğitim ortamına odaklanarak öğrenme merkezi ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Konuyla alakalı katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

*“Program içeriğini düşündüğümde, öğrenme merkezlerinin ve ideal bir okul öncesi sınıfının tanıtımının etkili bir şekilde aktarıldığını düşünüyorum. Öğrenme merkezlerinde kullanılabilecek örnek materyallerin sunulmuş olması etkinlik yazma sürecinde materyal seçimleri konusunda beni çok destekledi ve bana ilham veren bir kaynak oldu (K8).”*

Katılımcıların çoğu ise programda ek olarak sunulan plan formatları, çizelgeler ve uyarlama ile ilgili bilgilere odaklanmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşlerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

*“Programın sonunda verilen etkinlik planı formatı, çizelgeler vb. belgelerin olması iyi bir detay. Çünkü bizim gibi ilk kez etkinlik planı hazırlayan öğretmen adaylarının gözünde bu sürecin somutlaşmasını sağlıyor. Ayrıca, programın sonunda yer alan uyarlama kısmı da her gelişim alanına göre detaylı bir şekilde ele alınmış. Bu kısımdan da etkinlik hazırlama sürecinde ipucu aldım (K3).”*

Yukarıda verilen örnekteki katılımcı ile aynı fikirde olan bir başka öğretmen adayının cevabı aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Programın sonundaki eklerin öğretmenler için oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler bu formatlardan yararlanarak kendi etkinliklerini oluşturabilirler. Özellikle de uyarlama ile ilgili kısım öğretmen adayı olarak benim de en çok yararlandığım kısımdı (K7).”*

Bahsedildiği üzere, çalışmaya katılan bazı öğretmen adayları programın içeriği ile ilgili olumlu görüş bildirmek yerine içeriğinin geliştirilebilir olduğunu vurgulamışlardır. Kazanımlar ve göstergelerin geliştirilebilir olduğunu düşünen öğretmen adaylarından biri, görüşünü aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

*“Program içeriğinin kazanımlar ve göstergeleri bağlamında basit ve yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu konuda asgari düzeyde sunulan bilgilerin eksik kaldığına inanıyorum. Örneğin motor gelişim alanında sadece beş kazanıma yer verilmesi ya da öz-bakım becerileriyle ilgili sekiz kazanımın olması bile eksik olduğunun göstergesi. 36-72 aylık bir dönem kapsayan genel bir program hazırladığınızda bence bunun bir ansiklopedi hacminde her dönem ve her gelişimsel alan için basitten zora bir akış içerisinde kazanım ve göstergelerin sistematik bir halde sunulması gerekir (K13).”*

Birkaç öğretmen adayı ise, programın içeriğinin etkinlik çeşitleri açısından geliştirilebilir olduğunu düşünmektedir. Bu konuda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

*“Program içeriğinin etkinlik çeşitleri açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum. Etkinlik çeşitlerine karar verirken özellikle bireysel, küçük grup, büyük grup etkinliğinin nasıl olması gerektiğine karar verirken program benim için yetersiz kaldı. Tekrar tekrar okuduğumda bile anlamakta güçlük çekiyorum. Biraz daha detaylandırılmış olmasını dilerdim (K8).”*

Aynı öğretmen adayının programın değerlendirme kısmının da geliştirilebilir olduğunu savunan görüşü aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Değerlendirme süreci ile ilgili sunulan bilgiler arasında yalnızca günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilmesi başlığını yeterli buluyorum. Ancak, öğretmenin kendisini değerlendirmesi, program değerlendirmesi ve aylık planın değerlendirilmesi konusunda nelerin dikkate alınması gerektiğine dair bilgileri program kitabından sağlayamadım. Bu konuda içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (K8).”*

Program içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı ise aile katılımı boyutuna odaklanarak aile katılımının önemini yanı sıra örnekler sunulmasının faydalı olacağı görüşünü bildirmiştir. Son olarak, programda ek olarak sunulan uyarılama ile ilgili içeriğin de geliştirilebilir olduğunu düşünen katılımcılardan biri ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Program içeriğinde yer alan uyarılama kısmının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özel gereksinimli çocuklar için içerik detaylandırılmalı. Örnek veriyorum işitme engelli bir çocuk var sınıfta ve ileri derecede işitme kaybı var. Öğretmen bu durumdaki bir çocuk için etkinlikleri nasıl uyarlayacak? Fazlasıyla yüzeysel geçilmiş bir bölüm olduğunu düşünüyorum. Her özel durum için alanyazından gerekli bilgiler ve çözümler/destekleyici öneriler program içeriğine daha detaylı dahil edilmeli (K16).”*

## **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri**

Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının niteliği hakkındaki görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2***Nitelik Hakkındaki Görüşler*

Kategoriler	Kodlar	Alt Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Nitelikli olması (n=12)	Programın tanıtımı (n=5)	K2, K3, K7, K11, K18
		Gelişim özellikleri (n=4)	K1, K3, K4, K19
		Kazanımlar ve göstergeleri (n=4)	K3, K8, K15, K17
		Etkinlik çeşitleri (n=1)	K3
		Programın sonunda sunulan ekler (n=2)	K3, K14
Geliştirilmeli	Yeni başlıklarla güncellenmesi (n=3)	Değişen zaman ve ihtiyaçlar (n=3)	K6, K13, K20
		Cinsiyet eşitliği (n=1)	K6
		Eğitim felsefesi (n=2)	K13, K20
		Toplumsal ve kültürel özellikler (n=1)	K13
		Dijitalleşme (n=1)	K20

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının programın niteliği ile ilgili görüşleri olumlu ve geliştirilmeli olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası MEB Okul Öncesi Eğitim Programının nitelikli bir program olduğu görüşünü savunmuşlardır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından birinin konuyu özetler nitelikteki görüşü, aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Bu programın bir hayli nitelikli olduğunu düşünüyorum. Önce okul öncesi programı tanıtılmış, ardından gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeleri verilmiş. Okul öncesi programının planlanması ve uygulanması için kısımlar bulunuyor. Örneğin etkinlik çeşitleri, öğrenme merkezleri, aylık plan ve günlük plan açıklamaları bulunuyor. Bu kısımların gerçekten kaliteli olduğunu düşünüyorum. Biz öğretmen adaylarına önderlik ediyor ve aklımızdaki soruları gideriyor (K3).”*

Öte yandan, birkaç öğretmen adayı ise programın nitelikli bir program olabilmesi için geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüşte birleşen katılımcılar, genellikle programa eklenmesi gereken bazı başlıklar olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile alakalı katılımcılardan birinin görüşü aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Değişen zaman ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmeye ihtiyaç duyabilir. Belki daha geniş alanda kazanım, örnek ve bilgi sunabilir. Aynı zamanda, cinsiyet eşitliği gibi konular da bence programa eklenebilir. Bu doğrultuda, kazanımlar ve göstergeleri, kavramlar, etkinlik çeşitleri yeni eklenen konular bağlamında güncellenebilir (K6).”*

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bir diğeri ise bu konudaki görüşlerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

*“Programda eksik kısımlar olduğunu düşünüyorum. Programda eğitim felsefesi ve kaynakçaya yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, bu program hazırlanırken içinde bulunduğumuz toplumsal ve kültürel özellikleri dikkate alarak neden bu eğitim felsefesine yer verdiklerinden bahsetmeleri sürecin geri planını anlayıp içselleştirmemizde*

yardımcı olabilir. Ayrıca ülkenin bölgeleri arasında belirgin sosyokültürel farklılıklar olabileceğinden ötürü programda, örneğin Ege Bölgesinde yaşayan çocuklar için şu becerilerde daha fazla gelişmişlik ya da şu becerilerin daha fazla desteklenmesi gerekir gibi bilgilerin yer alması, öğretmenin her kesimden gelen çocukları sistematik veriler ışığında daha kolay tanınmasını sağlayabilir (K13).”

Yukarıda verilen örneklerdeki katılımcılar ile benzer düşüncede olan bir başka öğretmen adayının cevabı aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

“Üstelik hızla değişen toplum ihtiyaçlarına cevap vermediğine inanıyorum. Örneğin, dijital bir çağda yaşıyoruz, iki yaşındaki bir çocuğun bile elinde tablet ya da telefon olduğunu ya da bebeklikten başlayarak çizgi filmlere ya da oyunlarla etkileşim halinde bulduklarını düşünürsek, programda internet ya da dijitalleşme ile ilgili hiçbir başlığın ya da bilginin bulunmuyor oluşu da kesinlikle geliştirilmesi gereken taraflarından biri olabilir (K20).”

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri**

Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının işlevselliği hakkındaki görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

#### **Tablo 3**

##### *İşlevsellik Hakkındaki Görüşler*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Uygulanabilir olması (n=8)	K2, K3, K5, K7, K10, K12, K15, K18
	Yol gösterici olması (n=7)	K4, K6, K8, K11, K17, K18, K20
	Kolaylaştırıcı olması (n=5)	K8, K11, K14, K17, K18
Geliştirilmeli	Farklı eğitim yaklaşımlarına uygunluk (n=1)	K13
	Farklı çevrelerde yaşayan çocuklara uygunluk(n=1)	K13

Tablo 3’te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının programın işlevselliği ile ilgili görüşleri olumlu ve geliştirilmeli olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını MEB Okul Öncesi Eğitim Programının işlevsel olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse yarısı, programın uygulanabilir olması açısından işlevselliğine odaklanmıştır. Konuyla alakalı katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

“Ben a’dan z’ye her şeye yer verdiklerini ve bu sebeple de oldukça kullanışlı, uygulanabilir ve işlevsel olduğunu düşünüyorum. Programı kullanma konusunda yeni olan biz öğretmen adayları için aradığımız, sıkıntı yaşadığımız her konuyu bulma ve bilgi edinme şansını bize veriyor. Bu sebeple de oldukça kullanışlı ve uygulanabilir buluyorum (K10).”

MEB Okul Öncesi Eğitim Programının işlevsel olduğu görüşünü paylaşan diğer katılımcılar ise programın yol gösterici ve kolaylaştırıcı olmasına odaklanmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşlerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

*“Her öğretmen bence bu programa bakarak ve her detayına dikkat ederek kendi planlarını tasarlarsa oldukça etkili, iş kolaylaştırıcı, yol gösterici ve çocuklar için de doğru ve yararlı olacak etkinlikler ortaya çıkacaktır diye düşünüyorum (K17).”*

Yukarıda verilen örnekteki katılımcı ile aynı fikirde olan bir başka öğretmen adayının cevabı aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Programlar, süreçleri yönlendirmelidir ve bu program da içerdiği bilgilerle işin nasıl yapılması yönünde yönlendirici yani yol gösterici ve dolayısıyla işlevsel diye düşünüyorum (K18).”*

Öte yandan, programın işlevsel olmadığını düşünen ve geliştirilmesi gerektiğini savunan katılımcılar az sayıda da olsa bulunmaktadır. Bahsi geçen katılımcılar, programın çok genel olduğu için ülkemizin her yerine aynı şekilde uygulanamayacağını ve bazı bölgeler için özel detaylar ve farklı yaklaşımlar içermesi gerektiğini savunmuşlardır. Konu ile alakalı katılımcılardan birinin görüşü aşağıda paylaşılmıştır:

*“Bu programın hazırlanırken etkili bir disiplinler arası çalışmanın ürünü olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her bir gelişim alanı başlı başına bir ders içeriği olan bu alanlar hakkında çok kısıtlı bilgilerin sunulması, her kesimden gelen çocuğun ihtiyaçlarına cevap veremeyebilir. Çocukların gelişimsel özellikleri açısından bir ilçede mahalleler arasında bile ciddi farklılıkların gözlemlendiği bir çevrede, altyapıya göre farklı tarzda eğitim yaklaşımları sunulabilmelidir (K13).”*

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Anlaşılabilirliği Hakkındaki Görüşleri**

Okul öncesi öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

#### *Anlaşılabilirlik Hakkındaki Görüşler*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Dil ve anlatım şekli (n=5)	K5, K8, K11, K12, K14
	İçeriğin sıralı olması ve sınıflandırılarak sunulması (n=4)	K10, K12, K15, K16
	Detaylara yer verilmesi (n=4)	K2, K3, K12, K18
Geliştirilmeli	Açıklama ve örnek ihtiyacı (n=7)	K4, K6, K8, K13, K16, K17, K19

Tablo 4’te görüldüğü üzere, katılımcıların programın anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri olumlu ve geliştirilebilir olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Olumlu görüş bildirerek programın anlaşılabilir olduğunu söyleyen katılımcılar, programının dilinin sade olduğunu belirterek anlatım şeklinin de basit ve herkes tarafından anlaşılabilir olduğunu savunmuşlardır. Aynı zamanda,

sınıflandırılarak sunulan sıralı içeriklerin de programın anlaşılabilirliğini arttırdığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Buna ek olarak, bazı katılımcılar da programda birçok yerde sunulan detaylı anlatım sayesinde anlaşılabilirliğinin arttığını savunmuşlardır. Konuyla alakalı katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

*“MEB Okul Öncesi Eğitim Programının yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyorum. İçeriğin sınıflandırılması, sıralanış şekli, detaylara yer verilmesi ve dilinin sade oluşu ile herkesin anlayabileceği bir program (K12).”*

Öte yandan, katılımcılardan bazıları da programın anlaşılabilir olması için geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Programda yer alan bazı noktaların daha fazla açıklamaya ve örneklerle desteklenmeye ihtiyacı olduğunu savunan okul öncesi öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Programda bazı bölümlerin daha anlaşılır olması için güncellemeler gerekiyor. Örneğin, göstergelerde belirtilen ifadelerin bazı yerlerde soyut kaldığını düşünüyorum. Özellikle program ile bütünleştirilmiş bir etkinlikler kitabının bulunması ve göstergelerde bulunan özelliklerin daha açık ve anlaşılır olması için beraberinde bir kare kod sunularak, okutulduğunda ilgili etkinliğe kolaylıkla geçebilmesi, aynı etkinlik için basitten zora doğru bir akışın izlenmesi ve beraberinde özel gereksinimli çocuklar için uyum sürecinin de birlikte verilmesi programı daha anlaşılır hale getirebilir (K8).”*

Yukarıda verilen örnekteki katılımcı ile aynı düşüncede olan bir başka öğretmen adayının cevabı aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

*“Programın bazı kısımlarında açıklamalar detaylandırılabilir. Çünkü bu programı kullanan her öğretmenin aldığı eğitim farklı olduğu için algılaması da eğitim durumuna göre değişebilir. Bu da farklı bir algılamaya sebebiyet verebilir. Bunu önlemek için programın öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında öğretilmesi, öğretmenlere de hizmet içi eğitimlerle tanıtılması önerilebilir (K16).”*

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarının MEB okul öncesi eğitim programının içeriği, niteliği, işlevselliği ve anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek hayatlarında kullanacakları eğitim programını tanımaları ve olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeleri çok önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın alan-yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada güncel olarak kullanılan MEB okul öncesi eğitim programının içeriği katılımcılar tarafından değerlendirildiğinde, çocukların gelişim özelliklerine uygun olması açısından olumlu olarak dile getirilmiştir. Bu konuda, eğitim programının çocuğun gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması ve çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemesi gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Darıca, 2004; Lieber vd., 2009). Buradan çıkarımla, MEB okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim özelliklerine uygun olması açısından öğretmen adayları tarafından alanyazına uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgunun

en temel nedeni, öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerinin en başında erken çocukluk eğitimine ilişkin temel dersleri almış olmaları ve bu sayede hangi programın çocukların gelişim özelliklerine uygun olacağını anlama konusunda yetkinlik kazanmaları olabilir. Bunun yanında katılımcılar MEB okul öncesi eğitim programı içerisinde her alana yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmesini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Benzer olarak, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da programda yer alan kazanım ve göstergeler ile ilgili olumlu değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Özsırkıntı vd., 2014). Diğer taraftan, bazı öğretmen adayları, programa yeni konularda yeni kazanımlar eklenmesi ve kazanımların çocukların farklı gelişimsel alanlarına ve gelişim seviyelerine göre çeşitlendirilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenler ile yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Göle ve Temel, 2015; Deniz ve Yıldız, 2018; Köksal, 2016). Dolayısıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarının kazanım ve göstergelerin geliştirilmesine yönelik değerlendirmeleri arasındaki bu benzerliğe bakıldığında, program içerisindeki kazanım ve göstergelerin artırılması ve çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Alanyazında programın özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgi içermesi, değerlendirmeye önem vermesi (Frede ve Ackerman, 2007; Temel, 2012), oyun, drama, gezi ve sanat gibi farklı etkinlik çeşitlerine odaklanması (Darıca, 2004) gerektiği belirtilmiştir. Alanyazına paralel olarak, öğretmen adayları program içerisinde yer alan etkinlik çeşitleri, değerlendirme, ek olarak sunulan uyarılma ve ek olarak sunulan plan formatları ile ilgili bilgilerin, programı kullanan kişiler için fayda sağladığını belirtmişlerdir. Fakat, katılımcılardan bazıları programdaki bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlik çeşitlerinin nasıl oluşturulacağı, değerlendirme yapılırken çocuk, öğretmen ve program açısından nelere dikkat edileceği ve farklı aile katılımı etkinliklerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili içeriğin eksik olduğuna değinmişlerdir. Fakat bu konuda katılımcıların henüz öğrenim hayatlarının başında oldukları ve “Aile Katılımı ve Eğitimi”, “Erken Çocukluk Eğitimi Tanıma ve Değerlendirme” gibi okul öncesi eğitimi alanında onları daha yetkin kılacak dersleri ilerleyen yıllarda alacakları unutulmamalıdır. Buna göre, bu bulgunun öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyi ile ilişkili olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Buna ek olarak, azımsanmayacak sayıda öğretmen adayı, program içerisinde özel gereksinimli çocuklar için yapılacak uyarlamalar ile ilgili çok yüzeysel bilgi verildiğini ve her özel gereksinim tipi için çok daha detaylı açıklamaların yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular ile diğer çalışmalarda öğretmenlerin değerlendirmeleri aile katılımı (Tican Başaran ve Ulubey, 2018), değerlendirme, uyarılma (Temel, 2012; Frede ve Ackerman, 2007) açısından benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının daha önceki çalışmalarda öğretmenlerin programın geliştirilmesi ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeleri destekledikleri görülmüştür. Bu nedenle özellikle özel gereksinimi olan çocukların etkinliklere dahil edilebilmeleri için farklı uyarılma çeşitleri hakkındaki içeriğin detaylandırılması ve örneklendirilmesi, mevcut MEB okul öncesi eğitim programının daha etkili kullanılmasını sağlayabilir. Ek olarak bulgular ışığında, program içerisinde değerlendirme ve aile katılımı ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verilmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının programın içeriğini daha iyi anlamalarına ve uygulamayı kolaylıkla yürütmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından programın içeriği yanı sıra, niteliği de olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının çocukların kendini gerçekleştirme ve gelecekte üretken bireyler olmalarında oldukça etkili olduğu



düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu programın çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasının, kazanımların, etkinlik çeşitlerinin ve programın sonunda sunulan eklerin oldukça nitelikli olduğunu vurgulamışlar ve bu bölümlerin onları yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Buna karşın, bazı öğretmen adayları tarafından programın niteliğinin geliştirilebilmesi için değişen zaman ve ihtiyaçlara göre cinsiyet eşitliği, farklı toplumsal ve kültürel çevredeki çocukların özellikleri ve dijitalleşme gibi yeni başlıklar eklenebileceği ifade edilmiştir. Gürkan'ın (2010) da belirttiği gibi eğitim programlarının içinde bulunan toplumun ihtiyaçları, çocukların sürekli değişen özellikleri, ilgileri, gereksinimleri ve hızla değişen teknoloji ve bilim gözetilerek değerlendirilip geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca NAEYC (2019), her bir çocuğun programdaki kazanımlara ulaşabilmesi için erken çocukluk eğitimi programının gelişimsel, kültürel ve dilsel açıdan uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, MEB okul öncesi eğitim programımızın niteliğinin değişen kültürel ve toplumsal yapıya ve dijitalleşmeye ayak uyduracak şekilde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Ek olarak, Köksal vd. (2016) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, programın niteliğinin artırılması için öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu durumda programın güncellenmesi aşamasında hem yeni başlıkların eklenmesi hem de bu başlıklarla ilgili öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim verilmesi ile programın niteliği artırılabilir.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri programın içeriği ve niteliği ile sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda programın işlevselliği hakkında değerlendirme yapmış ve programın işlevselliğinin nasıl geliştirilebileceğine dair görüşlerini de bildirmişlerdir. Bir eğitim programının işlevsel olması çok önemlidir. Çünkü öğretmenleri de çocukları da karmaşadan kurtaran, ortak bir yapının oluşmasını sağlayan eğitim programları, öğretmenlere rehber niteliğinde bir çerçeve sunarak zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar (Dilek, 2016; Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016). Bu çalışmada katılımcıların çoğu, programın uygulanabilir olması, yol gösterici olması ve iş kolaylaştırıcı olması açısından işlevsel olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılar programın bu özelliklerinin gerekçesi olarak ise; programın oldukça detaylı olduğunu ve bu detaylara dikkat ederek planlanan etkinliklerin çocukların gelişimi için de çok etkili olacağını vurgulamışlardır. Çünkü öğretmen adaylarına göre programda yer alan bu detaylar, programın nasıl kullanılacağını, çocuklar için hangi etkinliklerin daha uygun olacağını, kısacası işin nasıl yapılacağını işlevsel bir şekilde açıklamaktadır. Ayrıca bazı öğretmen adayları programın işlevselliğini açıklarken, programı yeni kullanan birinin aradığı her bilgiyi rahatlıkla bulabildiğinden bahsetmiştir. Bu bulgudan hareketle, MEB okul öncesi eğitim programının eğitim sürecinde programı uygulayan kişileri yönlendirdiği ve rehberlik ettiği söylenebilir. Fakat az da olsa bazı katılımcılar programın işlevselliğinin geliştirilmesi için görüşlerini bildirmişlerdir. Özellikle eğitim yaklaşımları hakkında bilgi verilerek programın daha işlevsel olabileceğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Tükel (2017) de öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi eğitim programının eklektik yapısına katkı sağlayan farklı okul öncesi eğitim yaklaşımları hakkında bilgi verilebileceğinden bahsetmiştir. Bu benzerlik göz önünde bulundurulduğunda, güncellenecek MEB okul öncesi eğitim programı içerisinde hangi yaklaşımlardan ve kuramlardan nasıl yararlandığı hakkında bilgi verilmesi, öğretmenlere neyi nasıl uygulayacakları konusunda yol gösterici olabilir. Bu bağlamda, Temel (2012), bir eğitim programının kuramsal temellerinin sağlam olması gerektiğini vurgulayarak bu çıkarımı desteklemiştir.

Programın işlevselliği ile ilgili buna ek olarak, okul öncesi öğretmen adayları programda farklı çevrelerde yaşayan çocuklara yönelik bilgi eksikliği olduğunu ve bu nedenle programın uygulanabilirliğinin zorlaştığını belirtilmişlerdir. Bu konuda NAEYC (2003), okul öncesi eğitim programının kültürel olarak bütün çocuklara duyarlı olması gerektiğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programının, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim faaliyetlerinin farklı çevrelerde yaşayan çocukların özelliklerine göre nasıl uyarlanacağı ve nasıl bireyselleştirileceği konusunda rehberlik etmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu çerçevede MEB okul öncesi eğitim programının güncellenmesi aşamasında bu durumun da göz önünde bulundurulması ve kılavuz kitaplar oluşturulması önerilmektedir.

Son olarak, okul öncesi öğretmen adayları programın anlaşılabilirliği ile ilgili olarak dil ve anlatım şekli, içeriğin sıralı olması ve sınıflandırılarak sunulması ve detaylara yer verilmesi nedeniyle genel olarak programı anlaşılır bulmuşlardır. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenleri de programın içeriğinin anlaşılır olduğunu söylemişlerdir (Köksal vd., 2016; Işık, 2015; Özsırkıntı vd., 2014). Fakat programın anlaşılabilirliği açısından geliştirilebilecek yönlerine bakıldığında ise katılımcıların büyük bir bölümü, programda yer alan bazı noktaların daha fazla açıklamaya ve örneklerle desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu savunmuşlardır. Örneğin bazı kazanımların altında yer alan göstergelerin çok soyut kaldığını bu yüzden bu göstergelerin daha açık ve anlaşılır şekilde yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenler ile yapılan diğer çalışmalarda da kazanım ve gösterge açıklamalarının yetersiz olduğu (Sıddık, 2019) ve bu yüzden netleştirilmesi gerektiği (Göle ve Temel, 2015) bulunmuştur. Böylece bu araştırma sayesinde, program kazanımlarının anlaşılabilirliği ile ilgili alanyazında halihazırda yer alan öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğretmen adayları tarafından da desteklenmiştir.

Ayrıca bazı katılımcılar tarafından, programın her öğretmenin bakış açısından farklı şekilde algılanabileceği ve bunun da eğitim programını uygulama noktasında farklılıklar oluşturabileceği söylenmiştir. Sıddık'ın (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin programı uygulama konusunda bazı noktalarda arada kaldıklarını belirtmeleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu konuda, NAEYC (2003), programdaki detayların açıklanması ve paylaşılması eğitimin bütün paydaşlarının programı aynı şekilde anlaması için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla programı uygulayan kişilerin farklı şekilde algılamasını engellemek için programda yer alan bütün boyutların daha açıklayıcı, detaylı ve net olması gerektiğini belirtmek programın geliştirilebilmesi için faydalı olabilir. Ek olarak bir katılımcı programın anlaşılabilirliğinin artırılması için program ile ilgili öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve öğretmenlere de hizmet-içi eğitimler verilmesini önermiştir. Aynı şekilde, Tükel (2017), programın uygulama boyutuna yönelik öğretmenlere verilen hizmet-içi eğitimin yetersiz kaldığını ve artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yüzden öğretmenlere ve öğretmen adaylarına programla ilgili düzenli olarak eğitimler verilmeli ve bu eğitimler sırasında programın uygulayıcıları olan kişilerin sürece daha etkin katılmalarına fırsat tanınmalıdır.

Bu çalışmadaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik kavramlarının program açısından iç içe olduğu çok net bir şekilde görülmektedir. Çünkü programın içeriğinde yer alan herhangi bir bilginin aynı zamanda programın niteliğini, işlevselliğini ve aynı zamanda öğretmenlerin de programı çok daha iyi anlayarak etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamaktadır. Farklı bir şekilde, programın niteliğini artırmak için kültürel, toplumsal ve dijital gelişmeler takip edildiğinde, bu durum aynı zamanda programın içeriğini ve

işlevselliğini de etkilemektedir. Dolayısıyla bu çalışmadaki bulguların bir bütün olarak değerlendirilmesi ve buna yönelik olarak programın güncellenmesi önerilmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncelleştirilmesinin gerekli olduğu birçok araştırmacı tarafından da vurgulanmıştır (Akınoğlu, 2005; Demirel, 2017; Kurt ve Erdoğan, 2015; MEB, 2018; NAEYC, 2003; Özdemir, 2009). Nitekim ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihine bakıldığında, geçmişten günümüze programların değerlendirildiği, değiştiği ve güncellendiği görülmektedir (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; MEB, 2013; Sapsağlam, 2013). Çünkü değişen koşullar ve zaman eğitim programlarının da değişmesini ve güncellenmesini gerektirir.

Çalışmanın bulguları özetlenecek olursa, öğretmen adayları içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik açısından genellikle MEB okul öncesi eğitim programını olumlu olarak değerlendirmişler fakat bazı noktaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Programın geliştirilmesine yönelik, içerik açısından kazanım ve göstergeler, etkinlik çeşitleri, değerlendirme, aile katılımı ve uyarılma gibi boyutların güncellenmesi; nitelik açısından değişen zaman ve ihtiyaçlara göre yeni başlıkların eklenmesi; işlevsellik açısından programın eklektik yapısına katkı sağlayan eğitim yaklaşımları ve farklı çevrelerde yaşayan çocuklara yönelik bilgi verilmesi ve son olarak anlaşılabilirlik açısından daha fazla açıklama yapılması ve örneklendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna göre MEB okul öncesi eğitim programının güncellenmesi ve geliştirilmesi aşamasında öğretmen adaylarının görüşlerinin ve değerlendirmelerinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik kuramsal bilgi ve alan bilgisi ile ilgili henüz tam olarak yetkin olmasalar da “erken çocukluk eğitiminde öğretim programları” dersi kapsamında MEB Okul Öncesi Eğitimi programı hakkında bilgi edinmiş ve programı nasıl kullanacakları konusunda deneyim edinmişlerdir. Bu nedenle ileride kullanacakları program ile ilgili onların da görüşlerinin alınması önemlidir.

### **Öneriler**

İlk olarak, bu çalışma yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 20 okul öncesi öğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte konuyla ilgili yapılacak çalışmaların, farklı şehirlerde ve farklı üniversitelerde öğrenim gören adaylarla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Zira MEB Okul Öncesi Eğitim programı hakkında yapılan çalışmalar, genellikle programın içeriğinin belli bir konuda analiz edilmesine ya da okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulama konusundaki görüşlerine odaklanmıştır. Bu konuda öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, MEB okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen adaylarının bu tür görüş, düşünce ve deneyimlerine odaklanan farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi sonucunda hem yapılan çalışmaların sayısı arttırılacak hem de farklı çalışmalarla bu çalışmanın bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakılarak alanyazın zenginleştirilecektir. Buna ek olarak, çalışmanın verileri açık uçlu görüş bildirim formu kullanılarak toplanmıştır. Dolayısıyla, veriler yalnızca tek bir veri toplama aracına dayalı olduğu için bu durum çalışmanın bulgularını sınırlandırmıştır. Gelecekte öğretmen adayları ile yapılacak buna benzer çalışmalarda görüşme, anket veya belge analizi gibi daha farklı veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir. Öğretmen adayları programın niteliğini değerlendirirken programın cinsiyet eşitliği, toplumsal ve kültürel özellikler ve dijitalleşme gibi yeni başlıklarla güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda araştırmacılara, öğretmen adaylarının “erken çocukluk eğitiminde öğretim programları” ve

“öğretmenlik alan uygulaması” derslerinde yazmış oldukları etkinlik planlarının içeriğini bu güncel başlıklara göre incelemeleri önerilmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının etkinlik planlarında bu başlıkların yer alıp almadığı ya da ne kadar yer aldığı görülebilir ve programın niteliğinin ne ölçüde geliştirilmesi gerektiği konusunda daha net bilgiye ulaşılabilir.

Ayrıca bu çalışmanın bulgularından yıla çıkarak, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve güncellenmesi için programı hazırlayan kişilere de bazı öneriler sunulması yerinde olacaktır. Öncelikle eğitim programına daha fazla örnek ve açıklama eklenerek anlaşılabilirliği artırılmalı ve değişen zaman ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak program içerisinde yer alan başlıklar güncellenmelidir. Bunun yanında, program içeriği; kazanım göstergesi, kavramlar, aile katılımı, değerlendirme, uyarılma gibi bütün öğelerine yönelik tekrar gözden geçirilmelidir. Son olarak programın, farklı çevrelerde yaşayan bütün çocuklara hitap edecek şekilde işlevselliği artırılmalıdır.

Araştırmacıların ve program hazırlayıcıların yanında MEB Okul Öncesi Eğitim Programının uygulayıcılarına da bazı öneriler verilebilir. İlk olarak hem okul öncesi öğretmenleri hem öğretmen adayları, programının içeriğinin kazanım ve göstergeler ve özel gereksinimli çocuklara yönelik sunulan uyarlamalar konusunda geliştirilmesi gerektiğine dikkat etmeli ve programın esneklik özelliğinden faydalanarak eksik olan yönlerde eklemeler yapmalıdırlar. Ayrıca programın anlaşılabilirliği konusunda öğretmen adayları genellikle daha fazla örnek sunulması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda bütün sorumluluk eğitim programlarını hazırlayan kişilere bırakılmamalı, programın kullanıcıları da araştırma yaparak farklı örneklerle sınıf içi etkinliklerini zenginleştirmelidirler.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 02/04/21 tarihli 28620816 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Akınoğlu, O., (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 76-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/459/3682>
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayın.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). Investigation of 2013 pre-school education program in the context of values in education. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
- Ata-Aktürk, A., Demircan, H. Ö., Şenyurt, E. ve Çetin, M. (2017). Turkish early childhood education curriculum from the perspective of stem education: A document analysis. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 14(4), 16-34. DOI: 10.12973/tused.10210a

- Barnett, S. W. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Bauchmüller, R., Gørtz, M., ve Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>
- Berk, L. (2012). *Child development*. Pearson Education Inc.
- Bertrand J. (2012). Preschool programs: Effective curriculum. comments on kagan and kauerz and on schweinhart. Tremblay Re, Barr Rg, Peters RDeV (Ed.), *Encyclopedia On Early Childhood Development içinde* (s.1-7). Centre of Excellence for Early Childhood Development
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]. (2018). *Early childhood care and education*. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cohen, L, Manion, L. ve Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th ed). Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203848623>
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/46119/535482>
- Dağlıoğlu, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3rd ed.) içinde (s. 40-80). Anı Yayıncılık.
- Darıca, N., (2004). *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Etkinlik Dünyası Uygulama Kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (25th. ed.). PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Yıldız, R. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2), 431-447. <https://doi.org/10.17152/gefad.377516>
- Dilek, H. (2016). T.C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. *Pegem Atıf İndeksi*, 585-604. DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.035>
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401598>

- Edie, D., ve Schmid, D. (2007). *Brain development and early learning. A Policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families.*, [https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain\\_dev\\_and\\_early\\_learning.pdf](https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain_dev_and_early_learning.pdf).
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to Early Childhood Education*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- European Commission [EACEA]. (2014). *Key data on early childhood education in Europe and care*. Eurydice and Eurostat Report. Office of Publications the European Union. doi:10.2797/75270
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc-Graw-Hill.
- Frede, E., & Ackerman, D. (2007, March 1). Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider. *Preschool Policy Brief*, 12, 1-15. <https://nieer.org/policy-issue/policy-brief-preschool-curriculum-decision-making-dimensions-to-consider>
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296402>
- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülçiçek, T., Tonga, F.E. ve Tantekin Erden, F. (2019). Examining Turkish early childhood education curriculum in terms of mainstream curriculum models. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 38(2), 77-106. DOI: 10.7822/omuefd.604939
- Gürkan, T. (2010). Okul Öncesi Eğitim Programı. R. Zembat (ed). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (s. 35- 60). Anı Yayıncılık.
- Illingworth, M. (2012). Education in the age of the information superhighway: An investigation into initial teacher training in Canada. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 180-193.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Publication No. 397478) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı* (1st ed.). Morpa Kültür Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786053641315.01>
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program. Kuramsal temeller*. Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 339-350. <https://doi.org/10.14527/9786053183563.032>

- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-458. <https://doi.org/10.14527/9786053183563.032>
- Kardeş, S. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri ve STEAM Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119. <https://doi.org/10.17244/eku.703361>
- Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Kayange, J. J., & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: Training teachers for the 21st century. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 204- 210.
- Köksal, Ö., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394. <https://doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Kurt, A. ve Erdoğan M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC). (2000). *A Call for Excellence in Early Childhood Education*. <http://www.naeyc.org/policy/excellence>
- Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC). (2003). *Early childhood, curriculum, assessment and program evaluation*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>
- Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC). (2019). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*. *NAEYC Accreditation*. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards\\_assessment\\_2019.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf)
- Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L., ve Nurmi, J. E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., Horn, E., Czaja, C., Diamond, K., Goodman-Jansen, G., Daniels, J., Gupta, S., & Odom, S. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481. <https://doi.org/10.1080/10409280802506166>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3rd ed.) (S.Turan, Trans.). Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Milli eğitim istatistikleri 2016-2017: Örgün eğitim*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu: 4. ve 8. sınıflar*. [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486\\_.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html).
- Orakçı, S. (2015). An analysis of teacher education systems of Shanghai, Hong Kong, Singapore, Japan and South Korea. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 26- 43.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know?* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 126-149. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146317>
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 313-331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854538>
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. ve Şimşek, Ü. (2015). The examination of geography education in the updated early childhood education program. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). 245-262. <https://doi.org/10.18026/cbusos.22851>
- Pişgin-Çivik, S., Ünüvar, P., ve Soylu, B. (2014). Pre-school education teacher's opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.603>
- Ryan, T. G. (2016). The pre-service educator as action researcher and leader. *Action Researcher in Education*, 7, 1-13.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7323/95839>



- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271. DOI: 10.5897/ERR2016.2804
- Siddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Sönmez, S. ve Bilir Seyhan, G. (2016). Examining Turkish MoNE 2013 preschool education program in terms of health concept. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 146-174. <https://doi.org/10.17569/tojq.67144>
- Tantekin Erden, F., ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: Niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 78-84. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Tican Başaran, S. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Tuğluk, M. N. ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/49907/634024>
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpBek9EZz0>
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Publication No. 471235) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM]. (2017). *Güçlü bir başlangıç 2017: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi>
- Ünver, N. (2020). Okulöncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 891-909. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697826>

## Ek 1

### Açık Uçlu Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Sorular	Cevaplar
<b>MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</b>	
1.a. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
1.b. Programın içeriği ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nedir?	
2.a. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının niteliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
2.b. Programın niteliği ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nedir?	
3.a. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının işlevselliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
3.b. Programın işlevselliği ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nedir?	
4.a. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
4.b. Programın anlaşılabilirliği ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nedir?	

## **Extended Summary**

### **Problem Statement**

Early childhood education (ECE) is considered the basis of education (Aral et al., 2000; Barnett, 1995; Essa, 2003). In early childhood, diverse experiences should be offered to children (Barnett, 2011). Accordingly, both a healthy family environment and a qualified ECE program are required for the benefit of children (MEB, 2013). The basic element that determines the quality of ECE is a qualified, understandable, functional, and content-appropriate education program (Bertrand, 2012; Ducek & Dönmez, 2012). In consideration of the needs of society, the interests and needs of children, and rapidly changing and developing technology and science, education programs should be developed and evaluated regularly (Gürkan, 2010). To provide a qualified ECE program, teachers must have a clear understanding of the education program's content, and then effectively implement the program (Köksal et al., 2016). To achieve these goals, the study of national ECE curriculum should be provided for pre-service teachers as early as possible in teacher education programs.

In the literature, there are many studies about the teachers' views on and evaluations of the current ECE program. However, to the best of our knowledge, no study has been conducted to investigate pre-service early childhood teachers' views and evaluations on the same issue. Thus, this study was conducted to examine the views of pre-service early childhood teachers about the ECE program currently used in Turkey (MEB, 2013). Below are the questions expected to be answered through this research:

1) What are the views of pre-service early childhood teachers about the overall ECE program?

i) What are the views of pre-service early childhood teachers about the content of the ECE program?

ii) What are the views of pre-service early childhood teachers about the quality of the ECE program?

iii) What are the views of pre-service early childhood teachers about the functionality of the ECE program?

iv) What are the views of pre-service early childhood teachers about the comprehensibility of the ECE program?

### **Method**

This study was carried out as basic qualitative research study, which is one of the qualitative research methods. The participants of this study were 20 pre-service early childhood teachers enrolled in a state university in Ankara. The data of this study was collected by an open-ended feedback form that included four basic open-ended questions about the content, quality, functionality, and comprehensibility of the program. Content analysis was used as the data analysis method. The researchers followed the steps of coding the data, categorizing these codes, and then presenting the findings.

## **Findings**

When the content of the ECE program was evaluated by the participants in this study, it was expressed that the program was suitable for the developmental characteristics of the children. Moreover, the participants positively evaluated the inclusion of gains and indicators for each developmental area. However, some participants mentioned that new gains in new subjects should be included in the curriculum and that they should be differentiated according to different developmental areas and developmental levels of children. In addition, the participants stated that the additional information about the types of activities, assessment, adaptation, and plan formats may provide benefits for the teachers.

Furthermore, preservice teachers evaluated the quality of the program with positive and negative aspects. Most participants found that the program had quality since it included the developmental characteristics of children, the gains and indicators, the types of activities, and the appendices presented at the end of the program. They also expressed that these sections guided them. However, some participants mentioned that the quality of the program needs improvement; for instance, new topics, such as gender equality, characteristics of children in different social and cultural environments, and digitalization in education could be included in the program.

Besides the content and quality of the program, most participants found the program to be functional in terms of being applicable, guiding, and facilitating. However, they revealed that there is a lack of information in the program about children living in challenging environments, and that is why the applicability of the program is somewhat restricted.





Finally, teacher candidates stated that the program is generally understandable in terms of the way of expression, the arrangement and classification of the content, and the details. However, teacher candidates also stated that some points in the program need further explanation and support with examples.

## **Discussion and Conclusion**

Researchers have emphasized that it is necessary to improve and update education programs (Demirel, 2017; MEB, 2018; NAEYC, 2003; Özdemir, 2009). When the history of ECE programs implemented in this country is explored, it can be seen that the programs have been evaluated, altered, and updated over the years (Düşek & Dönmez, 2012; Göle & Temel, 2015; MEB, 2013; Sapsağlam, 2013).

In this study, participants generally evaluated the program positively in terms of content, quality, functionality, and comprehensibility, but they highlighted that some points could be improved. Therefore, the program should be updated in various areas such as gains and indicators, types of activities, assessment, parent involvement, and adaptation. In addition, new topics should be added according to the changing times and needs. Finally, it was stated that more explanations and examples should be given to improve the clarity of the program. It is thought that the views and evaluations of pre-service teachers should not be ignored during the revision and improvement of the program.

## Ortaokul Öğrencilerinin Temel Demokratik Değerler Düzeyinin Belirlenmesi

Salih GÜLEN<sup>1</sup>, Muhammed ALAN<sup>2</sup>, Merve TOPÇU ALAN<sup>3</sup> ve Adem ÖZYILMAZ<sup>4</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlerine katılım durumlarının tespit edilmesidir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak Samsun ili Ondokuzmayıs ilçesindeki 227 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma verileri, yazarından izin alınarak Temel Demokratik Değerler Ölçeği ile online toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programı yardımıyla t-testi, One-Way ANOVA, Post Hoc-Tukey gibi testler kullanılmıştır. Bulguların analizi ve yorumlanması sonucunda ortaokul öğrencilerin temel demokratik değerlerinin iyi düzeyde olduğu, aile gelir durumları ve öğrenci cinsiyetleri ile demokratik değerleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerinin beş ve yedinci sınıf öğrencilerine göre daha demokratik değerler sergiledikleri belirlenmiştir. Farklı bölge ve sınıf seviyelerinde demokratik değerlerin incelenmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Demokratik değerler, değerler eğitimi, ortaokul öğrencileri

## Determining The Level of Basic Democratic Values of Secondary School Students

**Abstract:** The purpose of this research was to determine secondary school students' basic democratic values. The survey method was used in the research. In this context, 227 secondary school students in Samsun Ondokuzmayıs district were reached via purposeful sampling. The research data were collected online with the Basic Democratic Values Scale, with the permission of the author. In the analysis of the data, tests such as the t-test, one-way ANOVA, and post hoc Tukey test were used with the help of SPSS 21. As a result of the analysis and interpretation of the findings, it was determined that the basic democratic values of the secondary school students are at a good level, and there is no significant difference between family income status, student gender, and democratic values. In addition, the eighth grade students exhibited more democratic values than the fifth and seventh grade students. It is recommended to examine democratic values at different district and class levels.

**Keywords:** Democratic values, values education, secondary school students

Geliş tarihi/Received: 09.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, sgnova@windowlive.com, 0000-0001-5092-0495

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı (Samsun), msrkanalan@gmail.com, 0000-0003-1294-7034

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı (Samsun), merve\_topcu2005@hotmail.com, 0000-0001-8037-3146

<sup>4</sup> Milli Eğitim Bakanlığı (Samsun), adem2855.bg@gmail.com, 0000-0002-5208-538X

**Atf (Citation):** Gülen, S., Alan, M., Topçu Alan, M., & Özyılmaz, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 511-526. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1071025>

## **Giriş**

İnsanoğlunun geçmişinden günümüze ve geleceğe kadar süreklilik arz eden değerler, toplumu oluşturan bireylerin eş güdümlü bir yaşantısını dile getirmektedir. Değerler bireyin insan ve toplum unsuru olarak yaşamasının kılavuzu olarak atıf edilmektedir (Bolat, 2016). İnsan eğitiminde değerlerin en büyük hedefi toplumsal düzenin oluşmasını sağlamaktır (Kan, 2010). Toplumlardaki anarşi, terör ve yağmacılık bu değerler oranında kendini göstermektedir. Nitekim araştırmacılar değerler eğitiminin çocukluk yıllarından itibaren verilmesi gerekliliğini bu prensip üzerine kurmaktadırlar (Balcı ve Yelken, 2010; Yazıcı, 2006). Değerler eğitiminin sınıflandırmaları ne olursa olsun bireye çocukluk yıllarından itibaren verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle başta aile ve okul olmak üzere çocukların aldıkları bu değerler eğitiminin düzeyi de merak edilmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyi merak konusudur. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin demografik bazı özelliklerinin demokratik değerlerle arasındaki anlamlı farklılık durumunun belirlenmesi hedeflenmektedir.

Değer kavramı sosyal bilimlere ilk kez Znaniecki tarafından kazandırılmıştır. Latince “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamına gelen “valare” kökünden gelmektedir (Dilmaç ve Ulusoy, 2014). Değer kavramı, sosyal bir grubun, toplumun veya bireyin varlığını sürdürebilmesi için yaşantılar ya da tecrübeler yoluyla oluşan ve çoğunluğun kabul ettiği temel ahlaki davranışlar bütünüdür. Değer, bir davranışı ya da durumu diğerine tercih etmekle birlikte davranışları kontrol altına alan yargılamaya yarayan anlayışlar bütünüdür (Kızılcı ve Erjem, 1994; Elbir ve Bağcı, 2013; Uysal, 2003).

Değerler eğitimi, yirminci yüzyılın başlarından itibaren programlı ve sistemli bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Amerika’da 1920’lerde karakter eğitimi olarak ortaya çıktığında öncülüğünü Edward Thorndike ve arkadaşları yapmıştır. Fakat birkaç yıl içerisinde karakter eğitime olan ilgi zayıflamış ve bu ilgisizlik 1960’lı yıllara kadar sürmüştür (Tokdemir, 2007; Snyder, 1961). Dünyada birçok ülke değerler eğitime önem vermektedir. Değerler eğitimi özellikle okullar aracılığıyla küçük yaşlarda kazandırılmaya çalışılmaktadır (Hakvoort ve Olsson, 2014). Günümüzde değerler eğitimi ülkemiz de dâhil olmak üzere Amerika, Asya ve Avrupa ülkeleri ve Latin Amerika’da uygulanan duyuşsal alana yönelik olan eğitimidir. Ülkemizde 2005 yılından sonra eğitim programlarında yapılan müfredat değişikliği ile değerler eğitimi ilk kez müfredat kapsamına alınmıştır. 2008 yılında yapılan güncelleme ile tüm eğitim programlarında yer alan kök değerlere yer verilmiş ve müfredatla iç içe öğrencilere aktarılması kararlaştırılmıştır. Güncellenen eğitim programlarında yer verilen kök değerler; sevgi, saygı, sabır, adalet, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk ve yardımseverliktir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018: 4).

Sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri haline gelen değerler, birçok bilim insanı tarafından çeşitli araştırmalarla konuyu ele aldıkları görülmektedir. Değerler, içerik özelliklerine ve işlevselliklerine göre birçok bilim insanı tarafından sınıflandırılmıştır. Bilim insanlarının yaptığı sınıflamalara bakıldığında en çok kabul gören sınıflama Spranger tarafından yapılmıştır. Sırasıyla Alport, Verno, Lindzey gibi bilim insanları ise ölçeğe dönüştürmüşlerdir (Şen, 2007: 11). Birçok ülkede ahlak, karakter, etik, kişisel ve toplumsal, vatandaşlık, kamu, dini, moraloji ve demokratik eğitim adı altında değerler eğitimi verilmektedir (Meydan, 2014). Bununla birlikte değerler eğitimi için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlar; eğitimsel, amaçsal, araçsal,

evrensel, toplumsal, bireysel, dini, estetik, ekonomik, teorik, politik ve demokratik değerlerdir (Yel ve Aladağ, 2009; Yılmaz, 2011).

Değerler eğitimi adı altında yapılan sınıflandırmalara bakıldığında en önemli olanlarından biri demokratik değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında ortaya çıkan temel demokratik değerler; bağımsızlık, özgürlük, özsaygı, özgüven, insan onuruna saygı, mutluluk arayışı, yaşam hakkına saygı, sorgulayıcı olma, diyalog, barış, dostluk, yardımseverlik, bilinçli kararlar alabilme, dayanışma, duyarlılık, işbirliği, eşitlik, sır tutabilme, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, adalet, aklın üstünlüğü, tolerans, çevreye saygı, gelişme, güvenlik, hukukun üstünlüğü, barışçıl yöntemlerle çatışmaları çözümleyebilme, aktif katılım, uluslararası insan haklarıdır (Büyükdüvenci, 1990; Demirbolat, 1999; Kinnier vd., 2000; Moller, 2006; Levin, 1998; Lewis, 1999; Öhrn, 2001; Worsfold, 1997). Temel demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılmasında sistemli ve planlı bir eğitimin yürütülmesi gerekmektedir.

Değerler eğitiminde en kritik dönem çocukluk dönemidir. Hem aile ortamında hem de eğitim yuvasında değerlerin çocuklara aktarılmasında dikkat edilmesi gerekmektedir. Genel olarak değerler eğitiminin başlangıcı aile ortamıdır (Miklikowska ve Hurme, 2011). Çocuğun yaşadığı yerin değerler eğitiminde etkisi bulunmaktadır (Yüksel vd., 2013). Çocuk yaşam alanında aile veya arkadaşlarından etkilenmektedir. Bu ortamlardaki değerlerin yoğunluğu okul ortamında edinilen değerlerin kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Knowles, 2015). Hatta bazı çalışmalarda aile ortamında değerlere yönelik kazanımların daha fazla olduğu da söylenebilir (Doğanay ve Sarı, 2004). Fakat çocukluğun erken yaşından çocukluk sonrasına kadar geçen o uzun dönem okul ortamında geçtiği için eğitim yuvalarındaki kazanımlarda büyük önem arz etmektedir (Le vd., 2021). Bu dönemde değerlerin yaşandığı eğitim ortamı değerler eğitiminin başarılı olabilmesi için ön şarttır. Kullanılan öğretim yöntemlerinde değerlerin izlenmesi, hedef değerlerle donanımlı eğitimciler yer olması bunu sağlayacaktır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu eğitimlerde çocukların aktif olduğu yöntemlerin tercih edilmesi gerekmektedir (Oğuz, 2011). Çünkü çocuklar değerler eğitimini benimsemektedirler (İlğan vd., 2013). Sonuç olarak çocukların değerlerin kazandırılmasında okul ortamının çok büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Fakat bu tek başına etki edebilecek bir ortam değildir (Blake, 2011). Başta aile, arkadaş ve toplumun kendisi olmak üzere değerler eğitiminde okulla beraber bir bütünlük kazanmaktadır (Lamberta, 2004; Holt vd., 2011). Başarılı bir değerler eğitimi için okul-aile işbirliği ile personel, öğretmen, idareci, veli ve öğrenci gibi geniş bir topluluk ile irtibat halinde bulunulması gerektiği bilinmektedir (Leichsenring, 2010). Ayrıca çocuğun demografik özellikler ile değerler eğitimi arasındaki ilişki durumu da değerlerin kazandırılmasında önem arz etmektedir. Her ne kadar bir ilişki tespit edilememiş olsa da (İlğan vd., 2013), cinsiyete yönelik farklılıkların olduğu söylenebilir (Çermik, 2013; Yüksel vd., 2013). Tüm bunlardan yola çıkarak; değerler eğitiminin ortaokul çocuklarında kazanım durumu ve bu kazanımların demografik özellikler ile farklılığı önemli bir konudur. Bu nedenle araştırmada ortaokul çocuklarının demografik özellikleri ile demokratik değerlerin kazanım durumlarının incelenmesi hedeflenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyinin belirlenmesini sağlamaktır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyi nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyi ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyi ile öğrenci cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem bir konuda verilerin tek seferde çoklu toplamını hedeflemektedir (Çepni, 2018). Bu kapsamda belli bir bölgede yaşayan ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere yönelik görüşlerine ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırma problemi kapsamında veri toplamanın amacına uygun olarak ölçek belirlenmiş, izinler alınmıştır. Korona sürecinin etkisi ve tasarruf tedbirleri kapsamında ölçek online düzene dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan tüm okullarda veli bilgilendirme grupları (WhatsApp) bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden de izin alınarak ölçek linki bu gruplar üzerinden paylaşılmıştır. Ölçeğin sadece öğrenciler için olduğu ve onların gönüllü katılması gerektiği belirtilmiştir. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi 2 ay sürmüştür.

## Örneklem

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmanın amacı doğrultusunda belli bir bölgede yaşayan bir örneklem grubunun verilerinin toplanması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma Samsun ili Ondokuzmayıs ilçesindeki ortaokullarda gönüllü öğrencilerin katılımı ile gerçekleşmiştir. 10 ortaokulda toplamda 1144 öğrenci bulunmaktadır (5, 6, 7 ve 8.sınıf toplamı). İnternet sıkıntısı, şebeke sorunu gibi etmenler ve gönüllü katılım durumlarından dolayı 227 öğrencinin araştırmaya katılım sağladığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1’de öğrenciler ile ilgili toplanan demografik veriler sunulmuştur.

**Tablo 1**

### Öğrencilerin Demografik Verileri

Cinsiyet	f	%	Aile Gelir Durumu	f	%	Sınıflar	f	%
Kadın	129	57	4000-	138	60,79	5. Sınıf	60	26,43
Erkek	98	43	4000-6000	54	23,79	6. Sınıf	59	25,99
Toplam	227		6000+	35	15,42	7. Sınıf	54	23,79
						8. Sınıf	54	23,79



Tablo 1’de öğrencilerin çoğunluğunun kadın (% 57) ve gelir durumlarının 4000 Türk lirası ve altında (% 60.79) olduğu görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bir birine yakın sayılarda katılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Uygun ve Engin (2014) tarafından hazırlanan “Temel Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplamının kolaylaşması ve kağıt tasarrufu sağlamak için ölçek online düzene geçirilmiş ve Google formlar kullanılarak yapılmıştır. Araştırma için ilçe kaymakamlığından izin alınmıştır. Okul idarecileri ile yapılan koordinasyon sonucu sınıf veli WhatsApp gruplarında ölçek linki paylaşılmıştır. Ölçeğe katılımın sadece öğrenciler tarafından yapılacağı belirtilmiştir. Ayrıca ölçekten herhangi akademik bir not alınmayacağı ve isim yazılmayacağı yönergede yazılmıştır. Ölçek 8’i ters madde olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır. Ters maddeler ters yönden puanlanmıştır. Ayrıca ölçeğin NNFI (.96), NFI (.91), CFI (.92), RMSEA (.08) ve  $\chi^2/sd$  (4.36) değerlerinin de kullanılabilir düzeyde olduğu bilinmektedir (Cohen, 1960; Cohen vd., 1996).

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler Microsoft Excel ve SPSS 21 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle SPSS yardımıyla (Shapiro-Wilk) verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve aile gelir durumları ile demokratik değerler arasındaki anlamlılık ve bu düzeylerden hangisi lehine olduğunu belirlemek için One-Way ANOVA, Post Hoc-Tukey, öğrencilerin cinsiyetleri ile demokratik değerleri arasındaki anlamlı farklılık durumunun belirlenmesi için t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020; Çepni, 2018). Ölçek maddeleri üzerinden herhangi bir uyarılama yapılmadığından ölçeğin orijinal geçerlilik ve güvenilirlik değerleri uygun görülmüştür. Sadece güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demokratik değerler düzeyinin belirlenebilmesi için Tablo 2’de belirtilen değer aralığı kullanılmıştır.

**Tablo 2**

*Demokratik Değerler Düzeyinin Belirlenmesi İçin Değer ve Değer Aralığı*

Sıra	Değer	Değer aralığı
1	Çok Kötü	0-0.9
2	Kötü	1-1.9
3	Orta	2-2.9
4	İyi	3-3.9
5	Çok İyi	4-4.9

Temel demokratik değerler düzeyi öğrenci ortalamaları ile yorumlanabilir. Likert tarzı bir ölçekte bir öğrencinin ve grubun ortalama puanı 5'ten fazla olamamaktadır. Bu yüzden 5 puanı 5 eşit parçaya bölünerek sınıflandırılmıştır. Buna göre grubun ortalama puanı 0-0.9 arasında “çok kötü”, 1-1.9 arasında “kötü”, 2-2.9 arasında “orta”, 3-3.9 arasında “iyi” ve 4-4.9 arasında “çok iyi” olarak yorumlanmaktadır.

### Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmada kullanılan temel demokratik değerler ölçeğinin güvenirlik geçerlilik hesaplamaları yapılırken Cronbach's Alpha güvenirlik değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise bu değer .88 olarak belirlenmiştir. .70 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir ve kullanılabilir olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2020). Tüm bu verilerin dışında ölçeğin online ortamda okunaklı ve hatasız aktarımı sağlanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin boş bırakılması engellenmiştir. Verilerin Excel ve SPSS programlarına aktarılmasında iki kişilik kontroller yapılmıştır. Böylelikle veri aktarımı esnasında oluşabilecek hatalar önlenmeye çalışılmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

*Öğrencilerin temel demokratik değerler düzeyi;* araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

#### Tablo 3

##### Ortaokul Öğrencilerinin Demokratik Değerleri Düzeyi

Faktör	Ortalama	Değer
Demokratik değerler	3.58	İyi

Tablo 3'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin ölçekten elde ettiği puan ortalamasının 3.58 olduğu görülmektedir. Bu ortalama öğrencilerin temel demokratik değerlerinin “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

*Sınıf düzeyleri ve demokratik değerler arasındaki fark;* ortaokul öğrencileri ölçek puan ortalamaları ve sınıf düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık için One-Way ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4'te bu test verileri sunulmuştur.

**Tablo 4***Öğrencilerinin Demokratik Değerleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki Fark*

One-Way ANOVA								
Sınıflar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart hata	Homojen	F	p	Anlamlı fark
5. Sınıf	60	3.68	.51	.07	p= ,11	3.47	.017	p<0,05
6. Sınıf	59	3.52	.60	.08				
7. Sınıf	54	3.69	.46	.06	p>0,05 ise homojendir			
8. Sınıf	54	3.43	.37	.05				
Total	227	3.58	.50	.03				

Tablo 4’te görüldüğü gibi ANOVA testi sonucunda  $p=.017$  olduğundan ( $p<0.05$ ) sınıflardaki öğrencilerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi sınıf lehine olduğunu belirlemek için “Post Hoc” analizi yapılmalıdır. Bu analizde ANOVA testi homojenlik değeri önem arz etmektedir. Nitekim homojen değerine baktığımızda  $p=.11$  olduğundan ( $p>0.05$ ) “Post Hoc Tukey” testi uygulanmalıdır. Tablo 5’te bu testin sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5***Sınıf Düzeyleri Arasındaki Anlamlılık Durumu*

Test	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama farklılığı (I-J)	Standart hata	p	95% güven aralığı	
						En düşük	En yüksek
Tukey	5. Sınıf	6. Sınıf	.16	0.09	.306	-0.08	0.39
		7. Sınıf	-.01	0.09	1.000	-0.24	0.24
		8. Sınıf	.25*	0.09	.042	0.01	0.49
	6. Sınıf	5. Sınıf	-.16	0.09	.306	-0.39	0.08
		7. Sınıf	-.16	0.09	.305	-0.40	0.08
		8. Sınıf	.09	0.09	.776	-0.15	0.33
	7. Sınıf	5. Sınıf	.01	0.09	1.000	-0.24	0.24
		6. Sınıf	.16	0.09	.305	-0.08	0.40

	8. Sınıf	.25*	0.10	.044	0.00	0.50
	5. Sınıf	-.25*	0.09	<b>.042</b>	-0.49	-0.01
8. Sınıf	6. Sınıf	-.09	0.09	.776	-0.33	0.15
	7. Sınıf	-.25*	0.10	<b>.044</b>	-0.50	0.00

Tablo 5'te 8.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 5.sınıf ( $p=.042$ ) ve 7. sınıf ( $p=.044$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Buna göre Tukey testi incelendiğinde sınıfların demokratik değerlerinin 8. sınıflar lehine olduğu anlaşılmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha demokratik değerler sergiledikleri anlaşılmaktadır. Fakat 6. sınıflara yönelik anlamlı bir fark söz konusu değildir.

*Aile gelir durumları ve demokratik değerler arasındaki fark*; öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumları ile öğrencilerin sahip olduğu demokratik değerler notu arasında fark durumu Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Aile Gelir Durumları ve Öğrenci Demokratik Değerler Arasındaki Fark*

One-Way ANOVA								
Gelir Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart hata	Homojen	F	p	Anlamlı fark
4000-	138	3,56	,44	,04	p= ,001	483	,617	p>0,05
4000-6000	54	3,61	,50	,07				
6000+	35	3,64	,71	,12	p>0,05 ise homojendir			
Total	227	3,58	,50	,03				

Tablo 6'da görüldüğü gibi ANOVA testi sonucunda  $p=.617$  olduğundan ( $p>0,05$ ) aile gelir durumları ile öğrencilerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

*Cinsiyet durumu ile demokratik değerler arasındaki fark*; ortaokul öğrencilerinin cinsiyet durumları ve demokratik değerler notları arasındaki anlamlı fark durumu Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Demokratik Değerler Arasındaki Fark*

Bağımsız Gruplar T-Testi							
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart hata	t	p	Anlamlı fark
Kadın	129	3,63	,47	,04	1,676	0,095	p>0,05
Erkek	98	3,52	,54	,05			

Tablo 7’de görüldüğü gibi  $P=0,095$  olduğundan ( $p>,05$ ) öğrencilerin cinsiyetleri ile demokratik değerleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

### Tartışma

Verilerin yorumlanmasında hazırlanan değerlendirme kriterleri (Tablo 2) kullanılarak bulguların analizi ve yorumlanması sonucunda ortaokul öğrencilerin temel demokratik değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde İlğan vd. (2013) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsediklerini belirlemişlerdir. Nitekim erken yıllardaki temel demokratik değerlerin kazanılmasının önemli olduğu bilinmektedir (Rodríguez vd., 2016). Bu değerlerin kazanılmasında eğitim ortamı, donanımlı eğitimciler ve değerleri görme ve yaşama fırsatından kaynaklandığı söylenebilir (Gündüz ve Saraç, 2021; Yeşil ve Aydın, 2007). Benzer şekilde Herdem ve Çinici (2021) çalışmasında öğretim etkinliklerinin değerlerin kazandırılmasında etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca eğitimlerin öğrenci merkezli olması ve öğretmenlerin okul içindeki demokratik yaklaşımlarında bunlara etki ettiği söylenebilir (Oğuz, 2011). Bunlara ek olarak öğrencilerin kazandığı değerlerin okulların misyonları ile de ilişkisi bulunmaktadır. İyi planlanmış okul misyonları tek başına olmasa da değerlerin kazanılmasına etkisi bulunmaktadır (Blake, 2011).

Sınıfların demokratik değerlerinin 8. sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin beş ve yedinci sınıf öğrencilerine göre daha demokratik değerler sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde Kaya ve Akpınar (2021) 4., 5., 6. ve 7. sınıflar ile yaptığı çalışmada yedinci sınıfların değerler konusundaki notlarının daha anlamlı olduğunu bulunmuştur. Yine lise öğrencileri ile temel demokratik değerler konusunda çalışma yapan Demirbilek ve Kırbaç (2021) son sınıfların değerler konusunda anlamlı sonuçlarını elde etmiştir. Aslında burada öğrenci sınıf kademeleri arttıkça ya da yaşları arttıkça temel demokratik değerler konusunda daha olumlu düşüncelerinin olduğu söylenebilir. Tüm bu çalışmaların aksine Şimşek ve Kara (2021) ortaokul öğrencilerinde sınıf seviyesi arttıkça ahlaki değer puanlarının azaldığını tespit etmişlerdir.

Aile gelir durumları ile öğrencilerin demokratik değerleri arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Benzer şekilde İlğan vd., (2013) çalışmalarında aile gelir durumu ile öğrencilerin demokratik değerleri arasında bir ilişki tespit edememiştir. Fakat öğrencilerin

kazandıkları değerlerin aile ile bir ilişkisinin olduğu daha doğrusu ailenin değerlerin kazandırılmasında etki ettiği bilinmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004; Leichsenring, 2010). Ayrıca Gönay (2021) çalışmasında ortaokul öğrencilerini demokrasi değerinin kazanmasında okul, aile ve çevrenin birer etken olduğunu belirlemiştir. Yine Miklikowska ve Hurme (2011) çalışmalarında ailenin demokratik değerlerin eğitime etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bunlara ek olarak Hasdemir ve Hazar (2021) ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumları ile demokratik değerler arasında bir fark tespit edememiş fakat baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Kaya ve Akpınar (2021) çalışmalarında okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik düzeyi ile değerlerin kazanması arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu bulgulara çalışmalar bazında farklılık göstermektedir. Genel olarak demografik özelliklerin değerler eğitimi üzerine etkisinin olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrencilerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde İlğan vd. (2013) çalışmasında, cinsiyet, erkek ve kız kardeş sayısı gibi değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlerini etkilemediğini belirlemiştir. Fakat Çermik (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada demokratik değerler ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun öğrenim görülen programların farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun dışında Demirbilek ve Kırbaç (2021), Hasdemir ve Hazar (2021) ile Şimşek ve Kara (2021) çalışmalarında kızlar lehine anlamlı bir değişiklik tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak Yüksel vd. (2013) çalışmalarında, demokratik davranışların incelenmesinde cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin hoşgörülü olma değerini erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde gösterdiklerini belirlemişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlerinin kaynak noktasının belirlenmesinde nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bire bir veya küçük gruplar üzerinden gözlemlenen bu değerlerin kazanılma noktasında nitel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sekizinci sınıfların temel demokratik değer düzeylerini beş ve yedinci sınıflara göre daha iyi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyeleri, yaş ve olgunlukla beraber farklı ya da anlamlı bir değer kazandığı düşünülmektedir. Burada sekizinci sınıfların diğer sınıflara göre temel demokratik değer düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiş olsa da altıncı sınıflara göre herhangi bir farklılık durumu belirlenmemiştir. Bu durumun incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca farklı okul ya da bölgeler de benzer sonuçların verilme durumuna bakılmalıdır.

Aile gelir durumları ile öğrencilerin demokratik değerleri arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Belki farklı bölgelerde de incelenebilir ama genel olarak maddi bir kazancın değerler eğitimi ya da değerlerin kazanmasına etki etmemesinin normal karşılanması gerekmektedir. Fakat ekonomik gelirin değerler ilişkisinin bölgesel ve gelişmişlik bakımından inceleme yapılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Genel olarak literatürde bu konuda farklılıklar olduğu

görülmektedir. Değerlerin içeriği ve insan cinsiyetleri incelendiğinde bazı davranışların cinsiyete özgü olduğu görülmektedir. Aslında temelde cinsiyet ve demokratik değerler arasında farklılıkların olması gerekiyordu. Bu durum araştırma için ilginç bir sonuç olmuştur. Fakat bu durumun öğrencilerin yaşından kaynaklandığı düşünülebilir. Belki daha büyük yaş gruplarında bu durum incelenebilir.

### **Varsayımlar ve Sınırlılıklar**

Araştırma veli WhatsApp gruplarında paylaşıldığından sadece öğrencilerin katılım sağladığı varsayılmaktadır. Öğrencilerin ölçüğe katılımlarını objektif bir şekilde yaptığı varsayılmaktadır. Köy ortaokullarında internet veya şebeke sıkıntısının olması ve akıllı telefonu olan velilerin öğrencilerinin katılabilmesi araştırmanın sınırlılıklarıdır. Ayrıca araştırma sadece bir ilçenin ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.11.2021 tarih 12 numaralı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### **Kaynakça**

- Balcı, F. A. & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102165>
- Blake, N. L. (2011). *Lack of school values leave children behind: A study of the impact school mission statements have on academic achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Cappella University.
- Bolat, Y., (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1283>
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 23(2), 599-613. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000775](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000775)
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. baskı)*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen. J. R., Swerdlik M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment*. (3th Ed.). Mayfield.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmasına giriş (8. baskı)*. Celepler Matbaası.
- Demirbilek, N. & Kırbaç, M. (2021). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 24-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mrefdergi/issue/60110/812917>

- Demirbolat, O., (1999). *Demokrasi ve demokratik eğitim*. Hakar, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108566>
- Dılmaç, B. & Ulusoy, K. (2014). *Değerler eğitimi (5. baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, D. D. A. & Sarı, A. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10358/126815>
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250>
- Gönay, H., (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul sosyal bilgiler derslerinde demokrasi eğitimi hakkındaki görüşleri ve değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gündüz, Y. & Saraç, G. (2021). Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232) , 335-356. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.754383>
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The school's democratic mission and conflict resolution: voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-552, <https://doi.org/10.1111/curi.12059>
- Hasdemir, M. & Hazar, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlere karşı tutumları ile beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3) , 33-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inubesyo/issue/67999/1038835>
- Herdem, K. & Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10) , 114-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/993338>
- Holt, A., Martin, D., Hayden, C. & Nee, C. (2011). Schooled in democracy? Promoting democratic values as a whole-school approach to violence prevention. *Crime Prevention and Community Safety*, 13(3), 205-217. <https://doi.org/10.1057/cpcs.2011.6>
- İlğan, A., Karayiğit, D., & Çetin, B., (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 97-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4064/53551>
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187) , 138-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407034>
- Kaya, F. & Akpınar, E. (2021). Primary school students' attitudes regarding freedom. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 578-602. <https://doi.org/10.17679/inuefd.856671>



- Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimleri sözlüğü*. Atilla Kitabevi.
- Kinnier, R., Kernes, J. L. & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45(1), 4-17. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2000.tb00178.x>
- Knowles, T.R. (2015). Asian values and democratic citizenship: Exploring attitudes among South Korean eighth graders using data from the ICCS Asian Regional Module. *Asian Pacific Journal of Education*, 191-212 <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005053>
- Le, T. T. T., Tigelaar, D., & Admiraal, W., (2021). A typology of educational democratic values: perspectives from teachers and students in Vietnamese secondary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.2016371>
- Leichsenring, A. (2010). *Values-based education in schools in the 2000s: The Australian experience* [Unpublished master thesis]. Queensland University of Technology.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28, 58-79. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00075>
- Lewis, R., (1999). Preparing students for democratic citizenship: Codes of conduct in Victoria's Schools of the Future. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 41-61, <https://doi.org/10.1076/edre.5.1.41.3886>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beuifd/issue/3453/47056>
- Miklikowska, M., & Hurme, H. (2011). Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 541-557. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.576856>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/15700760500498779>
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 139-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29178/312449>
- Öhrn, E. (2001). Marginalization of democratic value: A gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 319-328.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., & Messina, C., (2016). From democratic school to civic and political participation. *Culture and Education*, 28(1), 99-129, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Snyder, E. E. (1961). Democratic social studies instruction at the secondary school level. *The Social Studies*, 52(5), 185-188, <https://doi.org/10.1080/00220973.1940.11018403>

- Şen, Ü, (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, H., & Kara, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerlere uyma düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkinleri açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 69-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/60372/833836>
- Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler-İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51- 69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/13494/163054>
- Worsfold, V. L. (1997). Teaching democracy democratically. *Educational Theory*, 47, 395-410.
- Yazıcı, K., (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16960/177116>
- Yel, S. & Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. Safran, M. (Eds), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (119-150)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84. <https://docplayer.biz.tr/3123592-Demokratik-degerlerin-egitiminde-yontem-ve-zamanlama.html> Erişim: 27.04.2022
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 147-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29179/312458>
- Yüksel, İ. , Bağcı, Ş. & Vatansever, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 309-334. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.427>.

### Extended Summary

The most critical period in values education is childhood. Care should be taken in transferring values to children both in the family and the education environment. In general, values education begins in the family environment (Mekliowska & Hurme, 2011). The place where the child lives has an effect on values education (Yüksel, Bağcı, & Vatansever, 2013). The child is affected by family or friends in the living area. The intensity of the values in these environments facilitates the acquisition of the values acquired in the school environment (Knowles, 2015). In fact, in some studies, it is said that there is greater acquisition of values in the family environment (Doğanay & Sarı, 2004). However, since that long period of childhood

from early childhood to post-childhood is spent in the school environment, it is of great importance in the achievements of education institutions. It is known that for a successful value education, school principals, school personnel, teachers, students, and parents should be in contact with a large community (Leichsenring, 2010). In addition, the relationship between the child's demographic characteristics and values education is also important in gaining values. Although a relationship could not be determined (İlğan et al., 2013), it can be supposed that there are gender differences (Çermik, 2013; Yüksel et al., 2013). Based on all of these points, the acquisition status of values education in secondary school children and the relationship between these gains and demographic characteristics is an important issue. From this point of view, it is aimed to examine the demographic characteristics of secondary school children and their acquisition of democratic values.

### **Purpose of the Research**

The purpose of this research was to determine the level of basic democratic values of secondary school students. In this context, answers to the following research questions were sought.

1. What is the level of basic democratic values of secondary school students?
2. Is there a significant difference between the basic democratic values level of secondary school students and their grade?
3. Is there a significant difference between the basic democratic values level of secondary school students and their family income status?
4. Is there a significant difference between the level of basic democratic values of secondary school students and the gender of the students?

### **Method**

The survey method was used in the research. The main purpose of this method is to collect multiple data on a subject at once (Çepni, 2018). In this context, attempts were made to ascertain the views of secondary school students living in a certain region on democratic values.

Purposive sampling was used in the research. In this method, it is aimed to collect the data of a sample group living in a certain region in line with the purpose of the research (Yıldırım & Şimşek, 2013). The research was carried out with the participation of volunteer students in secondary schools in Samsun Ondokuzmayıs district. There are 1144 students in total in 10 secondary schools (fifth, sixth, seventh, and eighth grades total). It was determined that 227 students participated in the research due to factors such as Internet shortage, network problems, and voluntary participation.

The data were collected online using a pre-prepared scale. Permission was obtained from the district governor's office for the research. As a result of the coordination with the school administrators, a link to the scale was sent to the class parent WhatsApp groups. It was stated that participation in the scale would only be by students. In addition, it was expressed in the directive that no academic grade would be give for the scale and no name would be written down. Permission was obtained from the authors for the use of the "Basic Democratic Values Scale", the reliability and validity of which were confirmed by Uygun and Engin (2014). The scale

consists of 34 items, 8 of which are reverse items. The reverse items were scored in the opposite direction.

The online data were analyzed using Microsoft Excel and SPSS 21. Tests such as the t-test, one-way ANOVA, and post hoc Tukey test were used to obtain answers to the research questions.

### **Conclusion and Recommendations**

The basic democratic values of secondary school students are at a good level. Qualitative studies are needed to determine the source of the democratic values of secondary school students. It is thought that qualitative studies are needed at the point of gaining these values, which are observed individually or in small groups.

It has been determined that the basic democratic value levels of the eighth graders are better than those of the fifth and seventh grades. Grade levels are thought to gain a different or significant value with age and maturity. Although it was determined that the basic democratic value levels of the eighth graders were higher than those of the other classes, no difference was determined compared to the sixth graders. This finding needs to be examined. In addition, the situation of similar results in different schools or regions should be explored.

No significant difference was found between family income status and students' democratic values. Maybe it can be studied in different regions, but it should be considered normal that a financial gain does not affect values education or the acquisition of values in general. However, a review or comparison can be performed in terms of regional development, not on an individual basis.

No significant different was found between the genders of secondary school students and their basic democratic value levels. In general, it is seen that there are differences in the literature on this issue. When the content of values and genders are examined, it is seen that some behaviors are gender specific. Basically, there had to be differences between gender and democratic values. Actually, this was an interesting result of the research. However, it can be supposed that this situation is due to the age of the students. Maybe this situation can be examined in older age groups.

## Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ve Tutumları\*

Ertunç ALTUN<sup>1</sup> , Zeki APAYDIN<sup>2</sup> 

**Öz:** Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri ile tutumlarını belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile mesleki kıdem yıllarının STEM eğitimine yönelik farkındalıklarını ve tutumlarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin tamamına ölçek gönderilmiş, 203'ü geri dönmüştür. Uygun şekilde doldurulan 190 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilmiş FeTeMM Farkındalık Ölçeği ve Derin vd. (2017) tarafından geliştirilmiş STEM Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA testi, t-testi, korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi farkındalık düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyinde, STEM Eğitime yönelik tutumlarının ise “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumlarının cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, mesleki kıdem yılı değişkeni ile aralarında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin arttıkça tutum alt boyutlarından anlamlılık düzeyinin de arttığı ancak yapılabirlik alt boyutuna ilişkin tutumlarının düştüğü görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf öğretmeni, STEM, tutum, farkındalık

## Awareness Levels and Attitudes of Primary School Teachers Regarding the STEM Approach

**Abstract:** The aim of this study was to determine the awareness levels and attitudes of primary school teachers regarding STEM education and to identify the relationship between them. Efforts were made to determine whether gender or professional seniority affected the teachers' awareness and attitudes regarding STEM education. The research was conducted with a scanning model. Participants were selected with a simple random sampling method. In the 2019-2020 academic year, measurement scales were sent to 401

Geliş tarihi/Received: 24.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın bir bölümü 2.Ulusal Eğitimde Dönüşüm Forumu (UEDFOR-II) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, [ertuncaltun@gmail.com](mailto:ertuncaltun@gmail.com), 0000-0001-6638-3006

<sup>2</sup> Doçent Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, [zapaydin@gmail.com](mailto:zapaydin@gmail.com), 0000-0002-65814828

**Atf (Citation):** Altun, E., & Apaydin, Z. (2022). Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 527-545. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108245>

primary school teachers working in Sinop. Of the 203 forms that were returned, 190 that had been completed appropriately were evaluated. The STEM Awareness Scale developed by Buyruk and Korkmaz in 2016 and the STEM Education Attitude Scale developed by Derin et al. in 2017 were used. The data were analyzed with IBM SPSS Statistics 22. In the analysis of the data, arithmetic means, standard deviations, ANOVA testing, t-tests, and correlation analysis techniques were used. The primary school teachers' STEM awareness levels were found to be at the level of "I agree," while their attitudes toward STEM were at the level of "I am undecided." It was observed that there was no significant relationship between levels of awareness or attitudes toward STEM education and gender, but there were significant relationships between them and the variable of professional seniority. A positive relationship between awareness levels and attitudes toward STEM education was found, and as the level of awareness of STEM education increased, the significance level of the attitude subdimensions increased, but attitudes toward the feasibility subdimension decreased.

**Keywords:** STEM, primary school teacher, awareness, attitudes

## Giriş

Sınıf ortamından farklı olarak gerçek hayattaki problemler tek bir alana ait bilgilerle çözülemeyebilir. Gerçek yaşam problemlerine uygulanabilir çözümler üretirken genellikle farklı alanlara ait bilgi ve beceriler birlikte işe koşulmalıdır. STEM yaklaşımı da öğrencileri disiplinler arası bir anlayışla yetiştirmenin önemine vurgu yapmaktadır. STEM bilim (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik kelimelerinin İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden oluşturulmuş bir kısaltmadır (Karataş, 2018). Alanyazında STEM tanımını için farklı bakış açıları mevcuttur. STEM'i pedagojik olarak bilim ve matematik disiplinlerinin öğretimi olarak tanımlayan araştırmacılar vardır. Bununla birlikte bilimsel araştırma süreçleri, mühendislik tasarımı, matematiksel analiz gibi 21.yy becerilerinin disiplinler arası uygulamalarının birleşiminden oluşan öğretimsel yaklaşım olarak gören araştırmacılar bulunmaktadır (Bender, 2018). Tsupros vd. (2009) öğrenci için zor akademik kavramları; okul, toplum, iş ve küresel işletmelerle ilişkilendiren öğrenme disiplini olarak tanımlar. Breiner vd. (2012) ise STEM için tek bir tanımın yapılamayacağını, STEM'in ilgilenenlerin içinde buldukları bağlama göre tanımladıkları bir kavram olduğunu savunur. Genel anlamda eğitim çevrelerinde kabul gören tanım ise Bryan vd. (2015) tarafından ilgili teknolojilerin mühendislik tasarım uygulamaları ile bütüncül bir anlayışla öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak yapılmıştır. STEM kavramı ilk olarak ABD hükümetinin bilim, sanayi ve eğitim politikalarını belirlemek üzere yaptığı çalışmalar neticesinde hazırlanan raporda karşımıza çıkmaktadır (National Science Foundation, 1998). Rapora göre ABD ve diğer batı ülkeleri STEM alanlarında diğer uluslardan geride kaldıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin bu alanlara olan ilgisini kaybettiğini tespit ettiklerinden STEM yaklaşımının öğretim programlarına entegrasyonu için çalışmaktadırlar.

Çevre ve nüfusa dayalı sorunlar, tarım ürünlerinde azalma, sağlık politikaları, biyolojik çeşitlilik, yenilenebilir enerji ile içilebilir su kaynaklarının azalması gibi birçok küresel zorluğun yaşandığı günümüzde bu zorluklara etkili çözümler üretecek bireylerin eğitimi için küresel çapta bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (Thomas & Watters, 2015). Bu anlayış doğrultusunda dünyadaki birçok ülkede hızla yaygınlaşmaya başlayan STEM yaklaşımı günümüzde üç farklı boyutu ile ele alınmaya başlamıştır. Politik STEM ulusların STEM alanlarına yönelik yeni neslin ilgisini arttırmaya ve bu alanlara yöneltmeye çalışan anlayış ve uygulamaları temsil eder. Popüler

STEM ticari boyutu da olan robotik çalışmalar, yarışmalar, bilim merkezleri ve etkinlikleri gibi alanı temsil eder. Son olarak pedagojik STEM bu alanların öğrenme öğretme ortamlarına ve programa entegrasyonu, akademik çalışmalar, ölçme değerlendirme uygulamaları, öğretmen ve öğrenci eğitimi gibi alanları kapsar (Çorlu & Çallı, 2017). STEM ifadesi gerçek hayata ilişkin bir problemin disiplinler arası bir yaklaşımla çözülmesini ve bireyleri bu yönlü eğitmeyi ifade etmektedir (Karataş, 2018). Bu anlayışla STEM'in mühendislik tasarım gibi boyutlarını fen bilimleri ile bütünleştirerek öğrenme ortamlarında işe koşma çabası ön plana çıkmaktadır.

Dördüncü endüstri devrini yaşadığımız bu günlerde ülkeler STEM alanlarında eğitimli bireylere ihtiyaç duymakta ve STEM okuryazarı bireylerin yetişmesi önem arz etmektedir (Lazowska, 2011). STEM alanlarında okuryazar olan bireyler yetiştirmek ülkelerin uluslararası rekabet gücünü de artırabilir. Lazowska (2011); bir öğrencinin dünyanın bu dört disiplinde nasıl çalıştığını anladığında ve bu anlayışı sosyal, ekonomik ve çevresel gelişmeye uygulayabildiğinde STEM okuryazarı olabileceğini belirtmektedir. Bireylerin hayata dönük karmaşık problemlere etkili çözüm üretebilme becerileri ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki görülmektedir (Aydeniz & Bilican, 2018). Ülkeler genç bireylerini hızla gelişen teknolojinin tüketicisi olma konumundan kurtarıp, mevcut teknolojiyi iyi kullanabilen, dönüştürebilen, geliştirebilen ve yenilikler üretebilen bireyler olarak yetiştirme mecburiyetindedir (Ayvacı & Ayaydın, 2018). Pek çok öğrenci STEM alanlarını karmaşık, sıkıcı veya zor anlaşılır olarak tanımlamaktadır (Hubbard vd., 2015). Öğrencilerin uygulamalar esnasında ilgi ve isteklerini kaybetmemesi, STEM alanlarında kendilerini geliştirmekten keyif almaları önemlidir (Hutchison, 2012). Tüm bu hedeflere ulaşmak adına öğretmenlerin sınıflarında uygun öğrenme ortamlarını hazırlamaları aynı zamanda STEM alanlarında donanımlı olmaları gerekli görülmektedir (Jordan vd., 2017). Tüm eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi STEM eğitim yaklaşımının da başarısı öğretmenlerin eğitim anlayışını sınıflarına yansıtma ve öğrencilerine doğru rehberlik yapabilme becerilerine bağlıdır (Kara, 2018).

Türkiye STEM kavramına fen bilimleri öğretim programında yer verilmiştir. STEM uygulamalarının ilkokul 4. sınıftan itibaren müfredata yansıtıldığı görülmektedir. Bununla birlikte MEB 2016 yılında STEM eğitimi ile ilgili bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor içerisinde STEM ile ilgili belirli bir eylem planının bulunmadığını ancak beş yıllık MEB stratejik planında STEM in yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalar yapılacağına vurgu yapılmıştır. Ülke genelinde kurulacak STEM eğitim merkezlerinin STEM eğitimini yaygınlaştırmada önemli bir rol oynayacağı raporda yer almaktadır (Karahan, 2018). STEM eğitimine yönelik öğretmenlerin hazırlanması için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda MEB, STEM uygulayıcı okulların iletişimini ve materyal paylaşımını arttırmak amacıyla oluşturulan AB destekli SCIENTIX projesine katılmıştır. Proje kapsamında STEM eğitimi Öğretmen El kitabı hazırlanarak öğretmenlerin STEM kavramını daha yakından tanınması amaçlanmıştır. Hem projeyi tanıtmak hem de STEM ile ilgili uygulamalı eğitimler verebilmek adına belirli illerde STEM çalıştayları düzenlenmektedir. Bu çalıştaylara katılan öğretmenlerin Scientix portalı üzerinden STEM ile ilgili dokümanlara ulaşması teşvik edilmektedir. Bunun yanında özel ve devlet üniversiteleri, iş dünyasından bazı çevreler de STEM yaklaşımının geleceğin bireylerini yetiştirmekte önemli olduğuna inanmakta ve buna yönelik projeler geliştirmektedir. Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu'nun (TÜRKONFED) başlattığı "STEM ile Girişimde Yeni Ufuklar" projesi, Türkiye Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) tarafından yayımlanan

“20232’e Doğru Türkiye’de STEM Görünümü” başlıklı rapor ve başlatılan “TÜSİAD STEM Projesi” iş dünyasının STEM eğitimine verdiği önemi göstermesi açısından verilebilecek birkaç örnektir. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) da “2242 Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmaları”, 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmaları, 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmaları” gibi proje çağrılarında STEM konularına yer vermektedir. Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin ve kız öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgilerini arttırmak ve STEM uygulamalarına katılımlarını desteklemek üzere İstanbul Aydın Üniversitesi “Dezavantajlı Öğrenciler, Özellikle Kızlar İçin STEM” projesini başlatmıştır. Aynı zamandan Nobel Kimya ödülü sahibi Aziz SANCAR’ da ortaokul altıncı sınıfa giden kız öğrencilerin STEM alanlarındaki yetkinliklerini ve dünyaya bakış açılarını değiştirmek amacıyla “Girls in STEM” projesini yürütmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de İstanbul, Ankara, Kayseri, Konya, Şanlıurfa gibi illerde STEM Eğitim Merkezleri açılmakta ve okullarda ki STEM uygulamalarını desteklenmektedir (MEB, 2016).

STEM eğitim anlayışını sınıflarında uygulayacak öğretmenlerin belli özelliklere sahip olması, bu özelliklerinde açıkça tanımlanması gerekir. STEM anlayışına dönük öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken gerekli nitelik ve becerilerin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme politikalarının amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesinde de yol gösterici olacaktır. Galosy ve Gillespie’e (2013) göre STEM öğretmenleri STEM alanlarıyla ilgili yeterli alan bilgisine sahiptir. Bu sayede mevcut müfredatta bulunan konuları STEM eğitim yaklaşımı ile öğrencilerine nasıl sunacaklarını planlayabilirler. Eğitim sürecinde öğrencilerinin sorunlarını çözebilir, öğrencileri ile birlikte çalışabilir ve yeni bilgiler öğrenebilirler. Kendilerini geliştirmek için STEM alanlarında meydana gelen yenilik ve değişimleri takip ederler. Bu yenilikleri gerçek hayat problemlerine nasıl uygulayacaklarını; öğrencileri ile birlikte STEM eğitim sürecine nasıl yansıtacaklarını bilirler. Yıldırım’a (2018a) göre STEM öğretmenleri, öğrencileri için birer rol modelidir. Öğrenciler öğretmenlerinin problem durumlarına nasıl yaklaştığını, mühendislik becerilerini nasıl kullandığını gözlerler. Doğru soruların hangileri olduğunu, sorgulayıcı bir düşünce sistemi oluşturmayı öğretmenlerinden öğrenirler. Bu sayede hayatları boyunca öğrenmeye devam eden, sorgulayan bireyler olabilirler. STEM alanında becerilerini geliştirmiş bir kişinin problemleri nasıl çözdüğünü de deneyimlemiş olurlar. Araştırmaların da gösterdiği üzere STEM alanlarında yeterli alan bilgi ve becerisine sahip öğretmenler daha nitelikli STEM eğitimi gerçekleştirmektedir (Fore vd., 2015). Alan bilgisinin yanında bu bilgiyi öğrenme ortamlarına yansıtacak pedagojik alan bilgisi de önemli görülmektedir. Öğrencilerin STEM etkinliklerini en iyi öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde yönetmek, öğrencilerin yanlış öğrenmelere yol açabilecek veya motivasyonlarını kaybedecekleri durumlara düşmesini engellemek bir STEM öğretmeni için önemlidir. Bununla birlikte öğrencide kalıcı öğrenme sağlanmalı ve ilgili beceriler geliştirilmelidir. Kara (2018a) STEM etkinlikleri için en uygun öğrenme yöntemlerinin hizmet içi eğitim kursları, mesleki gelişim programları ve öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlere öğretilbileceğini belirtmektedir. STEM öğretmenleri hem sahip oldukları alan bilgisiyle hem de pedagojik alan bilgisiyle STEM eğitimini öğrenme ortamlarına yansıtırken desteklenmeli ve alanda çalışan meslektaşları ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. STEM eğitim süreçlerinde edinilen tecrübelerin paylaşılması eğitimin kalitesini artırmak açısından önemlidir. STEM eğitimini sınıfa taşıyacak, uygulayacak ve geliştirecek olan öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine farklı alanlara yönelik eğitimi veriyor olması disiplinlerarası anlayışı sınıfa yansıtmak konusunda daha uygun ortama sahip olduklarını düşündürmektedir. Her yaklaşımda olduğu gibi STEM yaklaşımının da



eğitim-öğretim ortamlarına taşınabilmesi için öğretmenlerin STEM'e yönelik farkındalıklarının olması ve yüksek motivasyonla yaklaşımı sınıfta uygulamaları önemlidir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri ve STEM yaklaşımını sınıflarına taşımaya yönelik nasıl bir tutum içinde oldukları ortaya konulmalıdır.

Araştırmanın alt problemlerini aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık ve tutum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Yapılan bu araştırma ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerini ve tutumlarını belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2014).

### **Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem**

Araştırmanın evrenini ve örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde her katılımcının eşit düzeyde örnekleme seçilme şansı vardır. Temsil edici düzeyde bir örneklem seçmenin en etkili yolu seçkisiz örnekleme yöntemi olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s.88). Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilen verilere göre Sinop ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında çalışan 401 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Ölçekler öğretmenlerin tamamına gönderilmeye çalışılmış, 203 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmış 190 öğretmenin ölçeği uygun şekilde doldurduğu belirlenmiştir. 13 öğretmenin doldurduğu ölçekler soruların tamamının cevaplanmamış olması, aynı soruda birden fazla yanıt işaretlemiş olmaları gibi nedenlerden ötürü değerlendirme dışı bırakılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla FeTeMM Farkındalık Ölçeği ve STEM Tutum Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerle birlikte öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemleri ile ilgili veri toplanmıştır. Ülkemizde kültürel olarak matematik, bilim, mühendislik alanlarının daha erkek, beşeri bilimler ve sanat dallarının daha dişil alanlar olarak görüldüğü söylenebilir (Taş & Bozkurt, 2019). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (2019) verilerine göre Türkiye'de STEM alanlarından mezun olan kadınların oranı %35 civarındadır. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yenen (2022) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkileyen faktörlerden birinin de mesleki deneyimleri olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda STEM yaklaşımına yönelik farkındalık ve tutumu belirlemek amacıyla mesleki kıdem yılı verisi toplanmıştır.

### **FeTeMM Farkındalık Ölçeği**

Araştırmada Buyruk ve Özgen (2016) tarafından geliştirilen FeTeMM Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için yazar ile iletişime geçilmiş ve çalışmada kullanmak üzere gerekli izin alınmıştır. Ölçek; STEM farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, olumlu ve olumsuz bakış olarak iki alt boyut olmak üzere 17 ifadeden oluşan beşli likert tipi ölçektir. Buyruk ve Özgen (2016) ölçeğin toplamı için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısını 0,927 olarak belirlemiştir. Yapılan bu araştırmada da tüm maddeler için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,927 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik testlerde beklenen minimum alfa katsayısının 0,70 olduğu kabul edildiğinde testin güvenirlik katsayısının beklentiye karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, s.183).

### **STEM Eğitimi Tutum Ölçeği**

Araştırmada Berlin ve White (2010) tarafından geliştirilen, Derin vd. (2017) tarafından Türkçeye çevrilerek yeniden geliştirilen STEM Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılardan ölçeği çalışmada kullanmak üzere izin alınmıştır. Ölçek; 32 ifade, anlamlılık ve yapılabirlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşan Osgood tipi bir ölçektir. Osgood tipi ölçeklerde kişi, iki karşıt kavram arasında kendisine en yakın olan ifadeyi yakınlık derecesine göre belirtmektedir (Örneğin: sıkıcı: \_ : \_ : \_ : \_ : heyecan verici) (Derin vd., 2017). Katılımcıların tutum ve algıları iki ifade arasında işaretlediği yere göre 1 ile 5 arasında kodlanmaktadır. 5 en yüksek tutumu ifade ederken 1 ise en düşük tutumu göstermektedir. Derin vd. (2017) ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değerini 0,77 olarak hesaplamıştır. Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için hesaplanan alfa değeri 0,721 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan psikolojik testler için hesaplanan güvenirlik katsayısının minimum 0,70 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018, s.183). Buna göre kullanılan ölçeğin beklenen güvenirlik katsayısını sağladığı söylenebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

FeTeMM Farkındalık Ölçeği alt faktörleri ve STEM Tutum Ölçeği alt faktörleri normallik analizleri yapılmış olup FeTeMM Farkındalık Ölçeği alt faktörleri olumlu ve olumsuz bakış, STEM Tutum Ölçeği alt faktörleri anlamlılık ve yapılabirliğe ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma Değişkenlerine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Farkındalık ve Tutum Ölçeği Alt Faktörleri	Basıklık	Çarpıklık
Farkındalık Olumlu Bakış	-.105	-.194
Farkındalık Olumsuz Bakış	.762	.939
Tutum Anlamlılık	-.597	-.374
Tutum Yapılabirlik	.211	-.792

Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1, -1 aralığında olması analiz edilen değişkenin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s.59). Tablo 1'de görüldüğü üzere farkındalık ve tutum ölçeklerinin tüm alt düzeylerinin basıklık ve çarpıklık değerleri +1, -1 aralığındadır. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine ilişkin veriler ortaya konulmuş, sonrasında STEM farkındalığı ve STEM'e yönelik tutumla ilgili bulgular ve bu değişkenlerin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Son bölümde sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

### Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Cinsiyet ve Mesleki Kıdem Frekans Analiz Sonuçları*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	99	52.1
	Erkek	91	47.9
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	61	32.1
	11-20 Yıl	68	35.8
	21-30 Yıl	39	20.5
	31 ve Üzeri Yıl	22	11.6

Tablo 2'de yer alan cinsiyet ve mesleki kıdeme ait frekans analizi incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin %52.1'inin kadın, %47.9'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılımın dengeli olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem açısından incelenecek olursa araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %32.1'i mesleğin ilk on yılı içerisinde iken % 35.8'i 10 ila 20 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. 20 ila 30 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı toplam katılımın %20.5'ini, 30 ve üzeri yılda mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ise %11.6'sını oluşturmaktadır. Görüleceği üzere araştırmaya katılım oranına göre en yüksek katılım 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en az katılım ise 30 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

### Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımı Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına ilişkin farkındalık düzeyleri ile ilgili bulgular ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin STEM e yönelik farkındalıkları ile ilgili olumlu bakış ve olumsuz bakış alt boyutlarında aldıkları puanlar ele alınmış bu puanların cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3***STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri*

Farkındalık Düzeyi Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Olumlu Bakış	190	4.31	0.47
Olumsuz Bakış	190	1.90	0.75

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik olumlu farkındalıkları ortalaması  $\bar{x}=4.31$ , standart sapma değeri  $ss=0.47$  olarak görülmektedir. Ortalamanın 4.31 olması sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik "katılıyorum" düzeyinde yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Farkındalık düzeyinin olumsuz bakış alt düzeyi incelendiğinde ortalama değerin  $\bar{x}=1.90$ , standart sapma değerinin  $ss=0.75$  olduğu görülmektedir. Ortalama değerin 1.90 olması sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıklarının olumsuzluk düzeyinin "katılmıyorum" düzeyinde ve düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

**Demografik Değişkenlerle STEM Farkındalık Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık alt düzeylerinin cinsiyete göre değişimi Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 4***STEM Farkındalık Düzeyinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t -Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Olumlu Bakış	Kadın	99	4.32	0.45	188	-0.491	0.624
	Erkek	91	4.29	0.49			
Olumsuz Bakış	Kadın	99	1.85	0.66	170.83	940	0.348
	Erkek	91	1.96	0.84			

STEM farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi Tablo 4'te gösterilmiştir. Varyansın homojen olup olmadığı Levene Testine göre belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2018, s. 39) göre her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ait varyansların eşitliği varsayımı SPSS analiz uygulamasında Levene F testi ile incelenmektedir. Olumlu bakış varyansının homojen dağıldığı ( $p>.05$ ), olumsuz bakış varyansının homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu durumda bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ve STEM farkındalıkları olumlu bakış alt düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $t_{(188)}=-0.491$ ,  $p>.05$ ). STEM farkındalığı olumsuz bakış alt düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde olumsuz farkındalık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $t_{(170,83)}=+940$ ,  $p>.05$ ). Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. STEM alanlarına yönelik kadın öğretmenlerin ilgisinin daha düşük olabileceği bu sebeple STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkların da cinsiyete göre farklılaşabileceğini varsayımı test edilmiştir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık alt düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişimi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5***Mesleki Kıdeme Göre STEM Farkındalık Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p
Olumlu Bakış	0-10 Yıl	61	4.27	0.503	3-186	3.932	0.009
	11-20 Yıl	68	4.39	0.465			
	21-30 Yıl	39	4.34	0.408			
	31 ve üzeri Yıl	22	4.01	0.438			
Olumsuz Bakış	0-10 Yıl	61	1.96	0.82	3-186	0.911	0.437
	11-20 Yıl	68	1.81	0.703			
	21-30 Yıl	39	1.88	0.78			
	31 ve üzeri Yıl	22	2.08	0.634			

Tablo 5’te mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farkındalık olumlu bakış alt düzeylerinin en az iki kıdem seviyesi ile anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(3,86)}=3,93$ ,  $p<0,05$ ). Hangi kıdem seviyelerinde farklılaştığını anlamak amacıyla Bonferroni Post-Hoc testi uygulanmıştır. Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda ortalama puanlarının karşılaştırılmasında sıklıkla kullanılan testlerden biri de Bonferroni Post-Hoc testidir (Büyüköztürk, 2018, s.49). Analiz sonucunda 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-20 yıl ve 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha düşük olumlu farkındalık düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır. Mesleki kıdeme göre olumsuz bakış alt düzeyleri değişimi incelendiğinde ise anlamlı bir değişimin olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-186)}=0,911$ ,  $p>0,05$ ).

### Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımı Tutumlarına Yönelik Bulgular

**Tablo 6***STEM’e Yönelik Tutum Tanımlayıcı İstatistik Değerleri*

STEM’ e Yönelik Tutum Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Anlamlılık	190	4.06	0.572
Yapılabilirlik	190	3.71	0.554

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik tutumlarının anlamlılık alt boyutuna ait verilerin ortalaması  $\bar{x}=4.06$ , standart sapmasının ise  $ss=0.572$  olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin STEM anlamlılık alt düzeyinde “katılıyorum” düzeyinde bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. STEM yapılabilirlik alt boyutuna ilişkin veriler ele alındığında ortalama değer  $\bar{x}=3.71$ , standart sapma değerinin ise  $ss=0.554$  olduğu görülmektedir. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin STEM’in yapılabilirliği ile ilgili orta düzey bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

### Demografik Değişkenlerle STEM Tutumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre değişimini gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7***STEM Tutum Düzeyinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Anlamlılık	Kadın	99	4.12	0.570	188	-1.593	0.971
	Erkek	91	3.99	0.567			
Yapılabilirlik	Kadın	99	3.66	0.559	188	+1.143	0.844
	Erkek	91	3.75	0.548			

Tablo 7’de sonuçları verilen bağımsız örneklem t-testi yapılmadan önce Levene testi ile varyansın homojenliği varsayımı test edilmiş anlamlılık ve yapılabilirlik alt boyutları için varyansın homojen olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Analiz sonucunda anlamlılık alt boyutu için t değeri  $t_{(188)} = -1.593$ ,  $p > 0.05$ ; yapılabilirlik alt boyutu için t değeri  $t_{(188)} = +1.143$ ,  $p > 0.05$  olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre hem anlamlılık hem de yapılabilirlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Tutumlarıyla Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8***STEM Tutum Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p
Anlamlılık	0-10 Yıl	61	4.08	0.52	3-186	7.464	0.00
	11-20 Yıl	68	4.18	0.56			
	21-30 Yıl	39	4.08	0.55			
	31 ve Üzeri Yıl	22	3.56	0.54			
Yapılabilirlik	0-10 Yıl	61	3.82	0.51	3-186	1.792	0.15
	11-20 Yıl	68	3.60	0.61			
	21-30 Yıl	39	3.68	0.58			
	31 ve Üzeri Yıl	22	3.74	0.41			

Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Varyansın homojenliği Levene testi ile sınanmış, anlamlılık alt boyutu için varyansın homojenliği doğrulanmıştır ( $p < 0.05$ ). Yapılabilirlik alt boyutu için ise varyansın homojen olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ). Tablo 8’de görüldüğü üzere yapılabilirlik alt boyutu mesleki kıdeme göre manidar bir farklılık göstermemektedir ( $F(3-186) = 1.792$ ,  $p > 0.05$ ). Anlamlılık alt boyutu için ise F değeri  $F_{(3-186)} = 7.464$ ,  $p < 0,05$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre en az iki mesleki kıdem alt boyutu ile anlamlılık alt boyutu anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hangi boyutların farklılaştığını hesaplamak adına Bonferroni Post Hoc testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem alt düzeylerinden anlamlı şekilde düşük tutuma sahip oldukları görülmüştür.

## STEM Farkındalık Düzeyi ve STEM Tutumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*STEM'e Yönelik Farkındalık Düzeyi ve Tutum Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Anlamlılık	Yapılabilirlik	Olumlu Bakış	Olumsuz Bakış
Olumlu Bakış	r	0.574**	-0.396**	1.000	-.569**
	p	0.000	0.000		.000
Olumsuz Bakış	r	0,566**	-0.297**	-.569	1.000
	p	0.000	0.000	.000	
Anlamlılık	r	1.000	-.491	0.574**	0,566**
	p		.000	0.000	0.000
Yapılabilirlik	r	-.491	1.000	-0.396**	-0.297**
	p	.000		0.000	0.000

\*P<0,01

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin tüm alt boyutları ile tutumlarının tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0.01$ ). Büyüköztürk vd. (2017) göre bulunan korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif korelasyonu, -1.00 olması mükemmel negatif korelasyonu, 0,00 olması ise ilişkinin olmaması anlamına gelmektedir. Eğer katsayı 0.30-070 değerleri arasında kalıyorsa bu iki değişken arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Katsayı 0.30’dan daha küçük ise düşük, 0.70’ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Aktaran: Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Sınıf öğretmenlerinin STEM’e yönelik farkındalıklarının olumlu bakış alt boyutu ile anlamlılık alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ( $r=0.574$ ,  $p<0.01$ ). Olumlu alt boyutu ile tutum düzeyi yapılabilirlik alt boyutu arasında ise anlamlı, negatif yönlü ve orta düzey bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $r=-0.396$ ,  $p<0.01$ ). Bu durumda öğretmenlerin STEM’e yönelik farkındalık düzeyleri arttıkça STEM’in anlamlılığına yönelik tutumlarının artmakta ancak yapılabilirliğine olan tutumlarının düşmekte olduğu söylenebilir. Farkındalık düzeyi olumsuz bakış alt boyutu ile anlamlılık alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönlü, orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=-0.566$ ,  $p<0.01$ ). Olumsuz bakış ve yapılabilirlik alt düzeyi arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $r=-0.297$ ,  $p<0.01$ ). Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin STEM’e ilişkin farkındalıkları arttığında STEM’in anlamlılığına olan tutumları artarken yapılabilirliğine ilişkin tutumları düşmektedir. Farkındalık alt boyutları olumlu bakış ve olumsuz bakış arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki ortaya çıkmıştır. Tutum alt boyutları anlamlılık ve yapılabilirlik arasında da aynı şekilde negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerini, tutumlarını ortaya koymaktır. Aynı zamanda cinsiyet ve mesleki kıdem yılının

STEM'e yönelik farkındalık düzeyi ve tutum üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem yılının STEM farkındalık düzeyleri alt boyutları ile anlamlı bir ilişki içerisinde olup olmadığı elde edilen bulgulara göre ele alınıp yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin farkındalık düzeyi alt boyutları ile anlamlı bir farkındalık göstermediği sonucuna varılmıştır. Başaran ve Temircan (2018), Kırılmazkaya (2017), Özdemir'in (2019) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak cinsiyet faktörünün öğretmenlerin STEM farkındalıklarını etkilemediği benzer çalışmalarda da görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farkındalık olumlu bakış alt düzeylerinin en az iki kıdem seviyesi ile anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, 31 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin STEM eğitimini sınıflarına daha az yansıtacağı söylenebilir. Bu durumun sebebi 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki olarak kendini yenileme-geliştirme motivasyonlarının düşük olması gösterilebilir. Eroğlu (2019) da öğretmenlerin mesleki gelişime katılma durumunun mesleki kıdeme göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerini artırabilmek için STEM'e yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları faydalı olabilir. Hacıoğlu ve Başpınar (2020) çalışmalarında STEM eğitimine yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenleri STEM'in zorlukları ile başa çıkma ve STEM yaklaşımını sınıflarına yansıtacak pedagojileri edinme hususunda desteklediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlerinin STEM tutumlarına etkisi elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem anlamlılık hem de yapılabirlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. STEM alanlarından mezun veya çalışan kadın birey sayısının erkeklere göre az olması kadın öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik erkeklere göre daha düşük farkındalık ve tutum içerisinde olabileceği düşündürmektedir. Ancak araştırma sonuçları öğretmenlerin cinsiyetinin STEM'e yönelik farkındalık düzeyi ve tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimini incelendiğinde 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem alt düzeylerinden anlamlı şekilde düşük tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca yapılabirlik alt boyutunda mesleki kıdeme göre manidar bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre en az iki mesleki kıdem alt boyutu ile anlamlılık alt boyutu anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre, 30 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin STEM eğitimini sınıflarına yansıtması için özel hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek öğretmenlerin tutum ve farkındalığını artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Susanti vd. (2020) de ilkökul öğretmenlerinin STEM yaklaşımını sınıfa yansıtmaları için kendilerini hazır bulmadıkları ve bu anlamda eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Yıldırım (2018) da öğretmenlerin STEM eğitim yaklaşımını sınıflarına yansıtabilmeleri için uygun yöntem teknikleri bilmek, STEM'in öğrenme süreçlerine dahil edilmesi konusunda yeterli alan bilgisine sahip olunması gerektiğini düşündükleri ve bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeyleri yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik "katılıyorum" düzeyinde yüksek farkındalığa sahip olduklarını görülmüştür. Özdemir'in (2019) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin olumlu düzeyde farkındalığa sahip olduğunu bulmuşlardır. Alagöz ve Sözen'in (2021) çalışmasına katılan öğretmenler özellikle fen bilimleri derslerinde öğrenme ortamlarına STEM eğitim yaklaşımının yansıtılabileceğini, mühendislik ve tasarım



süreçlerinin sınıflarda yürütülebileceğini düşünmektedir. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olduklarını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın raporları, programlardaki STEM vurgusu öğretmenlerin STEM'e yönelik farkındalık düzeylerini artırmış olabilir. Bununla birlikte STEM'e yönelik geliştirilen kaynak kitaplar, dijital içerikler, kurulan platformlar ve yürütülen projeler (eTwinning, SCIENTIX, vb.) öğretmenlerin STEM hakkında bilgi sahibi olmasında etkili olmuş olabilir. Bu durum, STEM uygulamalarının ilkokul düzeyinde yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik tutumlarının düzeyi yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Sorusuna cevap aranmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin STEM anlamlılık alt düzeyinde "katılıyorum" düzeyinde bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. STEM yapılabirlik alt boyutuna ilişkin veriler ele alındığında ise sınıf öğretmenlerinin STEM'in yapılabirliği ile ilgili orta düzey bir tutuma sahip olduğunu ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Köse ve Ataş (2020) çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koyduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumları STEM eğitiminin sınıflara yansıtılmasında önemli bir yere sahiptir. STEM faaliyetlerini uygulayacak, STEM eğitimi çerçevesinde öğrenme materyali geliştirecek öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olması STEM'in ilkokullarda rahatlıkla uygulanabileceğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin tüm alt boyutları ile tutumlarının tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum bize sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıklarının tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalıklarının olumlu bakış alt boyutu ile anlamlılık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. STEM eğitime olumlu bakışa sahip olan sınıf öğretmenlerinin STEM eğitiminin mantıksal çerçevesini kabul ettikleri ve yaklaşımın faydalı olabileceğini düşündükleri söylenebilir. Olumlu alt boyutu ile tutum düzeyi yapılabirlik alt boyutu arasında ise anlamlı, negatif yönlü ve orta düzey bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerinin STEM'e yönelik farkındalık düzeyleri arttıkça STEM'in anlamlılığına yönelik tutumlarının artmakta ancak yapılabirliğine olan tutumlarının düşmekte olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılabirlik alt boyutu ve anlamlılık alt boyutu arasında da negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin STEM'i anlamlı buldukları veya teorik açıdan uygun buldukları söylenebilir. Buna karşılık yapılabirliğine yönelik tutumları anlamlılıkla ters yönlü bir ilişki içindedir. Buna sebep olarak öğretmenlerin STEM'i teorik boyutta bildikleri ancak uygulamalı STEM faaliyetleri içerisinde bulunmadıkları gösterilebilir. Öğretmenlerin STEM eğitime yönelik uygulamalı eğitimler alması, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması, uygulama örneklerini sınıflara taşıyabilecekleri ortamların hazırlanması önemlidir. Olumsuz bakış ve yapılabirlik alt düzeyi arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin STEM'e ilişkin farkındalık düzeyi arttıkça STEM'in anlamlılığına olan tutumları artmakta, bununla birlikte yapılabirliğine ilişkin tutumları düşmektedir. Alagöz ve Sözen (2021) yaptıkları çalışmada benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin STEM eğitiminin sınıfa taşınmasında yaklaşıma yönelik tecrübe ve alan bilgisi eksikliği, yoğun müfredat sebebiyle STEM'i öğrenme ortamına yansıtmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedir. Shidiq ve Nasrudin (2021) çalışmalarında öğretmenlerin STEM eğitiminin uygulanmasına ilişkin yaşadıkları en büyük

sorunun konuları birleştirip disiplinler arası bir yöntem izlemek ve bunu gerçek hayatla ilişkilendirmek olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Porter vd. (2019) birçok öğretmenin mühendislik uygulamaları hakkında bilgi edinmek için eğitime ve mühendislik kavramlarını derslerine nasıl dâhil edeceklerine dair pedagojik rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Dan ve Gary (2018) öğretmenlerin STEM ile ilgili teorik bilgilerinin uygulamaya aktarılması konusunda yetersiz olduklarını düşündüğünü söylemektedir.

### Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi ile ilgili farkındalık düzeyleri çok yüksek olmamakla birlikte teorik anlamda yeterli görülmektedir. Öğretmenlerin STEM'e yönelik farkındalık düzeyleri arttıkça yapılabiliğine yönelik tutumları düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik bilgilerini doğru kaynaklardan ve uygulamalardan edinmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarını uygun örnekleri gözleyerek, STEM ile ilgili alanında uzman kişilerle bir araya gelip STEM uygulamalarını deneyimleyerek edinirlerse STEM'in uygulanabilir olduğuna yönelik tutumları da değişiklik gösterebilir.
2. STEM eğitiminin yaygınlaştırılabilmesi ve öğrencilerin disiplinler arası bir anlayışla yetiştirilebilmesi için mevcut durumun ortaya daha ayrıntılı koyulması önemli görülmelidir. STEM uygulamalarının öğrenci gelişimine etkisini belirlemek amacıyla ilkökul düzeyinde daha çok akademik çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu anlamda araştırmacıların uygulamaya dönük deneysel çalışmalar yapmaları ve sonuçların öğretmenlerle paylaşılarak örnek modeller oluşturmalarını tavsiye ediyoruz.
3. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimini sınıflarına taşıyacak nitelikte pedagojik ve içerik bilgisi ile donatılması, özgün içerikler oluşturmaları STEM yaklaşımını eğitim-öğretim ortamlarında kullanmaları için faydalı olabilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu çalışmada etik kurallara uyulmuş olup çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 28.05.2020 tarih ve 2020/113 sayılı kararı doğrultusunda yapılmıştır.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Alagöz, S., & Sözen, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 1245-1266. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.06.1576>
- Ayvacı, H., Ş., & Ayaydın A. (2018). Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi. S. Çepni (Ed.), *Bilim Teknoloji Mühendislik Sanat ve Matematik (STEAM)* içinde (s. 115-133). Pegem Akademi Yayıncılık

- Bender, N. W. (2018). *STEM öğretimi için 20 strateji*. Nobel Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2019). Share of graduates from science, technology, engineering and mathematics programmes in tertiary education who are female (%). <http://hdr.undp.org/en/indicators/183506>
- Bozan, M. A., & Anagün, S. Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı mesleki gelişim süreçleri: Bir eylem araştırması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 279-313. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520851>
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109>
- Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., & Roehrig, G. H. (2015). *STEM road map: A framework for integrated STEM education*, Routledge.
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. <https://doi.org/10.12973/tused.10179a>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem akademi yayıncılık.
- Cansu, Ş. E. N., & Timur, B. (2018). Öğretmen adaylarının Entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 123-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/53054/702593>
- Çallı, E., & Çorlu, S. (2017). *STEM: Kuram ve Uygulamalarıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi..* Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık A.Ş
- Dan, Z. S., & Gary, W. K. (2018). Teachers' perceptions of professional development in integrated STEM education in primary schools. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 472-477). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363268>
- Derin, G., Aydın, E., & Kırkıç, K. A. (2017). STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Eğitimi Tutum Ölçeği. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 4(3), 547-559. <https://doi.org/10.31202/ecjse.336550>

- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi. <http://hdl.handle.net/11616/18255>
- Fore, G. A., Feldhaus, C. R., Sorge, B. H., Agarwal, M., & Varahramyan, K. (2015). Learning at the nano-level: Accounting for complexity in the internalization of secondary STEM teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.008>
- Galosy, J. A., & Gillespie, N. M. (2013). Community, inquiry, leadership: Exploring early career opportunities that support STEM teacher growth and sustainability. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(6), s.207-215. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.826485>
- Hacıoğlu, Y., & 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>
- Hubbard, K., Embry-Jenlink, K., & Beverly, L. (2015). A university approach to improving STEM teacher recruitment and retention. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 69-74. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023139>
- Hutchison, L. F. (2012). Addressing the STEM teacher shortage in American schools: Ways to recruit and retain effective STEM teachers. *Action in Teacher Education*, 34(5-6), 541-550. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.729483>
- Jordan, R., DiCicco, M., & Sabella, L. (2017). "They sit selfishly." Beginning STEM Educators' Expectations of Young Adolescent Students. *RMLE Online*, 40(6), s.1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1320065>
- Kara, Y. (2018). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM atölyesi üzerine görüşlerinin belirlenmesi. International Conference on Education Research and Technologies. <http://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1644/2018%20Edurest%20worksho p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Karataş, F. Ö. (2018a). Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi. S. Çepni (Ed.), *Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir S(i)TEM* (s. 53-65) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık
- Kırılmazkaya, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırılması (Şanlıurfa örneği). *Harran Maarif Dergisi*, 2(2), 59-74 <https://doi.org/10.22596/2017.0202.59.74>

- Köse, M., & Ataş, R. (2020). Sınıf öğretmenlerinin stem eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 103-110. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=962830>
- Lazowska E. (2011). STEM Education in Washington: *The Fact of The Matter*. <https://lazowska.cs.washington.edu/STEM.pdf>
- National Science Foundation. (1998). Shaping The Future Volume II: Perspectives on Undergraduate Education in Science, Mathematics, Engineering, and Technology. <https://www.nsf.gov/pubs/1998/nsf98128/contents.pdf>
- Özdemir, A. U. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/40162>
- Porter, T., West, M. E., Kajfez, R. L., Malone, K. L., & Irving, K. E. (2019). The effect of teacher professional development on implementing engineering in elementary schools. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 5. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1246>
- Shidiq, A. S., & Nasrudin, D. (2021). The Elementary teacher readiness toward STEM-Based contextual learning in 21st Century Era. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2021; 20 (1): pp. 145-156. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.019
- Susanti, D., Prasetyo, Z. K., & Retnawati, H. (2020). Analysis of elementary school teachers' perspectives on STEM implementation. *Jurnal Prima Edukasia*, 8(1), 40-50. <http://journal.uny.ac.id/index.php/jpe>
- Taş, B., & Bozkurt, E. (2019). Türkiye’de STEM alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri araştırma ve izleme raporu. *Etkiniz AB Programı ve Uçan Süpürge Kadın İletişim ve Araştırma Derneği Raporu*.
- Thomas, B., & 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>
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. *Intermediate Unit*, 1, 11-17. <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/35893/410906>

Yıldırım, B. (2018a). *Teoriden Pratiğe STEM Eğitimi*. Nobel Yayınevi.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

“STEM” is an abbreviation formed from the first letters of the words science, technology, engineering, and mathematics (Karataş, 2018, p. 54; Bender, 2018, p. 1). There are different perspectives on the definition of STEM in the literature. Some researchers see STEM pedagogically as an instructional approach that combines the teaching of science and mathematics disciplines, scientific research processes, technological and engineering design, mathematical analysis, and interdisciplinary applications of 21st-century skills. Many students describe STEM fields as complex, boring, or difficult to understand (Hubbard et al., 2015). As with all educational approaches, the success of the STEM education approach depends on teachers’ abilities to reflect their understandings of education in their classrooms and guide their students correctly (Kara, 2018; Hutchison, 2012; Jordan, DiCicco, & Sabella, 2017). Students observe how their teachers approach problematic situations and use their engineering skills. They learn from their teachers what the right questions are and how to create an inquiring thinking system. In this way, they can become individuals who continue to learn and question throughout their lives. They also experience how a person who has developed skills in STEM fields can solve problems (Kara, 2018a; Galosy & Gillespie, 2013). As research shows, teachers with sufficient knowledge and skills in STEM fields provide a higher quality of STEM education (Fore et al., 2015).

### **Method**

This research was conducted with a relational survey model to determine the awareness levels and attitudes of teachers working in primary schools regarding the STEM education approach and to reveal whether any relationships existed between those variables. The universe and the sample of the research consisted of primary school teachers working in primary schools in Sinop, Turkey, in the 2019-2020 academic year. Primary school teachers were selected by random sampling method. According to data obtained from the Sinop Provincial Directorate of National Education, there were 401 primary school teachers working in the province of Sinop in the 2019-2020 academic year. An effort was made to send the measurement scales to all 401 teachers, and 190 primary school teachers participated in the research. Two different scales, the STEM Awareness Scale and STEM Attitude Scale, were used to collect data for the study. Together with these scales, data on teachers’ gender and professional seniority were also collected, with professional seniority being grouped as 0-10, 11-20, 21-30, and  $\geq 31$  years. The obtained data were analyzed with IBM SPSS Statistics 22. In the analysis of the data, arithmetic means, standard deviations, ANOVA testing, t-tests, and correlation analysis statistical techniques were used. Ethical principles were followed in the course of the research.

### **Findings**

It was determined that the STEM education awareness levels of the primary school teachers were at the level of “I agree,” while their attitudes toward STEM education were at the level of “I

am undecided.” There was no significant relationship between the awareness levels or attitudes of the primary school teachers regarding STEM education and the variable of gender, but there were significant relationships between them and the variable of professional seniority. A positive relationship was found between the primary school teachers’ awareness levels and attitudes toward STEM education, and as their awareness levels increased, the level of significance of the attitude subdimensions increased, but attitudes toward the feasibility subdimension decreased.

### **Discussion and Conclusion**

As a result of the analysis, it was concluded that the variable of gender did not have a significant relationship with the subdimensions of awareness level. It was likewise seen in similar studies that gender did not affect teachers’ STEM awareness. It was determined that the subdimensions of awareness-positive perspectives differed significantly for at least two professional seniority levels among the participating primary school teachers. According to these results, special in-service training activities should be organized for teachers with professional seniority of over 30 years to help them incorporate STEM education in their classrooms. Studies should be carried out to improve teachers’ attitudes and increase their awareness.

When the changes in the attitudes of these primary school teachers toward the STEM education approach were examined according to professional seniority, it was seen that primary school teachers with  $\geq 31$  years of professional experience had significantly less positive attitudes compared to teachers with other levels of professional seniority. In addition, it was determined that there were no significant differences in the subdimension of feasibility according to professional seniority. According to the results of the analysis, at least two professional seniority subdimensions and significance subdimensions differed significantly. Thus, special in-service training activities should be organized for teachers with professional seniority of over 30 years to help them incorporate STEM education in their classrooms. Studies should be carried out to increase teachers’ attitudes and awareness.

It was also seen as a result of the analysis that the primary school teachers had high awareness of STEM education at the level of “agree.” Thus, the results of the research show that primary school teachers’ awareness of STEM education is at a sufficient level.

Furthermore, according to the results of the analysis, it was seen that there was a significant relationship between all subdimensions of the primary school teachers’ STEM awareness and all subdimensions of their attitudes. This confirms that the awareness of primary school teachers of STEM education affects their attitudes. There was a moderate, positive relationship between the positive view subdimension and the meaningfulness subdimension of the primary school teachers’ awareness of STEM education. It can be said that primary school teachers who have positive views of STEM education accept the logical framework of STEM education and think that this approach can be beneficial. A significant, negative, and moderate relationship was found between the positive subdimension and the attitude-level feasibility subdimension. This shows that as the levels of teachers’ awareness of STEM education increase, their positive attitudes toward the meaningfulness of STEM also increase, but their positive attitudes toward its feasibility decrease. The reason for this may be that teachers understand STEM education theoretically but are not involved in applied STEM activities.

## Ortaöğretim Proje Okulu Öğrencilerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde e-Öğrenme Hazır Bulunuşlukları: Doğubayazıt Örneği

Kübra ŞENER<sup>1</sup> , Çetin GÜLER<sup>2</sup> 

**Öz:** Araştırmada, Covid-19 sürecinde proje okulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bilişim cihazlarına sahip olmalarına, internet erişim durumlarına, bilişim cihazı ve internet kullanımlarına; canlı derslere katılmalarına, derslerde zorlandıkları noktalara ve pandemi sonrasında canlı derslerle eğitime devam etme isteklerine göre değerlendirilmiştir. 284 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen nicel araştırmada kesitsel tarama modeli, verilerin analizinde betimsel istatistikler, ortalama puanların karşılaştırılmasında t-testi ve Anova testleri kullanılmıştır. Bulgularda öğrencilerin hazır bulunuşluklarının olduğu ancak bilgisayar öz-yeterliği ve motivasyon alt boyutlarında hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış, bilişim cihazlarına sahip olmalarına, internet erişimlerine, bilişim cihazı ve internet kullanımlarına, canlı derslere katılmalarına ve derslerde zorlandıkları noktalara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının artırılması için e-öğrenme sürecine yönelik uyum eğitimleri düzenlenebilir, e-öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.

**Anahtar kelimeler:** acil uzaktan eğitim, e-öğrenme, hazır bulunuşluk, proje okulu, ortaöğretim

## E-Learning Readiness of Secondary Project School Students in the Emergency Remote Education Process: Doğubayazıt Case

**Abstract:** The aim of the study is to examine readiness of project school students for e-learning. In this context, the examination took place regarding some demographic variables which are gender, grade, having information communication devices, accessing the Internet, use of information communication devices and the Internet, ratio of attending synchronous classes, troubles they faced during the classes, and intention to continue synchronous classes even after Covid-19 pandemic. The study is conducted as a survey study and 284 students were participated. Descriptive statistics, t-tests and ANOVA were conducted for the data analysis. The findings showed that the students were rather ready for e-learning but their readiness were rather low with regard to their computer self-efficacy and motivation toward e-learning sub-factors. The finding also showed significant differences with regard to their having information communication devices, accessing the Internet, use of information communication devices and the Internet, ratio of attending synchronous classes, and troubles they faced during the classes. Designing orientation/adaptation trainings for such students may contribute their readiness for e-learning meaningfully. At least sharing information regarding advantages and disadvantages of e-learning may have some positive effects.

Geliş tarihi/Received: 30.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 29.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kkubrasnr@gmail.com, 0000-0002-6033-1317

<sup>2</sup> Doç.Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, cetin@yyu.edu.tr, 0000-0001-6118-9693

**Atıf (Citation):** Şener, K., & Güler, Ç. (2022). Ortaöğretim proje okulu öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme hazır bulunuşlukları: Doğubayazıt örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 546-576. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1065359>



**Keywords:** emergency remote education, e-learning, readiness, project school, secondary education

## Giriş

Çin’de 2019 yılında başlayan Covid-19 Pandemisinin ülkemizde de görülmesi üzerine 16 Mart 2020 tarihi itibariyle K-12 seviyesinde eğitime ara verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Ara tatil sonrasında derslerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine karar verilmiş ve süreç boyunca tam zamanlı uzaktan eğitim/hibrit eğitim ile eğitime devam edilmiştir. Pandemi öncesinde devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitimlerin yüz yüze gerçekleştirildiği; yüz yüze eğitime takviye olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ders kitapları, çalışma kağıtları, videolar vb. ders içeriklerinin paylaşıldığı bilinmektedir (Demirsöz ve Akkoyunlu, 2020; Erensayın ve Güler, 2017). Pandemiyle birlikte kriz sürecini yönetmek için gerekli hazırlıklar ve planlamalar tam olarak uygulanmadan çevrim içi derslerin gerçekleştirilmeye başlanması, süreci acil uzaktan eğitim boyutuna taşımıştır (Altınpulluk, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021). EBA web sayfasından gerçekleştirilen eş zamanlı ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu bünyesinde açılan EBA kanalları üzerinden gerçekleştirilen eş zamansız derslerle acil uzaktan eğitim süreci yürütülmektedir. Acil uzaktan eğitimle birçok öğrenci daha önce yaşamadığı bir eğitim deneyimine başlamış bulunmaktadır.

Teknolojinin gelişmesi, teknolojiye erişim olanaklarının artması ve eğitimin teknolojiye uyarlanmasıyla zaman-mekân fark etmeksizin internet erişiminin sağlandığı her yerde eğitim ulaşılabilir hale gelmiştir. Bozkurt (2017) uzaktan eğitimi, öğrenci, öğretmen ve öğrenme içeriklerinin birbirleri arasındaki mesafeyi yok etmeye ve bu doğrultuda teknolojik olanakları en etkin şekilde kullanmaya çalışan sistem olarak tanımlamaktadır. Başlangıçtan itibaren uzaktan eğitimle olması planlanan öğrenme deneyimlerinin aksine, doğal afet, kriz gibi acil durumlarda eğitimin sekteye uğramaması için geçici bir alternatif olarak öğrenme faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi ise acil uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır (Hodges vd., 2020). Bozkurt (2020)’un uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitim kavramları arasındaki ayrımı Tablo 1’de açıklanmıştır.

**Tablo 1**

*Acil Uzaktan Eğitim ile Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklar (Bozkurt, 2020)*

Acil Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim
Zorunluluktur.	Seçenektir.
İhtiyaca yönelik geçici çözümler üretilmeye çalışılır.	Yaşam boyu öğrenmeye yönelik kalıcı çözümler üretilmeye çalışılır.
Kriz zamanı eldeki olanaklar dahilinde eğitimin devamı için çabalanır.	Kuramsal ve uygulamaya yönelik birikimlerle amaca yönelik planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimin sürdürülebilir olması için çabalanır.
Kavramsal olarak “emergency remote education” olarak adlandırılır.	Kavramsal olarak “distance education” olarak adlandırılır.
“Remote” kavramı fiziksel uzaklığa vurgu yapmaktadır.	“Distance” kavramı hem fiziksel hem de etkileşimsel ve psikolojik uzaklığı vurgulamaktadır.

Tang vd. (2021), dünyada 146'dan fazla ülkenin eğitim sürecinin Covid-19 Pandemisinden etkilediğini ve etkilenen öğrenci sayısının dünya nüfusunun yaklaşık %67'sini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte öğrenciler evlerinden bilişim cihazları aracılığıyla eğitimlerini sürdürmüştür. Türkiye'de ise pandemiyle birlikte yaklaşık 18 milyon K-12 seviyesindeki öğrenci sürece dahil olmuştur; bu öğrencilerden ortaöğretim düzeyinde etkilenen öğrenci sayısı ise yaklaşık 5,7 milyondur (MEB, 2020). Uzaktan eğitimin yakın gelecekte bir alternatif veya yüz yüze eğitime destek olmaktan çıkarak eğitimin asıl zeminine dönüşeceği ön görüldüğünden (Keskin ve Özer Kaya, 2020), her ne kadar K-12 düzeyinde uzaktan eğitime yönelik araştırmalar artmış olsa da ileride gerçekleştirilecek eğitimler için daha çok araştırma yapılması gerektiği belirtilmektedir (Arnesen vd., 2019; Barbour, 2019; Saqlain vd., 2020).

Ortaöğretim öğrencilerimiz acil uzaktan eğitimle birlikte EBA üzerinden derslere katılım sağlamaya başlamış ve e-öğrenme sürecine dahil olmuşlardır. Gülbahar (2021) e-öğrenmeyi, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için elektronik ortamların kullanılması, zaman ve mekândan bağımsız ders içeriğinin bilişim teknolojileriyle aktarılması şeklinde tanımlamaktadır. E-öğrenme sürecinde öğrenciler, çeşitli öğrenme deneyimlerini elektronik ortamda yaşayabilmekte, diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle etkileşim kurabilmektedirler (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019). E-öğrenmenin, uzaktan öğrenmeye göre karakteristik özellikler taşıdığı ve daha çok teknolojik cihaz kullanımı gerektirdiği kabul edildiğinden (Omoda-Onyait ve Lubega, 2011), teknolojideki her değişimle, e-öğrenmede başarının sağlanması için gerekli olan beceri, tutum vb. kavramlar araştırmacılar tarafından çalışılmaya ve genişletmeye devam edilmektedir (Watkins vd., 2004). E-öğrenme faaliyetleri esnasında yaşanan bölgede teknolojik alt yapının ve internet bağlantısının zayıf olması, öğrencilerin bilgisayar öz- yeterlikleri, e-öğrenme tutumları, kişisel bilişim cihazına sahip olma durumları, pandemi korku ve kaygı duyguları düşünüldüğünde karşılaşılabilecekleri sorunların araştırılması gerektiğini belirtmektedir (Agnolotto ve Queiroz, 2020). E-öğrenme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde başarılı bir e-öğrenme için öğrencilerin bazı niteliklerinin öneminden bahsedildiği görülmektedir. Bu nitelikler, tutum, bilişim cihazlarının kullanımı, kendi kendine öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme, zaman yönetimi, öğrenmeye ilgi, grupla iletişim kurma, öz düzenleme, çevrim içi kaynakları kullanma ve etkileşim kurma şeklinde ele alınmıştır (Aguilera-Hermida, 2020; Choudhury ve Pattnaik, 2020; Çelen vd., 2011; Dabbagh, 2007; Olpak ve Kılıç Çakmak, 2009; Piskurich, 2003; Rafique vd., 2021; Watkins vd., 2004; Yükseltürk ve Bulut, 2007). Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016) iletişim kurma, kendi kendine öğrenme ve öz-düzenleme becerileri gelişmiş, çalışma alışkanlıklarını düzenleme yönü kuvvetli olan öğrencilerin e-öğrenme sürecini daha başarılı yürüttüklerini raporlamışlardır. Öğrencilerin bu becerilere sahip olmaları, e-öğrenme sürecine hazır olmaları için önemli görülmektedir.

Hazır bulunuşluk, bir eğitim sürecinde gerekli olan ön koşul bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir (Çakır ve Horzum, 2015). Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin hazır bulunuşluğu ise e-öğrenmeye hazır bulunuşluk olarak isimlendirilmektedir. Choucri vd. (2003) e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu internet gibi elektronik kaynaklardan yararlanabilme ve fırsatları takip edip değerlendirebilme kapasitesi olarak tanımlarken; Lopes (2007), bireyin bir organizasyon veya çevrim içi öğrenme ortamlarından yararlanabilme yeteneği, Kaur ve Abas (2004) ise kişinin öğrenmesine katkı sağlayabilmesi için e-öğrenme materyallerini, çokluortam teknolojilerini kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlamaktadır. Covid-19 Pandemisiyle beraber öğrencilerin mecburi acil uzaktan eğitime geçme durumu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimden sosyal

hayata birçok alan etkilenmiş ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğun önemi ortaya çıkmış (Canpolat ve Canpolat, 2020); e-öğrenmede öğrencilerin hazır bulunuşluklarının incelenmesinin önemi vurgulanmıştır (Watkins vd., 2004). Öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin, teknolojiye erişim olanaklarının, teknoloji okuryazarlıklarının, kendi kendine öğrenme ihtiyaçlarının ve kaygılarının bilinmesi e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Oliver, 2001). E-öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen hazır bulunuşluk çalışmaları incelendiğinde bilgisayar, internet, çevrim içi iletişim öz-yeterlikleri ile, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ele alındığı görülmüştür (Chung vd., 2020; Yurdugül ve Demir, 2017). Yurdugül ve Demir (2017), bilgisayar ve internet öz-yeterliklerini öğrencilerin bilişim teknolojilerini ve interneti kullanabilme becerilerine olan algı; çevrimiçi iletişim öz-yeterliğini ise öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki iletişim şeklini anlayabilme algıları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca kendi kendine öğrenme, öğrencilerin çalışma hedeflerini, çalışma materyallerini, yöntemlerini belirleme ve kendilerini değerlendirme becerilerini kapsarken, öğrenen kontrolü öğrencinin öğrenme materyallerine ne kadar/ne zaman/hangi sırayla çalışacaklarına karar vermelerini ifade etmektedir. E-öğrenmeye yönelik motivasyon ise öğrencilerin e-öğrenmeyle öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini kapsamaktadır (Hung vd., 2010). E-öğrenme hazır bulunuşluğunda öz-yeterlilik ölçümünün gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında başarının sağlanmasında önemi vurgulanmaktadır (Tsai vd., 2020). Bu durumlar göz önüne alındığında Covid-19 Pandemisi süresinde daha etkili ve daha verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi adına öğrencilerin e-öğrenme durumlarının incelenmesi önem arz edebilir.

Piskurich (2003) e-öğrenme ortamlarında başarısızlığın birçok nedeni olabileceğini ancak çoğunlukla e-öğrenmeye hazır olmayan öğrencilerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, e-öğrenme başarısıyla e-öğrenme hazır bulunuşluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu raporlanmıştır (Kaur ve Abas, 2004; Kruger-Ross ve Waters, 2013). Bundan dolayı e-öğrenme süreci öncesinde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmekte (Yurdugül ve Demir, 2017); özellikle de K-12 seviyesinde e-öğrenme ihtiyaçları için tasarlanmış bir hazır bulunuşluk çerçevesi geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (So ve Swatman, 2006).

Öğrencilerin e-öğrenme süreçleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde hazır bulunuşluk üzerine araştırma yapan ve hazır bulunuşluğun e-öğrenme başarısına etkisini öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Alsancak-Sırakaya ve Yurdugül, 2016; Bahadır, 2020; Çakır ve Horzum, 2015; Hung vd., 2010; Mercado, 2008; Moftakhari, 2013; Rohayani vd., 2015; Valtonen vd., 2009). Alqurashi (2016) e-öğrenmede başarısıyla bilgisayar öz-yeterliği arasında olumlu bir ilişkinin oluşunu belirtmiş, Tsai vd. (2020) e-öğrenme ortamlarında teknolojinin etkili kullanımının öneminden bahsetmiş ve bilgisayar öz-yeterliğinin e-öğrenmede başarıyı etkilediğini belirtmiştir. İnterneti kullanırken öğrencilerin kendine duydukları güven, internet öz-yeterliği olarak ifade edilmektedir (Dikbaş-Torun, 2020). E-öğrenme sürecinin başarılı yürütülmesi, öğrencilerin internette gerçekleştireceği görevleri yerine getirme konusunda kendine güven duymaları önemlidir (Kuo vd., 2014). Öğrencilerin internet ortamında bilgi arama becerilerine sahip olmalarının e-öğrenme ortamlarda, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı bildirilmiştir (Tsai ve Tsai, 2003). E-öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrenme ortamı üzerinden gerçekleştirilmesi nedeniyle etkili bir öğrenme süreci için öğrencinin çevrim içi iletişim öz-yeterliğine sahip olması önem arz etmektedir (Alsancak-Sırakaya ve

Yurdugül, 2016). Öğrencilerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak tartışma ortamlarını kullanabilmeleri, e-posta ve mesaj gönderebilmeleri, e-öğrenme ortamında birbirleriyle-öğretmenleriyle etkileşim kurmalarına, fikir alışverişinde bulunmalarına imkân sağlayacağı düşünüldüğünden internet ve çevrim içi iletişim öz-yeterliliklerinin yüksek olmasının e-öğrenme hazır bulunuşluğunu olumlu etkileyeceği düşünüldüğünden e-öğrenme kapsamında alanyazında bahsedilen bu öğrenci özelliklerinin çalışılması önem arz edebilir.

E-öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgisayar, internet ve çevrim içi öz-yeterliliklerinin yanı sıra sahip oldukları bireysel özelliklerin de öğrenmenin verimliliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrenme esnasında öğrencilerin öğrenme davranışları üzerinde karar verme yetkileri, öğrenen kontrolü olarak adlandırılmaktadır (Brown vd., 2016). Orvis vd. (2009), öğrenen kontrolünün e-öğrenme esnasında öğrencilerin, öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenci kontrolünün sağlanmasıyla öğrenmede verimlilik artmaktadır ve öğrencilerin daha az zamanda daha iyi öğrenme süreçleri yaşamaları beklenmektedir (Kraiger ve Jerden, 2007). Chakkaravarthy vd. (2018), öğrenmede kendi kendine öğrenme yeteneğinin öneminden bahsetmiş; Broadbent vd. (2021) ise kendi kendine öğrenme yeteneği yüksek öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Motivasyon, öğrenmede, öğrencilerin hatırlayabilmesi, anlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri için gerekli bir niteliktir (Chung vd., 2020). Gerçekleştirilen çalışmalarda motivasyon için de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Başarıda motivasyonun önemli bir yordayıcı olduğu (Yılmaz, 2017) ve motivasyonu yüksek öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir (Escobar Fandiño vd., 2019; Keramati vd., 2011). Zhang ve Liu (2019), motivasyonu düşük öğrencilerin e-öğrenme sürecine katılımlarının da düşük olduğu belirtmiştir. Bu çalışmalar dikkate alındığında öğrencilerin e-öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerinin, kendi kendine öğrenme yeteneğine ve e-öğrenmeye yönelik motivasyona sahip olmalarının e-öğrenme sürecindeki verimliliği arttıracığı öngörülmektedir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen e-öğrenmeye hazır bulunuşluğunun incelenmesi, Covid-19 Pandemisinde gerçekleştirilen e-öğrenmenin etkili ve verimli yürütülebilmesi için yönlendirici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği çalışmalarda cinsiyete (Özgür vd., 2014; Rafique vd., 2021; Yılmaz vd., 2019), sınıf seviyelerine (Hung vd., 2010; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Yılmaz vd., 2019), teknolojik imkanlara sahip olma durumlarına (Coopasami, vd., 2017; Ünal vd., 2021) göre farklılıklarını bulunmuştur. Bu çalışmalar dikkate alınarak e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun cinsiyet, sınıf düzeyi, kendine ait bilişim cihazı (bilgisayar, tablet ve akıllı telefonu) olma durumu, internet erişimine sahip olması, günde kaç saat internet kullandığı, kaç yıldır ve günde kaç saat bilişim cihazı kullandığı, canlı derslere katılma oranı, canlı derslerde zorlandığı noktalar, pandemi sonrası canlı derslere devam etme isteği değişkenleri ile incelenebileceği düşünülmüştür. Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme hazır bulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme hazır bulunuşlukları: (a) cinsiyetlerine, (b) sınıf düzeylerine, (c) kendilerine ait bilişim cihazlarına sahip olmalarına, (d) internet erişim durumlarına, (e) kaç yıldır bilgisayar/tablet/akıllı telefon/internet kullandıklarına, (f) günde kaç saat bilgisayar/tablet/akıllı telefon/internet kullandıklarına, (g) canlı derslere katılma oranlarına, (h) canlı derslerde

zorlandıkları noktalara, (i) pandemi sürecinden sonra canlı derslerle eğitime devam etme isteklerine göre anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin Covid-19 Pandemisinde e-öğrenme sürecine ne oranda hazır oldukları belirlenmeye çalışılmış ve hazır bulunuşlukları bazı değişkenler açısından incelenmiş, bu bağlamda daha etkili bir e-öğrenme süreci için neler yapılabileceği tartışılmıştır. E-öğrenmeye hazır bulunuşluk üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği (Alsancak-Sırakaya ve Yurdugül, 2016; Chung vd., 2020; Dikbas Torun, 2020; Rasouli vd., 2016; Tang vd., 2021; Yurdugül ve Demir, 2017); K-12 öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmaların (Demiröz ve Akkoyunlu, 2020; Valtonen vd., 2009) ise daha az olduğu fark edilmiştir. Chung vd. (2020) pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde hazır bulunuşluklarını demografik faktörlere, çevrimiçi öğrenme deneyimlerinde ve çevrimiçi öğrenmeyi kullanmaya devam etme isteklerine göre farklılaşma durumlarını araştırmışlardır. Çalışmada cinsiyete göre farklılıklara rastlanmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası öğrenme sürecine çevrimiçi devam etmek istemediklerini belirtmiş, çoğunlukla kaydedilmiş çevrimiçi dersler aracılığıyla öğrenme sürecine dahil olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin belirttiği en büyük zorluk zayıf internet bağlantısı olarak raporlanmıştır. Acil uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencileriyle çalışma gerçekleştiren Tang vd. (2021) ise öğrencilerin hazır bulunuşluklarının bulunduğunu, lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerinden daha yüksek hazır bulunuşluğa sahip olduğunu ve öğrencilerin eğitim düzeyine göre farklı öğrenme tasarımlarına ihtiyaç duyulduğunu raporlamışlardır. Valtonen vd. (2009) lise 2. sınıf öğrencileriyle çevrimiçi eğitim üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu, inançlarının ise olumlu, tarafsız ve olumsuz olarak 3 gruba ayrıldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle olumsuz ve tarafsız gruplarda yer alan öğrencilerin çevrimiçi ortamda akranlarıyla iletişim veya iş birliği kurmak yerine materyal edinmek ve bireysel görevleri yerine getirmek için kullandıkları görülmüştür. Demiröz ve Akkoyunlu (2020) acil uzaktan eğitim sürecinde özel bir eğitim kurumunda K-12 seviyesinde gerçekleştirilen çalışmaları incelemiş ve öğrencilerin motivasyon, katılım, sosyalleşme/iletişim kurma, öz düzenleme becerileri gibi birçok konuda olumsuzluk yaşayabileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı K-12 düzeyinde acil uzaktan eğitim sürecinin ele almasıyla önem arz ettiği düşünülmüş ve araştırma problemleri kapsamında çalışma gerçekleştirilmiştir. Pandemi öncesinde bu yönde çalışma deneyimimizin eksik olduğu, ne kadar süre daha acil uzaktan eğitimin devam edeceğinin bilinmemesi ve ortaöğretimde eğitim sürecinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için alanyazında yeterli veri bulunmadığı düşünüldüğünden, bu düzeyde gerçekleştirilecek bir çalışmanın alana anlamlı katkı sağlaması beklenmektedir.

## **Yöntem**

Araştırmada konuyla ilgili nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, güncel bir duruma yönelik veri toplamak (Tuncer, 2020), var olan durumu olduğu gibi betimlemek amacıyla tercih edilmektedir. Bu çalışmada güncel konulardan, acil uzaktan eğitim konusu bağlamında bir proje okulu öğrencilerinin durumunun betimlenmesi amaçlandığından bu model tercih edilmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Türkiye'nin Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde bir proje okulunda öğrenim gören 744 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada bütün evrene ulaşılması hedeflense de bazı öğrencilerin erişim sağlayamaması, katılımın gönüllü olması nedeniyle bazılarının ölçme araçlarına dönüş yapmaması nedeniyle araştırma elverişli örneklem üzerinden yürütülmüştür. Elverişli örneklem, katılımcıların çalışmaya istekli ve uygun oldukları için seçildikleri bir örneklem tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın örneklemini bahsedilen okulda öğrenim gören 65'i erkek (%23) ve 219'u kız (%77) olmak üzere toplam 284 gönüllü öğrenci oluşmaktadır. Sınıf seviyeleri; 115'i 9. sınıf (%40), 70'i 10. sınıf (%25), 74'ü 11. sınıf (%26) ve 25'i 12. sınıf (%9) olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2***Katılımcıların demografik özellikleri*

Değişkenler		Kadın	Erkek	Toplam	
		N	N	N	%
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	89	26	115	40.5
	10. Sınıf	58	12	70	24.6
	11. Sınıf	53	21	74	26.1
	12. Sınıf	19	6	25	8.8
Kendine Ait Bilişim Cihazı Olma Durumu	Yok	80	21	101	35.6
	En az bir cihazı var	139	44	183	64.4
Kendine Ait Bilişim Cihazı Olan Öğrencilerin Dağılımı	Akıllı telefon	94	38	132	46.5
	Bilgisayar	25	16	41	14.4
	Tablet	42	3	45	15.8
Evde İnternet Erişimi Olma Durumu	Var	154	46	200	70.4
	Yok	65	19	84	29.6
Kaç Yıldır Bilgisayar/Tablet Kullandığı	Hiç kullanmadım	107	33	140	49.3
	1-2 yıl	72	14	86	30.3
	3 yıl ve üzeri	58	40	98	34.5
Kaç Yıldır Akıllı Telefon Kullandığı	Hiç kullanmadım	84	14	98	34.5
	1-2 yıl	104	3	107	37.5
	3 yıl ve üzeri	51	31	82	28.8
Kaç Yıldır İnternet Kullandığı	Hiç kullanmadım	36	4	40	14.1
	1-2 yıl	115	31	146	51.4
	3 yıl ve üzeri	98	68	166	58.5
Günlük Bilgisayar/Tablet Kullanımı	Kullanmıyorum	116	36	152	53.5
	1-2 saat	44	20	64	22.5
	3-4 saat	33	6	39	13.7
	5 saat ve üzeri	26	3	29	10.2
Günlük Akıllı Telefon Kullanımı	Kullanmıyorum	68	16	84	29.6
	1-2 saat	82	24	106	37.3
	3-4 saat	42	18	60	21.1
	5 saat ve üzeri	27	7	34	12
Günlük İnternet Kullanımı	Kullanmıyorum	75	20	95	33.5
	1-2 saat	75	21	96	33.8
	3-4 saat	32	13	45	15.8
	5 saat ve üzeri	37	11	48	16.9
Canlı Derslere Katılma Oranları	1	45	14	59	20.8

2-3	35	18	53	18.7
4-5	53	11	64	22.5
6 ve üzeri	86	22	108	38
Toplam	219	65	284	100

Katılımcıların kendine ait bilişim cihazına sahip olma durumlarına bakıldığında çoğunluğun (%64) en azından bir bilişim cihazı bulunmaktadır. Herhangi bir cihazı olmadığını belirten 101 kişi, en az bir bilişim cihazına sahip olduğunu belirten 183 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan 132'si akıllı telefona, 41'i bilgisayara ve 45'i tablete sahip olduğunu belirtmiştir. Cihaz sahibi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki sayısal farklılık bazı öğrencilerin birden fazla bilişim cihazına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların 200'ünün evinde internet erişimi bulunmaktadır. Hayatında hiç internet kullanmadığını belirten katılımcı sayısı 40 iken; bilgisayar/tablet kullanmayan 140, akıllı telefon kullanmayan 98 kişi bulunmaktadır. Günlük kullanımlar incelendiğinde ise internet kullanmadığını belirten 95, bilgisayar/tablet kullanmadığını belirten 152, akıllı telefon kullanmadığını belirten 84 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların bazıları birden fazla bilişim cihazına erişimi olduğunu, bazıları ise kendilerine ait bilişim cihazları olmasa da başkalarının cihazlarıyla erişim sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum Tablo 2'de sunulan bazı değerlerin katılımcı sayılarında tutarsızlık olmasına neden olmuştur. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde 59 öğrenci nerdeyse hiç derse katılamamışken, yarısından fazlasına katılan 108 öğrenci bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki demografik veri formudur. İkincisi ise e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğidir. Demografik veri formu 14 maddeden oluşmaktadır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, teknolojik imkanları, günlük teknoloji kullanım miktarları, canlı derslere katılma oranları ve canlı ders sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

### ***e-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği***

E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 33 madde bulunmaktadır. Maddeler 7'li likert tipindedir. Ölçek altı alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler bilgisayar öz-yeterliği (5 madde), internet öz-yeterliği (4 madde), çevrimiçi iletişim öz-yeterliği (5 madde), kendi kendine öğrenme (8 madde), öğrenen kontrolü (4 madde) ve e-öğrenmeye yönelik motivasyondur (7 madde). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 şeklinde raporlanmıştır. Yurdugül ve Demir'in (2017) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğinin ortaöğretim düzeyinde kullanılması nedeniyle elde edilen veriler ölçek ve alt faktörler bazında Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğin ve çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve alt faktörleri güvenirlik katsayıları*

Faktörler	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )	
	Mevcut Çalışma Sonuçları	Orijinal Çalışma Sonuçları
Faktör 1. Bilgisayar Öz-Yeterliği	0.95	0.84
Faktör 2. İnternet Öz-Yeterliği	0.94	0.85
Faktör 3. Çevrim içi İletişim Öz-Yeterliği	0.93	0.84
Faktör 4. Kendi Kendine Öğrenme	0.95	0.88
Faktör 5. Öğrenen Kontrolü	0.95	0.91
Faktör 6. e-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	0.94	0.95
Genel	0.96	0.93

Tablo 3'e göre E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve alt boyutlarının güvenirlik katsayılarıyla ölçeğin kullanımında elde edilen bulguların güvenirlik katsayılarının benzer sonuçlar verdiği görülmüştür (Tablo 3). Bu durum ölçeğin bu çalışma grubu için de uygun bir ölçek olabileceğine yönelik delil olarak kabul edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci öncesinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulundan 25.05.2021 tarihli ve 2254 sayılı yazıyla etik kurul izni alınmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde çevrimiçi formlar ile toplanmıştır. Katılımcılara çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla ulaşılarak gerekli açıklamalar gerçekleştirilmiş ve Google form üzerinden maddeleri yanıtlarken her bir sorunun cevaplanması istenmiştir. Böylelikle veri kaybı yaşanmamıştır. Veri analizleri elde edilen 284 gönüllü katılımcı verileriyle gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğundan verilerin normalliği test edilirken Kolmogorov-Smirnow testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma problemleri doğrultusunda katılımcıların e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin sunulmasında betimsel istatistikler ve ortalama puanlarının karşılaştırılması testlerinden (bağımsız örneklem T-testi ve tek faktörlü ANOVA) yararlanılmıştır. E-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleriyle internet erişim durumları, kaç yıldır bilgisayar/tablet/akıllı telefon/internet kullandıkları, günde kaç saat bilgisayar/tablet/akıllı telefon/internet kullandıkları, canlı derslere katılma oranları ve canlı derslerde zorlandıkları noktalar arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testlerinden önce varyans homojenlik kontrolü için Levene testi gerçekleştirilmiş olup p değerinin 0.05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu durum varyansların homojenlik analizinden elde edilen sonuçların sağlıklı olduğunu göstermektedir (Antalyalı, 2010). ANOVA analizleri sonucunda farklılaşmaların belirlenmesinde Post Hoc testlerinden Dunnett's C testi, anlamlı fark bulunan durumlarda hangi değişkenler arasında anlamlı fark olduğunu bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Çalışmada istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.



## Bulgular

### E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzey puanları ve standart sapmaları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği puanları ve standart sapma değerleri*

	$\bar{X}$	SS	Hazır Bulunuşluk
e-Öğrenme Hazır Bulunuşluk	3.92	1.63	Var
Faktör 1. Bilgisayar Öz-Yeterliği	3.40	2.16	Yok
Faktör 2. İnternet Öz-Yeterliği	4.65	2.19	Var
Faktör 3. Çevrim içi İletişim Öz-Yeterliği	3.90	2.04	Var
Faktör 4. Kendi Kendine Öğrenme	4.33	1.96	Var
Faktör 5. Öğrenen Kontrolü	4.41	2.15	Var
Faktör 6. e-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	2.81	1.76	Yok

Öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının değerlendirilmesinde ortalama değer dikkate alınarak 3.5 puan ve üzerinin hazır bulunuşlukları var olarak kabul edilmiştir (Yurdugül & Demir, 2017). Alt faktörler incelendiğinde internet öz-yeterliği, çevrim içi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme ve öğrenen kontrolü ortalama puanlarının 3.5'tan fazla ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarının olduğu görülmektedir. Bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonda ise öğrencilerin ortalama puanlarının 3.5 altında olduğu ve hazır bulunuşluklarının bulunmadığı görülmüştür.

### Kendilerine Ait Bilişim Cihazlarına Sahip Olma Durumları

Ortaöğretim öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile kendilerine ait bilişim cihazına sahip olmaları arasındaki ilişkiler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının kendine ait bilişim cihazlarına sahip olmalarına göre t-testi sonuçları*

Değişken	Yanıt	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Cihaz sahipliği	Cihazı yok	101	3.20	1.55	282	5.77	.000	.02
	En az bir cihazı var	183	4.31	1.53				
	Toplam	284						
Akıllı telefon	Yok	152	3.56	1.61	282	4.04	.000	.31
	Var	132	4.33	1.56				
	Toplam	284						
Bilgisayar	Yok	243	3.79	1.64	62.74	3.61	.001	.05

---

Var	41	4.64	1.33
Toplam	284		

---

Kendilerine ait bilişim cihazına sahip olma durumlarına göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282) = 5.77, p < .01$ . En az bir cihaza sahip olan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.31$ ), cihazı olmayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.20$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin kendine ait bilişim cihazına sahip olmalarıyla e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendine ait bilişim cihazlarına sahip olma durumu için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .10'dur. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %10'unun kendine ait bilişim cihazlarına sahip olma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .02'dir. Bu sonuçta cihazı olmayan öğrenciler ile en az bir cihazı bulunan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk ortalama puanları arasındaki farkın .02 standart sapma kadar olduğunu gösterir. Cohen d, küçük etki büyüklüğü 0.2, orta etki büyüklüğü 0.5 ve büyük etki büyüklüğü 0.8 olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1992). Bu durumda öğrencilerin en az bir cihaza sahip olması e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

Akıllı telefona sahip olma durumlarına göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282) = -4.04, p < .01$ . Akıllı telefona sahip olan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.33$ ), akıllı telefonu olmayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.56$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin akıllı telefona sahip olmalarıyla e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Akıllı telefona sahip olma durumu için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .04'tür. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %4'ünün akıllı telefona sahip olma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .31'dir. Öğrencilerin akıllı telefonlarının olması e-öğrenme hazır bulunuşluğunda orta etkiye sahiptir.

Bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(62.74) = -3.61, p < .01$ . Bilgisayara sahip olan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.64$ ), bilgisayarı olmayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.79$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayara sahip olmalarıyla e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgisayara sahip olma durumu için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .05'tir. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %5'inin bilgisayara sahip olma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .05'tir. Öğrencilerin bilgisayarlarının olması e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir. Öğrencilerin tablete sahip olup olmama durumları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### İnternet Erişim Durumları

Öğrencilerin internet sahipliği durumu ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının internet sahipliğine göre anova sonuçları*

İnternet sahipliği	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
İnterneti yok	84	3.09	1.62	Gruplar arası	102.763	2	51.381	22.156	.000	A-B A-C C-B
Cep telefonu paketi var	114	3.98	1.49	Gruplar içi	651.662	281	2.319			
Evde sabit interneti var	86	4.64	1.45	Toplam	754.425	283				

A: İnterneti yok

B: Cep tel paketi var

C: Evde sabit interneti var

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında internet sahipliği durumu açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(2, 281) = 22.15, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri internet sahipliğine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, evde sabit interneti bulunan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.64$ ) ile cep telefonu paketi olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.98$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin interneti bulunmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 3.09$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternet sahipliği durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .14'tür. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %14'ünün internet sahipliği durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları internet durumları (sınırlı/sınırsız) ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının sahip olunan internet durumuna (sınırlı/sınırsız) göre t-testi sonuçları*

Değişken	Yanıt	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
İnternet durumu	Sınırlı	167	3.87	1.58	235	-2.99	.003	.09
	Sınırsız	74	4.52	1.49				

E-öğrenme hazır bulunuşluk puanları öğrencilerin sahip oldukları internet durumuna göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(235) = -2.99, p < .01$ . Sınırsız internete sahip öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.52$ ), sınırlı internete sahip öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.87$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin sahip olunan internet durumuyla e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sahip olunan internet durumu için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .03'tür. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %3'ünün sahip olunan internet durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .09'dur. Öğrencilerin internet durumları e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

Öğrencilerin sahip oldukları internet kotası ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının sahip olunan internet kotasına göre anova sonuçları*

Sınırlı interneti olanlar	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
0-2 GB	18	2.89	1.67	Gruplar arası	28.893	4	7.223	3.230	.015	A-E
3-5 GB	41	3.76	1.42	Gruplar içi	288.476	129	2.236			
6-9 GB	31	3.93	1.55	Toplam	317.369	133				
10-14 GB	29	4.17	1.55							
15 GB ve üzeri	15	4.63	1.18							

A: 0-2GB      B: 3-5GB      C: 6-9GB      D: 10-14GB      E: 15GB ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında sahip olunan internet kotası açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $F(4, 129) = 3.23, p < .05$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları internet kotasına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, 15 GB ve üzeri internete sahip öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.63$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin 0-2 GB interneti bulunan öğrencilere ( $\bar{X} = 2.89$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternet sahipliği durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .09'dur. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %9'unun sahip olunan internet kotasına bağlı olduğu ifade edilebilir.

**Kaç Yıldır Akıllı Telefon, Bilgisayar/Tablet, İnternet Kullandıkları**

Öğrencilerin kaç yıldır akıllı telefon kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının kaç yıldır akıllı telefon kullandıklarına göre anova sonuçları*

Akıllı telefon	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Hiç kullanmadım.	98	3.29	1.59	Gruplar arası	82.252	2	41.126	17.193	.000	A-B A-C
1-2 yıl	135	4.02	1.50	Gruplar içi	669.564	281	2.392			B-A B-C
3 yıl ve üzeri	51	4.83	1.56	Toplam	754.425	283				C-A C-B

A: Hiç kullanmadım      B: 1-2 yıl      C: 3 yıl ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında kaç yıldır akıllı telefon kullandıkları açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(2, 281) = 22.15, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri kaç yıldır akıllı telefon kullandıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, akıllı telefonu 3 yıl ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.83$ ) ile akıllı telefonu 1-2 yıldır kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.02$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin hiç akıllı telefon kullanmamış öğrencilere ( $\bar{X} =$

3.29) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaç yıldır akıllı telefon kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .11'dir.

Öğrencilerin kaç yıldır bilgisayar/tablet kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının kaç yıldır bilgisayar/tablet kullandıklarına göre anova sonuçları*

Bilgisayar/tablet	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Hiç kullanmadım.	140	3.29	1.57	Gruplar arası	123.096	2	61.548	27.395	.000	A-B A-C
1-2 yıl	86	4.25	1.47	Gruplar içi	629.972	281	2.247			B-A B-C
3 yıl ve üzeri	58	4.93	1.33	Toplam	754.425	283				C-A C-B

A: Hiç kullanmadım      B: 1-2 yıl      C: 3 yıl ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında kaç yıldır bilgisayar/tablet kullandığı durumu açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(2, 281) = 27.39, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri kaç yıldır bilgisayar/tablet kullandığına göre anlamlı şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, bilgisayarı/tableti 3 yıl ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.93$ ) ile bilgisayarı/tableti 1-2 yıldır kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.25$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin hiç bilgisayar/tablet kullanmamış öğrencilere ( $\bar{X} = 3.29$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaç yıldır bilgisayar/tablet kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .16'dır.

Öğrencilerin kaç internet kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının kaç yıldır internet kullandıklarına göre anova sonuçları*

İnternet	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Hiç kullanmadım.	40	2.58	1.42	Gruplar arası	161.717	2	80.858	38.334	.000	A-B A-C
1-2 yıl	146	3.67	1.50	Gruplar içi	589.339	281	2.109			B-C
3 yıl ve üzeri	98	4.83	1.37	Toplam	754.425	283				

A: Hiç kullanmadım      B: 1-2 yıl      C: 3 yıl ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında kaç yıldır internet kullandığı durumu açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(3, 280) = 26.14, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri kaç yıldır internet kullandığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, interneti 3 yıl ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.83$ ) ile interneti 1-2 yıldır kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.67$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin hiç internet kullanmamış öğrencilere ( $\bar{X} = 2.58$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaç yıldır internet kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .21'dir.

### Günde Kaç Saat Akıllı Telefon, Bilgisayar/Tablet, İnternet Kullandıkları

Öğrencilerin günde kaç saat akıllı telefon kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının günde kaç saat akıllı telefon kullandıklarına göre anova sonuçları*

Akıllı telefon	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Kullanmıyorum.	84	3.21	1.60	Gruplar arası	71.264	3	23.755	9.736	.000	A-B A-C A-D
1-2 saat	106	4.01	1.58	Gruplar içi	683.162	280	2.440			
3-4 saat	94	4.32	1.52	Toplam	754.425	283				
5 saat ve üzeri	34	4.65	1.42							

A: Kullanmıyorum      B: 1-2 saat      C: 3-4 saat      D: 5 saat ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında günde kaç saat akıllı telefon kullandığı durumu açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(3, 280) = 9.73$ ,  $p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri günde kaç saat akıllı telefon kullandığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, akıllı telefonu günde 5 saat ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.65$ ), günde 3-4 saat kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.32$ ) ile günde 1-2 saat kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.01$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin akıllı telefonu hiç kullanmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 3.21$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günde kaç saat akıllı telefon kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .09'dur.

Öğrencilerin günde kaç saat bilgisayar/tablet kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının günde kaç saat bilgisayar/tablet kullandıklarına göre anova sonuçları*

Bilgisayar/tablet	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Kullanmıyorum.	152	3.36	1.57	Gruplar arası	115.018	3	38.339	19.789	.000	A-B A-C A-D
1-2 saat	64	4.49	1.42	Gruplar içi	639.407	280	2.284			
3-4 saat	39	4.26	1.35	Toplam	754.425	283				
5 saat ve üzeri	29	5.13	1.55							

A: Kullanmıyorum      B: 1-2 saat      C: 3-4 saat      D: 5 saat ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında günde kaç saat bilgisayar/tablet kullandığı durumu açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(3, 280) = 9.73, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri günde kaç saat bilgisayar/tablet kullandığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, bilgisayarı/tableti günde 5 saat ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 5.13$ ), günde 3-4 saat kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.26$ ) ile günde 1-2 saat kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.49$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin bilgisayarı/tableti hiç kullanmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 3.36$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günde kaç saat bilgisayar/tablet kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .15'tir.

Öğrencilerin günde kaç saat internet kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14**

*e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının günde kaç saat internet kullandıklarına göre anova sonuçları*

İnternet	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
Kullanmıyorum.	95	3.05	1.54	Gruplar arası	125.275	3	41.758	18.584	.000	A-B A-C A-D B-D
1-2 saat	96	4.10	1.47	Gruplar içi	629.150	280	2.247			
3-4 saat	45	4.35	1.52	Toplam	754.425	283				
5 saat ve üzeri	48	4.86	1.43							

A: Kullanmıyorum      B: 1-2 saat      C: 3-4 saat      D: 5 saat ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında günde kaç saat internet kullandığı durumu açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(3, 280) = 9.73, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri günde kaç saat internet kullandığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarında, interneti günde 5 saat ve üzerinde kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.86$ ), günde 3-4 saat kullanan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.35$ ) ile günde 1-2 saat kullanan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.10$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin interneti hiç kullanmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 3.05$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günde kaç saat internet kullandığı durumu için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .17'dir.

### Canlı Derslere Katılma Oranları

EBA üzerinden gerçekleştirilen canlı derslere öğrencilerin ne oranda katılabildikleri hakkında bilgi sahibi olmak için demografik veri formunda bu doğrultuda bir soru hazırlanmış ve öğrencilerden canlı derslere katılma oranlarını değerlendirerek 1(Neredeyse hiç katılamadım) ile 10(Tüm derslere katıldım) arasında bir değer vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin EBA üzerinden gerçekleştirilen canlı derslere katılma oranları ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının canlı derslere katılma oranlarına göre anova sonuçları*

Canlı ders katılma oranı	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı İlişki
1	59	3.05	1.52	Gruplar arası	98.668	3	32.889	14.043	.000	A-C A-D B-D
2-3	53	3.42	1.44	Gruplar içi	655.757	280	2.342			
4-5	64	4.14	1.63	Toplam	754.425	283				
6 ve üzeri	108	4.51	1.51							

A: 1      B: 2-3      C: 4-5      D: 6 ve üzeri

Analiz sonuçları, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında canlı derslere katılma oranları açısından anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmektedir,  $F(3, 280) = 14.043, p < .01$ . Bir diğer deyişle, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri canlı derslere katılma oranlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe test sonuçlarına göre canlı derslere katılma oranları 6 ve üzerinde olan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.51$ ), canlı derslere katılma oranları 4-5 olan öğrenciler ( $\bar{X} = 4.14$ ) ile canlı derslere katılma oranları 2-3 olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.42$ ) e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin canlı derslere katılma oranları 1 olan öğrencilere ( $\bar{X} = 3.05$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Canlı derslere katılma oranları için hesaplanan kısmî  $\eta^2$  değeri .13'tür.

### Canlı Derslerde Zorlandıkları Durumlar

Öğrencilerin canlı derslere zorluk yaşadıkları durumlarla bilgi sahibi olmak için demografik veri formunda bu doğrultuda bir soru hazırlanmış ve öğrencilerden verilen seçenekler arasında canlı derslere katılma yaşadıkları zorluklar varsa işaretlemeleri, yaşadıkları zorluklar seçenekler arasında yoksa açık uçlu olarak belirtmeleri istenmiştir. Açık uçlu cevaplar veren öğrencilerin, seçeneklerle benzer yanıtlar vermesi nedeniyle veri analizi esnasında uygun seçeneklere aktarımlar yapılarak ve bu doğrultuda testler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin canlı derslerde zorlandıkları durumlar ile e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16***e-Öğrenmeye hazır bulunuşluk puanlarının canlı derslerde zorlandıkları noktaların t-testi sonuçları*

Değişken	Yanıt	N	%	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Evde kendime ait, eğitime uygun bir alanım bulunmuyor.	Evet	140	49.2	3.45	1.60	282	4.92	.000	.07
	Hayır	144	50.8	4.37	1.53				
Canlı derslerde dersi anlamakta zorlanıyorum.	Evet	163	57.3	3.83	1.57	282	.99	.322	
	Hayır	121	42.7	4.03	1.71				
Canlı derslerde sıkılıyorum.	Evet	91	32	3.71	1.65	282	1.48	.140	
	Hayır	193	68	4.01	1.61				
Ders saatlerinin uygun olmadığını düşünüyorum.	Evet	116	40.8	3.95	1.56	282	-.28	.776	
	Hayır	168	59.2	3.89	1.68				



Öğretmenimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	Evet	68	23.9	3.35	1.65	282	3.31	.001	.07
	Hayır	216	76.1	4.09	1.58				
Derste anlamadığım konularda soru sormakta zorlanıyorum	Evet	83	29.2	3.58	1.58	282	2.21	.028	.05
	Hayır	201	70.8	4.05	1.63				
Canlı derslerde kendimi eğitime uzak hissediyorum.	Evet	140	49.2	3.73	1.64	282	1.86	.064	
	Hayır	144	50.8	4.09	1.61				
EBA’da sistemsel aksaklıklar yaşıyorum.	Evet	156	54.9	3.87	1.55	282	.49	.622	
	Hayır	128	45.1	3.97	1.72				
EBA’yı kullanmakta zorlanıyorum.	Evet	76	26.7	3.24	1.49	282	4.33	.000	.12
	Hayır	208	73.3	4.16	1.61				

“Evde kendime ait, eğitime uygun bir alanım bulunmuyor.” cevabını veren öğrencilere göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282)=4.92$ ,  $p<.01$ . Evinde kendine ait, eğitime uygun bir alanı bulunan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X}=4.37$ ), bu imkana sahip olmayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X}=3.45$ ) göre daha yüksektir. Verilen cevap için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .08’dir. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %8’inin evde kendine ait, eğitime uygun bir alana sahip olması durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .07’dir. Öğrencilerin evinde kendine ait eğitime uygun bir alanının bulunmaması e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

“Öğretmenimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” cevabını veren öğrencilere göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282) = 3.31$ ,  $p < .01$ . Öğretmeniyle iletişim kurmakta zorluk yaşamayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.09$ ), zorluk yaşayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.35$ ) göre daha yüksektir. Verilen cevap için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .04’tür. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %4’ünün öğretmeniyle iletişim kurmakta zorlanma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .07’dir. Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlanması e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

“Derste anlamadığım konularda soru sormakta zorlanıyorum.” cevabını veren öğrencilere göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282) = 2.21$ ,  $p < .05$ . Soru sormakta zorluk yaşamayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.05$ ), zorluk yaşayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.58$ ) göre daha yüksektir. Verilen cevap için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .02’dir. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %2’sinin derste anlamadığı konularda soru sormakta zorlanma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .05’tir. Derste anlamadığı noktalarda soru sormakta zorlanmaları e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

“EBA’yı kullanmakta zorlanıyorum.” cevabını veren öğrencilere göre anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $t(282) = 4.33$ ,  $p < .01$ . Soru sormakta zorluk yaşamayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ( $\bar{X} = 4.16$ ), zorluk yaşayan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ( $\bar{X} = 3.24$ ) göre daha yüksektir. Verilen cevap için hesaplanan  $\eta^2$  değeri .06’dır. Buna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde varyansın yaklaşık %6’sının derste anlamadığı konularda soru sormakta zorlanma durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan hesaplanan Cohen d değeri .12’dir. EBA’yı kullanmakta zorlanmaları e-öğrenme hazır bulunuşluğunda küçük etkiye sahiptir.

Öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk puanları ile canlı derslerde yaşadıkları zorluklarda “Canlı derslerde dersi anlamakta zorlanıyorum.”, “Canlı derslerde sıkılıyorum.”, “Ders saatlerinin uygun olmadığını düşünüyorum.”, “Canlı derslerde kendimi eğitime uzak hissediyorum.”, “EBA’da sistemsel aksaklıklar yaşıyorum.” cevapları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### Eğitimlerine Canlı Derslerle Devam Etme İstekleri

Öğrencilerin pandemi süreci sonrasında canlı derslerle eğitimlerine devam etme istekleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Pandemi sonrasında canlı derslerle eğitimlerine devam etme istekleri betimsel istatistikleri*

Değişken	Yanıt	N	$\bar{X}$	SS
Pandemi Sonrası Canlı	Hayır	190	3.82	1.67
Derslerle Eğitime Devam	Kararsızım	75	4.02	1.50
Etme İsteği	Evet	19	4.43	1.60

Betimsel istatistikler sonucunda pandemi sonrasında da eğitimlerine canlı derslerle devam etmek isteyen öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk ortalamalarının ( $\bar{X} = 4.43$ ), kararsız öğrencilerden ( $\bar{X} = 4.02$ ) ve eğitime canlı derslerle devam etmek istemeyen öğrencilerden ( $\bar{X} = 3.82$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitime canlı derslerle devam etme istekleri ile e-öğrenme hazır bulunuşluk puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada acil uzaktan eğitim sürecinde Türkiye’nin Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde bulunan bir proje okulunda öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular belirlenen değişkenler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ortaya çıkararak daha etkili bir e-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kendilerine ait bilişim cihazlarına sahip olmalarına, internet erişim durumlarına, kaç yıldır ve günde kaç saat bilişim cihazı ve internet kullandıklarına; canlı derslere katılma oranlarına, canlı derslerde zorlandıkları noktalara ve pandemi sonrasında canlı derslerle eğitime devam etme isteklerine göre yapılan incelemelerin değerlendirme sonuçları bu bölümde ele alınmıştır.

Çalışmada öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin ortalama puanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda e-öğrenme hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri alt faktörler açısından incelendiğinde en yüksek ortalamanın internet öz-yeterliği, en düşük ortalamanın ise e-öğrenmeye yönelik motivasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet ve çevrim içi iletişim öz-yeterlikleri, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü faktörlerinde hazır bulunuşluklarının bulunduğu ancak bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon faktörlerinde hazır bulunuşluklarının düşük olduğu görülmüştür. E-öğrenmede hazır bulunuşluk üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bilgisayar öz-yeterliğinin ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonun, diğer alt faktörlerden düşük olduğu raporlanan çalışmalar da bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2019; Yurdugül

ve Demir, 2017). Öğrencilerin internet öz-yeterliklerinin yüksek olması, %70 oranında internet erişimine sahip olmaları ve hanelerde internetin kullanımının artmasıyla açıklanabilir. Yurdugül ve Demir (2017) öğrencilerin internet erişiminin kolay hale gelmesiyle internet öz-yeterliklerinin yükselbileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilgisayar kullanımında kendilerini yetersiz görmeleri ise bilişim cihazına sahip olmamaları, buldukları bölgede internete erişimde sorun yaşamaları, teknoloji deneyimlerinin bulunmaması ile ilişkilendirilebilir. E-öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme materyallerine erişim sağlayabilmeleri, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için bilgisayar kullanım becerilerine sahip olmaları gerektiğinden (Rasouli vd., 2016); öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının artırılması önemlidir. Yılmaz vd. (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerinin eğitimler ile desteklenerek artırılabilirliğini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının en düşük faktör olduğu görülmüştür. Benzer şekilde raporlanan çalışmalar olduğu gibi motivasyonun yüksek raporlandığı çalışmalar da bulunmaktadır. Çakır ve Horzum (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiş ve bu durumu öğrencilerin yaşı ve mesleğe yönelik eğitim almalarıyla ilişkilendirmiştir. Yurdugül ve Demir (2017) ise çalışmalarında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyon düşüklüğünün ilgi, istek gibi duyuşsal faktörlerle açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda e-öğrenmeye yönelik motivasyonun düşük olması ilgi, istek ve e-öğrenmeye inanç faktörleriyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin henüz ortaöğretim seviyesinde olmaları, öncesinde e-öğrenme deneyimlerinin bulunmaması, yüz yüze eğitimden sonra e-öğrenmeye uyum sağlamalarının belli bir süreç gerektirmesi, yüz yüze eğitime oranla etkileşimin ve öğretmen takibinde farklılıklar yaşanması motivasyonlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu kapsamda okullarca düzenlenecek çevrim içi oryantasyon eğitimleri ve etkinlikler öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini bilgisayar kullanımında yetersiz görmesi de e-öğrenme sürecini doğrudan etkileyeceğinden, motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Bu doğrultuda bilgisayar öz-yeterliğinin ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonun artırılması, e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyinin de artmasını sağlayacaktır.

Çalışmada belirlenen değişkenlere bakıldığında öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı; bilişim cihazına ve internete sahip olmaları, kaç yıldır ve günde kaç saat bilişim cihazı, internet kullandıkları, canlı derslere katılım oranlarına göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Cinsiyetin e-öğrenme hazır bulunuşluğunda anlamlı olmadığı raporlanan çalışmalar olduğu gibi (Özgür vd., 2014; Rasouli vd., 2016; Tang vd., 2021); cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu raporlanan çalışmalar da bulunmaktadır (Alsancak-Sırakaya ve Yurdugül, 2016; Chung vd., 2020). Bu durum öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarıyla ilişkilendirilebilir. Toplumsal olarak yaşanan bölgede cinsiyete yüklenen anlam ve sorumlulukların farklılık göstermesi ailelerin öğrencilerinden beklentilerini ve eğitimine sundukları olanakları etkileyebilmektedir. Çalışmada e-öğrenme hazır bulunuşluğunun cinsiyete göre farklılaşmaması, ailelerin eğitime bakış açılarında cinsiyete göre keskin bir farklılığın bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf düzeyine göre farklılaşmıyor olmasının öğrencilerin ortaöğretim seviyesi olmaları nedeniyle yaş gruplarının yakın olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin herhangi bir bilişim cihazına, akıllı telefona, bilgisayara, internete sahip olmalarıyla e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı farklılık olduğu, tablete sahip olan

öğrencilerde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Yılmaz vd. (2019) da çalışmalarında akıllı telefona ve bilgisayara sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu raporlamışlardır. Öğrencilerin %64'ünün herhangi bir bilişim cihazına sahip olması, bilişim cihazlarıyla aşinalığı arttıracığından e-öğrenme ortamlarında bilişim cihazı olmayanlara oranla daha yetkin olacakları düşünülmektedir. İnternete sahip öğrencilerin internet erişimlerinin sınırlı/sınırsız olmasının ve sahip oldukları kota miktarının da e-öğrenme hazır bulunuşluğunu etkilediği görülmüştür. E-öğrenme ortamına ve canlı derslere erişimin sağlanabilmesi için öğrencilerin internet erişimine sahip olması temel koşul olduğundan interneti sınırsız olan veya yüksek kotaya sahip olan öğrencilerin hazır bulunuşluklarının diğer öğrencilere oranla yüksek olması doğal bir durum olarak görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler yüksek oranda internet erişimine sahip olsa da kırsalda yaşayan öğrencilerin fazla olduğu ve internet bağlantılarının kesintiye uğradığı bilinmektedir. Chung vd. (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluğun zayıf internet bağlantısı ve sınırlı internet olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Chung vd. (2020) de öğrencilerin internet alt yapısı sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Teknik alt yapı problemlerinin yaşanması ve öğrencilerin öğrenme ortamlarına eşit erişim imkânı sağlayamaması e-öğrenme sürecinde yaşanan problemler arasındadır (Altınpulluk, 2021).

Çalışmada canlı derslere katılım ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Canlı derse katılım arttıkça e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının bilişim cihazına ve internete erişimi bulunsa da azımsanamayacak bir öğrenci grubunun bilişim cihazına veya internete erişim sağlayamadıkları bilinmektedir. Öğrencilerin %38'i çoğunlukla canlı derslere katıldığını belirtirken %21'i canlı derslere neredeyse hiç katılmadığını belirtmiştir. İnternet bağlantısının bulunmaması derslere erişimi tamamen kısıtlarken, zayıf internet bağlantısı derslerde kopuklukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin bilişim cihazına ve internete erişim sağlayamaması, e-öğrenme hazır bulunuşluklarını olumsuz etkilediği gibi canlı derslere katılma oranlarını da düşürmektedir. Eğitimin sürdürülebilmesi için öğrencilerin derse katılım sağlayabilmesi gerektiğinden derslerin bilişim cihazı ve internet erişimi bulunmayan öğrencilere yönelik ek önlemlerin alınması, canlı ders kayıtlarının belli süreyle EBA üzerinden erişime açılması; öğrencilerin o süre zarfında derslere erişimini sağlamakla birlikte ders tekrarı yapmalarına da olanak sunacaktır.

Öğrencilerin kaç yıldır bilişim cihazı ve internet kullandıkları, günde kaç saat bilişim cihazı ve internet kullandıkları ile e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ortalama 1-2 yıldır akıllı telefon ve internet kullandıkları, yarısının hiç bilgisayar/tablet kullanmadığı; günlük kullanımda ise öğrencilerin ortalama 1-2 saat akıllı telefon ve internet kullandıkları, yarıdan fazlasının (%53.5) gün içinde hiç bilgisayar/tablet kullanmadığı görülmüştür. Bu durumda belli bir süredir ve her gün akıllı telefon, internet kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek hazır bulunuşluğa sahip olmaları bilişim cihazı ve interneti kullanma deneyimleriyle açıklanabilir. Öğrencilerin bilişim cihazı ve internet kullanımında deneyime sahip olması e-öğrenme sürecinin olumlu geçmesine katkı sağlamaktadır (Tang vd., 2015).

Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara baktığımızda evinde kendine ait alanı bulunmayan, canlı ders esnasında öğretmeniyle iletişim kurmakta, anlamadığı konularda soru sormakta ve EBA'yı kullanmakta zorlanan öğrencilerin hazır bulunuşluklarının

daha düşük olduğu görülmüştür. “Evde kendine ait, eğitime uygun alanım bulunmuyor.” diyen öğrencilerin katılımcıların %49’unu oluşturduğu bilinmektedir. Fidalgo vd. (2020) öğrencilerin bulunduğu ortamın e-öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Eğitime uygun bir alanın bulunmaması derse konsantre olmayı zorlaştırabilmektedir (Hussein vd., 2020). Öğrencilerin yarıya yakınının eğitim ortamının bulunmaması sosyo-kültürel ve ekonomik yapıyla ilişkilendirilebilir.

Canlı ders esnasında “Öğretmenimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” cevabını veren öğrencilerin oranının %24, “Derste anlamadığım konularda soru sormakta zorlanıyorum.” cevabını veren öğrencilerin oranının %29 olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde çevrim içi eğitimlerde öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlandığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Fidalgo vd., 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Pastor, 2020). Yaşanan iletişim eksikliği öğrencilerin sosyal olarak yalıtılmış hissetmelerine (Günbatır, 2017); bireylerle iletişim kurmada uyum sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Öztaş ve Kılıç, 2017). Katılımcı öğrencilerin yaklaşık %41’ini 9.sınıf öğrencileri oluşturduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin hem okula, öğretmenlere ve sınıf arkadaşlarına hem de e-öğrenme sürecine alışmaya çalışmaları yaşanan iletişim problemlerini arttırmış olabilir. Çalışmada “EBA’yı kullanmakta zorlanıyorum.” diyen öğrencilerin oranının ise %27 olduğu görülmüştür. EBA sisteminde yaşanabilen teknik aksaklıkların, öğrencilerin zayıf internet bağlantılarının ve bilgisayar öz-yeterliklerinin düşük olmasının, öğrencilerin EBA kullanımında zorluklar yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin birçoğu pandemiden sonra canlı ders yapılmasını istememektedir. Benzer araştırmalarda da yüz yüze eğitimin e-öğrenmeye tercih edildiği görülmektedir (Aguilera-Hermida, 2020; Chung vd., 2020; Sindiani vd., 2020). Button vd. (2014), gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğrencilerin e-öğrenme ile yüz yüze eğitimin harmanlandığı bir öğrenme sürecini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. E-öğrenme ortamlarının tercih edilmemesi altında e-öğrenmeye yönelik motivasyonların düşük olması, ekonomik imkanlar, bilişim cihazına ve internete sahip olmama, yaşanan teknik sorunlar, psikolojik etmenler gibi birçok etken yer alabilir. Bu durumda öğrencilerin e-öğrenmeye teşvik edilmesinin, kaygılarının giderilmesinin ve hazır bulunuşluklarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının yeterli olduğu görülmüştür. Alt faktörler incelendiğinde internet öz-yeterliği, çevrim içi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme ve öğrenen kontrolünde hazır bulunuşluk düzeyleri yeterliyken bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon faktörlerinde hazır bulunuşluklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E-öğrenme hazır bulunuşluklarının bilişim cihazına ve internete sahip olmaları, kaç yıldır ve günde kaç saat bilişim cihazı, internet kullandıkları, canlı derslere katılım oranlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

## Öneriler

Covid-19 pandemisi sürecinin devam etmesi veya gelecekte yaşanabilecek pandemi, doğal afet vb. olaylarda eğitim sürecinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının yeterli olmadığı alt faktörlerde geliştirici önlemlerin alınması ve aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular ve değerlendirmeler sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması için e-öğrenme sürecine yönelik uyum eğitimleri düzenlenebilir, e-öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.
- Bilgisayar öz-yeterliklerinin artırılması için bilişim cihazı olmayan öğrencilerin, okullarda bulunan bilişim sınıflarıyla bilgisayara erişimleri artırılabilir, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri rehberliğinde bilgisayar kullanım becerileri geliştirilebilir.
- E-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması için öğretmenlerin çevrimiçi etkinlikler planlaması, oryantasyon eğitimleri düzenlemesi olumlu sonuçlar doğurabilir. Ders sürecinde web 2.0 araçlarının, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı motivasyonlarını yükseltebilir.
- Ortaöğretimde ilk kez uygulanıyor olması nedeniyle daha kapsamlı durum tespiti yapılabilmesi için alanyazında kapsamlı çalışmaların artırılması önemli görülmektedir. Çalışma Doğu Anadolu Bölgesinde bir proje okulunda gerçekleştirildiğinden ileriki çalışmalarda farklı okul türleri, farklı bölgeden okullarla katılımcı sayısı artırılarak daha geniş bir evreni temsil etmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin en düşük hazır bulunuşluğunun e-öğrenmeye yönelik motivasyon faktörü olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenleri üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu çalışmada etik kurallara uyulmuş olup çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 30.04.2021 tarih ve 2021/06-16 sayılı kararı doğrultusunda yapılmıştır.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Agnoletto, R., & Queiroz, V. (2020). Covid-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia(CEST)*, 5(2), 1-2.
- Aguilera-Hermida, P. A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- \*Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: a literature review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549>
- Alsancak Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 185-200.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- Antalyalı, L. Ö. (2010). Varyans analizi (anova-manova). Ş. Kalaycı (Ed.), İçinde *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 131-182). Pegem Akademi.

- Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E., & Barbour, M. K. (2019). K-12 online learning journal articles: trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40(1), 32–53. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566>
- Bahadır, F. (2020). raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Refahiye Meslek Yüksekokulu Örneği. *Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 310. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.392>
- Barbour, M. K. (2019). The landscape of K-12 online learning: examining what is known. M. G. Moore & W. C. Diehl (Ed.), In *Handbook of Distance Education* (ss. 522–541). Routledge.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1–23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50, 100805. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100805>
- Brown, K. G., Howardson, G., & Fisher, S. L. (2016). Learner control and e-learning: taking stock and moving forward. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 267–291. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062344>
- \*Button, D., Harrington, A., & Belan, I. (2014). E-learning & information communication technology (ict) in nursing education: a review of the literature. *Nurse Education Today*, 34(10), 1311–1323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.002>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi.
- Canpolat, U., & Canpolat, Z. N. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 79–91.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 79–109.
- Chakkaravarthy, K., Ibrahim, N., Mahmud, M., & Venkatasalu, M. R. (2018). Predictors for nurses and midwives’ readiness towards self-directed learning: an integrated review. *Nurse Education Today*, 69, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.030>
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., & Siegel, M. (2003). Global e-readiness for what? *Center for eBusiness at MIT*, 1-49.
- \*Choudhury, S., & Pattnaik, S. (2020). Emerging themes in e-learning: a review from the stakeholders’ perspective. *Computers & Education*, 144, 103657. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103657>

- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? an assessment of online learning readiness Among University students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301-317.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Christ Dass, L. (2020). Online learning readiness Among University students in Malaysia amidst covid-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 45. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10294>
- Cohen J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98- 101.
- Coopasami, M., Knight, S., & Pete, M. (2017). E-learning readiness amongst nursing students at the Durban University of technology. *Health SA Gesondheid*, 22, a1059. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2017.04.003>
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Demiröz, S., & Akkoyunlu, B. (2020). Pandemi döneminde K12 düzeyinde uzaktan eğitim: arı okulları örneği. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman (Ed.), *İçinde Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020* (ss. 581–597). Pegem Akademi.
- Dikbas Torun, E. (2020). Online distance learning in higher education: e-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191–208. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1092>
- Erensayın, E., & Güler, Ç. (2017). Eba platformundaki ders materyallerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 657–678.
- Escobar Fandiño, F. G., Muñoz, L. D., & Silva Velandia, A. J. (2019). Motivation and e-learning english as a foreign language: a qualitative study. *Heliyon*, 5(9), e02394. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02394>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: a multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Gülbahar, Y. (2021). e-Öğrenmenin temelleri (6.baskı: Eylül 2021), İçinde *E-öğrenme* (ss. 2-19). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786054282098>
- Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 259–288. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.10>



- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–15.
- Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., & Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during covid-19: a case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555–568. <https://doi.org/10.17860/efd.34388>
- Kaur, K., & Zoraini Wati, A. (2004). An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia. *Paper Presented at the International Conference on Computers in Education [ICCE2004]*, Lisbon, Portugal.
- Keramati, A., Afshari-Mofrad, M., & Kamrani, A. (2011). The role of readiness factors in e-learning outcomes: an empirical study. *Computers & Education*, 57(3), 1919–1929. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.005>
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59–67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- \*Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). *A meta-analytic investigation of learner control: old findings and new directions*. In S. M. Fiore, ve E. Salas (Ed.), *Toward A Science of Distributed Learning* (ss. 65–90). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11582-004>
- Kruger-Ross, M. J., & Waters, R. D. (2013). Predicting online learning success: applying the situational theory of publics to the virtual classroom. *Computers & Education*, 61, 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.015>
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E. E., & Kuo, Y.-T. (2014). A case study of integrating interwise: interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 161-181. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1664>
- Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-Learning Readiness in A Health Sciences Higher Education Institution. *IADIS International Conference E-Learning*.
- Mercado, C. (2008). readiness assessment tool for an e-learning environment implementation. *Special Issue of the International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 16(11).

- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Ortaöğretim kurumlarının genel müdürlüklere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı. 21 Mayıs 2021 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396) adresinden erişim sağlandı.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe*. (Publication No. 11655) [Master dissertation, University of Hacettepe]. 22 Mayıs 2021 tarihinde <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1221/f6f4dcbb-4b42-4283-b16c-90f023bc2cfd.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişim sağlandı.
- Oliver, R. (2001). Assuring the quality of online learning in Australian higher education. In *Proceedings of Moving Online II Conference*, 222–231.
- Olpak, Y. Z., & Kılıç Çakmak, E. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 142-160.
- Omoda-Onyait G., Lubega J.T. (2011) E-learning readiness assessment model: a case study of higher institutions of learning in Uganda. In: Kwan R., Fong J., Kwok L., Lam J. (Eds) *Hybrid Learning. Lecture Notes in Computer Science*, vol 6837. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-22763-9\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-642-22763-9_19)
- Orvis, K. A., Fisher, S. L., & Wasserman, M. E. (2009). Power to the people: using learner control to improve trainee reactions and learning in web-based instructional environments. *The Journal of Applied Psychology*, 94(4), 960–971. <https://doi.org/10.1037/a0014977>
- Özgür, H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*, 20-22 Mayıs, Afyonkarahisar, Türkiye. 2 Haziran 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854039> adresinden erişim sağlandı.
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi'nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (kırklareli üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268–293. <https://doi.org/10.17497/tuhed.327979>
- Pastor, C. K. L. (2020). Sentiment analysis on synchronous online delivery of instruction due to extreme community quarantine in the philippines caused by covid-19 pandemic. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>
- Piskurich, G. M. & Piskurich, J. F. (2003). Utilizing a classroom approach to prepare learners for e-learning. G. M. Piskurich (Ed.), In *Preparing Learners for E-Learning*, (ss. 45-72). Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2021). readiness for online learning during covid-19 pandemic: a survey of Pakistani his students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102346>
- Rasouli, A., Rahbania, Z., & Attaran, M. (2016). Students' readiness for e-learning application in higher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 51-64.

- \*Rohayani, A. H., Kurniabudi, & Sharipuddin (2015). A literature review: readiness factors to measuring e-learning readiness in higher education. *Procedia Computer Science*, 59, 230–234. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.07.564>
- Saqlain, N., Mulcahy, D., & Barbour, M. K. (2020). E-learning at the K-12 level: an overview of the relevant literature. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 16(2), 39–51. <https://doi.org/10.26634/jsch.16.2.17590>
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: pandemi döneminde pamukkale üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., Fares, A. S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the covid-19 outbreak: a cross-sectional study among medical students in north of jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>
- So, T., & Swatman, P. M. (2006). *E-Learning Readiness of Hong Kong Teachers*. 30 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.insyl.unisa.edu.au/publications/workingpapers/2006-05.pdf> adresinden erişim sağlandı.
- Tang, A. C. Y., Wong, N., & Wong, T. K. S. (2015). Learning experience of chinese nursing students in an online clinical english course: qualitative study. *Nurse Education Today*, 35(2), 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.017>
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M. Y., Wu, C. H., Lau, Y.-Y., Guan, J., He, D., & Ho, G. T. S. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (covid-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168, 104211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
- Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (seqol). *Distance Education*, 41(4), 472–489. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821604>
- Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2003). Information Searching strategies in web-based science learning the role of internet self-efficacy. *Innovations in Education & Teaching International*, 40(1), 43–50.
- Tuncer, M. (2020). Nicel Araştırma Desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (205–228). Pegem Akademi.
- Ünal, N., Şanlıer, N., & Şengil, A. Z. (2021). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 89–104. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.812109>
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Dillon, P., & Väisänen, P. (2009). Finnish high school students' readiness to adopt online learning: questioning the assumptions. *Computers & Education*, 53(3), 742–748. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.014>

- Watkins, R., Leigh, D., & Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, R., Sezer, B., & Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: bartın üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180–195. <https://doi.org/10.12984/egedfd.424614>
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.
- Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *International Forum of Educational Technology & Society*, 10(2), 71–83.
- Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional learning communities. *Computers & Education*, 134, 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013>

\* Meta analiz, meta sentez veya gözden geçirme çalışmalarında kullanılan yayınları belirtir.

## Extended Summary

### Problem Statement

Education at the K-12 level was suspended after the Covid-19 Pandemic, which affected the whole world in every aspect of life. Turkey was effected by the pandemic as well. After the suspension, it was decided to conduct the lessons through distance education. Thus, many students started an educational experience that they had never experienced before. The online education period was started without completing the necessary preparations and plannings due to the crisis experienced regarding the pandemic. This carried the process to the dimension of emergency remote education (Altınpulluk, 2021; Canpolat and Yıldırım, 2021). Contrary to the learning experiences that were planned in the form of distance education from the beginning to the end, executing the learning activities through distance education as a temporary alternative to prevent the interruption of education in emergencies such as natural disasters and crises is called emergency remote education (Hodges et al., 2020).

Although there are studies on distance education at the K-12 level, it is stated that with the increase in use at the emergency, more research needs to be done for future educational processes (Arnesen et al., 2019; Barbour, 2019; Saqlain et al., 2020). It is also stated that the problems that students may encounter during e-learning activities should be investigated considering the weak technological infrastructure and internet connection in the region, computer self-efficacy, e-learning attitudes, possessing a personal information device, and feelings of fear and anxiety about

the pandemic (Agnolletto and Queiroz, 2020). Readiness means having the prerequisite knowledge and skills required in an educational process (Çakır and Horzum, 2015). It has been stated that knowing students' technological competencies, technology access opportunities, technology literacy levels, self-learning needs and concerns are important in terms of their readiness for e-learning (Oliver, 2001). It's been stated that, students who have developed communication, self-learning and self-regulation skills, and who are strong in regulating their study habits, carried out the e-learning process more successfully (Kalelioğlu et al., 2016). Thus, students need to have these skills to be ready for the e-learning process. Taking these circumstances under consideration may imply importance to examine the e-learning status of students to carry out a more effective and more efficient instructional process during the Covid-19 Pandemic. Therefore, it was aimed to examine the readiness of secondary school students for e-learning during the Covid-19 Pandemic process in this study. The research questions of the study were determined as (1) "What is the level of students' e-learning readiness in the emergency remote education process?" and (2) "Is there a significant relationship with students' e-learning readiness in the emergency remote education process regarding several variables such as gender, grade level, having their own information devices, internet access status, how long they have been using computer/tablet/smartphones/internet and their participation in live lessons?"

### **Method**

A cross-sectional survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The participants of the study consisted of a total of 284 students, 65 boys (23%) and 219 girls (77%) studying at a project school in Ağrı province of Turkey in the second semester of the 2020-2021 academic year. Two data collection tools were used in this study. The first of these were the demographic data form. The second was the e-learning readiness scale. The demographic data form consists of 14 items. The e-learning readiness scale was developed by Yurdugül and Demir (2017). The reliability coefficient of the scale was reported as .93. The data were analyzed with the SPSS 20.0 package program. Descriptive statistics, t-test and ANOVA were conducted to compare mean scores within the scope of the research problems of the study.

### **Findings**

Findings of the tests' may be interpreted as follow: the e-learning readiness of the participants was at a sufficient level. Likewise, they had sufficient readiness levels in internet and online communication self-efficacy, self-learning, learner control factors. However, they had low readiness levels in computer self-efficacy and motivation factors for e-learning. When the sub-factors of e-learning readiness were examined, it was seen that the lowest readiness was in the motivation factor for e-learning.

When the e-learning readiness of the students is examined with regard the demographic variables, it is found that there were no significant differences with respect to gender and grade level; whether they have a computer device or internet access, how many years and how many hours a day they use the internet and their participation rates in live lessons. Moreover, it was also seen that there were significant differences with respect to the students' possessing any information devices, smartphone, computer, internet access and their e-learning readiness. Yet, there was no significant difference for the students who had a tablet.

The findings also showed that the limited/unlimited internet access of the students with the internet and the amount of quota they have affects their e-learning readiness. Likewise, there was

a significant relationship between participation in live lessons and students' readiness levels. It has been noticed that e-learning readiness levels increased as participation in the live lesson increased.

The findings also may imply that difficulties experienced with the use of EBA (Educational Information Network) by the students in the emergency remote education process, not having their own space at their homes, having difficulties in communicating with their teachers during the live lessons and not being able to ask questions about the subjects they did not understand, may have an effect on their readiness levels.

Finally, the findings suggested that the students were not willing to continue online live lessons after the pandemic.

### **Discussion and Results**

As a result of the findings obtained from the study data, it is recommended to conduct studies on distance education both at different education levels and in different regions, especially in different circumstances like pandemic. Likewise, since the lowest readiness level of students was the motivation factor for e-learning, the suggested research can be conducted to reveal the reasons for this. Finally, to increase the readiness level of students, adaptation trainings for e-learning process can be organized and information can be given about the advantages and disadvantages of e-learning.

## Türkiye’de Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları: Retrospektif Bir Değerlendirme

Murat ÖZDEMİR <sup>1</sup>, Ahmet AYPAY <sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeli<sup>3</sup> çocukların eğitimine yönelik politikaları değerlendirmektir. Bu doğrultuda ulusötesi örgütler tarafından finanse edilen güncel raporlar üzerine bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş olup, sığınmacı krizine verilen yanıtlar, temel başarılar ve güçlüklerle ilişkin değerlendirmeler ulusal alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Derleme<sup>4</sup> neticesinde, Suriyeli çocukların eğitimine yönelik kısa vadeli bakış açısının farklı aşamalardan geçerek uzun vadeli bir politikaya dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Başlangıçtaki kriz yönetimi gereksinimi, ilerleyen süreçte belirsizlik yönetimi ihtiyacına dönüşürken, yaşanan sorunların temelinde sosyokültürel ve sosyoekonomik etmenlerin yattığı, Covid-19 salgınının ve sosyal eşitsizliklerin eğitim politikalarını yoğun biçimde etkilediği, sınırlı rasyonel karar alma mekanizmasının anlık çözümlere eşlik ettiği dikkat çeken araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi için güçlendirme (empowerment) anlayışına dayalı yeni bir eğitim paradigması inşa edilmesi, maliyetlere odaklanılması, ulusal ve uluslararası iletişim stratejisi geliştirilmesi, uzmanlar yetiştirilmesi, kapasite ve koordinasyon artırılması önerilmektedir. Daha da önemlisi eğitime her derde deva ilaç (panacea) muamelesi yapmaktan vazgeçmek ve eğitimi politika, ekonomi, sosyoloji ve hukuk gibi alanlarla uyumlu bir müdahale politikasının parçası olarak görmeye başlamak gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Suriyeliler, geçici koruma, Türkiye, eğitim politikaları

## Educational Policies for Syrian Children under Temporary Protection in Turkey: A Retrospective Review

Geliş tarihi/Received: 08.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 30.07.2022

Makale Türü: Derleme Makalesi

<sup>1</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, muratozdemir37@yahoo.com, 0000-0003-2041-211X

<sup>2</sup> Prof. Dr., Nazarbayev Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, aypaya@yahoo.com, ahmet.aypay@nu.edu.kz, 0000-0003-0568-8409

<sup>3</sup> Türkiye, 1951 Mülteci Sözleşmesi’ne ve 1967 Ek Protokolü’ne katılmakla birlikte Avrupa dışından gelen bireylere mülteci statüsü vermediği için Suriyeliler mültecilere tanınan haklardan yoksundurlar. Türkiye tarafından Suriyeli mültecilerin sağlık, eğitim, sosyal yardım, psikolojik destek ve işgücü piyasasına erişimlerini sağlayan geçici koruma ise krizin diğer ev sahibi ülkeleri – Ürdün, Lübnan, Irak ve Mısır – tarafından benimsenen bir hukuki statü değildir (Ferris ve Kirisci, 2016). Ulusal alanyazın üzerine bir inceleme (n=430) sırasıyla Suriyeli, mülteci, sığınmacı, geçici koruma altındaki bireyler, göçmen, misafir ve yerinden edilmiş kavramlarının Suriyelileri tanımlamak üzere kullanıldığını ortaya koymuştur (Polat ve Turğa, 2021). Türkiye’deki Suriyeliler de facto olarak mülteci de jure olarak ise geçici koruma altındaki sığınmacı şeklinde nitelendirilebilir (Bayır ve Aksu, 2020). Bu çalışmada Suriyeli ifadesi geçici koruma altındaki Suriyelilere atıfta bulunacak şekilde kullanılacaktır.

<sup>4</sup> Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi erişimi aracılığıyla Academic Search Complete, Ebscohost, Google Scholar, Scopus, TR Dizin ve Türkiye Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranmış, ulusötesi örgütlere ait web siteleri ve veri merkezleri incelenmiştir. Suriyeli, mülteci, sığınmacı, çocuk ve öğrenci kavramları üzerinden gerçekleştirilen tarama neticesinde yinelenenlerin manuel olarak kaldırılması suretiyle toplam 295 kayıta ulaşılmıştır.

**Atıf için/To cite:** Özdemir, M., & Aypay, A. (2022). Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları: Retrospektif bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 577-602. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1100730>

**Abstract:** This study aimed to evaluate the educational policies for Syrian children under temporary protection in Turkey. To this end, a literature review was conducted on current reports financed by international organizations and institutions, and the evaluations of the Turkish response to the refugee crisis, key achievements, and challenges were discussed in the context of local literature. It was concluded that the short-term perspective for the education of Syrian children was replaced with a long-term policy after following different stages. While the initial need for crisis management became the need for uncertainty management, the salient research findings included that the experienced problems stemmed from sociocultural and socioeconomic factors, the COVID-19 pandemic and social inequalities have heavily affected educational policies, and limited rationality accompanied instant solutions in decision-making mechanisms. To develop educational policies for Syrian children, it is recommended to build a new educational paradigm based on empowerment, focusing on costs, developing a national and international communication strategy, training experts, and increasing capacity and coordination. More importantly, it is necessary to stop treating education as a panacea and to start seeing it as part of an intervention policy compatible with disciplines such as politics, economics, sociology, and law.

**Keywords:** Syrians, temporary protection, Turkey, educational policies

## Giriş

İnsanlık tarihi aynı zamanda bir savaşlar tarihidir. Hal böyle olunca İbn-i Haldun'un *coğrafya kaderdir* önermesi Anadolu topraklarında ikamet etmenin bir diyeti haline dönüşmektedir.<sup>5</sup> Tarih boyunca taraflar ve tarafsızlar silahlı çatışmaların kısa süre içerisinde sona ereceğini ümit etmiş ancak anlaşmazlıkların özgül dinamikleri insanoğlunu yanıltmıştır. 2011 yılında patlak veren Suriye İç Savaşı başta Türkiye, Lübnan ve Ürdün olmak üzere tüm dünya ülkelerini ilgilendiren uzun süreli mülteci durumuna (*protracted refugee situation*) yol açmıştır (UNHCR, 2018).<sup>6</sup> İnsani kriz sürecinde uluslararası topluluk – Avrupa Birliği ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri, ulusötesi örgütler ve diğer ülkeler – sahip oldukları ekonomik, askeri ve politik kaynakları insani amaçlar doğrultusunda kullanma konusunda birlik olamamışlardır (Barbelet ve Wake, 2017). Suriye İç Savaşı karşısında çeşitli aktörler tarafından farklı davranış kalıplarının benimsenmesi kuvvetle muhtemeldir. Ancak Türkiye'nin en uzun kara sınırına sahip olduğu komşu ülke Suriye'deki istikrarsızlık karşısında tepkisiz kalması pek de olası görünmemektedir. Hiç kuşkusuz insani kriz, din kardeşliği, bölgesel ve kültürel yakınlık gibi gerekçeler Türkiye ve Ortadoğu ülkelerinin göstermiş olduğu tepkiler üzerinde etkilidir (Kirişçi, 2014). Ancak sığınmacı yükünün önemli bir kısmını üstlenen bu ülkeler – adeta Ortadoğu insanını her şeye üzülen ama hiçbir şeyle ilgilenmeyen insanlar olarak tanımlayan Amin Maalouf'a nazire yaparcasına – büyük sorumluluklar üstlenmişler ve prensipte geri göndermeme ilkesi<sup>7</sup> (*non-refoulement principle*) doğrultusunda hareket etmişlerdir (Olufemi, 2018).

<sup>5</sup> Bu önerme benzer coğrafyalarda doğru politikaları uygulayarak kaderlerini değiştiren toplumların varlığını yadsımamaktadır. Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş bunun güzel bir örneğini teşkil etmektedir.

<sup>6</sup> Uzun süreli mülteci durumu UNHCR (2018, s. 22) tarafından "aynı uyruktan 25.000 veya daha fazla mültecinin, belli bir iltica ülkesinde, art arda beş yıl veya daha uzun süre boyunca sürgünde olması" şeklinde açıklanmaktadır.

<sup>7</sup> Türkiye'nin izlediği açık kapı politikasına eşlik eden politika unsurları tam koruma sağlamak, geri göndermeme ilkesi benimsemek ve optimal insani yardım sağlamaktır (İçduygu ve Sert, 2019). Buna karşın Türkiye ve Avrupa Birliği arasındaki Geri Kabul Anlaşması geri göndermeme ilkesine aykırılık olarak değerlendirilmektedir. Bu ve benzer tartışmalar için bkz. Türkiye'deki Suriyeliler: Devlet kapasitesi ve meşruiyet konusu (Üzelakçıl, 2021).



Suriye İç Savaşı'nın öngörülemez seyri uzun süreli mülteci desteğini zorunlu kılmıştır. Bu konudaki tarihsel deneyimler mültecilerin eve dönmelerinden veya başka çözümler bulunmasından önce, yaklaşık 20 yıllık bir zaman zarfına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir (Yavcan ve El-Ghali, 2017). Sürecin gidişatı da Suriyelilerin komşu ülkelerdeki mevcudiyetinin orta ve uzun vadeli bir gerçeklik olduğunu açık bir şekilde göstermektedir (Culbertson ve Constant, 2015). Bu nedenle mültecileri ve ev sahibi ülkeleri finansal olarak desteklemek üzere, küresel sorumluluk üstlenilmesini gerektiren planlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim ulusötesi örgütler, sürekli olarak Suriyeli sığınmacıların barındığı ülkelerin ve toplumların desteklenmesi çağrısında bulunmaktadır (UNICEF, 2017). Ancak Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından yayımlanan bölgesel ilerleme raporunda Türkiye'nin 2015 Müdahale ve Dayanıklılık Planı için talep edilen 624 milyondan, Haziran 2015'e kadar sadece 85 milyon ABD doları (talebin %14'ünden azı) pay alabildiği bildirilmektedir (UNHCR, 2015). UNHCR Türkiye Operasyonları için talep edilen finansmanın ise, 22 Haziran 2021 tarihi itibarıyla yalnızca %23'ü (81,9 milyon ABD doları) karşılanabilmiştir (UNHCR Türkiye, 2021). Ülke bazındaki taleplerin dağılımında ve karşılanmasındaki farklılıklara rağmen (Regional Refugee and Resilience Plan, 2016; 2018; 2020), 2015-2020 yılları arasında ev sahibi ülkeler tarafından talep edilen uluslararası yardımın ancak %14 ile %63 arasında değişen oranlarda karşılandığı görülmektedir (Regional Refugee and Resilience Plan, 2020). Uzun süre %60 civarında seyreden talep karşılama oranının 2021 yılında oldukça yetersiz bir düzeye gerilemesi ise, 2019 Ekim ayında baş gösteren ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sürecinde gelir kaynaklarını kaybeden ve birikime sahip olmayan Suriyeli sığınmacıları, büyük bir finansal sıkıntı içerisine sokmuştur.<sup>8</sup>

Mülteciler ve sığınmacılar için temel finansman alanları Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından koruma, gıda, eğitim, sağlık, temel ihtiyaçlar, barınma, temizlik, geçim ve sosyal uyum olarak sıralanmaktadır (Regional Refugee and Resilience Plan, 2016; 2018; 2020). Sürecin başlangıcında insani krizin gereği olarak ev sahibi ülkeler kendilerine has yöntemlerle mültecilerin temel yaşam gereksinimlerini karşılamaya odaklanmışlardır.<sup>9</sup> Mesela, Ürdün'de hükümet kendisini daha çok mültecilere yönelik uluslararası yardımların koordinatörü olarak konumlandırmışken, Türk Hükümeti aktif biçimde mülteci desteğine öncülük etmiştir. İzlenen politikaların farklılaşan yansımaları müşahade edilmektedir. Nitekim Ürdün'deki kamplarda ikamet eden mülteciler büyük ölçüde sağlanan uluslararası yardımlara bağımlı kalırken, Türkiye'deki kentli mülteciler sınırlı düzeydeki yardımlardan ötürü<sup>10</sup> kendilerini geçindirmenin yollarını<sup>11</sup> bulmak durumunda kalmışlardır (Barbelet ve Wake, 2017). Bu kapsamda Suriye krizine yönelik cömert ve övgüye değer bir reaksiyon gösteren Türkiye'nin (Jalbout, 2015) atipik, kamp dışı ve hükümet tarafından finanse edilen bir yaklaşım benimsediği bildirilmektedir (World Bank, 2015). Türkiye'nin Suriye krizine müdahalesinin temel unsurları sağlık hizmetlerine erişim,

<sup>8</sup> Covid-19 salgınının Suriyeli mülteciler üzerindeki etkisinin detayları için bkz. Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı Türkiye Ülke Bölümü 2021-2022 (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı, 2020).

<sup>9</sup> Bu durum Maslow, Alderfer ve Herzberg gibi bilim insanları tarafından motivasyon olgusunun "ne" olduğuna yönelik açıklamalar getirmeye çalışan içerik kuramları öğretileriyle de uyumludur.

<sup>10</sup> Buna mukabil ulusötesi örgütler Türkiye'nin izlediği *kalkınmacı mülteci politikasının* hem ulusal ekonomiye katkı sağladığını hem de mültecilerin onurlu yaşam çabasını kolaylaştırdığını rapor etmektedir (Erdoğan, 2019).

<sup>11</sup> Büyük oranda çalışma iznine sahip olmayan mültecilerin özellikle tarım sektörlerinde istihdam edilen kayıt dışı, düşük eğitilmiş ve kadın Türk işçilerin yerini aldığı tespit edilmiştir. Buna mukabil mülteci akışının daha yüksek ücretli kayıtlı işler yaratarak Türk işçilerinin mesleki gelişimlerine olanak sağladığı iddia edilmektedir (Del Carpio ve Wagner, 2015).

hareket özgürlüğü ve kayıt altına almak şeklinde sıralanmakla birlikte, başta Kızılay ve ulusal sivil toplum kuruluşları (STK) olmak üzere, güçlü bir operasyonel role sahip uluslararası insani yardım kuruluşlarının öne çıkan rolü, hükümetin yaklaşımının ayırt edici özelliği olarak gösterilmektedir (Barbelet ve Wake, 2017).

İstihdam, barınma, sağlık, eğitim, sosyal köprüler ve bağlantılar, dil/kültürel bilgi, güvenlik/istikrar ile haklar/vatandaşlık unsurlarından müteşekkil mülteci entegrasyon çerçevesi, eğitimin kritik rolünü ortaya koymaktadır (Ager ve Strang, 2004). Uluslararası hukuka göre, geçici koruma altındaki çocuklara zorunlu ve ücretsiz ilköğretim vermek ve ortaöğretime erişim imkânı yaratmak Türk Hükümeti'nin görevidir (Human Rights Watch, 2015). Ancak mültecilerin korunması ve bakımı uluslararası bir sorumluluk olduğu için, Türkiye bu hizmetlerin maliyetini karşılamada destek aramak durumunda kalmaktadır (Erdoğan, 2019; Kirişçi, 2014). Nitekim, yalnızca mültecilere sunulan Hızlandırılmış Öğrenme ve Türkçe Dil Kursları için çocuk başına maliyet 400 ABD doları olarak hesaplanmaktadır (UNICEF, 2021a). Suriyeli çocuklara yönelik uzun vadeli bir eğitim müdahalesi ve dayanıklılık planı geliştirmek üzere, Türkiye ile daha güçlü bir ortaklık kurulması ihtiyacı uluslararası toplum tarafından da dile getirilmektedir (Jalbout, 2015). Bu gereksinim ev sahibi ülkelerin genel ekonomik görünümü, mültecilere ev sahipliği yapma performansı gibi çeşitli saiklerle gerekçelendirilmektedir. Bu doğrultuda bir yandan Suriyeli mültecilerin kendi ülkelerine benzer şekilde kırılğan ülkeler tarafından misafir edildiklerine (UNICEF, 2017) dikkat çekilirken, diğer yandan Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin çok sayıda girişimin hayata geçirildiği rapor edilmektedir.<sup>12</sup> Buna karşın Suriyelilerin eğitimine yönelik bağış şeklindeki dış yardımlarla ilgili iki temel güçlük; yetersizlik ve düzensizlik şeklinde kendisini hissettirmektedir (Kurban, 2021).

Türkiye'deki devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) mültecilere yönelik eğitim hizmetleri sağlanması politikası; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), UNICEF, UNHCR, bağışçılar ve STK'lar arasındaki iş birliği sonucunda hayata geçirilmiştir (Brugha, Hollow, Pacitto, Gladwell, Dhillon ve Ashlee, 2021). Bu kapsamda Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) süreçleri aracılığıyla, eğitimsel planlama hedeflerine katkıda bulunulması, dışsallaştırma yaklaşımı benimseyen Avrupa Birliği'nin sığınmacıları uzakta tutma politikası ile doğrudan ilişkili görülebilir (Bayır ve Aksu, 2020; Erdoğan, 2019; Özdemir ve Uğurludoğan, 2021; Üzelakçıgil, 2021). Göç hareketinin çevre ve yarı-çevreden merkeze doğru yol alacağını öngören Wallerstein'in *Dünya Sistemleri Kuramı* üzerinden bir değerlendirme, merkez konumundaki Avrupa Birliği'nin çevreden gelen Suriyeli sığınmacıların sorumluluğunu almamaya gayret gösterdiğine, meseleyi yerinde ve bir yarı çevre ülkesi (Türkiye) sınırları içerisinde çözmeye gayret ettiğine işaret etmektedir (Öztürk ve Boyacı, 2022). Buna karşın, basit Aristo mantığı (syllogism) ürünü yargılar<sup>13</sup> uluslararası toplumun Suriyeli mülteciler meselesine ilişkin çelişkili bakış açısını gözler önüne sermektedir. Takip edilen politikalarda, savaş nedeniyle hayatları ve hayalleri yarım kalan, örselenen ve belirsizlikten yorulan bu insanların menfaatlerinin ne derecede dikkate alındığı ise daha da tartışmalı bir husustur (Barbelet ve Wake, 2017).

<sup>12</sup> MEB, Suriyeli mültecilerin eğitimi için özel bir fon ayırmak yerine ilgili masrafları Bakanlığın genel bütçesinden karşıladığı için toplam harcama miktarı hakkında detaylı bilgi mevcut değildir (Human Rights Watch, 2015).

<sup>13</sup> Örneğin Human Rights Watch (2015, s. 3) şu ifadelerle yer vermektedir: "Kendi işsiz nüfusu üzerinde olumsuz etkileri olabileceği endişesiyle, Türkiye'nin çalışma izni vermediği Suriyeli mülteci nüfus içinde çocuk işçiliği çok yaygındır".

Ev sahibi ülke olarak Türkiye'nin, Suriyelilere yönelik politikası çeşitli açılardan eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu doğrultuda kurumlar arası iş birliğinde tutarsız bilgi ve veri paylaşımı; hangi faaliyetlerin insani yardım, kalkınma finansmanı ya da iş akışlarına ait olduğunu belirleme zorluğu; eğitim partnerleri yetkileri arasındaki kurumsal farklılıklar ve uluslararası personel değişimi; hükümet ortaklarıyla iş birliği kurma sorunları şeklinde dört temel sorun alanı tanımlanmaktadır (Brugha vd., 2021). Erdoğan (2019) ise sığınmacılar için yapılan harcamalar konusunda yeterince şeffaflık sağlanmadığına ve Türk devletinin maliyetler yerine harcamalara odaklandığına dikkat çekmektedir. Terzi (2018, s. 215-216) uluslararası hukuka riayet, insan haklarına uygunluk ve yardımseverliğin davranış haline gelmesi gibi üstünlüklere karşın, Türkiye'nin süreci yönetmedeki zayıflıklarını yanlış hesap, başlangıçta uluslararası işbirliğine kapalılık, yetersiz uluslararası maddi yardım, uluslararası kaynaklara erişimde sivil toplum örgütleri mekanizmasının işletilememesi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 91. madde ve Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 6. maddesinin sürecin uzamasına bağlı olarak tartışmalara konu olması şeklinde sıralamaktadır. Tüm bu eleştiriler, Türkiye'nin Suriye krizi karşısında tecrübe ettiği şahsına münhasır güçlük bağlamında değerlendirilmelidir. Nitekim uluslararası yardım bağlamında bağışçı konumunda olan Türkiye'nin, mali destek alan ülkelerdeki koordinasyon mekanizmalarına sahip olmadığı bilinmektedir (Brugha vd., 2021). Bu kapsamda aynı eserde yazarlar, Türkiye'deki mülteciler için mali yardım programının uygulamaya konulması, ulusal sistemler aracılığıyla mültecilere eğitim imkânı sağlanmasına yönelik hükümet politikasındaki değişiklik ve Suriyeli mültecilerin eğitimsel ihtiyaçları için finansman ve destek hizmetlerinin belgelendirilmesi gibi gelişmelerin, Suriye krizinin sürüncemeye giren doğasının kabul edilmesiyle aynı zamana denk geldiğine işaret etmektedirler.

### **Eğitimsel Müdahalelere Kronolojik Bir Bakış**

Suriye meselesinin Türkiye açısından uzun süreli mülteci durumuna yol açması neticesinde, başta UNICEF olmak üzere çeşitli insani yardım kuruluşları tarafından sıkça atıfta bulunduğu üzere Suriyelilerin kayıp neslinin önüne geçmek hedefi, eğitimsel müdahaleleri giderek önemli hale getirmiştir. Nitekim eğitim, Suriyelilerin ev sahibi ülkelerde ne kadar kalacağına dair politikalar ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır (Culbertson ve Constant, 2015). Buna uygun olarak tüm ev sahibi ülkelerin ikili eğitim (sabahçı-öğlenci), okula kayıt kampanyaları ve telafi dersleri gibi uygulamalarla, Suriye uyruklu çocukların eğitimine yönelik politik kararlılık gösterdiği ifade edilmektedir (UNICEF, 2017). İstatistikler, Türkiye'nin eğitimsel müdahalesinin iki açıdan benzersiz olduğuna işaret etmektedir. Birincisi, okullara kaydolması gereken geçici koruma altındaki çocukların sayısı oldukça fazladır. İkincisi, Suriyeli çocukların Türkiye'deki devlet okullarına yerleştirilmeleri oldukça geç başlasa da entegrasyon projesiyle birlikte okullara kaydolan çocuk sayısı hızla artmıştır (Arık Akyüz Aksoy, Madra ve Polat, 2018; UNICEF, 2019b). Türkiye'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılı başı itibarıyla, 768.000'den fazla Suriyeli çocuk zorunlu örgün eğitim (K12) kapsamına alınmıştır. 37.000'den fazla öğrenci ise yükseköğretime kaydolmuştur (%6,67; dünya mülteci ortalaması = %3). Suriyeli çocukların okullaşma oranları ise artan yaşla birlikte düşme eğilimindedir (ilkokul = %79,5; ortaokul = %78,9; lise = %39,7). Sosyoekonomik faktörler, uzaktan eğitime geçiş, dil engelleri ve sosyal uyum sorunlarının heterojen bir grup olarak okul çağında okula gitmeyen Suriyeli çocukların (%35) okula kayıt, katılım ve devamlılığı üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı, 2020; OECD, 2020).

Türkiye'deki mülteci müdahalesiyle ilgili maliyetlerin büyük kısmını üstlenen Türk Hükümeti, Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik müdahaleye de öncülük etmektedir. Hükümet çabaları, 3RP çerçevesinde Birleşmiş Milletler tarafından desteklenmektedir (UNICEF, 2021b). Bu destekler, Suriyeli öğretmenlerin maaşları ile GEM ekipman ve altyapı giderlerinin karşılanmasını kapsamaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). 3RP kapsamında Suriyelilerin neden olduğu artan talebe cevap vermekte güçlük yaşayan kamu hizmetleri için, yaklaşık 4,5 milyar ABD doları katkıda bulunulmuştur (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı, 2020). Türkiye'nin Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemi'ne dâhil edilmesini desteklemeye yönelik halihazırdaki faaliyetlerinin önemli bir kısmı, Avrupa Birliği'nin 500 milyon Avro'luk fonu tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PIKTES) projesi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda başlıca faaliyetler, okul içi ve dışındaki yaklaşık 390.000<sup>14</sup> Suriyeli çocuğa Türkçe dil kursları, Arapça dil kursları, yetiştirme eğitimi ve destek kursları, ulaşım hizmetleri, eğitim materyallerinin sağlanması, Suriyeli çocukları eğitim olanakları hakkında bilinçlendirme, sınav sisteminin geliştirilmesi, rehberlik ve danışmanlık programları, daha iyi öğrenme ortamlarının sağlanması, öğretmenlere ve idari personele yönelik eğitimler olarak sıralanmaktadır (Arık Akyüz vd., 2018).

Ulusal eğitim sistemine entegrasyon, kapsayıcı eğitim, hayat boyu öğrenme, kendi kendine yeterlilik ve sosyal uyumu teşvik etme gibi hususların, 3RP'de yer alan 2021-2022 dönemi stratejik hedefleri arasında ön plana çıktığı gözlemlenmektedir (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı, 2020). Ancak güncel bir gerçeklik olarak, Covid-19 salgını mali yardımların aktarılmasında önemli bir yavaşlamaya yol açmıştır. Sosyal hareketlilik kısıtlamalarının başlamasının ardından, PIKTES projesi erken çocukluk eğitimi programı ve telafi sınıfları askıya alınmıştır. Eğitim kadrosu uzaktan çalışırken, kurslar ve materyal geliştirme çalışmaları devam etmiştir. Kapsam ve destek kalitesi çevrimiçi olarak veya telefonla yürütülen öğrenci psiko-sosyal destek ve rehberlik çalışmalarından ciddi şekilde etkilenmiştir. Ayrıca sosyal kısıtlama önlemlerinin başlamasıyla, sosyal uyumu teşvik faaliyetlerinin çoğu durdurulmuştur (ECRE, 2021). Bu deneyimden çıkarılan iki temel ders, yüz yüze öğretimden çevrimiçi öğretime geçiş için farklı bir eğitim yönetimi ve uygulama sistemleri dizisine ihtiyaç duyulduğu ve hedef öğrencilerin en yoksul beşte birlik veya ikilik kesiminin dersleri takip edebilmeleri için uygun altyapının oluşturulması gerektiğidir (European Commission, 2020).

Suriye iç savaşı kaynaklı mülteci krizine yönelik Türkiye'nin reaksiyonu farklı dönemlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2019). Buna göre; 2011-2013 yılları arasında krizin kısa süreceği beklentisi ile yoğun duygusal söylemlere acil durum yönetimi eşlik ederken, 2014-2016 döneminde sığınmacı artışı sınır bölgesi dışına yayılma ve yerleşmeleri beraberinde getirmiştir. 2017-2018 yılları arasında Avrupa Birliği'nin meseleyi dışsallaştırma politikasına Türkiye araçsallaştırma ile cevap verirken, 2019 yılından itibaren güvenlik önlemleri artırılmıştır. Genel politikadan büyük ölçüde etkilenen Suriyeli çocukların eğitimine yönelik Türk Hükümeti'nin politikası ve liderlik yaklaşımı ise üç farklı aşamada incelenebilir (Brugha vd., 2021).<sup>15</sup> Geçicilik düşüncesinin hâkim olduğu ilk aşamada (2011-2013), Suriyelilerin eğitimi için insani yardım örgütleri tarafından sağlanan paralel sistemlerin kullanılmasına izin verilmiştir.

<sup>14</sup> Bu sayı güncellemelerden ötürü her raporda farklılık arz etmekle birlikte artış eğilimindedir.

<sup>15</sup> Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politikalarına ilişkin makro düzeyde bir analiz için bkz. Unutulmaz, K. O. (2018). Turkey's education policies towards Syrian refugees: A macro-level analysis. *International Migration*, 57(2), 235-252

Suriye’de hızlı bir geri dönüş bekleminin gerçekçi olmadığını öngören Kirişçi (2014) oldukça erken bir dönemde, mültecilerin Türk toplumuna olası entegrasyonunu kolaylaştırmak için sağlam bir yasal temele sahip, iyi düşünülmüş, tartışılmış ve yapılandırılmış kapsamlı bir politika geliştirilmesi çağrısında bulunmuştur. Hatta eğer iyi yönetilirse, elde edilecek sonuçların ekonomik büyüme ve gelişmenin kaynağı haline gelebileceği ve başka ülkelere bu tür krizlerle başa çıkma konusunda bir model oluşturulabileceğini iddia etmiştir. Ancak yaşanan gecikmenin yerel halkın ve Suriyelilerin çocukları arasındaki sosyal çatışmalar, öğretmenlerin Türkçe konuşamayan sığınmacı çocuklarla ilgilenme konusundaki deneyimsizliği ve çok kültürlü sınıfları yönetme gibi okul iklimini olumsuz etkileyen birçok probleme kaynaklık ettiği bildirilmektedir (Arık Akyüz vd., 2018).<sup>16</sup>

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun (4 Nisan 2013) yürürlüğe girdiği 2013-2016 yılları arasındaki dönemde ise Türk Hükümeti GEM düzenlemelerini artırmakla birlikte, okul kaydı için oturma izni ihtiyacını ortadan kaldıran bir genelge yayımlamıştır (Brugha vd., 2021). Ağırlıklı Türkçe dil eğitimine ek olarak, gözden geçirilmiş Suriye müfredatını takip eden GEM’lerde eğitim, Suriyeli gönüllü öğretmenler tarafından Arapça olarak verilmiştir (Emin, 2016; UNHCR, 2017). Durum düzeldiğinde mülteci nüfusunun kaynak ülkesine (*country of origin*) geri döneceği varsayımına dayanan bu yanıtın, geçici bir önlem olarak tasarlandığı açıktır (UNICEF, 2018b). Suriye iç savaşının uzun vadeli bir insani krize sebebiyet vermesi durumunda GEM politika adımının mültecilere eğitim sağlamakta yetersiz kalacağı ve devlet okullarının daha kalıcı bir alternatif olarak rol oynayabileceği ileri sürülmüştür (Coşkun ve Emin, 2016). Diğer yandan krizin geçici olduğu düşüncesiyle mevcut entegrasyon uygulamaları arasındaki bir ara dönem olarak ifade edilebilecek bu aşamada, birtakım resmi adımlar atıldığı da bilinmektedir. Nitekim 2015-2019 Stratejik Planı’nda (MEB, 2015, s. 37) eğitim ve öğretime erişim teması stratejileri bağlamında “Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.” ifadesine yer verildiği görülmektedir. Ancak yasal düzenlemenin yetersiz olması, her okulun kendi yönetmeliğini uygulaması ile sonuçlanmıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Bu dönemde, Türkiye’de kampların dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımlarının önündeki problemler ise dil engeli, ekonomik zorluklar ve toplumsal uyum başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Human Rights Watch, 2015). Buna ek olarak, Suriyeli ailelerin Türkiye’deki okula kayıt prosedürleriyle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı, bazı devlet okullarının mülteci çocukları kabul etmekte isteksiz davrandığı veya ihtiyaçlarını makul ölçüde karşılayamadığı ve aşırı kalabalık GEM ortamı gibi durumlar rapor edilmiştir (Human Rights Watch, 2015).

Durumun uzun süreli hale geldiğine yönelik kanıtlar, 2016 yılından itibaren Suriyeliler ve diğer yabancı uyruklu öğrenciler için kamu kurumları aracılığıyla eğitim verilmesine yönelik sistematik bir politika değişimini beraberinde getirmiştir (Brugha vd., 2021). GEM’lerde kendi dillerinde ve kendi müfredatlarında eğitim vermek yerine, Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemi’ne entegre edilme çabası, daha kapsamlı bir politika değişiminin işareti olarak yorumlanmaktadır. Nitekim 2011-2015 yılları arasında açık kapı politikası uygulayan Türkiye’de, Suriyelilerin Türkiye için bir tehdit oluşturmadığı, mazlumların mağduriyetine çare olunması

<sup>16</sup> Yazarlar, MEB Müsteşar Yardımcısının 2012 yılında Suriyeli çocuklar için devlet okullarına entegrasyon sürecinin geciktirilmesinin en büyük maliyetinin toplumsal uyumdan taviz verilmesi olduğuna ilişkin açıklamasını aktarmaktadır.

gerektiği, gelenlerle din kardeşi olduğu ve dolayısıyla ortak değerlerin paylaşıldığı gibi söylemler üzerinden güvenlikdışlaştırma siyaseti inşa edilmişken, 2015 sonrasında ise “sayısal artıştaki kontrol edilemezlik, ortaya çıkan sorunların fazlalığı, toplumsal, siyasal tepkiler ve güvenliğe yönelik somut saldırılar” nedenleriyle, daha denetimli bir açık kapı politikası hayata geçirilmiştir (Bayır ve Aksu, 2020, s. 336). Bu doğrultuda yürütülen eğitimsel düzenlemelere katkıda bulunan faktörler; uyarlanmış bir yasal çerçeve ihtiyacı, paralel okullardaki çalışmaların sertifikalandırılmasıyla ilgili zorluklar, kalite güvencesi, sosyal uyum ve daha geniş sosyopolitik uyum hedefleri, ortaöğretim ve yükseköğretim arasındaki bağlantıya yönelik artan ihtiyaç, güvenlik sorunları, eğitim görev gücü ve hükümet arasında işbirliği, mültecilerin ulusal eğitime dâhil edilmesi yönündeki kamuoyu baskısı, bağışçı finansmanından gelen teşvikler, mülteci nüfusunun artan kentleşmesi, zamanın siyasi söylemi ve Suriye ihtilafında değişen güç dinamikleri şeklinde sıralanmaktadır (Arık Akyüz vd., 2018). Türkiye’nin Suriyeli çocukların eğitimine yönelik yeni stratejisinin ayrıntıları ise, Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) tarafından toplumsal uyum, bilgilendirme, eğitim, sağlık, işgücü piyasası ve sosyal destek tematik alanlarını hedefleyen Uyum Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı’na yansıtılmış görünmektedir.

Türkiye’de, Türk kültürüne ait olmayan sığınmacılar ve mülteciler için tarihsel olarak kalıcı çözümler ya üçüncü bir ülkeye yerleştirmek ya da gönüllü olarak ülkelerine geri göndermek olmuştur. Suriyeli mülteci krizi için yerel entegrasyon, ilk iki seçeneğin imkansızlığı nedeniyle gündeme gelen üçüncü bir kalıcı çözümdür (Dereli, 2018). Politika değişikliği neticesinde, Suriyeli çocukları örgün eğitim sistemine dâhil etmek için yeni öğrenme ortamları oluşturulmuş, GEM’lerin bakım giderlerini karşılamak için finansal destek sağlanmış, yüksek sayıda Suriyelinin devam ettiği devlet okullarının güvenlik ve temizlik masrafları karşılanmış, okul ve eğitim malzemeleri dağıtılmış, personel tahsis edilmiş, Suriyeli gönüllü eğitim personeline teşvik ödemeleri yapılmış, öğretmenlerin eğitimi ve niteliklerinin belgelendirilmesi alanlarında çalışmalar yapılmış, çocukları şartlı eğitim yardımı kapsamında okula devam eden ailelere nakit yardımı sağlanmış ve okul dışında kalan çocuklar için telafi eğitimi ile Hızlandırılmış Eğitim Programı uygulamaya koyulmuştur (UNICEF, 2019b). 2019 yılının ortalarına kadar, yaklaşık 500.000 mülteci çocuğun okula başlamasında etkili olan program, kırsal alanlarda kayıt ve devam oranları üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiştir (OECD, 2020).

PIKTES projesi değerlendirmeleri; dil eğitimi, destek eğitimi, okul liderlerine yönelik telafi eğitimleri gibi çalışmaların Suriyeli öğrencilerin notları, devamsızlık oranları, sınıf tekrarı oranları ve aidiyet duyguları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ilerleyen yıllarda daha fazla okul çağındaki mülteci öğrenciyi okula kayıt etmek ve çoğu ortaöğretim düzeyinde okula gitmeyen yaklaşık 400.000 çocuğa erişim sağlamak gibi hedefler ulaşılmayı beklemektedir (Cerna, 2019). Suriyeli ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler, temel güçlük alanlarının hizmetlerin sunumu ve mülteci ailelerin karşılaştıkları sorunlar olduğunu ortaya koymuştur (UNICEF, 2018a). 2018 ve 2019 yıllarına ait raporlar (UNICEF, 2019a; UNICEF, 2020a) da kayıt süreci hakkında bilgi eksikliği, iletişim sorunları ve finansal sıkıntılara işaret etmektedir. Çocukların istihdam, erken evlilik<sup>17</sup> ve sosyokültürel nedenlerle<sup>18</sup> okul dışında

<sup>17</sup> Suriyeli mültecilerin yaklaşık %45’i 18 yaşından önce; %9’u ise 15 yaşına kadar evlenmektedir (UNICEF, 2020b)

<sup>18</sup> Suriyelilerin çocuklarını karma eğitim veren kurumlara göndermek istememeleri ve bazı öğrencilerin okulda başörtüsü takmak istemesi gibi hususlar rapor edilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017).

kalabildikleri göz önünde bulundurulduğunda, okula kayıt olmanın ötesinde okula devamın da takip edilmesi gereken bir parametre olduğu açıktır (Arık Akyüz vd., 2018).

Yükseköğretim – her ne kadar mülteci durumunda temel ihtiyaçların gölgesinde kalsa da – sığınmacıları pasif kurbanlardan bireysel ajanlara dönüştürmekte önemli rol oynamaktadır (Zeus, 2011).<sup>19</sup> Bu kapsamda, Türkiye’de son yıllarda Suriyelilerin ulusal yükseköğretim sistemine dâhil edilmesini hedefleyen birçok politika hayata geçirilmiştir. Bunlardan bazıları dil eğitimi ile diğerleri ise sertifika, transfer ve Türk üniversitelerine erişim ile ilgilidir. Tüm bunlar yükseköğretimdeki Suriyeli öğrencilerin erişim ve kalıcılıklarını sağlamada önemlidir (Yavcan ve El-Ghali, 2017). Ücretsiz yükseköğretim imkânı ve burs olanakları, yeni bir dil ve farklı bir kültür öğrenme, uygulama temelli eğitim, kişisel gelişim ve özgürlük gibi olumlu yaşantılara karşın, Suriyeli öğrenciler yükseköğretime erişim, burslar ve mali durum, etkileşim, akademik kaygılar ve sosyal yaşam gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Hohberger, 2018). Dereli (2018), genç mültecilerin yükseköğretim sisteminde karşılaştıkları temel güçlüklerin günlük etkileşimlerde deneyimlenen iletişim sorunları (dil farklılığı), önyargı ve olumsuz klişeler olduğunu rapor etmektedir. Yavcan ve El-Ghali (2017) ise, genç Suriyelilerin yükseköğretime erişimde ve üniversitede geçirdikleri süre boyunca maddi sorunlar, başvuru sürecine ilişkin bilgi eksikliği, başvuru belgelerinin hazırlanmasındaki problemler ve akademik engeller gibi bazı güçlüklerle karşılaştığını rapor etmektedir.

### **Bağlamsal Koşullar ve Eğitim Alanına Yansıyan Güçlükler**

Sosyal, kültürel ve ekonomik bütünleşme meselesinin öznesi durumuna gelen Suriyelilere yönelik takip edilen *geçici* politikaların yönetim açığı ile meşruiyet sorunlarına yol açtığı değerlendirilmektedir (Üzelakçıl, 2021). Bu doğrultuda Türkiye’de Suriyeli sığınmacılar olgusuna yönelik resmi bakış açısının, açık kapı politikasından güvenlik siyasetine doğru bir dönüşüm içerisinde olduğu iddia edilmektedir (Bayır ve Aksu, 2020). Tecrübe edilen kapasite sorunu ise, eğitim dâhil olmak üzere tüm sosyal alanlarda, hak temelli yerine hizmet temelli bir yaklaşım benimsenmesiyle sonuçlanmıştır (Yıldız ve Uzgören, 2016). Güvenli ülke olma, ülkeler arasındaki mesafe, misafirperverlik, kültürel ve dini yakınlık dinamiklerinden beslenen Suriyelilerin kalıcılık düşüncesi (Yılmaz ve Özer, 2022), okulların alt yapısı, eğitim programı ve eğitim uygulamaları alanlarında birtakım inisiyatifler almayı gerekli kılmaktadır (Oh ve Van der Stouwe, 2008). Nitekim mevcut durumda öğretmen ve okul yöneticileri, sığınmacı öğrencileri Türk Eğitim Sistemi için bir kriz kaynağı olarak görmektedirler<sup>20</sup> (Kirişçi ve Yirci, 2021). Bununla birlikte Türkiye’deki ulusal gazetelerin sığınmacılarla ilgili diğer konulara kıyasla eğitim ve çocuk temasında daha olumlu bir dil kullanması (Kahveci ve Paksoy, 2021) kolaylaştırıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

<sup>19</sup> Uluslararası koruma dinamiklerinin büyük ölçüde mültecilerin pasif mağdurlar olduğu anlatısına dayalı olduğuna dikkat çeken yazar söz konusu anlatıyı tersine çevirmek ve mültecileri kendilerinin ve topluluklarının gelişiminin ajanları olarak yeniden konumlandırmak için yükseköğrenimin bir araç olarak kullanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bakış açısı mültecileri güçlendirmek üzere yardım etmeyi öngören yaklaşımları benimsemek yerine güç yapılarının içeriden yıkılması şeklinde bir paradigma değişimine dayanmaktadır. Böyle bir anlatının uzun vadede gerçeğe dönüşmesi için, mezunların yeni edindikleri bilgileri kullanmalarına olanak sağlayacak geniş kapsamlı politika değişiklikleri gerekmektedir (s. 272).

<sup>20</sup> Diğer yandan Suriyeliler Barometresi 2019 sonuçları Suriyelilerin Türkiye’de en az sorun yaşadıkları alanların başında eğitimin geldiğine işaret etmektedir (%7,4). Hatta 2017 yılında eğitim için %58 olan memnuniyet oranı, 2019’da %64,6’ya yükselmiştir (Erdoğan, 2020).

Suriyeliler bağlamında 2011-2021 yıllarını kapsayan çok yönlü bir doküman incelemesi (Polat ve Turğa, 2021, s. 400) 2018 yılında zirve noktasına ulaşan yerel alanyazındaki bilimsel çalışmaların en fazla eğitim, kültür, medya, ekonomi ve sağlık, en az ise kadın ve yükseköğrenim konularına odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırmaların tematik kodlamalarında “Suriyeli temel eğitimdeki öğrencilerin eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar” ve “Suriyelilere yönelik tutumlar” başlıklarının listenin başında yer aldığı saptanmıştır. Benzer şekilde mültecilerin 2015-2020 yılları arasında, Türkiye’de eğitim politikaları alanında yapılan lisansüstü tezler içerisinde öne çıkan alanlardan biri olduğu görülmüştür (Kuloğlu, 2022). 2016 yılından itibaren kamu okullarına kayıt politikası doğrultusunda, güncel alanyazında Suriyeli öğrencilerin eğitimi meselesinin kapsayıcı eğitim, toplumsal uyum (entegrasyon) ve hak temelli eğitim gibi kavramlar etrafında tartışılması, mevcut paradigma ile uyumlu bir gelişmedir. Ancak söz konusu politika adımının izlerini takip eden Shaheerhwasli vd.’nin (2021) araştırması, Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne entegrasyonunun oldukça girift ve uzun vadeli bir meydan okuma olduğunu ortaya koymaktadır.

Dünya genelinde mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde; mülteci çocukların psiko-sosyal iyi oluşu, yeni eğitim dilini öğrenme mücadelesi, sınırlı biçimde öğrenime devam etme kapasitesi, öğretmenlerin mesleki gelişim ve destek eksikliği olmak üzere dört temel sorun alanı tanımlanmıştır (Save the Children, 2018). Ulusal alanyazındaki araştırma sonuçları temel eğitim (Alkalay vd., 2021; Atalay vd., 2022; Çelik vd., 2021; Eryılmaz Ballı ve Dönmez Yapucuoğlu, 2021; Hallaçlı ve Gül, 2021; Jusufbasic ve Kenan, 2022; Karadağ vd., 2020; Kardeş ve Akman, 2022; Özoruç ve Sığırtmaç, 2022; Sözer ve Işıker, 2021; Yiğit vd., 2021; Zayimoğlu Öztürk, 2021) ve yükseköğretimle (Bimay, 2021; Kaya ve Şahin, 2021; Levent vd., 2021; Şahin ve Çelik 2020; Yıldız ve Karagöl, 2022) ilgili benzer bulgular rapor etmiştir. Bir meta-analiz çalışması (Aytaç, 2021), Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları sırasıyla eğitim sistemine uyum, psikolojik sorunlar, dil ve Türkçe eğitimi ve öğretmen faktörleriyle ilişkilendirmiştir (n=13). Bir diğer sistematik incelemede (n=13) ise, dil problemi, öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri ve paydaşlar arası iletişim eksikliği ortak bulgularına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, psikolojik destek, Türkçe dil kursları ve paydaşların bilgilendirilmesi ortak önerileri sunulduğu saptanmıştır (Amaç ve Yaşar, 2018).

Dil kaynaklı iletişim sorunları, kültürel yanlış anlamalar ve eksik bilgidен kaynaklı ayrımcılık nedenleriyle artan izolasyon duygusu, Suriyeli çocukların eğitimleri üzerinde negatif bir etkiye sahiptir (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Öyle anlaşılmaktadır ki Türkçe yetersizliği, Suriyeliler için eğitimde olduğu gibi istihdam alanında da bir dezavantaj kaynağıdır (Güvendi ve Alpaydın, 2022). Suriyelilere yönelik geliştirilen kalıp yargı ve stereotiplerin (Özdemir, 2017), farklı bağlamlara genellenebildiği örnekler dahi rastlanabilmektedir.<sup>21</sup> Bu doğrultuda tecrübe edilen ekonomik, mekânsal, sosyal ve kültürel dışlanma mekanizmalarına karşı (Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020), Suriyelilerin çeşitli direniş pratikleri<sup>22</sup> geliştirdikleri tespit edilmiştir (Diker ve Karan, 2021). Yaşanan sorunların temelinde, sosyokültürel ve sosyoekonomik nedenler yattığı açıktır. *Sosyal Kimlik Teorisi* öğretilerine göre sosyalleşme ve eğitim tarzlarındaki mevcut normlar, değerler ve beklentiler, dış gruplara karşı farklı davranma eğilimini teşvik etmekte ve/ya

<sup>21</sup> Yurttaş (2020) çalışmasında Suriyeli yükseköğretim öğrencilerine yönelik önyargıların Türkmenistan uyruklu öğrencilere de genellendiğini tespit etmiştir.

<sup>22</sup> Hanede eli iş tutan herkesin çalışması, az sayıda ve ucuz eşya sahibi olmak, akrabalarla birlikte yaşamak, dayanışma ve yardımlaşma ağları kurmak, çatışmadan kaçınmak vb.



güçlendirmektedir (Tajfel, Billig, Bundy ve Flament, 1971). Bu şartlar altında birey kendini ait hissettiği gruba bağlılık gösterirken, diğer gruplara karşı zenofobi benzeri davranışlar geliştirebilmektedir. Diğer yandan, *Rekabet Teorisi* öğretileri sınırlı kaynakların yabancılarla paylaşılmasının bireylerin tehdit algısını artıracığına işaret etmektedir (Bobo ve Hutchings, 1996). Bu doğrultuda Karataş (2020, s. 38), “ülkenin ulus-devletçi yapısından gelen soy bağı kriteri, yabancılarla yönelik esnetilen kanun ve yönetmelikler ile temel hak ve ödevlerin yurttaşlarca geçici koruma statüsünde olan Suriyelilere vatandaşlık veriliyormuş düşüncesinin” Suriyelilerin ötekileştirilmesine yol açtığı sonucuna ulaşmaktadır.<sup>23</sup>

Suriyelilere vatandaşlık verilmesinin, Türkiye’deki toplumsal eşitsizlikleri arttırmak ve toplumsal entegrasyon gerekliliği gibi handikapları beraberinde getirebileceği tartışılmaktadır (Önür, 2021). Araştırma sonuçları yerel halkın Suriyelilere yönelik tutumunun öğrenim düzeyine, mesleğine ve aylık gelir durumuna göre anlamlı biçimde değişmekle birlikte, olumlu yönde olmadığına işaret etmektedir (Güzel, 2021). Bu doğrultuda insani yardım konusunda ortak kamuoyu kanaatine rağmen, sığınmacılarla birlikte yaşama konusunda birtakım tereddütler olduğu anlaşılmaktadır (Önür ve Onur, 2021; Yılmaz ve Günay, 2022). Benzer bulgular ortaokul öğrencileri örneğinde de elde edilmekle birlikte (Demir ve Demir, 2020; Keskin ve Okçu, 2021), okula devamın sığınmacı çocukların ailelerine oranla daha kolay adapte olmasıyla sonuçlanması pozitif bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Aydın Kılıç ve Şahin, 2021). Buna ek olarak, *Sosyal Temas Kuramının* gruplar arasında kurulan temas ve iletişimin karşı grup hakkındaki olumsuz yaklaşımları azaltacağı, mevcut stereotiplerin ve önyargıların kırılmasını sağlayacağı önermesini (Pettigrew, 1998), Türkiye’deki Suriyeliler bağlamında kısmen destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur (Acar, 2021; Akın, Seçim ve Akın, 2020; Bağcı ve Canpolat, 2019; Eser ve Uygur, 2019). Bunun için gerekli temel koşullar ise, temas halindeki grupların eşit statüye sahip olması, ortak hedefler, gruplar arası iş birliği, yetkililerin, yasaların veya geleneklerin desteği şeklinde sıralanmaktadır (Allport, 1954).

Sığınmacılar hakkındaki ulusal gazetelerde yer alan haberleri inceleyen Livberber (2021, s.1003), olayın bağlamından koparıldığını, sığınmacıların özne değil, nesne olarak konumlandırıldığını ve çoğunlukla örtük biçimde biz/onlar ayrımı yaratılarak, benzer şekillerde temsillerin tercih edildiğini tespit etmiştir. Bu doğrultuda eylem ve söylemlerin, mevcut güç ilişkilerinin yeniden üretimine katkı sağladığı çıkarımında bulunulabilir. Hatta ilerleyen süreçte dışlama davranışının, merkez-çevre ayrımına dayanan bir sosyal bölünme ile sonuçlanabileceği hatırdta tutulmalıdır (Mardin, 2006). Unutulmamalıdır ki, içinde bulunulan andaki eylemlerin toplumsal sonuçları ancak belirli bir süre geçtikten sonra tecrübe edilmektedir. Entegrasyon politikalarının kademeli olarak gelişmesine rağmen, Suriyelilerin söz konusu haklara erişiminde sosyal sınıfın önemli bir eşitsizlik kaynağı olması ise, ikincil bir güçlük alanı olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2018). Diğer bir ifadeyle, sosyal gruplar arasındaki eşitsizliklerin sosyal gruplar içerisinde de mevcut olduğu, eğitimsel politikalar geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bir realitedir.

<sup>23</sup> Soy bağı kriteri modern dönemde inşa edilen ulus devlet paradigmasının temelinde yer almakla birlikte Türkiye’nin Suriyeliler meselesini ele almasındaki rolü tartışmaya açıktır. Nitekim Türkiye daha önceki deneyimler neticesinde 2020 yılı ortası itibarıyla Irak, Afganistan ve İran uyruklu 330 binden fazla kişiye uluslararası koruma statüsü sağlamış durumdadır (UNHCR, 2022). Geçici koruma altındaki Suriyeliler ise resmi kayıtlara göre 3,5 milyonu aşmıştır. O halde buradaki temel sorunun Suriyelilerin sayısı ile ilgili olduğu rahatlıkla iddia edilebilir.

Sosyal eşitsizliklerin eğitim alanındaki yansımaları, Coleman Raporu'ndan (1966) beri yoğun bir inceleme ve araştırma konusudur (Hurn, 2016). Çelik ve Erdoğan (2017), düşük sosyoekonomik gruba mensup mülteci çocukların, eğitimsel başarısızlıklarının altında okulların kurumsal habitusları<sup>24</sup> ile öğrencilerin sınıfsal ve kültürel habitusları arasındaki uyumsuzlukların yattığını iddia etmektedir. Nitekim yüksek sosyoekonomik grupta yer alan Suriyeli çocukların, daha yüksek başarı düzeyine sahip oldukları ve hatta sınıfta ve okulda derece yaptıkları durumlar rapor edilmektedir (Topcu, Büyükbeşe ve Durmuş, 2018). Barbelet ve Wake (2017) de hedef, strateji ve geçim kaynaklarının analizi yoluyla Türkiye'deki sığınmacıları; entegrasyona odaklananlar, mücadele edenler ve hayatta kalmaya odaklananlar şeklinde üç kategoriye ayırmıştır. Bu doğrultuda yüksek sosyoekonomik gruptakilerin entegrasyon süreci içerisindeyken, orta ve düşük sosyoekonomik grupların – muhtemelen eskisinden daha çetin – bir hayat mücadelesi içerisinde olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu değerlendirme Suriyeli çocukların eğitime erişiminin önündeki engellerin şiddetine göre, üç gruba ayrıldığı ve farklı müdahale yöntemleri gerektirdiği bulgusu ile birlikte ele alınmalıdır (Taştan ve Çelik, 2017). Bu kapsamda oryantasyon bozukluğu ve motivasyon eksikliği gibi, kısa vadeli bir planla ortadan kaldırılacak engellere sahip, okula gitmeyen Tip-1 öğrenciler için çocukların ve ebeveynlerinin bilgilendirilmesi ve görevliler tarafından düzenli olarak ev ziyaretleri yapılması önerilmektedir. Birkaç yıl okulu bırakmak zorunda kalan, yaşlılarından geri kalan, ailesine katkı sağlamak amacıyla ucuz iş gücü kaynağı olarak çalışan veya karma eğitim nedeniyle okuldan ayrılan, okula gitmeyen Tip-2 öğrenciler için maddi yardım, ulaşım desteği ve benzeri hizmetlerin sağlanması önemlidir. Uzun süre okuldan uzak kalan ya da ailenin geçimini tek başına sağlayan, okula gitmeyen Tip-3 öğrencilere ise, ikinci öğretim ve maddi yardım gibi alternatif eğitim yöntemleri sunulması tavsiye edilmektedir. Buradan hareketle entegrasyon politikasının bir sonraki adımının, Suriyeli çocukların topyekûn olarak ele alınmasından çok, bireyselleştirilmiş müdahaleleri içerdiği ifade edilebilir.

MEB'in mülteci çocuklara yönelik belirgin bir eğitim politikasının mevcut olmaması, ortaya çıkan sorunlara anlık çözümler üretilmeye çalışılması ile sonuçlanmaktadır (Göksoy, 2020). Bunun bir sebebi de karar alma mekanizmalarında sınırlı rasyonellik modelinin esas alınması olabilir (Akgül, Kaptı ve Demir, 2015). Sınırlı rasyonel karar verme modelini ortaya atan Simon şartları ve sınırlılıkları dikkate alarak hareket eden bireyi tanımlamak üzere yönetsel insan kavramını kullanmıştır (Scott, 2003). Rasyonel karar vermenin zorluğu nedeniyle kısa ve orta vadeli fayda ve maliyetlerin karar alma mekanizması üzerinde etki sahibi olması beklendiği bir gelişmedir. Bu kapsamda başta devlet aygıtları olmak üzere, belediyeler, STKlar ve diğer paydaşlar için olağan şüpheli, belirsizlik ortamı gibi görünmektedir (Yanar ve Erkut, 2020). Bu doğrultuda Senge'nin (2007) haşlanmış kurbağa misali<sup>25</sup> çevresel değişimlere zamanında reaksiyon gösterilmesine işaret etmesi bakımından önemlidir. Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili başlangıçtaki kriz yönetimi gereksiniminin, ilerleyen süreçte belirsizlik yönetimi ihtiyacına dönüştüğü aşikardır. Bu kapsamda Keser ve Özbek'e (2018, s. 128) ait aşağıdaki politika analizi güzel bir örnek teşkil etmektedir.

<sup>24</sup> Yazar kurumsal habitus terimi ile okulların organize edildiği bir dizi yatkınlık, doğal olarak kabul edilen beklentiler ve algı şemalarına atıfta bulunmaktadır. Daha somut olarak ise belirli beklenti, davranış, karakter ve görgüleri kapsayan eğitim durumu, okulun örgütsel uygulamaları ve ifade düzenini temsil etmektedir.

<sup>25</sup> Vücudu çevredeki ani değişimlere tepki vermeye programlanmış kurbağanın tedrici değişimler karşısındaki tepkisizlik halini betimlemektedir.

**Tablo 1.**

*Suriyeli Çocukların Eğitimine İlişkin Politika Analizi*

	Ulusal Eğitim Sistemi Uyum Ölçütü	Uluslararası Anlaşmalar Ölçütü	Sosyal Kabul Ölçütü	Fayda-Maliyet Ölçütü	Zaman-Başarı Ölçütü
Hiçbir şey yapmamak ve/ya mevcut durumu korumak		X			
Mesleki kurslar ve eğitimler açmak	X				
Merkezi idareyle ortak koordinasyon birimi kurmak	X	X		X	X
Geçici eğitim merkezlerinden okullaşmaya geçmek	X	X	X		X
Yeni gelen öğrencilerin kendi kültürlerini ortaya çıkarmalarına ve tanıtımalarına imkân sağlayan devlet destekli uygulamalar geliştirilmek ve birlikte yaşamayı öne alan bir müfredat oluşturmak	X		X		X
İyi uygulamaları ödüllendirmek ve desteklemek				X	X

Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin kamu politikası alternatiflerine yönelik ölçüt değerlendirme neticesinde merkezi bir idare ile ortak koordinasyon biriminin oluşturulması ve geçici koruma merkezlerinden okullaşmaya geçilmesi alternatifleri en işlevsel çözümler olarak ön plana çıkarken, mevcut paradigmaya tekabül eden okullaşma politikası, yalnızca fayda-maliyet ölçütü karşısında yetersiz kalmaktadır. Suriyelilere yönelik mevcut konjonktürün sürdürülebilirliğini tartışan Terzi (2018), gönüllü geri dönüş, geri gönderme, yeniden yerleştirme, Avrupa'ya göndermeye teşvik, mültecilik statüsü şeklinde beş farklı senaryo belirlemiştir. Bu doğrultuda ilk seçenek düşük gerçekleşme ihtimali, ikinci seçenek uluslararası hukuka aykırılık, üçüncü seçenek sınırlı çözüm üretme, dördüncü seçenek sınırlı külfet paylaşımı, beşinci seçenek ise, sosyal taşıma kapasitesinin zorlanması handikaplarına sahiptir. Dolayısıyla alternatif senaryoları akılda bulundurmamak suretiyle, önemli sayıda Suriyelinin kalıcı olabileceği dikkate alınarak, yönetilebilir ve sürdürülebilir bir okullaşma politikası takip edilmesi gerekliliği açıktır. Bu noktada Covid-19 pandemisinin, Suriyelilerin ekonomik, psikolojik, eğitsel, sosyal ve tıbbi destek ihtiyaçlarını bariz biçimde artırdığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Bozdağ, 2021).

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politikaları kronolojik ve makro bir perspektiften değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu suretle mevcut durumun nesnel bir biçimde ortaya konulmasına gayret gösterilmiştir. Derleme, Türkiye'nin mülteci krizine yönelik reaksiyonunun Suriye krizinin sürüncemeye giren doğasının kabul edilmesi ve geçicilik düşüncesindeki kırılmadan önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Genel politikayla uyumlu olarak başlangıçta insani yardım örgütleri tarafından sağlanan paralel sistemlerin kullanılmasına izin verilirken, ilerleyen süreçte geçici eğitim merkezleri ve kamu okulları aracılığıyla daha sistematik bir hizmet sunumuna geçiş yapılmıştır. Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politikaların temelinde yatan esas mesele ise eğitim

politikasının mültecilerin eninde sonunda Suriye'ye döneceği varsayımına dayanıp dayanmayacağıdır (Kirişçi, 2014). Eğitim dili ve müfredat gibi temel unsurları belirlemek açısından kritik öneme sahip bu soru, halen net bir şekilde yanıt bulunmuş görünmemektedir. Zâhir, bânının göstergesi olarak kabul edilirse, mevcut uygulamaların her iki alternatifine de çözüm üretme amacıyla olduğu düşünülmektedir.

Çalışma, Türkiye'nin sığınmacıların eğitimi konusunda bir yandan önemli başarılar elde ederken, diğer yandan birtakım güçlüklerin meydana gelmesi ile karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye'nin Suriyelilere sunduğu olanakların sınırlı bir düzeyde kaldığı ifade edilebilir (Vardarlı, Khatib, Uygur ve Gönültaş, 2019). Ancak dünya üzerindeki herhangi bir ülkeye kıyasla katbekat daha fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye, resmi bir göçmen iskân politikası izlememektedir.<sup>26</sup> Türkiye iç savaştan ötürü zorunlu göçe maruz kalmış sivil sığınmacıların temel ihtiyaçlarını geçici bir süre karşılamak üzere inisiyatif almış, ancak toplumsal yapısı tecrübe edilen kitlesel göçten büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu doğrultuda “açıklık, çoğulculuk, uluslararası bilinç, katılım, içermeye, esneklik, kültürel duyarlılık, temsil ve aidiyet” gibi kavramlar çerçevesinde göç ve mülteci olgularına duyarlı, yeni bir eğitim paradigmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kocabaş ve Alpaydın, 2021, s. 2). Göçe duyarlılık bileşenleri ise “özünü ve dünyayı tanımış evrensel bir insan tasavvuru, yerel ihtiyaçlara göre şekillenen örgütlenme biçimi, çok kültürlülük bilincine sahip öğretmen ve yöneticiler, temsil eden ve kolay ulaşılabilir eğitim materyali, kapsayıcı müfredat, farklılıklara açık okul kültürü” şeklinde sıralanmaktadır (Kocabaş ve Alpaydın, 2021, s. 40). UNHCR'nin mülteci eğitimi yaklaşımı da, “erişim, entegrasyon, kalite, koruma, ortaklık, katılım, izleme ve değerlendirme” kriterlerini kapsamaktadır (Beltekin, 2016, s. 190).

Çayır (2022), MEB metinlerinde kapsayıcı eğitimin kültürel-ahlaki çerçevesinin etno-dinsel (Türk-İslam) kimlikle sınırlandırıldığına ve eğitime erişim (yapısal kapsayıcılık) olgusunun, kimlik gelişimi ve aidiyet (ilişkisel kapsayıcılık) çalışmaları ile desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla İsveç, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki çok kültürlülük politikaları ve çok kültürlü eğitim anlayışı, Türkiye için kısmi örnekler sunmaktadır (Kurtuluş, 2018). Ayrıca mevcut gerçekliğe daha uygun olarak, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikalarının inşasında, sorun odaklı ve kısa vadeli yaklaşımın ötesinde, sığınmacıları odağına alan bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır (Barbelet ve Wake, 2017). Bu doğrultuda eğitim, yalnızca bir kamu hizmeti olarak değil aynı zamanda bir hak olarak ele alınmalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Yaşam boyu eğitim, Suriyelilerin “eğitim düzeylerinin artırılması, mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, ekonomiye katma değer üretebilmeleri ve topluma entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi” için bir diğer anahtar kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Açıkalın, Dağhan ve Olgun, 2021, s. 395).

Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi için dört alanda sürekli değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır: (1) *Erişim*: Mülteci çocuklar eğitime nasıl erişeceklerdir? (2) *Yönetim*: Mülteci eğitimi nasıl planlanacak, yönetilecek ve kaynak sağlanacaktır? (3) *Toplum*: Mülteci eğitimi istikrarlı ve müreffeh bir toplumu nasıl teşvik edebilir<sup>27</sup> ve siyasi kısıtlamalar içinde nasıl yönetilebilir? (4) *Kalite*: Hem mülteciler hem de ev sahibi ülke

<sup>26</sup> Resmi göçmen politikasının takip edildiği durumlarda dahi devletler arzu edilmeyen kalıcılığı özendirilmemek için kasıtlı olarak uyum politikalarından kaçınılabilmektedirler. Almanya'nın 1961'de gelen Türkler için uyum politikalarına 1980'lerin ortalarında başlamaları bu durumun bir örneği olarak gösterilebilir (Erdoğan, 2019).

<sup>27</sup> Araştırma sonuçları Türkiye'de yüksek tahsilli Suriyelilere Türk vatandaşlığı vermeyi amaçlayan hükümet politikalarının etkili olduğuna işaret etmektedir (Dereli, 2018).

vatandaşları için eğitim kalitesi nasıl geliştirilebilir? (Culbertson ve Constant, 2015). Makro perspektiften, Türkiye'nin Suriyeli çocuklara yönelik eğitimsel müdahalesinin hükümetin kritik rolü, erken hazırlığın önemi, mültecilerin katılımı, paralel kurumların handikapları, kanıt veritabanına olan ihtiyaç, dil öğretiminin avantaj ve dezavantajları gibi bir dizi dersler barındırdığı rapor edilmektedir (Brugha vd., 2021). Yönetim, erişim ve kalite boyutlarına ilişkin bir değerlendirme ise, mezo ve mikro düzeyde uygulamaya yansıyan birtakım güçlükleri ortaya koymaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Geçmiş politika uygulamalarının analizi gelecek mülteci eğitim politikalarının ve kanıt temelli karar alma mekanizmalarının inşası açısından büyük önem arz etmektedir.

Türkiye'nin "hatırı sayılır düzeyde Suriyelilerin kalıcı olacağı dikkate alınarak, yönetilebilir ve külfet paylaşımını içeren" bir göç politikasına olan ihtiyacı ortadadır (Terzi, 2018, s. 203). Türkiye-AB ilişkileri ise, kısmi mali yük paylaşımın ötesinde stratejik iş birliği yönünde geliştirilmelidir (Erdoğan, 2019). Burada esas mesele, insani değerlerle güvenlik politikaları arasında dengeli bir ilişki kurma zorunluluğudur (Bayır ve Aksu, 2020). Bu doğrultuda Türkiye'deki sığınmacılar olgusu uluslararası politika, uluslararası hukuk gibi alanları kapsayan bütünsel bir sosyal bilim perspektifi ile inceleme konusu yapılmalıdır (Beltekin, 2016). Suriyelilerin eğitimi ise, kalıcılık düşüncesi doğrultusunda yasal ve toplumsal rıza üzerine temellendirilmiş politikalar ekseninde yeniden tasarlanmalıdır (Üzelakçıgil, 2021). Parsons'un Sosyal Sistem Kuramı, öğretileri de eğitimin daha geniş bir toplumsal sistemin alt sistemi olduğunu bizlere hatırlatmaktadır (Baltacı, 2019). Dolayısıyla eğitime her derde deva ilaç (panacea) muamelesi yapmaktan vazgeçmek ve politika, ekonomi, sosyoloji ve hukuk gibi alanlarla uyumlu bir müdahale politikasının parçası olarak görmeye başlamak gerekmektedir. Bunun için ise güçlü bir kamuoyu desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Seydi'nin (2014) dikkat çektiği üzere olağanüstü şartlarda alınan kararlarla ilgili kamuoyunun aydınlatılmasında yaşanan sorunlar, toplumda endişe ve eleştirilere neden olmaktadır. Bu tartışmaların ışığında politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Sığınmacıların – Türkiye veya Suriye'deki – gelecek hayatlarını idame ettirmeleri için güçlendirilmelerini (empowerment) önceliklendiren bir eğitim paradigması inşa edilebilir.
- Politika yapıcılar harcamaları şeffaf hale getirerek maliyetlere odaklanabilir ve bu suretle uluslararası kuruluşların maliyetlere katılımı artırılabilir.
- Ulusal ve uluslararası düzeyde bir iletişim stratejisi geliştirilebilir, sığınmacılar konusundaki gelişmeler/sorunlar paylaşılabilir ve yöneltilecek eleştirilere verilere dayalı olarak cevap verilebilir.
- Türkiye'nin göç ve eğitimde dahil olmak üzere farklı alanlarda deneyimi artmıştır ancak bu alanlarda insan gücü eksikliği devam etmektedir. Dolayısıyla her alanda uzman yetiştirilmesine odaklanılabilir.
- Politikaları uygulayan kişi ve kuruluşlar, politikaları uygulayacak kapasiteden (bilgi, beceri, personel, vb.) ve koordinasyondan yoksundurlar. Bu anlamda bakanlık, il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okullar bazında kapasite geliştirilebilir ve uygun bir koordinasyon mekanizması inşa edilebilir.
- Politika uygulama sürecinde okul müdürleri ve öğretmenlerin 'sokak düzeyi' (street-level) bürokratlar oldukları dikkate alınmalıdır. Bu suretle söz konusu kitlenin sığınmacı ve göç konusunu anlamlandırma tutum ve davranışları detaylı olarak incelenebilir.
- Sığınmacıların eğitimine ilişkin makro ölçekteki değerlendirmelere ek olarak mezo ve mikro düzeyde uygulamaya yansıyan sorun alanlarını çok boyutlu bir bakış açısından tespit

etmeyi ve teorik bir çerçeveye dayalı olarak açıklama getirmeyi amaçlayan ampirik çalışmalar tasarlanabilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Derleme niteliğindeki bu araştırma Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Çalışmada çıkar çatışması yoktur ve herhangi bir finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Acar, T. (2021). Türkiye’de Suriyeli sığınmacılara yaklaşımlar: Temas ve tehdit kuramlarının analizi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(3), 185-236. <https://doi.org/10.18490/sosars.1014225>
- Açıklalın, Ş. N., Dağhan, G., & Olgun, Z. (2021). Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin entegrasyonunda yaşam boyu eğitim. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(28), 395-412. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.994280>
- Ager, A., & Strang, A. (2004). *Indicators of integration: Final report (Development and Practice Report)*. UK Home Office.
- Akgül, A., Kaptı, A., & Demir, O. Ö. (2015). Göç ve kamu politikaları: Suriye krizi üzerine bir analiz. *The Global: A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22.
- Akın, H. B., Seçim, Y., & Akın, Ş. (2020). Syrian refugees and peaceful coexistence: Dining spaces as contact points. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(99), 125-144. <https://doi.org/10.36484/liberal.786122>
- Alkalay, G., Kırıl, B., & Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249. <https://doi.org/10.21666/muefd.809182>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amaç, Z., & Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14519>
- Arık Akyüz, B. M., Aksoy, D., Madra, A. & Polat, E. (2018). *Evolution of national policy in Turkey on integration of Syrian children into the national education system*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019). Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002660/266069e.pdf>
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H., & Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: İlkokul öğretmenlerinin deneyimleri *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282. <http://dx.doi.org/10.14689/enad.10>

- Aydın Kılıç, Z. N., & Şahin, F. T. (2021). Türkiye'deki göçmen ailelerin çocuklarıyla ilişkileri ve uyum süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(3), 1190-1209. <http://dx.doi.org/10.7456/11103100/026>
- Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930387>
- Bağcı, Ç., & Canpolat, E. (2019). Suriyeli sığınmacılarda Türklerle temas ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde aracı değişkenler. *Nesne: Psikoloji Dergisi*, 7(15), 149-169. <https://doi.org/0.7816/nesne-07-15-01>
- Baltacı, A. (2019). Sosyal sistem kuramı ve eğitim örgütlerine etkileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Barbelet, V., & Wake, C. (2017). *The lives and livelihoods of Syrian refugees in Turkey and Jordan. Summary report. Overseas Development Institute.* Erişim adresi: <https://cdn.odi.org/media/documents/11344.pdf>
- Bayır, K. D., & Aksu, F. (2020). Açık kapı politikasından güvenlik tehdidine Türkiye'de Suriyeli sığınmacılar olgusu. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(2), 324-356. <https://doi.org/10.14782/marmarasbd.789791>
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs the example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 175-190. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10>
- Bimay, M. (2021). Yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin eğitim sorunları ve beklentileri: TRC3 bölgesi (Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) üniversiteleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 895-923. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960170>
- Bobo, L., & Hutchings, V. L. (1996). Perceptions of racial group competition: Extending Blumer's theory of group position to a multiracial social context. *American Sociological Review*, 61(6), 951-972.
- Bozdağ, F. (2021). Covid-19'un Suriyeli mülteciler üzerindeki etkileri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 701-722.
- Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (2020). *Türkiye ülke bölümü 2021-2022.* Erişim adresi: [https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/3RP-Turkey-Country-Chapter-2021-2022\\_TR-opt.pdf](https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/3RP-Turkey-Country-Chapter-2021-2022_TR-opt.pdf)
- Brugha, M., Hollow, D., Pacitto, J., Gladwell, C. Dhillon, P., & Ashlee, A. (2021). *Turkey: A case history of education provision for refugees from 2011 to 2019.* Jigsaw Consult.
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries.* OECD Education Working Paper Series No. 203.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *A road map for the education of Syrians in Turkey: Opportunities and challenges.* SETA Yayınları.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan.* Rand Corporation.

- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56>
- Çelik, Ç., & Erdoğan, S. (2017). How to *organize schools for integration of Syrian children in Turkey: Constructing inclusive and intercultural institutional habitus in schools*. MiReKoc Policy Brief Series, 2017/02.
- Çelik, S., Kardeş İşler, N., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878>
- Del Carpio, X. V., & Wagner, M. C. (2015). *The impact of Syrian refugees on the Turkish labor market*. World Bank policy research working paper (7402).
- Demir, S., & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 456-467. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Dereli, B. (2018). *Refugee integration through higher education: Syrian refugees in Turkey*. Policy Report, UNU Institute on Globalization, Culture and Mobility (UNU-GCM).
- Diker, N. P., & Karan, O. (2021). Suriyeli Mültecilerin karşılaştıkları sosyal dışlanma ve geliştirdikleri direniş taktikleri: Ankara örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 281-321. <https://doi.org/10.5505/jas.2021.44366>
- ECRE. (2021). *Country report: Turkey 2020 update May 2021*. Erişim adresi: <https://asylumineurope.org/reports/country/turkey/>
- Emin, N. M. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Yayınları.
- Erdoğan, M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli mülteciler*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Erdoğan, M. M. (2020). *Suriyeliler barometresi 2019: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. UNHCR Türkiye. Orion Kitabevi.
- Eryılmaz Ballı, F., & Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.872056>
- Eser, H. B., & Uygur, M. R. (2019). Suriyeli göçmenlere yönelik tutumların bütünleşmiş tehdit ve sosyal mesafe kuramları doğrultusunda incelenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24(95), 131-162. <https://doi.org/10.36484/liberal.609598>
- European Commission. (2020). *The facility results framework monitoring report output achievement progress (as of 30 June 2020)*. Erişim adresi: <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/system/files/2021-10/6th%20FMR.pdf>
- Ferris, E., & Kirisci, K. (2016). *The consequences of chaos: Syria’s humanitarian crisis and the failure to protect*. Brookings Institution Press.



- Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile ilgili eğitimci görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 81, 449-466. <https://doi.org/10.17753/Ekev1361>
- Gül, M., & Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007. <https://doi.org/10.33417/tsh.688774>
- Güvendi, M. F., & Alpaydın, Y. (2022). Suriyeli mültecilerin yükseköğretimden istihdama geçiş deneyimlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 365-388. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1033153>
- Güzel, B. (2021). Yerel halkın Türkiye'de bulunan Suriyelilere yönelik tutumunun araştırılması: Kahramanmaraş örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 81, 151-183. <https://doi.org/10.26650/jspc.2021.81.899619>
- Hallaçlı, F., & Gül, İ. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 199-214. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i2.6146>
- Hohberger, W. (2018). *Opportunities in higher education for Syrians in Turkey: The perspective of Syrian university students on the educational conditions, needs and possible solutions for improvement*. İstanbul Policy Center.
- Human Rights Watch. (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığım da hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller, kayıp nesil olmalarını önlemek*. Erişim adresi: [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf)
- Hurn, C. (2016). *Okulun imkân ve sınırları: Eğitim sosyolojisine giriş*. (Çev. Ed. M. Sever). PegemA Yayıncılık.
- İçduygu, A., & Sert, D. S. (2019). Introduction: Syrian refugees—facing challenges, making choices. *International Migration*, 57(2), 121-125. <https://doi.org/10.1111/imig.12563>
- Jalbout, M. (2015). *Partnering for a better future: ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. A world at School and Global Business Coalition for Education.
- Jusufbasic, S., & Kenan, S. (2022). Education for all: Teachers' and school counselors' experiences educating Syrian refugee students in Turkish public schools. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 411-430. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1016766>
- Kahveci, H., & Paksoy, A. F. (2021). Türk basınında Türkiye'deki sığınmacıların eğitimi: Suriyeliler örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 337-358. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960119>
- Karadağ, E., Su, T. A., Dulay, S., & Ütük, İ. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 21-39. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.2>

- Karataş, İ. (2020). Türkiye'nin vatandaşlık politikalarının öteki algısındaki rolünü Suriyeli mülteciler üzerinden düşünmek. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 17-42.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153-164. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.641>
- Kaya, M., & Şahin, H. (2021). Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik entegrasyon süreçlerinin analizi. *İnsan & Toplum*, 11(3), 38-84. <https://dx.doi.org/10.12658/M0627>
- Keser, A., & Özbek, C. (2018). Suriyeli çocukların Türkiye'deki ulusal eğitim sistemine uyumu üzerine kamu politikası analizi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 36, 105-132.
- Keskin, A., & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332. <https://doi.org/10.53506/egitim.892264>
- Kirişçi, G., & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915-1950.
- Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality* (pp. 1-46). Brookings.
- Kocabaş, C., & Alpaydın, Y. (2021). *Göç olgusu ve Türk eğitim paradigması*. Göç Araştırmaları Vakfı Çalışma Raporu.
- Kuloğlu, M. E. (2022). Türkiye'de eğitim politikaları alanındaki güncel lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(1), 78-91. <https://doi.org/10.34056/aujef.952815>
- Kurban, S. (2021). Suriyeli göçmenlerin eğitim finansmanı ve küresel sorumluluk paylaşımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 1081-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930575>
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Levent, F., Gül, F. Ö., & Aydemir, T. (2021). Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'de üniversite deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 807-835. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.873198>
- Livberber, T. (2021). Suriyeli sığınmacıların Türk basınında temsili: Haberler üzerine eleştirel bir analiz. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1003-1028. [https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd\\_v13i4006](https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v13i4006)
- Mardin, Ş. (2006). *Türkiye'de toplum ve siyaset (13. Baskı)*. İstanbul: İletişim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- OECD. (2020). *Education policy outlook Turkey June 2020*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>

- Oh, S. A., & Van der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617. <http://dx.doi.org/10.1086/591299>
- Olufemi, A. O. (2018). The politics of non-refoulement and the Syrian refugee crisis. *The Journal of International Relations, Peace Studies, and Development*, 4(1), Article 6.
- Önür, H. (2021). Vatandaşlık bağlamında Suriyeli sığınmacılar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 362-396. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.871637>
- Önür, H. T., & Onur, S. (2021). Türk halkının gözünden Suriyeli sığınmacılar: Şehzadeler ilçesi (Manisa) örneği. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 46-70. <https://doi.org/10.46291/Al-Farabi.060404>
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 116-136. <https://doi.org/10.17134/khosbd.405253>
- Özdemir, H., & Uğurludoğan, U. (2021). Arap baharı sonrası Türkiye'nin Suriyelilere yönelik göç politikaları: Avrupa Birliği'nin bakış açısı. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 162-196.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110. <https://doi.org/10.16992/ASOS.11696>
- Özoruç, N., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul Öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Öztürk, T., & Boyacı, E. (2022). Suriyeli mülteci krizinin Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkisine yansımaları: Dünya Sistemleri Analizi üzerinden bir değerlendirme. *Alanya Akademik Bakış*, 6(1), 1809-1823. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1035028>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Polat, Y., & Turğa, Z. (2021). 2011'den günümüze Suriyeli göçü bağlamında yazın çözümlemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 400-420. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.961736>
- Regional Refugee and Resilience Plan. (2016). *Regional strategic overview 2017-2018*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/589497237.pdf>
- Regional Refugee and Resilience Plan. (2018). *Regional strategic overview 2019-2020*. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/67370>
- Regional Refugee and Resilience Plan. (2020). *Regional strategic overview 2021-2022*. Erişim adresi: [http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2021/03/rso\\_up.pdf](http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2021/03/rso_up.pdf)
- Save the Children. (2018). *Hear it from the teachers*. Erişim adresi: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/hear-it-teachers-getting-refugee-children-back-learning>
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5. Baskı). Pearson Education.

- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin. (14. Baskı)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Shaherhwasli, K., Erel, S., Özdenler, M., & Cengiz, H. B. (2021). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu*. İNSAMER.
- Sözer, M. A., & Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Şahin S. A., & Çelik Z. (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 494-503. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.409>
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 367-392. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446153>
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Education of Syrian children in Turkey: Challenges and recommendations*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Terzi, M. (2018). Yönetilebilir göç politikaları ve külfet paylaşımı üzerine: Suriyeli sığınmacılar örneği. *TESAM Akademi*, 5(1), 203-234. <https://doi.org/10.30626/tesamakademi.393031>
- Topcu, E., Büyükbeşe, T., & Durmuş, Ü. (2018). *Suriyeli öğrencilerin bakış açısıyla göç ve eğitim (Gaziantep örneği)*. KalmIREC Yayın No. 1.
- Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Uyum strateji belgesi ve ulusal eylem planı 2018-2023*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/uyum-strateji-belgesi-ve-ulusal-eylem-planı>
- UNHCR (2015). *3RP regional progress report: June 2015*. United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR Türkiye. (2021). *Operational update, June 2021*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/bilgi-dokumanlari-ve-tablolar>
- UNHCR. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler hakkında sık sorulan sorular*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/12529-turkiyedeki-suriyeli-multeciler-hakkinda-sik-sorulan-sorular.html>
- UNHCR. (2018). *Global trends forced displacement in 2017*. UNHCR.
- UNHCR. (2022). UNHCR Türkiye istatistikleri. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>
- UNICEF (2017). *2016 Suriyeli çocuklar için neden en kötü yıl oldu?* Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/3436/file>

- UNICEF. (2018a). *2017 yıllık raporu özet metin*. Türkiye–UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020. UNICEF Türkiye Yayını.
- UNICEF. (2018b). *Evaluation of UNICEF’s support to education personnel in the Syria crisis response in Turkey* (September 2014 - to date). Erişim adresi: [https://www.alnap.org/sites/alnap-dev.mrmdev.co.uk/files/content/job/attachments/2018-09-24/Terms%20of%20Reference\\_PME-TURA-2018-B.PDF](https://www.alnap.org/sites/alnap-dev.mrmdev.co.uk/files/content/job/attachments/2018-09-24/Terms%20of%20Reference_PME-TURA-2018-B.PDF)
- UNICEF. (2019a). *2018 yıllık raporu özet metin*. Türkiye–UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020. UNICEF Türkiye Yayını.
- UNICEF. (2019b). *Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu (2020-2021)*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1daki%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20istatistikleri.pdf>
- UNICEF. (2020a). *2019 yıllık raporu yönetici özeti*. Türkiye–UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020. UNICEF Türkiye Yayını.
- UNICEF. (2020b). *Working across sectors in Turkey accelerates learning for all adolescents*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/90681/file/2020-Adolescent-Education-Programming-in-Turkey-Case-Study.pdf>
- UNICEF. (2021a). *Inclusion of Syrian refugee children into the national education system (Turkey)*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/documents/inclusion-syrian-refugee-children-national-education-system-turkey-2>
- UNICEF. (2021b). *UNICEF Turkey humanitarian situation report No. 41*. 1 January - 31 March 2021. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/documents/turkey-humanitarian-situation-report-no-41-syria-refugees-1-jan-31-mar-2021>
- Unutulmaz, K. O. (2018). Turkey’s education policies towards Syrian refugees: A macro-level analysis. *International Migration*, 57(2), 235-252.
- Üzelakçil, Ö. (2021). Türkiye'deki Suriyeliler: Devlet kapasitesi ve meşruiyet konusu. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 9(2), 387-416. <https://doi.org/10.14782/marmarasbd.932110>
- Vardarlı, B., Khatib, A., Uygur, S., & Gönültaş, M. (2019). Türkiye ve Almanya’daki Suriyeli sığınmacılara sunulan haklar ve yaşanan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654-673. <https://doi.org/10.17755/esosder.431273>
- World Bank. (2015). *Turkey’s response to the Syrian refugee crisis and the road ahead*. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23548>
- Yanar, B., & Erkut, G. (2020). Belediyelerin Suriyeli mültecilere yönelik politikaları: İstanbul örneği. *Şehir ve Medeniyet dergisi*, 6(12), 190-214.
- Yavcan, B., & El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Turkey policies, practices, and perspectives*. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States

- Yıldız, A., & Uzgören, E. (2016). Limits to temporary protection: non-camp Syrian refugees in İzmir, Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 16(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/14683857.2016.1165492>
- Yıldız, N., & Karagöl, E. T. (2022). Ankara’da öğrenim gören Suriyeli lisansüstü öğrencilerin çok kültürlülük ve kimlik bağlamında sosyal uyum algıları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 41-68. <https://doi.org/10.33417/tsh.827183>
- Yılmaz, D., & Günay, M. A. (2022). Türk toplumunda Suriyeli sığınmacı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 117-139.
- Yılmaz, E. A., & Özer, Y. E. (2022). İtme çekme kuramı bağlamında Türkiye’deki Suriyelilere yönelik bir alan araştırması: Aydın ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 282-295.
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. <https://doi.org/10.7822/omuefd.856750>
- Yurttaş, S. (2020). Türkiye’deki Suriyeli mültecilere yönelik ön yargı ve kalıp yargıların Türkmenistanlı öğrencilere yansımaları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49), 961-985. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.614295>
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2021). Refugees in the educational system: Views of Turk and refugee students. *Education & Science*, 46(208), 321-348. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10439>
- Zeus, B. (2011). Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 256-276. <https://doi.org/10.1093/jrs/fer011>

## Extended Summary

### Introduction

The Syrian Civil War, which broke out in 2011, has led to a protracted refugee situation, especially concerning Turkey, Lebanon, and Jordan (UNHCR, 2018). Previous experience with long-term refugee support has indicated that a period of about 20 years is needed before refugees can return home or find other solutions (Yavcan & El-Ghali, 2017). The refugee integration framework composed of employment, housing, education, health, social bridges, social bonds, social links, language and cultural knowledge, safety and stability, rights, and citizenship revealed the critical role of education (Ager & Strang, 2004). By the law of nations, the Turkish government has to provide compulsory and free primary education to all child refugees and create access to secondary education (Human Rights Watch, 2015). However, Turkey has to seek support to cover the costs of those services (Kirişci, 2014; Erdoğan, 2019) as the protection and care of refugees is an international responsibility. Two main difficulties regarding foreign aid for the education of Syrians are the inadequacy and irregularity of donations (Kurban, 2021).

### A Chronological Glance at Educational Interventions

As the Syrian issue has turned into a protracted refugee situation, educational intervention has become more and more important to prevent a lost generation of Syrians. The Turkish

Government, which bears the bulk of the costs associated with the refugees in Turkey, also leads the response to the Syrian refugee crisis. Statistics indicate that Turkey's educational intervention is unique in two respects. First, the number of children under temporary protection who need to be enrolled in schools is huge. Second, the number of children enrolled in schools increased exponentially with the start of the integration project, despite the late placement of Syrian children in public schools (Arık Akyüz et al., 2018; UNICEF, 2019b). As of the beginning of the 2020–2021 academic year, more than 768,000 Syrian children have been included in compulsory formal education (K12). More than 37,000 students were enrolled in higher education (6.67%; world refugee average = 3%). The schooling rates of Syrian children tend to decrease with higher ages (primary school = 79.5%; secondary school = 78.9%; high school = 39.7%). Government efforts are supported by the United Nations under the 3RP (UNICEF, 2021b). They cover the salaries of Syrian teachers and the equipment and infrastructure expenses of Temporary Education Centers (Taştan & Çelik, 2017).

The Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICTES) project, financed by European Union funds, sponsors most of the Turkish government's activities to support the inclusion of Syrian children in the Turkish education system. The leadership approach in Turkey can be analyzed in three different stages. In the first phase (2011–2013), where the idea of transience prevails, parallel systems provided by humanitarian organizations are allowed for the education of Syrians. In the second, the government improved the regulations for Temporary Education Centers and issued a circular eliminating the requirement of a residence permit for school enrolment between 2013 and 2016, when the Law on Foreigners and International Protection entered into force. And finally, the protracted refugee situation has led to a policy shift towards the provision of systematic education through public institutions for Syrians and other foreign students since 2016 (Brugha et al., 2021).

### **Turkish Context and Educational Challenges**

The current discussion of the education of Syrian students around concepts such as inclusive education, social cohesion (integration), and rights-based education is quite congruent with the dominant paradigm. However, the study of Shaherhwasli et al. (2021) implied that the integration of Syrian students into the Turkish education system is a rather complex issue and long-term challenge. Interviews with the teachers of child refugees around the world identified four main problematic areas: the psycho-social well-being of child refugees, the struggle to learn the new language of instruction, the limited capacity to continue learning, and the lack of professional development and support of teachers (Save the Children, 2018). Research results in the local literature yielded similar findings regarding basic education (Karadağ et al., 2020; Alkalay et al., 2021; Çelik et al., 2021; Eryılmaz Ballı & Dönmez Yapucuoğlu, 2021; Hallaçlı & Gül, 2021; Sözer & Işıker, 2021; Yiğit et al., 2021; Zayımoğlu Öztürk, 2021; Jusufbasic & Kenan, 2022; Atalay et al., 2022; Kardeş & Akman, 2022; Özoruç & Sığırtmaç, 2022) and higher education (Şahin & Çelik 2020; Bimay, 2021; Kaya & Şahin, 2021; Levent et al., 2021; Yıldız & Karagöl, 2022). Pre-service and in-service training for teachers, psychological support, and Turkish language courses for refugee students, and informing all stakeholders were determined to be the common suggestions (Amaç & Yaşar, 2018). On the other hand, a certain level of hesitation has been experienced by the local people about living with asylum seekers, despite the common public opinion on humanitarian aid (Önür & Onur, 2021; Yılmaz & Günay, 2022). The experienced problems seemed to stem from sociocultural and socioeconomic factors. In this regard, *Social Identity Theory* (Tajfel

et al., 1971), *Social Contact Theory* (Pettigrew, 1998), and *Competition Theory* (Bobo & Hutchings, 1996) may offer different angles to handle the issue. Moreover, the reflections of social inequalities, both within and between social groups, necessitate individualized interventions.

### **Conclusion and Recommendations**

It was revealed that Turkey's reaction to the refugee crisis was significantly affected by the acceptance of the protracted nature of the Syrian crisis and the alteration in the notion of temporariness. The main issue underlying the policies for the education of Syrian children is whether the education policy will be based on the assumption that the refugees will eventually return to Syria (Kirişçi, 2014). This question, which is of critical importance in terms of determining the basic elements, such as the language of education and the curriculum, still does not seem to have a clear answer. It is believed that the current practices aim to produce solutions for both alternatives. Some of the recommendations for practitioners and researchers are as follows:

- A new paradigm of education can be built as a means of empowerment for refugees to sustain their future lives, whether in Turkey or Syria.
- Policymakers can focus on costs by making expenditures transparent and thus increasing the participation of international organizations.
- A communication strategy can be developed at the national and international level, developments and problems regarding asylum seekers can be shared, and criticisms can be answered based on data.
- The shortage of manpower necessitates training experts in every field.
- Empirical studies should be designed to identify problematic areas in practice and explain them based on a theoretical framework.
- As school principals and teachers act as street-level bureaucrats for policy implementation, their attitudes and behaviors can be examined in detail to make sense of the issue of asylum seekers and migration.
- The response capacity of the system should be developed and a coordination mechanism should be built for the levels of the ministry of education, provincial/district national education directorates, and schools.