

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600
E-ISSN 2791-7657

Güz / Autumn 2022 • Yıl / Year: 51 • Sayı / Number: 236

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

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

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

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

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

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

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

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

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

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 8269
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi 367
Periodicals Series

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

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR	Sakarya Üniversitesi.
Prof. Dr. Ali Sabri İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Ayperi SİĞIRTMAÇ	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Kaya	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed TURHAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed Emin KAYSERİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Akdağ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Nalan YİĞİT	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nilgün SAZAK	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TARI	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk UYGUN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İst. Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖGRETİMEN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BEDEL	Maltepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Behcet ÖZNAÇAR	Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr. Berna URUN KARAHAN	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Betül MEYDAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ŞENER	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Esen DURMUŞ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Hanifi PARLAR (2)	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. İdris ŞAHİN (2)	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kibar AKTIN	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AYAS	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	Kırkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ERDEM	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem BAŞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem KAF	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar BULUT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Selman Tunay KAMER	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT	Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN	Balikesir Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha YAZICI	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayça KAYA	Haliç Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül ASLAN	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Büşra KOÇAK MACUN	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ceren UTKUGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Çağla KARADEMİR	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Evrim ÇAĞLAYAN	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatma Büşra SÜVERDEM	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gamze AKKAYA	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Levent YAKAR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Kasım KOYUNCU	İstanbul Sabahattin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehtap COŞGUN BAŞAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özlem KARAKOÇ TOPAL	Balikesir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi R. Şamil TATIK	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Selma ASLANTAŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Serdal DENİZ	Kayseri Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şahin GÖK	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre AVCI	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zübeyde YARAŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Özlem Dağlı GÖKBULUT	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Veysel Karani CEYLAN	MEB- Milas İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

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

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

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

Baskı-Dağıtım

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

İçindekiler

Table of Contents

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının
Kişilik Özelliklerine Göre Görsel Sanatlar Dersine
Yönelik Tutumları

*Preschool and Classroom Teacher Candidates' Attitudes
towards Visual Arts Lesson According to Their Personality
Traits*

Araştırma Makalesi

Yasemin UZUN, Raif KALYONCU • 2801

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil-Konuşma
Terapisi ve Bozukluklarına Yönelik Farkındalık ve
Görüşleri

*Awareness Levels and Views of Preschool Teachers towards
Speech-Language Therapy and Disorders*

Araştırma Makalesi

Özlem OĞUZ, Asena DURNA,
Hilal ERÇIKTI • 2815

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin
Okuma Becerilerinin OKA²DEP ile
Değerlendirilmesi

*Evaluation of Reading Skills of Students with Specific
Learning Disabilities with OKA²DEP*

Araştırma Makalesi

Emrah KIRICI, Meral MELEKOĞLU • 2831

Ekolojik Okuryazarlık Eğitiminin Okul Öncesi
Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve
Tutumlarına Etkisi

*The Impact of Ecological Literacy Training on Environmental
Awareness and Attitudes of Pre-School Childrens*

Araştırma Makalesi

Özlem Okyay, Ayfer Sayın, Zeliha Güneş Demir,
Kamer Özdemir • 2851

Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve
Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle İlkokuma Yazma
Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması

*Sentence Analysis and Sound Based Sentence Methods in
Students with Dyslexia Comparison of the Effectiveness of
Primary Reading and Writing Teaching*

Araştırma Makalesi

Ahmet KURNAZ,
Emine SEÇİL KARAMUKLU • 2871

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı
Çocukların Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin
Belirlenmesi

*Examining Opinions of Prospective Special Education
Teachers on the Course of Education of Twice-Exceptional
Children*

Araştırma Makalesi

Seda ŞAKAR, Mustafa Serdar KÖKSAL • 2903

Sanal Müze Gezilerine Yönelik İlkokul
Öğrencilerinin Görüş ve Farkındalıklarının
İncelenmesi

*Examination of Primary School Students' Views and
Awareness on Virtual Museum Tours of Our Cultural
Richness*

Araştırma Makalesi

Özer ÇELİK, Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN • 2927

Proje Tabanlı Karakter ve Değerler Eğitimi
Dersinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri, Değer ve
Tutumlarına Etkisi

*The Effect of Project-Based Character and Values Education
Course on Students' Knowledge, Skills, Values and Attitudes*

Araştırma Makalesi

Burcu ÖKMEN, Şeyma ŞAHİN,
Abdurrahman KILIÇ • 2947

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kapsamında Kültürel Mirasın Animasyon Çizgi Dizilerle Aktarımı: Bir Yörük Hikâyesi Maysa ve Bulut

Transfer of Cultural Heritage with Animated Cartoon Series within the Scope of Life Science and Social Studies Curriculum: A Nomad Story Maysa and Bulut

Araştırma Makalesi

Yazar Burcu SEL • 2969

Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Etkililiği

The Effectiveness of Field Trips Carried out with Parents in Social Studies Course

Araştırma Makalesi

Yılmaz DEMİR, Seçil ŞENYURT • 3001

Sosyal Bilgiler Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Argümantasyon Düzeyleri

The Argumentation Levels of Social Studies Undergraduate and Graduate Students Regarding Socio-Scientific Issues

Araştırma Makalesi

Canan TUNÇ ŞAHİN • 3031

Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen Çeşitli Değişkenler: Bir Meta Analiz Çalışması

Various Variables Affecting Reading Comprehension: a Meta Analysis Study

Araştırma Makalesi

Emine SUR • 3061

Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Examining the Crunchy Philosophy Book Series in Terms of

Critical Thinking Skills

Araştırma Makalesi

Burçin CANBAZ, Ayşin KAPLAN SAYI • 3081

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining of the Relationship Between Science-Based Entrepreneurship Level and Critical Thinking Tendency of Secondary School Students

Araştırma Makalesi

Cengiz TÜYSÜZ, Uğur Oğuz KILIÇ • 3107

Ortaokul Öğrencilerinin Ses Hijyeni Davranışlarının Vokal Sağlık Testi ile Karşılaştırılması

The Comparison of Vocal Hygiene Behaviours of the Secondary School Students Through Vocal Health Test

Araştırma Makalesi

Nilay ÖZAYDIN • 3121

Ortaöğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Değerler Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of the Opinions of Psychological Consultants Working in Secondary Education Schools on Values Education

Araştırma Makalesi

Nilgün ÖZTÜRK, Ezgi SUMBAS • 3143

Ergenlerde Sınav Kaygısının Yordayıcısı
Olarak Covid-19 Korkusu
*The Fear of Covid-19 as Predictor of Test Anxiety in
Adolescents*
Araştırma Makalesi

İlhan ÇİÇEK, Murat YILDIRIM • **3167**

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz
Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak İnsani
Değerler
*Humanitarian Values As Predictors of Self-Efficacy of
Vocational School Students*
Araştırma Makalesi

Ercan YILMAZ, Burak GÜNER,
Nuri CANER • **3181**

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel
Destek Arasındaki İlişki
*The Relationship Between Effectiveness of the
Bureaucratic Structure Organizational
Trust and Organizational Support*
Araştırma Makalesi

Mustafa ÇOKYİĞİT, Nezahat GÜÇLÜ • **3209**

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar
Verme Stillерinin ve Problem Çözme
Becerilerinin İncelenmesi
*A Research on the Ways of Making Decisions and
Problem Solving Skills of Teachers and School Managers*
Araştırma Makalesi

Murat DENİZ, Nimet Haşıl KORKMAZ • **3241**

Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık
Kapasitelerinin Çeşitli Demografik
Değişkenler Bağlamında İncelenmesi
*Investigation of Teachers' Resilience Capacity by
Demographics*
Araştırma Makalesi

Araştırma Makalesi

İbrahim LİMON • **3253**

Psikolojik Sağlık ile Mesleğe İlişkin
Kişisel Eğilimler Arasındaki İlişkide Özel İyi
Oluşun Aracı Rolü
*Subjective Wellbeing as Mediating Factor between
Professional Dispositions and Resilience*
Araştırma Makalesi

Araştırma Makalesi

Fidan KORKUT OWEN, Meliha TUZGÖL
DOST, Emir Tufan ÇAYKUŞ • **3275**

Sınıf Dışı Eğitim İçin Neler Yapıldı?
Dünyadan Örnekler ve Yapılması Gerekenler
Üzerine
*What Has Been Done for Outdoor Education?
Examples from the World and What Needs to be Done*
Araştırma Makalesi

Araştırma Makalesi

Ayça CİRİT GÜL, Pınar TAĞRİKULU • **3299**

Sadeleştirilmiş Matematik Maddeleriyle
Öğrenci Performansı ve Madde Anlaşılabilirliği
Arasındaki İlişki
*The Relationship Between Simplified Mathematics
Items with Student Performance and Item
Comprehensibility*
Araştırma Makalesi

Araştırma Makalesi

Özgür AVCI, Seher YALÇIN • **3315**

Madde Yazma Eğitiminin Özel Okulda Çalışan İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Maddenin Kalitesini Değerlendirmeye İlişkin Yeterliklerine Etkisi

The Effect of Item Construction Training on Competencies regarding Evaluating the Quality of Items of Primary Education English Teachers Working in Private School

Araştırma Makalesi

Münibe KARTAL,
Münever İLGÜN DİBEK • 3345

Açık Uçlu Madde Örnekleriyle Hipotez Kurma ve Deney Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Hypothesizing and Experimenting Skills with Open Ended Item Samples

Araştırma Makalesi

Uğur HASSAMANCIOĞLU,
Fatma Betül KURNAZ • 3359

Okuma Profili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Reading Profile Scale to Turkish

Araştırma Makalesi

Zeynep AYDEMİR, Ergün ÖZTÜRK • 3393

Yüksek Başarılı Öğrencilerde Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği Geliştirme Çalışması

Study of Developing Scale of Parental Achievement Pressure on High-Achieving Students

Araştırma Makalesi

Namık Kemal HASPOLAT,
İlhan YALÇIN • 3413

Yenilikçi Okul: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Innovative School: A Scale Development Study

Araştırma Makalesi

Senanur KART, Hanifi PARLAR • 3443

İki Dilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği

A Scale of Basic Concepts in Turkish for Bilingual Syrian Children

Araştırma Makalesi

Fahriye ESER, B. Ümit BOZKURT • 3471

Türkiye’de Eğitim ile İktisadi Büyüme İlişkisinin Ekonometrik Analizi

Econometric Analysis of the Relationship between Education and Economic Growth in Turkey

Araştırma Makalesi

Nuriye TOPYILDIZ • 3489

Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Bakış Açıları

Perspectives of Teacher Candidates’ on Community Service Practices Course

Araştırma Makalesi

Perihan ŞARA HÜRSOY,
Derya ALİMANOĞLU YEMİŞÇİ • 3515

Öğretmen Adaylarının “İyi” Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları

The Awareness of Pre-Service Teachers about the Characteristics of ‘Good’ Teacher

Araştırma Makalesi

İlhan İLTER, Gökhan IZGAR • 3537

Mezunlar Anlatıyor: Üniversite Geneli
Seçmeli Dersler Zaman Kaybı mı Yoksa
Geleceğe Yatırım mı?

*The Alumni Voice: Are University-Wide Elective
Courses a Waste of Time or an Investment for the
Future?*

Araştırma Makalesi

Elif İLHAN • 3563

Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale
ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli

*Early Intervention and Early Diagnosis of Specific
Learning Disabilities: Response to Intervention*

Derleme Makalesi

Sultan KAYA, Asuman SAĞLAM AK,
Macid Ayhan MELEKOĞLU • 3679

Teaching the Order of Operations Topic to
Fourth-Graders Using Code.org

*Code.org ile Dördüncü Sınıf Öğrencilerine İşlem
Önceliği Konusunun Öğretilmesi*

Research Article

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN • 3593

Sosyal Girişimsel Liderlik: Eğitim
Kurumlarında Sosyal Değer Yaratmanın
Sürdürülebilir Yolu

*Social Enterprise Leadership: Sustainable Way to
Creating Social Value in Educational Institutions*

Derleme Makalesi

Hamza ÖZ • 3693

Milli Eğitim Dergisinin “Salgın Sürecinde
Türkiye’de ve Dünyada Eğitim” Özel
Sayısında Yer Alan Makalelere İlişkin Bir
Meta Sentez Çalışması

*A Meta Synthesis on Articles of “Education in Turkey
and in the World during Pandemic Period” in Special
Issue of National Education Journal*

Derleme Makalesi

Ali KIŞ, Burhanettin DÖNMEZ • 3617

Beyin Metaforu Bağlamında Okul Örgütleri

*School Organizations in the Context of the Brain
Metaphor*

Derleme Makale

Ayşegül ÇAĞLAR • 3717

Milli Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri

*Publication Principles of the Journal of National
Education* • 3735

Eğitim Müfettişlerinin Rollerine İlişkin
Kavramsal Bir Değerlendirme

*A Conceptual Evaluation of the Role of Education
Inspectors*

Derleme Makalesi

Ünal DENİZ • 3657

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yasemin UZUN¹, Raif KALYONCU²

* Bu çalışma yazarın "Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine Göre Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, yaseminuzun61@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5664-0221.

2 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, rkalyoncu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8823-0315.

Geliş Tarihi: 26.05.2021 Kabul Tarihi: 09.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.943296

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Örneklem grubu, Karadeniz Teknik Üniversitesinde okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", araştırmacılar tarafından geliştirilen "Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği" (GSDTÖ) ve Bacanlı, İlhan ve Aslan(2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" (SDKT) kullanılmıştır. Araştırmada niceliksel araştırma yöntemlerinden biri olan Nedensel Karşılaştırma Yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin psikometrik işleminde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır ve elde edilen veriler üzerinde karşılaştırmalı istatistik ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmeni adaylarının, kişilik boyutlarından "deneyime açıklık" ve "yumuşak başlılık" puanları arttıkça görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında da olumlu yönde artış olduğu saptanmıştır. Buna karşılık sınıf öğretmeni adaylarının, "dışadönüklük", "deneyime açıklık", "yumuşak başlılık" ve "sorumluluk" kişilik puanları arttıkça görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında da olumlu yönde artış olduğu saptanmıştır. Bölüm değişkeni dikkate alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine karşı tutumlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, okul öncesi öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık sınıf öğretmeni adaylarından kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar dersi, öğretmen adayları, kişilik, tutum

PRESCHOOL AND CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS VISUAL ARTS LESSON ACCORDING TO THEIR PERSONALITY TRAITS

Abstract:

The aim of this study is to determine whether the personality traits of preschool and classroom teacher candidates' attitudes towards visual arts lesson are effective. Participants consist of Karadeniz Technical University Preschool and Primary School students. The data were collected by using an "Information Collection Form" and "Visual Arts Lesson Attitude Scale" developed by the researchers and the "Personality Test Based On Adjectives" developed by Bacanlı, İlhan and Aslan(2009). This is a personality quantitative study in which an exploratory factor analysis was used to measure the psychometric scale. Comparative statistics and correlation techniques were used. The result show that the higher the grade points of the prospective preschool teachers for "openness to experience" and "tendermindedness" are, the more positive their attitudes are towards the visual arts lesson. The higher the grade points of prospective classroom teachers are for "extroversion", "openness to experience", "tendermindedness" and "accountability", the more positive their attitudes are towards the visual arts lesson. Classroom teachers have a more positive opinion on the visual arts lesson, compared to the prospective preschool teachers. No relevant difference is seen when the gender variables of prospective preschool teachers are compared. However, prospective female classroom teacher grade points are higher than male classroom teachers.

Keywords: visual arts lesson, teacher candidates, personality, attitude

Giriş

Okul öncesinde görsel sanatlar eğitimi, "sanat etkinlikleri" adı altında verilmektedir ve serbest oyun etkinlikleri içerisinde yer alan öğrenme faaliyetlerini kapsar. Örgün eğitimin birinci kademesinden itibaren ise "görsel sanatlar dersi" olarak isimlendirilir. Görsel sanatlar dersi ortamı, çocuğun kendini özgürce ifade edebileceği bir ortamdır ve çocuğun özgüven kazanmasında, duygusal dışavurumunda, kendisini tanınmasında, kişilik ve karakter gelişiminde önemlidir. Sanat etkinlikleri esnasında çocuk, paylaşma ve sorumluluk bilinci geliştirir. Sanat eğitimi; insancıl, barışçıl, özgür,

yaratıcı, kültürünü bilen, geçmişin izlerini yansıtan ve geleceğe taşıyan, kendini yenileyebilen bireylerin yetişmesi için vazgeçilmez bir araçtır (Artut, 2004, 22; Buyurgan ve Buyurgan, 2007, 22-23). Dewey' e göre, el ve göz koordinasyonu gerektiren sanat eğitimi doğrudan ve dolaylı olarak bireyin, üretici ve yapıcı hayal gücünü, karar verme yetisini ve dikkat gücünü geliştirdiği bilimsel çalışmalarla doğrulanmıştır (Dewey, 2010, 36). Bundan dolayı bireye okul öncesinden başlayarak ilkokulda ve hayatının her döneminde sanat eğitiminin verilmesinin faydalı olacağı bilinmektedir.

Verimli ve amacına uygun bir sanat eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için en önemli faktörlerden biri, sanat eğitimi veren bireyin nitelikli olmasıdır. Kırısoğlu' na göre ilkokul kademesindeki sınıf öğretmeninin sanat konusunda iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir ve ona göre sınıf öğretmeninin; ürün vermeye yönelik alan, estetik alan, kültürel alan ve eleştirel alanla ilgili bilgi beceri ve deneyim kazanması gerekmektedir (Kırısoğlu, 2005, 225). Ülkemizde sanat eğitimi dersi, okul öncesinde okul öncesi öğretmeni, ilköğretim birinci kademe de ise sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir ve bu öğretmenler, lisans düzeyinde sanat eğitimine yönelik dersler almaktadırlar. Yükseköğretim Kurulunun belirlediği Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'na göre öğrenciler, beşinci yarıyıda "görsel sanatlar eğitimi" dersi almaktadırlar. Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ise dördüncü yarıyıda üç ders saati olan "sanat eğitimi", altıncı yarıyıda ise üç ders saati olan "görsel sanatlar eğitimi" dersi almaktadırlar. Bu sayede öğretmen adayları, geçerli kademelerde sanat eğitimi verme ehliyetine sahip olmaktadır. Buyurgan ve Buyurgan'a göre, eğitim-öğretim hayatının en kritik döneminde olan bu kademelerdeki öğrenciler için öğretmen yeterli donanıma sahip olmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, 19). Çünkü öğrencilerin sanata yönelik ilgi, algı ve tutumları, büyük ölçüde okul öncesi ve ilkokul döneminde gelişmeye başlamaktadır (Kalyoncu, 2013, 91-92). Bu nedenle sanat eğitiminde en önemli görev, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Nussbeck' e göre eğitim sürecinin en önemli parçası olan öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrencilerle olan iletişimlerinde etkili olmaktadır (Nussbeck, 2007).

Tutum, bireyin canlı ya da cansız herhangi bir konuya karşı sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir. İnsanlar; nesneye, bitkiye, şahsa, topluluğa, olaya, konuya ya da herhangi bir soyut kavrama karşı tutum sahibi olabilirler (Baysal, 1981, 121-122; İnceoğlu, 2011, 22-175). Tutumlar, sosyal psikolojinin temelinde yer almış ve birçok araştırmaya konu olmuştur. Tutumun bu kadar sorgulanmasının sebeplerinden biri, insanların tutumları vasıtasıyla davranışlarının öngörülebilmesidir. İnsan davranışları bilinçlidir ve kişisel tercihleri yansıtır; kişisel tercihler de tutumları yansıtır (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2015, 659).

İnceoğlu'na göre yapılan araştırmalar, bireyin tutumları ile kişilik yapısı arasında bir ilişkinin var olduğunu kanıtlamaktadır. Ona göre tutumlar, bireyin kişilik yapısının yansımasıdır. Bu doğrultuda kişilik yapısı, bireyin ne tür tutumlara eğilimi olduğunu belirler. Yani bireyin kişilik yapısı ile tutumları arasında bir etkileşim söz

konusudur (İnceoğlu, 2011, 175). Kişilik, psikolojinin en geniş kapsamlı kavramıdır. Kişilik; bir insanın bütün ilgi alanlarını, yeteneklerini, tutumlarını, inançlarını, dış görünüşünü, konuşma tarzını ve çevresiyle etkileşim biçimini kapsayan bir terimdir ve kişiyi özgün bir birey yapan nispeten kalıcı özelliklerdir (Miller ve Shelly, 2007, 27; Yanbastı, 1990: 910). Kişi, zaman içerisinde karşılaştığı durumlar karşısında benzer davranışlar gösterir. Bireyin tipik ve sıklıkla sergilediği davranışlar kişiliğin bir parçası olarak düşünülür (Cüceloğlu, 2002, 405).

Farklı alan uzmanları tarafından ortaya sürülmüş çeşitli kişilik yaklaşımları vardır. Bunlardan birisi de araştırmamıza konu olan “Beş Faktörlü Kişilik Kuramı”dır. 1985 yılına kadar üç faktörü savunan McCrea ve Costa, 1983-1985 yılları arasında yaptıkları çalışmalar sonucunda kişiliğin beş temel boyutu olduğunu keşfetmişlerdir (Costa ve McCrea 1985-1992; aktaran Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015, 286). Keşfedilen bu beş faktör, farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla ortaya çıktığı için araştırmacılar tarafından “büyük beşli” olarak adlandırılmıştır. Büyük beşli; nevrozizm (duygusal denge/dengesizlik), dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık (uyumluluk) ve sorumluluk (öz-disiplin) kavramlarından oluşmaktadır (Burger, 2006, 251-253).

Tutumların oluşumu sadece tutumların özellikleri ile değil, o tutuma sahip bireylerin kişilik özellikleri ile de belirlenir. Bireyin kişilik yapısına göre tutumlarının değişebilirliği arasındaki ilişki, önemli bir ilişkidir (İnceoğlu, 2011, 68). Dolayısıyla bireyin kişilik yapısına göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının değişebilirliği arasındaki ilişki merak edilen bir konu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmada, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, gelecek kuşakların oluşmasında önemli bir göreve sahiptir ve çocukları eğitim-öğretim hayatında sanatla ilk tanıştıran öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde sanat eğitime ve görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerin ve tutumların değerlendirildiği araştırmalara ve sanata yönelik görüş ve tutumdan bağımsız olarak kişilik ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır. Özer (2001), sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin gereksinimlerini araştırmıştır ve öğretmenlerin, görsel sanatlar dersi öğretimi ve öğrenci çalışmalarının değerlendirmesi konusunda güçlük çektikleri ve eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Buna benzer olarak Bülbül (2003) sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yaklaşımlarının incelenmesine dayalı bir çalışma yapılmıştır ve öğretmenlerin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisinde ve öğrenci çalışmalarını değerlendirmede yetersiz oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, görsel sanatlara ilgi duyduklarını dile getirmekte fakat sanatın önemine ve gerekliliğine inanmama eğilimi göstermektedirler. Bahar (2011) tarafından yapılan araştırmada “Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenliğinde Okuyan Öğren-

cilerin Görsel Sanatlar ile İlgili Görüşleri” araştırılmıştır ve Özer’in ve Bülbül’ün araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dülgeroğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada “Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Görsel Sanatlara Yönelik Görüşleri” incelenmiştir ve öğretim elemanlarının görsel sanatların gerekliliğinin ve öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gül (2002) tarafından hazırlanan doktora tezinde ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişilik özellikleri saptanmış ve aralarındaki farklılıklar belirlenmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Levent (2011) tarafından hazırlanan tezde “Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi” araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, bazı iletişim becerileri alt boyutları ile bazı kişilik özellikleri alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Bedel (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Bazı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler” araştırılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ve içsel kontrol yönelimler arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmamıştır. Lemon ve Gravis (2013) tarafından gerçekleştirilen, “İlkokulda sanatın rolü nedir? Avusturalya’daki öğretmen adaylarının algılarının incelenmesi” isimli çalışmada, gelecekte ilkokul öğretmeni olacak adayların görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, güncel sanatların kendi hayatlarına dâhil olması, sanat galerilerinin ziyaret edilmesi öğretmenlerin sanatı öğretme konusunda özgüven geliştirmelerini sağladığı bilgisine ulaşılmıştır ve sanatın olumlu algılanması ve geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Luehman (2002) araştırmasında bir ABD eyaleti olan Missouri’deki okul müdürlerinin sanat deneyimleri ile sanat eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, tutumların genel olarak olumlu olduğu gözlenmiştir. İlköğretim öğretmenliği sertifikasına sahip olan müdürlerin tutumlarının daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Alan yazındaki araştırmalar çoğunlukla görsel sanatlar dersine yönelik görüş üzerinedir, tutumların incelendiği araştırmalar oldukça azdır. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını kişilik özelliklerine göre ele alıp karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında alt problem olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında “bölümlerine” göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında “cinsiyetlerine” göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Nicel araştırma deseninin temel prensibi, elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebilir ve

ölçülebilir olmasıdır (Ekiz, 2009, 99). Bu sayede olgu ve olaylar, net bir şekilde somutlaştırılarak gözlemlenebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir. Araştırmada, niceliksel araştırma yöntemlerinden biri olan Nedensel Karşılaştırma Yöntemi kullanılmıştır. Nedensel Karşılaştırma Yönteminde bir popülasyona ait tutumlar, bilgiler ve yetenekler belirlenmeye çalışılırken benzer özellikler gösteren örneklem gruplarından veriler toplanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi 3. sınıf (n=143) ve Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf (n=201) programlarında öğrenim gören toplam 344 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların lisans düzeyinde görsel sanatlar dersi almış olmaları kriterine dikkat edilmiştir. Yükseköğretim Kurulunun belirlediği Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'na göre öğrenciler beşinci yarıyıld (3. sınıf, 1. dönem), Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'na göre ise öğrenciler altıncı yarıyıld (3. sınıf, 2. dönem) görsel sanatlar dersi alırlar. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 270'i (%78.5) kadın, 72'si (%20.9) erkektir. İki öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.28 (Ss=3.51)' dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından beş faktörlü kişilik modeli ile geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" nda, katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Uzman görüşü de alınarak oluşturulan formda bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin ekonomik gelir düzeyi, anne-babanın çalışıp çalışmadığına ve anne-babanın eğitim düzeyine ilişkin toplamda sekiz madde yer almaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü merkezde çalışma döneminde Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu bulunmadığı için etik kurul izini alınamamıştır. Çalışma katılımcıların öğrencisi oldukları fakülte ve bölümlerden alınan kurum izinleri ve katılımcılara imzalatılan onam formları çerçevesinde yürütülmüştür.

"Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" (SDKT): Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından 2009 yılında geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi", beş faktör kişilik kuramında yer alan, "duygusal denge" (nevrotizm), "dışadönüklük", "deneyime açıklık", "yumuşak başlılık" ve "sorumluluk" alt boyutlarını içermektedir. 40 maddelik bu ölçek, zıtlıklardan oluşan 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır. Bu maddelerin her birinde, "çok uygun, oldukça uygun, biraz uygun ve ne uygun ne uygun değil" şeklinde 7' li Likert derecelemesi kullanılmıştır. Katılımcıdan iki zıt sıfat seçeneğinden önce hangisinin uygun ol-

duğunu sonra ise ne derece uygun olduğunu bulup işaretlemesi istenmektedir. Likert tipi ölçek 1-7 arasında puanlanmaktadır ve alt ölçek toplam puanlarına dayalı işlem yapılmaktadır. Ölçeğin geçerlik analizi kapsamında yapılan faktör analizi sonuçlarına dayanarak 40 sıfat çifti belirlenmiş ve bu maddeler üzerinde yapılan faktör analizinde beş boyutun, toplam varyansın %52.63'ünü açıkladığı saptanmıştır. Uyum geçerliğini tespit etmek amacıyla Çatışmalara Tepki Ölçeği, Sosyoterapi Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Yapı geçerliğini sınamak amacıyla toplam 285 kişilik araştırma grubundan toplanan veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör analizi yapılmıştır. SDKT için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının 0.73 ile 0.89 aralığında değiştiği görülmüştür. En yüksek iç tutarlık katsayısının “dışadönüklük” (0.89), en düşük iç tutarlık katsayısının ise “duygusal dengesizlik” (0.73) boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iki hafta ara ile 90 katılımcıya uygulanması sonucunda, test-tekrar test bulgularına bakıldığında, en yüksek ilişkiyi “yumuşak başlılık” ($r=.86^{**}$, $p<.01$), en düşük ilişkiyi “deneyime açıklık” kişilik boyutunun ($r=.68^{**}$, $p<.01$) gösterdiği saptanmıştır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009, 265-272).

“Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği” (GSDTÖ): Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek toplam 36 ifadeden oluşmaktadır. Maddeler, tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alt başlıkları altında toplanmıştır. Likert tipi ölçekte kullanılan her madde olumlu ve olumsuz ifadeler içerir ve beşli derecelendirme soru tipi şeklindedir. Derecelendirme; “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” biçimindedir. Bu sayede katılımcılardan kendilerine en uygun dereceyi seçmelerine olanak verilmiştir. Olumlu tutumu ölçen “kesinlikle katılıyorum” seçeneği 5 puan, olumsuz tutumu ölçen “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği ise 1 puandır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 180, minimum puan ise 36’dır.

Ölçeğin yapı geçerliliği işlemleri sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .96 olarak bulunmuştur. Barlett’ s testi sonucu da anlamlı ($\chi^2 = 8842.20$, $sd= 630$, $p<.001$) bulunmuştur. Faktör analizi sonucuna göre, öz değeri 1.00’dan büyük tek faktörlü yapı, toplan varyansın %47.68’ini açıklamaktadır. Ölçeğin tek faktörlü olduğu yapılar da açıklanan toplam varyansın %30 ve üzerinde olması yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 197). 36 maddeden oluşan ölçeğin faktör yük değerleri .409 ile .809 arasında değerler almaktadır.

GSDTÖ’ nün güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve Testi Yarıya Bölme teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçek güvenilirliği belirleme yöntemlerinden en çok tercih edilen, bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yöntemi ile elde edilen güvenilirlik belirleme yöntemidir ve iki yarı tekniği olarak da adlandırılır (Tavşancıl, 2018, 27). Testi yarılama tekniği ile yapılan işlemde ise korelasyon değeri .86 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Programı kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında veriler geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuş ve ölçeğin psikometrik işlemlerinde açılımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve Testi Yanılama tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde karşılaştırmalı istatistik ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Tutum ölçeğinden alınan puanlar arasındaki farklılıkları test etmek için “Bağımsız Örneklem t Testi” ve tutum ölçeği ve kişilik ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkileri ölçmek için “Pearson Korelasyon Testi” kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 1. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının GSDTÖ Puanları ile Kişilik Puanları Arasındaki İlişkiler

Bölüm		1	2	3	4	5	6
Okul Önc.	1. GSDTÖ	1					
	2. DUDE	-.12	1				
	3. DIDÖ	.15	-.13	1			
	4. DEAC	.26**	-.04	.72**	1		
	5. YUBA	.19*	-.12	.41**	.50**	1	
	6. SORUM	.16	-.06	.44**	.45**	.62**	1
Sınıf Öğr.	1. GSDTÖ	1					
	2. DUDE	-.02	1				
	3. DIDÖ	.20**	.10	1			
	4. DEAC	.30**	.05	.70**	1		
	5. YUBA	.19**	-.04	.38**	.50**	1	
	6. SORUM	.20**	.08	.45**	.53**	.55**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Okul öncesi öğretmeni adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının GSDTÖ’ den ve kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının GSDTÖ puanları ile “deneyime açıklık” (DEAC) ($r = .26$, $p < .01$) ve “yumuşak başlılık” (YUBA) puanları ($r = .19$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre “deneyime açıklık” ve “yumuşak başlılık” puanları arttıkça görsel sanatlar dersine yönelik tutum puanları da artmaktadır.

Buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin GS-DTÖ puanları "dışadönüklük" (DİDÖ) ($r=.20$, $p<.01$), "deneyime açıklık" (DEAC) ($r=.30$, $p<.01$), "yumuşak başlılık" (YUBA) ($r=.19$, $p<.01$) ve "sorumluluk" (SORUM) puanları ($r=.20$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu kişilik boyutlarının puanları arttıkça görsel sanatlar dersine dönük tutum puanları da artış göstermektedir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında "bölümlerine" göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 2. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının GS-DTÖ Puanları Arasındaki Farklılıklar

Değişken	Yakınlık	N	Ort.	Ss	t	sd	p
GS-DTÖ	Okul Önc.	143	3.43	0.43	-2.36	342	.019
	Sınıf Öğr.	201	3.55	0.51			

Araştırmada Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğrencilerin GS-DTÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi ile yapılan işlemler sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($t= -2.36$, $p<.05$). Bu fark sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında "cinsiyetlerine" göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3. Öğrencilerin GS-DTÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Okul Önc.	Kadın	120	3.43	.43	-.63	140	.53
	Erkek	22	3.49	.39			
Sınıf Öğr.	Kadın	150	3.59	.47	2.04	198	.042
	Erkek	50	3.42	.58			

Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin GS-DTÖ' den aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni dikkate alınarak karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Yapılan işlemde Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda okuyan kadın ve erkek öğrencilerin GS-DTÖ puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=-.63$, $p>.05$). Buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören kadın öğrencilerin puanı, erkeklerin puanına oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t=2.04$, $p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlara yönelik tutumlarında kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların GSDTÖ' den ve SDKT' den aldıkları puanlar arasında ilişkiler analiz edilmiş ve sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının "deneyime açıklık, yumuşak başlılık, dışa dönüklük ve sorumluluk" kişilik boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu kişilik özelliklerinin puanı arttıkça görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarda da olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarında ise "deneyime açıklık ve yumuşak başlılık" kişilik boyutlarının puanları ile tutum puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının "deneyime açıklık ve yumuşak başlılık" puanları arttıkça, görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında da olumlu yönde artış gözlenmiştir. "Deneyime açıklık" kişilik boyutuna sahip insanlar; meraklı, yaratıcı, liberal, analitik, orijinal, hayal gücü kuvvetli, cesur, değişikliği seven, artistik, açık fikirli hayal gücü kuvvetli, yaratıcıdır ve geniş ilgi alanlarına sahiptir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, 24). "Yumuşak başlılık" kişilik boyutuna sahip olan insanlar; alçakgönüllü, duygulu, yardımsever, hoşgörülü, merhametli, anlayışlı, dürüst, vicdanlı, iyi huylu, uysal ve insancıdır. "Dışadönüklük" kişilik boyutuna sahip insanlar, konuşkan, şakacı, sevecen ve sosyal kişilerdir (McCrea and Costa, 2003; aktaran Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015, 288). "Sorumluluk" kişilik boyutuna sahip olan insanlar ise düzenli, disiplinli, çalışkan, planlı, dengeli, dikkatli, amaçlı ve sorumluluk sahibidir (Somer, 1998, 28).

Gül'ün (2002) ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini araştırdığı çalışmanın sonucuna göre; tespit edilen kişilik özelliklerinden başarıma, başatlık, sebat, düzen, liderlik ile "sorumluluk"; duygudan anlama, yakınlık, şefkat gösterme ile "yumuşak başlılık"; kişisel uyum, gösteriş, özgüven ile "dışadönüklük" ve ideal benlik, yaratıcı kişilik ile "deneyime açıklık" kişilik boyutu arasından doğrudan bir ilişki vardır. Buradan anlaşıldığı üzere Gül'ün tespit ettiği sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının baskın gelen kişilik özellikleri ile araştırmada görsel sanatlar dersine yönelik tutumların belirleyicisi olan kişilik türleri benzer niteliktedir. Levent (2011), sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır ve araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından eşitlik, etkililik, yeterlilik ve saydamlık ile başatlık, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, öz doyum ve özgüven arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri iletişim becerilerinde etkili olmuştur. Menke ve Özsoy'a göre en eski çağlardan bu yana toplumu oluşturan birçok iletişim biçiminden biri olarak toplumsal süreçlerin bir parçası olmuştur. Zaman zaman içimizde tuttuğumuz düşünce ve hislerimizi açığa çıkarma isteği duymaktayız. Bunun için denediğimiz çeşitli yollardan birisi de sanat yoludur (Özsoy, 2007, 46; Menke, 2015, 11). Sanatın aynı zamanda bir iletişim aracı olduğu dikkate alındığında Levent tarafından saptanan sonuçlar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aslan ve Yalçın

(2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenliğe ilişkin tutum ile “yumuşak başlılık ve sorumluluk” kişilik boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kişiliğin “duygusal dengesizlik” boyutu ile öğretmenliğe ilişkin tutum arasında ise yüksek düzeyde faklı yönde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucuna göre de görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum sergilemede “duygusal dengesizlik” kişilik boyutu önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, eğitim gördükleri bölümlere göre görsel sanatlara yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Göktaş'ın (2009) yaptığı çalışmada, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin görsel sanatlar dersi almadan önceki tutumları ile dersi aldıktan sonraki tutumlar arasında pozitif yönde değişim olduğu tespit edilmiştir. Bahar'ın (2011) araştırmasının sonucuna göre, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları görsel sanatlar dersine karşı kendilerini yetersiz bulmakla birlikte, bu derse branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ve ders saatinin artırılması gerektiğini savunmaktadırlar. Kalyoncu'nun (2013) araştırmasına göre, sınıf öğretmeni adayları tarafından “sanat eğitimi dersi” ile ilgili ileri sürülen metaforlar; sevginin ifadesi, yaratıcılığın ifadesi, duyguların ifadesi, eğitici ve öğretici, yaşamın bir parçası ve tedavi edici kategorileri altında toplanmıştır. Alana kazandırılmış bu çalışmalar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının olumlu ve gelişmekte olduğu ancak sanat eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre; sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanları okul öncesi öğretmeni adaylarının tutum puanına nazaran daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının daha olumlu yönde geliştirilmesinin gerekliliği söylenebilir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırıldığı ikinci alt problemde; Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören kadın ve erkek öğrencilerin GSDTÖ puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören kadın öğrencilerin GSDTÖ' den aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldığı puanlardan anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan kadın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Baysal ve Dıvrak'ın (2020) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Baysal ve Dıvrak'ın elde ettikleri sonuçlar araştırmada tespit edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak Göktaş (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğ-

retmenliği bölümü öğrencilerinin görsel sanatlar dersi sonrası resme ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yapılan ön testte, ankette yer alan “Resim dersinde canım sıkılıyor.” maddesine kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok katıldıkları görülmüştür ve yapılan son testte de bu durum değişmemiştir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki cinsiyet değişkeni bazı durumlarda sanata ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarda anlamlı farklılıklar oluşturabilmektedir. Tutumlar bu sebepler ve diğer burada sıralanamayacak sebepler dolayısıyla çok boyutludur ve değişiklik gösterebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler:

- Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören öğretmen adayları, sanat eğitiminin önemi konusunda daha fazla bilinçlendirilebilir ve sanatsal etkinliklere yönlendirilebilir.
- Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören öğretmen adayları, sanat eğitimi alanında donanımlı hâle getirilebilir ve öğretmen adayları, örgün eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri sanatla ilk tanıştıran kişilerin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin olduğu konusunda bilinçlendirilebilir.
- Öğretmenlik mesleğine başlayan ve tecrübeli okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ne şekilde olduğu araştırılabilir.
- Türkiye geneli çeşitli üniversitelerin Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumları araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile ilgili araştırmalara az rastlandığından bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ARTUT, K. (2004). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- ASLAN, S. ve Yalçın, M. (2013). *Öğretmenliğe ilişkin tutumun beş faktör kişilik tipleriyle yordanması*. Millî Eğitim Dergisi, 197, 169-179.
- BACANLI, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). *Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT)*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 261-279.

- BAHAR, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar ile ilgili görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- BAYSAL, A. C. (1981). *Sosyal psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 121-138.
- BAYSAL, Z. N. ve Dıvrak, M. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4(2), 44-55.
- BEDEL, E. F. (2008). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1), 31-48.
- BURGER, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaktüs Yayınları.
- BUYURGAN, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Pegem A Yayıncılık.
- BÜLBÜL, H. (2003). Sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersine yaklaşımlarının incelenmesine dayalı bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- CÜCELOĞLU, D. (2002). *İnsan ve davranış, psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- DEWEY, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. (B. Ata ve T. Öztürk, Çev.). Pegem Yayınevi.
- DÜLGEROĞLU, S. (2011). Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görsel sanatlara yönelik görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- EKİZ, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mcgraw Hill.
- GÜL, G. (2002). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÖKTAŞ, Y. (2009). *Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin resim-iş eğitimi dersi sonrası resme ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 23, 93-106.
- İNCEOĞLU, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Siyasal Kitabevi.
- KALYONCU, R. (2013). *Sınıf Öğretmeni adaylarının "sanat eğitimi dersi" kavramına ilişkin metaforları*. e-Journal of New World Sciences Academy, 8(1), 90-102.

- KIRIŞOĞLU, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Pegem A Yayıncılık.
- LEMON, N. and Garvis, S. (2013). *What is the role of the arts in a primary school? An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia*. Australian Journal of Teacher Education, 38(9), 1-9.
- LEVENT, B. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- LUEHMAN, M. (2002). *Art Experiences and Attitude Toward Art Education: A Descriptive Study of Missouri Puplic School Principals*. National Art Education Association, 43(3), 197-218.
- MENKE, C. (2015). *Sanatın Gücü*. (Z. K. Koç, Çev.). Hece Yayınları.
- MİLLER A. R. ve Shelly S. (2007). *A'dan z'ye kişilik*. (S. Alayurt, Çev.). Okuyan Us Yayın.
- NUSSBECK, S. (2007). *Sprache-Entwicklung, Störungen und Intervention: Module angewandter Psychologie*. Kohlhammer GmbH.
- ÖZER, Ö. (2001). İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersine ilişkin eğitim gereksinimleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- ÖZSOY, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Basımevi.
- SMİTH, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. and Loftus G. R. (2015). *Psikolojiye giriş*. (Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu, Çev.). Arkadaş Yayınevi.
- SOMER, O. Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). *Beş faktörlü kişilik envanterinin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması*. Türk Psikolojisi Dergisi, 17(49), 21-33.
- SOMER, O. (1998). *Türkçe'de kişilik özelliğini tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli*. Türk Psikoloji Dergisi, 13(42), 17-32.
- TAVŞANCIL, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- YANBASTI, G. (1990). *Kişilik kuramları*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- YAZGAN İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik kuramları*. Pegem A Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DİL-KONUŞMA TERAPİSİ VE BOZUKLUKLARINA YÖNELİK FARKINDALIK VE GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özlem OĞUZ¹, Asena DURNA², Hilal ERÇIKTI³

* Bu çalışma II. Uluslararası Katılımlı Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi, ozlem.oguz@uskudar.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7590-0028.

2 Dil ve Konuşma Terapisti, Gülen Gözler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, asenadurna1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7103-3761.

3 Dil ve Konuşma Terapisti, Çamlıca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, hilalerckt@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8550-5590.

Geliş Tarihi: 08.06.2021 Kabul Tarihi: 08.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.949635

Öz: Dil ve konuşma terapisi hizmetleri Türkiye'de nispeten yeni bir alandır. Mesleğin tanınırlığı, dil ve konuşma bozukluklarında doğru profesyonellere yönlendirme konusunda yol gösterici olması itibarıyla erken müdahalenin sağlanabilmesi için önemli bir unsurdur. Okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenleri, yönlendirme ve erken müdahale için aktif bir rol oynamaktadırlar. Okul öncesi dönemde yönlendirme için aktif bir rol üstlenebilecek öğretmenler doğru bilgi aktarımları sayesinde, dil konuşma bozukluğu görülen çocukların etkili ve zamanında bir rehabilitasyon süreci geçirmelerini sağlayabilir. Bu nedenle tipik gelişim, bozukluklar ve öncül belirtileri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dil, konuşma bozuklukları ile dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalık ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, alanyazında yer alan bir anketin revize edilmesiyle "genel bilgiler", "dil ve konuşma terapisi meslek alanına yönelik bilgiler" ve "dil/konuşma bozukluklarına yönelik bilgiler" olmak üzere 3 bölüme ayrılan anket hazırlanmıştır. 113 katılımcı anketi internet üzerinden, 64 katılımcı ise yüz yüze tamamlamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların çoğunun dil ve konuşma terapisi mesleğini daha önceden duydukları belirlenmiştir. Mesleğe dair doğru bilgileri olmasının yanı sıra eksik ve yanlış bilgilerinin de olduğu saptanmıştır. Dil ve konuşma terapistinin çalışma grubunun ve ilgilendiği bozuklukların sınırlı bir seviyede olduğunun bilindiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: dil ve konuşma terapisi, dil ve konuşma bozuklukları, okul öncesi dönem, erken müdahale, farkındalık, öğretmen

AWARENESS LEVELS AND VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS SPEECH-LANGUAGE THERAPY AND DISORDERS

Abstract:

Speech and language therapy services are relatively new in Turkey. Recognition of the profession is critical for early intervention since professionals can be recommended for language and speech issues now that the profession has been recognized. Orientation and early intervention are important aspects of the preschool period, and preschool teachers play an important part in this period. Teachers who participate actively in referral process during the preschool period can ensure that children with language-speech impairments receive effective and timely rehabilitation by providing reliable information. Therefore, they should be knowledgeable of typical development, disorders, and precursor symptoms. In this study, it was aimed to determine the awareness levels and opinions of preschool teachers about language and speech disorders and the profession of speech and language therapy. A questionnaire was modified and prepared for the study, and it consisted of three parts: "general information", "information about the profession of language and speech therapy" and "information about language/speech disorders". The questionnaire was completed by 113 participants online and 64 participants in person. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. The majority of the participants had previously heard of the profession of speech and language therapy. It has been found that, in addition to having reliable information on the profession, there seems to be information that is inadequate or incorrect. The information related to the working group of speech and language therapists and the disorders that they deal with has been found to be limited.

Keywords: speech and language therapy, speech and language disorders, pre-school period, awareness, early intervention, teacher

Giriş

Erken çocukluk döneminde dil yeterliliği için ses bilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji), anlam bilgisi (semantik), söz dizimi (sentaks) ve edim bilgisi (pragmatik) terimleriyle adlandırılan, dilin beş bileşeninin uygun bir şekilde edinilmesi gerekmektedir (Öztürk-Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Bu bileşenler ve bileşenlere özgü alt beceriler ve yeterliklerin tamamlanması ile birey, dili, ifade edici ve alıcı dil boyutunda kullanabilecek düzeye gelmektedir. Dil edinimi bir koordinasyon içinde gerçek-

leşmektedir (Öztürk-Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Edinim sürecinde biyolojik ve bilişsel yeterlik unsurlarının yanı sıra duyuşsal-motor ve işitsel-algısal kaynaşmanın da sağlanması, bu sürecin ise işitsel ve sözel girdi ile tamamlanması gerekmektedir (Topbaş, 2005). Bazı çocuklar dili edinirken herhangi bir zorluk tecrübe etmezken, bazı çocuklarda çeşitli nedenler dolayısıyla ya da herhangi bir nedene bağılı olmaksızın dili kullanma ve anlamada bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Sorunların kaynağı konjenital ya da sonradan, çevresel ya da yapısal veya tamamen bireysel farklılıklar olabilmektedir. Okul öncesi çocukların yaklaşık %5-%12'si tipik olarak gelişmemiş dil becerilerine sahiptir (Friel-Patti, 1999; Law ve Conti-Ramsden, 2000; Paul-Brown, 1999; Sanders, 2001; Shriberg vd., 1999; aktaran Shaughnessy ve Sanger, 2005). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre Türkiye nüfusuna genellendiğinde %3,5 oranında dil ve konuşma sorunu yaşıyan birey olduğu tahmin edilmektedir (Topbaş vd., 2002; aktaran, Şan, 2010). Dil becerilerinin gelişmemiş ya da gecikmiş olması durumunda bir dil ve konuşma terapistine başvurmak gerekmektedir.

Türkiye'de dil ve konuşma terapisi mesleği 6 Nisan 2011 tarih ve 6225 sayılı yasa ile sağlık meslek mensubu olarak, dil ve konuşma terapisi mesleğini temsil eden çeşitli kuruluşlar tarafından, *“Dil ve konuşma terapisti (DKT), insan iletişimi ve dil-konuşma ile ilgilenir ve nedenlerine bakmaksızın çocuklarda, ergenlerde, yetişkinlerde ve yaşlılarda tüm ses, konuşma, yutma fonksiyonları ve dil bozukluklarını tedavi eder. Dil ve konuşma terapisti, insan iletişimi ile ilgili bozuklukların yaşam boyu önlenmesi, ayırıcı tanısı, değerlendirmesi, tedavisi ve bilimsel incelemesinden sorumlu bir meslek erbabıdır.”* şeklinde tanımlanmıştır (ASHA, 2003; CPLOL, 1993; IALP, 1998; RCSLT, 2003; aktaran Bora, 2016). Tanım, dil ve konuşma terapistlerinin çalışma alanları, çalıştığı yaş grupları ve görev tanımı adına oldukça bilgilendirici bir içeriğe sahiptir. Dil ve konuşma terapistleri, *“konuşma sesi bozukluğu, akıcılık bozuklukları, gecikmiş dil ve konuşma, gelişimsel dil bozukluğu, yutma bozuklukları”* ve *“motor konuşma bozuklukları”* gibi çeşitli tanılar için bebeklikten, yaşlılığa kadar olan geniş bir yelpazede değerlendirme ve müdahale gerçekleştirir.

Erken çocukluk dönemi, beyin gelişiminin en önemli olduğu dönemdir ve belli bazı kritik becerilerin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (Selçuk ve Yavuz, 2018). Bu dönemin, dilin edinilmesi sürecinde oldukça önemli olduğu ve bu dönemde herhangi bir nedenle dil gelişiminde gecikme olması durumlarında, bu gecikme ile tüm yaşamın da etkilenebileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Aydoğan ve Koçak, 2003). Dil ve konuşma sorunları, çocukların yaşamları üzerinde uzun süre boyunca etkisini sürdürür; istihdam ve hayata katılım açısından kişilere ve topluma farklı maliyetleri olabilir (Ruben 2000; aktaran, Glover, McCormack, J., ve Smith-Tamaray, 2015). Çocukların dil ve konuşma gelişiminde yaşamış oldukları zorluklar, daha sonraki akademik dönemde, tipik gelişim gösteren çocuklara göre çeşitli akademik okul etkinlik ve ödevlerinde daha düşük performans sergileme, çeşitli duyuşsal zorluklar yaşama, kişiler arası ilişkilerde-iletişimde zorlanma ve iş yaşamında istenmeyen tercihlerde bulunma gibi farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Tipik dil

gelişimi göstermeyen okul öncesi çocukların, okula başladıklarında yeterli akademik beklentileri karşılamada zorlandıkları ve okuma-yazmayı öğrenmede güçlük yaşayabildikleri belirtilmekte ve bu durumun, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Öge, 2004; Shaughnessy ve Sanger, 2005). Yapılmış olan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki dil-konuşmaya ilişkin bozukluk ve gecikmelerin, okul hayatları boyunca çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin devam ettiğini vurgulamaktadır. Daha önce bozukluk tanısı alan çocukların, ilerleyen yaşlarda akranlarını yakalamış olmasına rağmen akademik zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Janus vd., 2019). Bu bulgular, okul öncesi dönemde çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin ve izlenmesinin, erken ve etkili bir müdahale süreci için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Erken müdahale, kritik dönemde çocuğun gelişimini destekleyen ve ailelerin de bu sürece katılımını teşvik eden bir yaklaşımdır. Erken müdahale yaklaşımı, gelişimsel geriliği ya da bozukluğu olan çocuklar ve ailelerine destek, refah, yaşama katılım imkânı sağlayan hizmet ve servislerin bütünüdür. Erken müdahale sürecinde öğretmenler, psikologlar, dil ve konuşma terapistleri, ergoterapistler, odyologlar, doktorlar, özel eğitim öğretmenleri gibi çeşitli hizmet sağlayıcılarının değerlendirme ve müdahale sürecinde, amaç ve hedefleri belirlerken ve uygularken iletişim ve işbirliği hâlinde bulunmaktadır. Bu süreçte, hizmet planlarının anlaşılır bir şekilde belirtilmesi ve çocukla aktif bir iletişim hâlinde olan kişilerin çocuğun gelişimini takip etmesi önem arz etmektedir (Paul ve Roth, 2011). Belirtilmiş olan iş birliği, çocukluk döneminde var olan bozukluğun ya da bozukluk şüphesinin uygun bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlar ve erken müdahalenin başlatılması açısından fırsat yaratabilir. Bu nedenle hizmet sağlayıcılarının takım içerisinde yer alan diğer profesyonellerin meslek ve hizmet kapsamı hakkında bilgi sahibi olması, sağlıklı bir süreç yürütmede önemli bir faktördür. Bu ekipte yer alan, okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk döneminde çocuklar ile zaman geçirmekte ve gelişim süreçlerine şahit olmaktadır. Bu nedenle bozukluklar ile ilgili bilgiye sahip olmaları, bozukluk şüphesi taşıyan ya da bazı öncül belirtileri sergileyen çocukların izlemesine, şüphenin artması durumunda aileyi bilgilendirip bir dil ve konuşma terapistine yönlendirmesine olanak sağlayacaktır. Öğretmenin bilgi düzeyinin yetersiz olması, müdahalenin başlamasını geciktirebilir ya da tamamen engelleyebilir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri ile dil ve konuşma terapistleri arasındaki işbirliği, erken müdahalenin zamanında ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için önemli olmakla birlikte rehabilitasyon sürecinin de etkililiğini artırmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve konuşma gelişimlerini destekleme konusunda da önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dil ve konuşma terapisi mesleğinin doğası, yeri ve terapilerin mevcut olduğu bozukluk türlerinde bilgilenebilecek en çok gereksinim duyan kişilerin üç meslek grubu arasından öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Lesser ve Hassip, 1986). Yine ülkemizde yapılan benzer çalışmalarda, içinde öğretmenler ve ailelerin de bulunduğu farklı katılımcı grupları genelinde dil ve konuşma terapisi mesleğinin bilinirliğinin yüksek olmadığı belirlenmiştir (Duru, Akgün ve Maviş, 2018; Maviş ve Toğram, 2009).

Araştırmanın Amacı

Farkındalık ve erken bilgi kazanımı sürecini başlatmak adına bir adım atabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin dil ve konuşma terapisi alanına ve işbirliği içinde çalışmaya ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyleri ile konuya ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya, Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmakta olan 177 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amaçlarından bahsedilmiş ve araştırmaya yönelik genel bilgi verildikten sonra onam alınmıştır. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Öğretmenlerin 170'i kadın, 7'si erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 18-60'dır (yaş ort.= 32,94). Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında ise katılımcıların yarıdan fazlasının (n=118, %66,7) lisans mezuniyet derecesine sahip olduğu görülmüştür. Hizmet süreleri 1-40 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de çalışmanın katılımcılarına demografik bilgiler detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	170	%96
	Erkek	7	%4
Eğitim Durumu	Lise	19	%10,7
	Ön Lisans	29	%16,4
	Lisans	118	%66,7
	Yüksek Lisans	11	%6,2
Hizmet Yeri	Devlet Okulu	123	%69,5
	Özel Okul	54	%30,5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla 45 soruluk anket hazırlanmıştır. Anket, alan yazın taraması sonrasında Yolal-Duru, Oğuz ve Yeşilli (2018) tarafından daha **önceden** hazırlanmış olan benzer nitelikteki bir ankette yer alan bazı soruların, bu araştırmanın olası katılımcılarına göre güncellenmesi ve araştırma amacına göre revize edilmesi ile oluşturulmuştur. Anket 3 bölümden; "*genel bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.)*", "*dil ve konuşma terapisi meslek alanına yönelik bilgiler*" ve "*dil, konuşma bozuklukları ile ilgili bilgiler*" oluşmaktadır. Anketin ilk 2 bölümünde yeniden düzenlenmiş sorulardan bazıları yer almış, ek olarak çalışma araştırmacıları tarafından hazırlanmış olan

maddelere yer verilmiştir. Sorular, “Evet-Hayır” seçeneklerinden birinin seçilmesini, verilen seçeneklerden birinin ve/veya birden fazlasının işaretlenmesini gerektirmektedir. Anket sorularından üçü ise açık uçludur. Ankette “yaş, cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yeri” ve “hizmet yılı” gibi demografik bilgilerin ardından, “Konuşma/dil sorunu yaşadığınızı düşündüğünüz öğrencinizi ilk olarak kime yönlendirirsiniz?”, “Sizce dil ve konuşma terapisti olmak için gerekli mezuniyet derecesi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) nedir?”, “Sizce dil konuşma terapisi yapabilmek için hangi alanda (eğitim fakültesi bölümleri, sağlık bilimleri fakültesi bölümleri, tıp fakültesi vb.) mesleki eğitim gereklidir?”, “Dil ve konuşma terapisti kimler için çalışır?”, “Sizce hangi konular dil ve konuşma terapisi meslek alanına girer?”, “Sizce hangi durumlarda dil ve konuşma terapistine yönlendirme yapılmalıdır?” gibi sorular yer almıştır. Örnekleri verilmiş olan sorularda her soru için hazırlanmış olan seçenekler katılımcıya sunulmuş ve katılımcıdan bilgi sahibi olduğu ya da uygun olduğunu düşündüğü bir ya da birden fazla seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Anketin son bölümünde ise dil gelişimi ve dil/konuşma bozukluklarına ilişkin “Doğru/Yanlış/Bilmiyorum” yanıtlarının verilmesini gerektiren 25 madde yer almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analizler ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler ortalama, yüzde, minimum ve maksimum değerler şeklinde sunulmuştur.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmaya başlamadan önce 27.05.2020 tarihinde Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulu onayı alınmıştır (61351342/2020-292).

Bulgular

Bu bölümde araştırmannın veri toplama sürecinde toplanan verilerin, analiz ve yorumlanması sonrası elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılara sınıflarında yer alan öğrenciler ve dil-konuşma gelişimindeki endişelerine ilişkin bazı sorular yönlendirilmiştir. “Sınıfınızda dil/konuşma problemi yaşadığınızı düşündüğünüz öğrenciniz var mı?” sorusuna, katılımcıların 92’si (%52), “Evet” yanıtını verirken, 85 katılımcıdan (%48) ise “Hayır” yanıtı alınmıştır. Olumlu yanıt veren katılımcılara, öğrencinin var olan dil/konuşma problemine ilişkin detaylı bilgi almayı amaçlayan ek bir soru sorulmuş ve soruya 81 katılımcıdan yanıt alınmıştır. Katılımcılardan alınan yanıtlar aşağıdaki şekildedir:

- 26 öğrenci: Artikülasyon bozukluğu
- 10 öğrenci: Dil/konuşma güçlüğü
- 11 öğrenci: Gecikmiş Konuşma
- 5 öğrenci: Kekemelik

Öğrencisinin dil/konuşma problemine ilişkin bilgisinin olmadığını belirten katılımcıların yanı sıra, öğrencilerinde “otizm”, “işitme engeli”, “Down sendromu”, “selektif mutizm”, “serebral palsi” gibi durumların olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur.

Öğretmenlere sorulan “Kaynaştırma öğrenciniz var mı?” sorusunu, katılımcıların 46’sı (%26) “Evet”, 131’i (%74) ise “Hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Kaynaştırma öğrencisinin raporunda belirtilen tanıyı öğrenmek amaçlı yöneltilen açık uçlu soruya 42 katılımcı cevap vermiş ve tanıların çoğunlukla “otizm (n=19)” ve “zihinsel yetersizlik (n=5)” olduğunu belirtmişlerdir. Soruya verilen diğer yanıtlar arasında ise “bedensel engel”, “serebral palsi”, “Down sendromu”, “öğrenme güçlüğü”, “davranış bozukluğu”, “konuşma güçlüğü”, “işitme engeli”, “kalp rahatsızlığı” ve “afazi” gibi tanı ve durumlar yer almaktadır.

Dil ve Konuşma Terapisi Meslek Alanına Yönelik Bilgiler

Anketin ikinci bölümünde katılımcılara “dil ve konuşma terapisi” meslek alanı, kapsamı, tanılar ve vaka grubuna ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Katılımcılara “dil ve konuşma terapistliği” mesleğini daha önce duyup duymadıkları sorulmuş ve 172 katılımcıdan (%97,2) “Evet” yanıtı alınmıştır. 172 katılımcının 70’i meslekle ilgili bilgiye eğitimleri süresince aldıkları dersler vasıtasıyla erişmiştir. Soruya verilen yanıtlara ilişkin detaylar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dil ve Konuşma Terapistliği Mesleğine İlişkin Bilgi Sahibi Olma Kaynakları

	n	%
Ders içerikleri	70	%39,5
Akraba/Arkadaş	31	%17,5
İnternet araştırması	27	%15,3
Diğer	27	%15,3
Sosyal medya	22	%12,4

Dil ve konuşma terapisti (DKT) olmak için gerekli mezuniyet derecesi sorulduğunda, 122 katılımcı lisans (%68,9), 48 katılımcı yüksek lisans (%27,1), 7 katılımcı ise ön lisans ve lise mezuniyetinin DKT olmak için yeterli olduğunu belirtmiştir. Gerekli mezuniyet derecesine yönelik sorudan sonra, katılımcılara “dil ve konuşma terapisi yapabilmek için hangi alanda mesleki eğitim gereklidir?” sorusu yöneltilmiş, çeşitli seçenekler sunulmuş ve hangi alandan mezun olmak ya da DKT olmak için ne gerektiğini düşündüklerine dair bilgi alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n= 122, %68,9) DKT olabilmek için “Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden mezun olmak” gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yanıtın sonra, en çok işaretlenen seçenek ise “Eğitim fakültelerinin Özel Eğitim bölümünden mezun olmak” (n= 109, %61,6) olmuştur. Diğer seçenekler ve işaretlenme durumlarına ilişkin bilgiler tabloda sunulmuştur (Tablo3).

Tablo 3. Dil ve Konuşma Terapisti Olmak İçin Gereken Eğitim Alanı

	n	%
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden mezun olmak	122	%68,9
Eğitim fakültelerinin Özel Eğitim bölümünden mezun olmak	109	%61,6
Lisans eğitimini tamamlayıp yüksek lisansta dil ve konuşma terapisi bölümünü okumak	90	%50,8
Dil, konuşma, ses, KBB, foniatri gibi alanlarda kongre ve eğitimlere katılmak	48	%27,1
Üniversitelerin Psikoloji bölümünden mezun olmak	44	%24,9
Üniversitelerin Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olmak	40	%22,6
Sağlık Bilimleri yüksekokulundan mezun olmak	15	%8,5
Diğer	4	%2,3
Eğitim fakültelerinin Müzik Öğretmenliği bölümünden mezun olmak	3	%1,7
Konservatuardan şan eğitimi almak	1	%0,6

Katılımcılara, DKT'lerin hangi durum ve tanılarda hizmet verdiğine ilişkin bir soru sorulmuş ve seçenekler sunulmuştur ve meslek alanına girdiğini düşündükleri durumları ve tanıları işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcılara göre dil ve konuşma terapistliği meslek alanına giren en öncelikli durum, *“konuşmanın akıcılığını etkileyen bozukluklar”* olmuştur (n= 167, %94,4). Katılımcılar bu seçeneği takiben, *“dil bozukluğu”*, *“artikülasyon bozukluğu”* ve *“özel gereksinimli bireylerde gözlemlenen dil ve konuşma bozuklukları”* seçeneklerini sıklıkla işaretlemişlerdir. Diğer seçenekler ve bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Dil ve Konuşma Terapistliği Meslek Alanına Giren Bozukluk/Durumların Dil ve Konuşma Terapisi Alanına Dâhil Olmalarına İlişkin Bulgular

	n	%
Konuşmanın akıcılığını etkileyen bozukluklar(kekemelik, hızlı bozuk konuşma gibi)	167	%94,4
Dil bozukluğu	129	%72,9
Artikülasyon (Sesletim) bozuklukları	128	%72,3
Özel gereksinimli bireylerde gözlemlenen dil ve konuşma bozuklukları	123	%69,5
Ses bozuklukları	108	%61
İşitme engeline bağlı ortaya çıkan dil ve konuşma bozuklukları	91	%51,4
Dudak damak yarıklığında görülen dil ve konuşma bozuklukları	79	%44,6

Dizarti/Apraksidede ortaya çıkan dil ve konuşma bozuklukları	56	%31,6
Diksiyon eğitimi	54	%30,5
Dil bağı	53	%29,9
Yazılı dili etkileyen bozukluklar	38	%21,5
Yutma bozuklukları	31	%17,5
Afazi	28	%15,8
Diğer	3	%1,7

Katılımcılara, öğrencilerini ya da tanıdıklarını hangi durumlarda DKT'ye yönlendirecekleri sorulmuş ve seçenekler sunulmuştur. Katılımcılara göre, DKT'ye yönlendirme yapma gerekliliğini ortaya çıkaran en öncelikli durum, "çocuğun konuşmasının belirgin seviyede bozuk olması" olmuştur (n= 169, %95,5). Katılımcılar, "çocukta kekemelik olması (n= 150, %87,7)" ya da "çocuğun anlaşılabilirliğinin düşük olması (n= 124, %70,1)" durumlarında da DKT'ye yönlendirme yapılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yanıtlara ilişkin diğer detaylar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dil ve Konuşma Terapistine Yönlendirme Yapılacak olan Durumlara İlişkin Bulgular

	n	%
Çocuğun konuşmasının belirgin bir şekilde bozuk olması	169	%95,5
Kekemelik varlığı	150	%84,7
Konuşma anlaşılabilirliğinin düşük olması	124	%70,1
4 yaşında olmasına rağmen kendini tanıtamaması	110	%62,1
Çocukta ses bozukluğu/sorunları olması	83	%46,9
Çocuğun konuşmasının hafif derecede bozuk olması	48	%27,1
Çocuğun çok hızlı konuşması	38	%21,5
Çocuğun sesinin nazal (burundan) duyulması	36	%20,3
Çocuğun diksiyon eğitimine ihtiyaç duyması	15	%8,5

Katılımcılara, öğrencilerindeki dil ve konuşma bozukluğu şüphesi durumlarında hangi uzmana/profesyonele yönlendirme yapılmasının gerekli olduğunu düşündükleri sorulmuş ve 67 katılımcı (%37,9), öğrencilerini öncelikle doktora (nörolog/KBB uzmanı) yönlendireceğini belirtmiştir. 58 katılımcı (%32,8) DKT'ye, 34 katılımcı (%19,2) psikoloğa, 13 katılımcı (%7,3) özel eğitim uzmanına ve 5 katılımcı (%2,8) ise odyoloğa yönlendirme yapacaklarını belirtmiştir.

DKT'nin hizmet verdiği ve müdahalelerini gerçekleştirdiklerini düşündükleri yaş gruplarına ilişkin katılımcılara bir soru (*Dil ve konuşma terapisti hangi yaş gruplarına hizmet verir?*) yönlendirilmiş ve seçenekler sunulmuştur. 168 katılımcı (%94,9) DKT'lerin okul öncesi çocuklarla, 163 katılımcı (%92,1) okul çağındaki çocuklarla, 100 katılımcı (%56,5) gençlerle, 81 katılımcı (%45,8) yetişkinlerle, 53 katılımcı (%29,9) bebeklerle ve 40 katılımcı (%22,6) ise yaşlı bireylere hizmet verdiğiğine yönelik sunulan seçenekleri işaretlemişlerdir.

Bu bölümde son soru olarak katılımcılara DKT'ler ile iş birliği içinde çalışmaya yönelik görüşleri sorulmuştur. 171 katılımcı (%96,6), yöneltilen "*Sizce okul öncesi öğretmenleri ile dil ve konuşma terapistleri iş birliği içinde çalışmalı mı?*" sorusunu, "*Evet*"; 6 katılımcı (%3,4) ise "*Hayır*" şeklinde yanıtlamıştır. İşbirliği içinde çalışmaya yönelik motivasyon nedeni sorulduğunda katılımcı "*dil gelişiminin desteklenmesi*", "*terapiden fayda sağlanması*", "*erken teşhis ve müdahale sayesinde daha etkili bir sonuç alınması için iş birliğinin önemli ve gerekli olduğu*" yanıtları verilmiştir.

Dil ve Konuşma Bozuklukları ile İlgili Bilgiler

Katılımcılara, çocukların genel dil ve konuşma gelişimlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı maddeler sunulmuştur. Maddeler, dil ve konuşma gelişiminde bozukluk/sorun şüphesi doğuracak durumlarla ilgilidir. Sunulan maddelerin bazıları doğru, bazıları ise yanlış bilgi içermektedir. Katılımcıların maddeleri okuduktan sonra, "*doğru (D), yanlış (Y), bilmiyorum (B)*" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Alınan yanıtlara göre katılımcıların doğru olduğundan emin oldukları seçenekler, "*Dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklarla birlikte şarkı söylemek dil gelişimine faydalı olabilir*" ve "*2-2,5 yaşlarındaki bir çocuk iki üç kelimeli cümleler üretebilirler*" seçenekleri olmuştur. Yanlış olduğundan emin oldukları seçenek ise "*Disleksi zekâ geriliğine neden olur*" seçeneği olmuştur. Maddelerin, işaretlenme durumları oldukça değişkenlik göstermiştir. Detaylar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dil/Konuşma Bozukluklarına Yönelik Sunulan Maddeler ve Elde Edilen Yanıtlar

	D	Y	B
Dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklarla birlikte şarkı söylemek dil gelişimine faydalı olabilir.	166	2	9
2-2,5 yaşlarındaki bir çocuk iki üç kelimeli cümleler üretebilirler.	165	7	5
Harfleri ve sözcükleri ters görmek disleksili bireylerin yaşadığı en önemli sorundur.	152	8	17
Otizmlili çocuklar ifade edici ve alıcı dilde yeterli olsalar bile dilin kullanımında (pragmatik) sorun yaşayabilirler.	130	8	39
Çocuklarda 'r' sesinin bazen 5-6 yaşlarına kadar edinilmemesi olağandır.	128	18	31

Gelişimsel dil bozukluğuna sahip çocuklar kelimeleri uygun bir şekilde bir araya getirip cümle kurmada güçlük yaşayabilirler.	119	4	54
Okul öncesi dönemde konuşma problemi yaşayan çocuklar okul döneminde okuma ve yazmada da güçlük yaşayabilirler.	115	30	32
Okul öncesi çocuklarda tablet/bilgisayar kullanımına kesinlikle izin verilmemelidir.	110	52	15
4 yaşına kadar konuşmayan çocuklar eğer baba, anne vb. yakınlarında geç konuşma öyküsü varsa kendiliğinden de konuşabilir.	92	49	36
Kekemeliği olan çocuklar yavaş konuşur ve konuşmadan önce nefes alırlarsa daha az kekelerler.	85	25	67
Fonolojik farkındalık becerilerinde sorun yaşayan çocuklarda okuma bozukluğu riski vardır.	79	12	86
18 aylık çocukların ortalama 50 sözcük üretmeleri beklenir.	78	70	29
4 yaşındaki bir çocuğun konuşma anlaşılabilirliği %100'dür.	78	78	21
Erkekler daha geç konuşabilir. Bu yüzden gecikme varsa normal karşılanabilir.	73	78	26
Çocuklar sadece arada ve az miktarda kekeliyorsa müdahale gerekmez.	62	88	27
Zihinsel engelli/Down sendromlu çocuklar dil ve konuşmayı normal çocukların geçtiği aynı basamaklardan geçerek öğrenir ve geliştirirler.	59	75	53
Kekemelik kendiliğinden geçebilir.	52	60	65
Kekemelik erkeklerde daha çok görülür.	50	43	84
Çocuğun konuşması ancak 6 yaşında tam anlaşılır hâle gelir.	47	106	24
Kekemelik hastalıktır.	41	95	41
Kekemelik, başlangıcından itibaren 20 ay içerisinde kendiliğinden düzelebilir.	40	45	92
Disleksi yalnızca okuma bozukluğudur.	39	112	26
Disleksi zekâ geriliğine neden olur.	13	126	38
Dil ve konuşma bozuklukları ilaçla tedavi edilebilir.	5	119	53
Konuşma bozukluğu anneden geçer.	3	119	55

*Tabloda sunulmuş olan maddelerin doğru ve yanlışlığına ilişkin bilgiler ek olarak sunulmuştur (EK1)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, dil, konuşma bozuklukları ve dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin, dil ve konuşma

terapistleri ile iş birliği hâlinde çalışma konusunda olumlu görüş bildirdikleri, ancak meslek ve kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin doğru bilgilerinin olmasının yanı sıra eksik ve yanlış bilgilerinin de olduğu sonuçlarına erişilmiştir. Duru ve diğerleri (2018) tarafından dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik yapılmış olan farkındalık çalışmasında ise DKT bilinirliğinin yüksek olmadığı ancak tamamen tanınmayan/bilinmeyen bir meslek olmadığı görülmüştür. Belirtilmiş olan çalışmada, katılımcıların neredeyse yarısı mesleği duyduklarını ifade etmişken, bu çalışmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamının mesleği duydukları görülmüştür. Dil ve konuşma terapisi bölümü olan üniversite sayısının ve bu bölüm mezunlarının artmasının, tanınırlığın artması ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Mahmoud ve diğerleri (2014) de yürüttükleri çalışmada yer alan katılımcıların genel bilgi ve farkındalık düzeyinin sınırlı olduğunu; dil, konuşma bozukluklarına dair en doğru bilgiye sahip katılımcıların sağlık veya eğitimle ilgili alanlarda lisans derecesine sahip kişiler olduğunu bulgulamışlardır. Aydın-Uysal ve diğerleri (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışma ile Aydın-Uysal ve Tura (2018) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada, katılımcıların dil/konuşma bozukluklarına dair yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da genel dil ve konuşma gelişimine ilişkin bilgi düzeyinin sınırlı olduğu görülmüştür.

Duru ve diğerleri (2018) DKT'lerin, daha çok çocuk ve gençlerle çalışan, ağırlıklı olarak kekemelik ve konuşma kaybı gibi sorunlarla ilgilenen bir meslek grubu şeklinde algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, mevcut çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da DKT'lerin daha çok çocuk ve gençlerle çalıştığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Konuşmanın akıcılığını etkileyen bozukluklar yine Duru ve diğerlerinin (2018) bulgularına benzer şekilde DKT hizmet alanına giren bozuklukların başında gelmektedir. Dil ve konuşma terapistinin çalışma grubu ve ilgilendiği bozuklukların sınırlı olduğunun düşünülmesinin, dil ve konuşma terapisi mesleğinin yeterince tanınır bir meslek olmaması ve bilinmemesi, hastanelerde DKT istihdamının az olması ya da hiç olmaması ve çalışan DKT'lerin ağırlıklı olarak rehabilitasyon merkezlerinde çalışmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, DKT'lerle yapılacak olan iş birliğine yönelik olumlu bir tutum sergilemişler ve böylece çocukların terapiden daha fazla fayda sağlayacağını ve terapinin daha etkili yürütüleceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve DKT'ler arasındaki iş birliğine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Glover ve arkadaşları (2015), Avustralya'da öğretmenler ile DKT arasındaki iş birliğine ilişkin yaptıkları araştırmada, araştırmacının katılımcı grubunu oluşturan öğretmenler ve DKT'lerin daha fazla eğitim ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını, aradaki iş birliğinin artmasını istediklerini belirtmişlerdir. DKT ve öğretmenlerin iş birliğine yönelik yapılmış olan başka bir çalışmada Tollerfield (2003), bu iki meslek elemanının benzersiz bilgi ve beceriye sahip olduğuna, yapılan iş birliği ile yeni bilgi, becerilerin kazanıldığına

ve sınıf ortamlarında bulunabilecek engellerin üstesinden gelmeyi sağladığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. DKT ve öğretmenler arasındaki farklı çalışma koşulları, iş birliği içinde çalışma sürecinde bazı sorunlara yol açabilirken, bazı durumlarda ise farklı bakış açıları ve farklı çalışma koşulları iş birliği sağlamada ve ortak çalışma pratiğini geliştirmede anahtar olabilir (Miller, 1994; Tollerfield, 2003). Wilson ve arkadaşları(2015) da iş birliği yapmanın önemli olduğu düşüncelerini vurgulamışlar ve öğretmenlerin kendi disiplinlerinde bilgi sahibi olduğu fakat iş birliği için bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baxter ve diğerleri (2009),DKT ve okul personellerinin yapmış olduğu iş birliği için öğretmenlerin olumlu ve olumsuz farklı algılarının olmasının yanı sıra çalışmaya katılan okul personelinin büyük çoğunluğun en azından bir yarı okul dönemi boyunca yüz yüze olmak üzere bir DKT ile iş birliğine sıcak baktıklarını belirtmiştir. Benzer sonuca bu çalışmada da erişilmiş, öğretmenlerin bu konuda olumlu tutum sahibi oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre iş birliği içinde çalışılarak erken müdahaleye katkı sağlayacak olan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun, dil ve konuşma terapisi meslek alanının kapsamı ve dil/konuşma bozuklukları hakkında yeterli farkındalık düzeyi ve bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, dil ve konuşma terapistlerine yönlendirme yapılması gereken durumlar, terapi yapılabilmesi için gereken mesleki eğitim düzeyi ve içeriği, meslek alanına giren çalışma grubu ve dil/konuşma bozuklukları hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna erişilmiştir. Öğretmenlerin farkındalık düzeyi ve bilgilerini artıracak unsurların belirlenmesinin, erken tanı ve müdahale fırsatlarını yakalamak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Genel dil ve konuşma gelişimi ile dil ve konuşma sorunlarını işaret eden durumlar hakkında yapılacak seminer, eğitim ve bilgilendirmelerin artırılmasının var olan bilgi düzeyine katkıda bulunacağı varsayılmaktadır. Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklara daha fazla yardımcı olabilmek için kişilerarası ve sistemsel değişiklik gerekmektedir (Glover, McCormack ve Smith-Tamaray 2015). Böylece bozukluk şüphesi varlığında, uygun ve zamanında yönlendirme ile bozukluğun olumsuz etkilerinin hafifletilmesi mümkün olabilir. Amerika’da her okulda bir dil ve konuşma terapisti çalışmakta iken, ülkemizde dil ve konuşma terapistlerinin okullarda çalışması için gerekli mezun sayısı ve okullarda personel alınmasına ilişkin var olan sistem yeterli değildir. Okullarda Türkiye’de olduğu gibi DKT bulunmayan ülkelerde öğretmenlerin dil ve konuşma bozuklukları hakkında bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır (McGregor, 2020). Bu nedenle, dil ve konuşma terapistlerinin bilgilendirme amacıyla okullara ziyaret gerçekleştirmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Dil ve konuşma terapisi meslek eleman sayısının ve meslek tanıtımlarının hâlâ yeterli düzeyde olmamasının, mesleğe yönelik farkındalık düzeyinin sınırlı seviyede kalmasına yol açtığı çıkarımı yapılabilmektedir. Zaman içerisinde meslek elemanlarının sayısındaki artışın, var olan farkındalık ve bilgi seviyesine olumlu yansımalarıyla birlikte olası iş birliği girişimlerinin, müdahale süreçlerine etkisinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Farkındalık çalışmalarının, okuyucuların spesifik konular-

da bilgilenmesini sağlaması ve eksikliklerin belirlenmesi konusunda aydınlatıcı olması nedeniyle alanyazına katılacak her çalışma gelecekte benzer çalışmaların yapılması adına teşvik edici olacaktır.

Kaynakça

- AYDIN-UYSAL A., ve Tura G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- AYDIN-UYSAL A., Hicret Güdük A., ve Tura G. (2019). Knowledge and attitudes of preschool teachers about speech and language disorders in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 562-568.
- AYDOĞAN, Y., ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 76-81.
- BAXTER, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K., and Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215-234.
- BORA, İ. (2016). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin, konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin incelenmesi- Lefkoşa örneklemi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DURU, H., Güneş Akgün, E., ve Maviş, İ. (2018). Dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalığın belirlenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 1(3), 257 - 280.
- GLOVER, A., McCormack, J., and Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382.
- JANUS, M., Labonté, C., Kirkpatrick, R., Davies, S., and Duku, E. (2019). The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 21(1), 75-88.
- LESSER, R., and Hassip, S. (1986). Knowledge and opinions of speech therapy in teachers, doctors and nurses. *Child: Care, Health and Development*, 12(4), 235-249.
- MAHMOUD, H., Aljazi, A., and Alkhamra, R. (2014). A study of public awareness of speech-language pathology in Amman. *College Student Journal*, 48(3), 495-510.
- MAVIŞ, İ., ve Toğram B. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 71-85.

- MILLER, C. (1994). Speech and language therapy: confusion in the code. *British Journal of Special Education*, 21(2), 53-55.
- MCGREGOR, K. K. (2020) How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51 (4), 981-992.
- ÖĞE, Ö. (2004). İlköğretim 1. basamak dönemi çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının öğretmenlerden bilgi alma yoluyla belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DAĞABAKAN, F. Ö., ve Dağabakan D., (2008). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, http://oogem.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf Erişim Tarihi: 05.10.2021.
- PAUL, D., and Roth, F. P. (2011). Guiding principles and clinical applications for speech-language pathology practice in early intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(3), 320.
- SELÇUK, B., ve Yavuz, M. (2018). Erken çocukluk dönemine dair Türkiye bulgularına bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 334-336.
- SHAUGHNESSY, A., and Sanger, D. (2005). Kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development, speech-language pathologists, and language interventions. *Communication Disorders Quarterly*, 26(2), 67-84.
- ŞAN, A. (2010). 3-6 Yaş arası özgül dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dil özelliklerinin analizi ve karşılaştırılması. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- TOLLERFIELD, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: an exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 67-84.
- TOPBAŞ, S. (2005). Dil ve Kavram Gelişimi. Kök Yayıncılık.
- WILSON, L., McNeill, B., and Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 347-362.
- YOLAL-DURU Y., Oğuz Ö., ve Yeşilli G. (2018, 5-7 Nisan). Kulak burun boğaz hekimi-dil ve konuşma terapisti (DKT) iş birliği ve farkındalığının incelenmesi [Sözel Bildiri]. 13. Uluslararası Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil-Konuşma Terapisi ve Bozukluklarına Yönelik Farkındalık...

EK 1

<i>Katılımcılara Sunulan Maddeler</i>	
Şarkı söyleme aktivitesinin gerçekleştirildiği etkileşim ortamına göre değişkenlik gösterir. Dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklarla birlikte şarkı Sadece şarkı söylemek dil gelişimine faydalı söylemek dil gelişimine faydalı olabilir. olmayabilir.	
Doğru	2-2,5 yaşlarındaki bir çocuk iki üç kelimeli cümleler üretebilirler.
Yanlış	Harfleri ve sözcükleri ters görmek disleksili bireylerin yaşadığı en önemli sorundur.
Doğru	Otizmlili çocuklar ifade edici ve alıcı dilde yeterli olsalar bile dilin kullanımında (pragmatik) sorun yaşayabilirler.
Yanlış. 'r' sesinin ediniminin en geç 4 yaş sonuna kadar (4;11) edinilmiş olması beklenmektedir.	Çocuklarda 'r' sesinin bazen 5-6 yaşlarına kadar edinilmemesi olağandır.
Doğru	Gelişimsel dil bozukluğuna sahip çocuklar kelimeleri uygun bir şekilde bir araya getirip cümle kurmada güçlük yaşayabilirler.
Doğru	Okul öncesi dönemde konuşma problemi yaşayan çocuklar okul döneminde okuma ve yazmada da güçlük yaşayabilirler.
Bir yetişkin eşliğinde ve etkileşim ortamında gerçekleşiyor ise çok sınırlı kullanımına izin verilebilir.	Okul öncesi çocuklarda tablet/bilgisayar kullanımına kesinlikle izin verilmemelidir.
Yanlış	4 yaşına kadar konuşmayan çocuklar eğer baba, anne vb. yakınlarında geç konuşma öyküsü varsa kendiliğinden de konuşabilir.
Yanlış	Kekemeliği olan çocuklar yavaş konuşur ve konuşmadan önce nefes alırlarsa daha az kekelereleler.
Doğru	Fonolojik farkındalık becerilerinde sorun yaşayan çocuklarda okuma bozukluğu riski vardır.
Doğru	18 aylık çocukların ortalama 50 sözcük üretmeleri beklenir.
Doğru	4 yaşındaki bir çocuğun konuşma anlaşılabilirliği %100'dür.
Yanlış	Erkekler daha geç konuşabilir. Bu yüzden gecikme varsa normal karşılanabilir.
Yanlış	Çocuklar sadece arada ve az miktarda kekeliyorsa müdahale gerekemeyebilir.
Doğru	Zihinsel engelli/down sendromlu çocuklar dil ve konuşmayı normal çocukların geçtiği aynı basamaklardan geçerek öğrenir ve geliştirirler.
Doğru (Bu durum, 'spontan iyileşme' olarak adlandırılır ancak nadiren gerçekleşir.)	Kekemelik kendiliğinden geçebilir.
Doğru	Kekemelik erkeklerde daha çok görülür.
Yanlış	Çocuğun konuşması ancak 6 yaşında tam anlaşılır hâle gelir.
Yanlış	Kekemelik hastalıktır.
Yanlış	Kekemelik, başlangıcından itibaren 20 ay içerisinde kendiliğinden düzelebilir.
Yanlış	Disleksi yalnızca okuma bozukluğudur.
Yanlış	Disleksi zekâ geriliğine neden olur.
Yanlış	Dil ve konuşma bozuklukları ilaçla tedavi edilebilir.
Yanlış	Konuşma bozukluğu aneden geçer.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN OKA²DEP İLE DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emrah KIRICI¹, Meral MELEKOĞLU²

* Bu çalışma, VII. International Eurasian Educational Research Congress'inde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları tezsiz yüksek lisans programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın bitirme projesi olarak gerçekleştirilmiştir.

1 Uzman, Yapı Taşı Özel Eğitim ve Reh. Merkezi, Özel Eğitim, emrak26@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4547-240X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim, meralmelekoğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4349-9959.

Geliş Tarihi: 17.08.2021 Kabul Tarihi: 07.02.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.983749

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını "Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA²DEP" ile değerlendirmektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama çalışması olarak desenlenmiştir. İki ve üçüncü sınıf toplam 11 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin; (a) tüm metni okuma süreleri, (b) bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları, (c) doğru okuma yüzdeleri, (d) tüm metinde yapılan hata sayıları ve (e) okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiştir. Veriler, OKA²DEP ile toplam 33 oturumda toplanmıştır. Bu oturumların sonucunda elde edilen verilerin ortalamaları hesaplanarak bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tüm metni okuma süresi ortalaması "iki dakika 32 saniye" ile "18 dakika 47 saniye" arasında; bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarının ortalaması "10,66 ile 57" kelime arasında; doğru okuma yüzdelerinin ortalamaları "%72 ile %91" arasında; tüm metinde yaptıkları hata sayıları ortalaması "19 ile 57" arasında; okuduğunu anlama puanları ile ilgili verilerin ortalamaları ise "11 ile 78" puan arasında değişkenlik göstermektedir. Sonuç olarak; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerin belirlenmesinin öğrencilere gereksinim duydukları beceriler üzerinden müdahalede bulunulması bağlamında önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama, kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim, değerlendirme

EVALUATION OF READING SKILLS OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES WITH OKA²DEP

Abstract:

The purpose of this study is to evaluate the fluent reading and reading comprehension performances of students with a special learning disability using the "Fluent Reading and Reading Comprehension Support Education Program (OKA²DEP)". The research was designed as a cross-sectional survey study, one of the quantitative research methods. In this study, 11 second and third grade students participated and (a) time to read the whole text, (b) number of correct words read in one minute, (c) percentage of correct reading, (d) number of errors made in the whole text and (e) reading comprehension scores of participants were evaluated. Data were collected in 33 sessions with the OKA²DEP. Findings were obtained by calculating the averages of the data obtained as a result of these sessions. According to the findings, the average time of reading the entire text of the participants ranged from "two minutes 32 seconds" to "18 minutes 47 seconds"; the average number of correct words they read in one minute is between "10.66 and 57" words; the averages of correct reading percentages are between "72% and 91%"; the average of the number of errors they made in the whole text is between "19 and 57"; The averages of the data on reading comprehension scores vary between "11 and 78" points. In conclusion; It is understood that determining different variables for fluent reading and reading comprehension skills are important in terms of intervening students through the skills they need.

Keywords: special learning disability, fluent reading, reading comprehension, inclusive, special education, assessment

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde "Özel eğitim ihtiyacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel gereksinimi olan bireylerin sınıflandırılması ise yetersizlik türlerine göre yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) (2006) 14 farklı sınıflamanın yapıldığı ancak ÖEHY'de (2018) altı sınıflandırmanın tanımına yer verildiği görülmektedir. Bunlar; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve özel yetenek sınıflandırmalarıdır. Yetersizlik türleri yaygınlık açısından incelendiğinde, toplumda bazıları diğerlerine

göre daha sık görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan yaygınlık oranı yüksek olan yetersizlik türlerinden biri de “Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)” tür.

ÖÖG kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. İlk olarak 1960’ lar da Samuel Kirk tarafından ÖÖG teriminin kullanıldığı, tanım olarak ise 1975 yılında Amerika’da yayınlanan (P.L. 94-142) özel eğitim yasasında yer aldığı görülmektedir (Melekoğlu, 2019). ÖÖG olan öğrencilerin; okuma, yazma, matematik becerileri ve çeşitli işlevsel akademik becerilerde akranlarından anlamlı derecede farklılık gösterdiği, ancak yapılan değerlendirmelerde normal ve normalüstü zekâyâ sahip oldukları görülmektedir (Kavale vd., 2009). Doğuştan olduğu belirtilen ÖÖG’nin, bireyin hayatı boyunca bireyi etkileyen bir durum olduğu belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2019). Amerikan Psikiyatri Birliği (The American Psychological Association [APA]) tanılama ölçütlerine göre ÖÖG olan bireyler; (a) okumada güçlük, (b) yazılı anlatımda güçlük ve (c) matematikte güçlük yaşamaktadır. Ayrıca hafif, orta ve ağır olarak seviyelerine göre gruplandığı da görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Ülkemizde ÖÖG terimi yaygın olarak kullanılmakla birlikte, yapılan araştırmalarda bu yetersizliği tanımlamak için öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, öğrenme bozukluğu, okuma güçlüğü gibi farklı terimlerin de kullanılmaktadır. ÖÖG olan öğrencileri tanımlamak için kullanılan terim ve tanımlar farklılık gösterse de, bütün tanımlarda ortak olan özelliklerinden biri akademik becerilerde yetersizlik yaşamalarıdır (Melekoğlu, 2019).

ÖÖG olgusu genellikle okuma, matematik ve yazılı anlatım alanlarında yaşanan güçlüklerle karakterize edilmektedir (Kavale vd., 2009). Ancak ÖÖG olan öğrencilerin bu güçlük alanlarının hepsini aynı anda yaşamamaktadır. Öğrencilerin bazıları sadece bir alanda sorun yaşarken bazıları ise her iki alanda da sorun yaşayabilmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrenciler heterojen bir yapı sergilemektedir (Çakıroğlu, 2019). Okuma, matematik ve yazılı anlatım alanlarından okuma becerilerine ilişkin problemler, ÖÖG olan öğrencilerde en sık karşılaşılan durumdur (Baydık vd., 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Bu öğrenciler özellikle okuma, çözümleme, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve heceleme gibi beceri alanlarında yaşıtalarına göre birkaç yıl geride performans gösterebilmektedir (Culatta vd., 2003; Stanovich, 1988). Sesleri tanımda zorlanma, okuma hızı, akıcı okuma, okuduklarını doğru ifade edememe ve okuduğunu anlama, okuma becerilerinde yaşanan bazı problemlerdir (Baydık vd., 2012).

ÖÖG olan öğrencilerin akademik becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, en çok okuma becerilerine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Baydık vd., 2012; Melekoğlu, 2019; Sezgin ve Akyol, 2015; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Okuma becerisi gelişmeyen bir öğrencinin başarıya ulaşması zordur. Dolayısıyla okuma becerileri gelişmiş öğrencilerin buna paralel olarak diğer işlevsel akademik becerileri de ilerlemektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Okumanın sadece sembollerini anlamlandırma olarak düşünülmesi yanıltıcı olmaktadır. Okumanın hızı ve okunan cümle ve metinlerden bir anlam çıkarılması okumanın önemini daha da

arttırmaktadır. Buna ek olarak, okuma hızı öğrencilerin sınıf düzeyleri ile doğru orantılı olarak değişkenlik göstermektedir (Baydık vd., 2012). Dolayısıyla öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe dakikada okuması gereken sözcük sayısının da artması gerekmektedir (Çakıroğlu, 2019).

Öğrencilerin okuma becerileri kapsamında yer alan akıcı okuma becerileri, metni anlamada oldukça önemlidir. Akıcı okuma; doğru, etkili ve hızlı sözcük okuma anlamına da gelmektedir (Baydık vd., 2012; Yaşar ve Anılan, 2019). Ancak alanyazın incelendiğinde, akıcı okumanın ne olduğu üzerine ortak bir tanım yapmanın oldukça güç olduğu görülmektedir. Çünkü akıcı okuma ile ilgili tanımlar akıcılığı oluşturan öğelerden (otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve kelime tanıma) yararlanılarak yapılmaktadır (Sezgin ve Akyol, 2015; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Sezgin ve Akyol (2015) akıcı okumayı; okuduğu metni hatasız okuma, metnin uygun hız, tonlama ve vurgulama ile doğru biçimde okunması olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda akıcı okuma; doğruluk, otomatiklik ve prozodi kavramları açısından ele alınmış ve okumanın; doğru, anlaşılır, uygun tonlama ve vurgu yapılarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Baydık vd., 2012). Dolayısıyla ancak bu şekilde bir okuma becerisi, okunan metnin anlaşılabilirliğini sağlamaktadır. Akıcı okumayı, Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]) “metni doğru ve uygun ifadelerle hızlı okuma becerisi” olarak tanımlamaktadır (akt. Pikulski ve Chard, 2005). Bir başka tanımda ise akıcı okuma, ÖÖG olan öğrenciler için kritik beceriler arasında yer alması bakımından anlayarak ve doğru bir şekilde seviyesine uygun hızda okuma olarak betimlenmektedir (Yıldız, 2013). Bütün bu tanımlar incelendiğinde, akıcı okuma konusunda ortak vurgunun “doğru ve etkili okuma ile bulunduğu sınıf seviyesine uygun hızda okuma” unsurlarına yönelik olduğu görülmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerileri ve bu beceriler içerisinde yer alan özellikle akıcı okuma becerileri öğrencinin diğer derslerdeki başarısını da anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Bu nedenle, ÖÖG olan öğrencilerin gerek okuma becerileri gerekse diğer akademik beceriler konusunda uygun kanıt temelli uygulamalar ile desteklenmesi öğrencilerin, bu durumdan olumsuz etkilenme düzeyini en aza indirmek açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öncelikle ÖÖG öğrencilerin bu becerilerinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve bu konudaki gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Baydık vd., 2012). Ulusal alanyazın incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarını değerlendiren çalışmaların, özellikle okuma becerilerinin akıcılık ve anlama boyutlarına ilişkin çalışmaların var olduğu ancak bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ergül (2012) çalışmasında, okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerinin alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullardaki sıklığını incelenmiş ve okuma performanslarını öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirmiştir. Bu araştırmada ise katılımcıların okuma performansları sınıf düzeylerine uygun metinler

okutularak değerlendirilmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin değerlendirmesinde, bu öğrencilerin portfolyo dosyaları, yazılı kâğıtları, ev ödevleri gibi birçok informal değerlendirme dokümanları da uzmanlara değerli bilgi vermektedir (Karasu vd., 2011). Ancak, bu çocukların gerek tanılama öncesinde gerekse tanılama sürecinde diğer becerilerde olduğu gibi okuma becerileri bağlamında da performanslarının standartlaştırılmış okuma metinleri ile değerlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir (Görgün, 2018). Bu nedenle bu çalışmada, ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, ÖÖG olan çocukların okuma becerilerini desteklemek ve değerlendirme için geliştirilmiş olan ve her sınıf seviyesine göre standart metinlerden oluşan OKA²DEP ile değerlendirilmiştir.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özellikle destek eğitim odalarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim sürelerinin kısıtlı oluşundan dolayı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini en kolay ve kısa yoldan tespit etmelerine olanak sağlayacak olması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin performansını tam olarak bilmelerine ve kendilerinin gerektiğinde çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini takip edebilmelerine imkân sağlaması bakımından OKA²DEP, ailelere de oldukça önemli bir destek sağlayabilecektir. Bu çalışmanın, (1) Türkiye’de özel eğitim alanında ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına, (2) bir programın uygulanabilirliğinin test edilmesi adına OKA²DEP’in yaygınlaştırılmasına, (3) özel eğitim alanyazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu önem bağlamında araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA²DEP ile ÖÖG olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmek ve okuma seviyelerini değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

OKA²DEP’e göre ÖÖG olan öğrencilerin;

1. Tüm metni okuma süresi ortalamaları ne kadardır?
2. Bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalamaları ne kadardır?
3. Doğru okuma yüzdeleri ortalama olarak ne kadardır?
4. Tüm metinde yaptıkları hata sayısı ortalamaları ne kadardır?
5. Okuduklarını anlama puanları ortalama olarak ne kadardır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırma betimsel tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama olarak desenlenmiştir. Betimsel tarama, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bir araştırma modelidir. Bu araştırma modeli ile araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerine ilişkin oldukça geniş bilgilere ulaşırlar. Eğitim alanında yapılan çalışmalar; öğrencilerin başarı durumlarını tespit etme, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarını belirleme, eğitim ortamlarının fiziksel durumlarını inceleme gibi olguları kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Evren/Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Eskişehir'in merkez ilçelerindeki devlet okullarında eğitim alan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf ÖÖG tanısı bulunan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinde amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş, 15 ÖÖG tanısı olan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, hastaneden aldıkları sağlık kurulu raporunda ve Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) aldıkları özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporunda sadece ÖÖG tanısı almış olması şartı aranmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikli olarak Eskişehir'in merkez ilçelerinde yer alan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan, 2018-2019 yılında iki ve üçüncü sınıfa devam eden ÖÖG tanısı almış öğrenciler belirlenmiştir. Bu iki merkeze kayıtlı ÖÖG tanısı olan toplam 142 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden birden fazla tanısı olanlar, okuma-yazma bilmeyenler ve ikinci ve üçüncü sınıfa gitmeyen öğrenciler çıkarıldığında geriye toplam 42 öğrenci kalmıştır. Bu öğrenciler içerisinde aile izni olan 15 öğrenci belirlenmiştir. Bu 15 öğrencinin dördü yedek öğrenci olarak belirlenmiş, 11'i çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin aileleri "Araştırmaya Gönüllü Katılım Sözleşme Formunu ve Demografik Bilgi Formunu" doldurmuşlardır. Araştırma 2019 yılı içerisinde gerçekleştirildiği için etik izin formu bulunmamaktadır ancak araştırma için ilgili kurum ve ailelerinden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait genel bilgileri ile demografik bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Özellikleri	N
<i>Cinsiyet</i>	
Kız	4
Erkek	7
<i>Yaş Grubu</i>	
7 yaş	1
8 yaş	3
9 yaş	4
10 yaş	3
<i>Sınıfı</i>	
2. sınıf	5
3. sınıf	6
<i>Kaçıncı Çocuk</i>	
1. çocuk	4
2. çocuk	7
<i>Kardeş Sayısı</i>	
İki kardeş	4
Üç kardeş	6
Dört kardeş	1
<i>ÖÖG Olduğunu Kimin Fark Ettiği</i>	
Anne	4
Baba	1
Anne-Baba	1
Öğretmen	5
<i>Çocukla Çoğunlukla İlgilenen Kişi</i>	
Anne	11
<i>Ailenin Birliktelik Durumu</i>	
Anne- baba birlikte	11

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördünün kız diğerlerinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en az bir kardeşi bulunmaktadır. Katılımcıların anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerdeki gelişimsel farklılık ilk önce ebeveyn ve öğretmenleri tarafından tespit edilmiştir.

Ortam

Bu çalışmadaki uygulamalar, 2019 yılının mart ve nisan aylarında Eskişehir il merkezinde bulunan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıflarında yapılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin eğitim aldığı ortamlar oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin odaklanma ve dikkatinin dağılması gibi sorunları olabileceği için buldukları ortamların düzenlenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda, bireysel eğitim odaları çalışmaya başlamadan önce öğrencinin dikkatini dağıtabilecek unsurlardan arındırılmıştır. Sınıflarda bir masa, iki sandalye, bir yazı tahtası, iki dolap ve bir ayna bulunmaktadır. Araştırmacı, öğrencinin sol tarafında olması koşuluyla yan yana oturacak şekilde oturma pozisyonu almıştır. Buna ek olarak, araştırma sürecinde kullanılmak üzere çekim için bir adet kamera ayaklığı, yine çekim için bir adet fotoğraf makinesi, ses kaydı için bir ses kayıt cihazı, süre tutmak için bir süreölçer de araştırma ortamında bulundurulmuştur. Kayıt tutmak için ise bir adet mavi tükenmez kalem ile bir adet siyah kurşun kalem araştırma süresince hazırda bekletilmiştir. Son olarak, araştırmacı öğrenci gelmeden her oturumda sınıfı kontrol etmiştir. Kameranın ve ses kayıt cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol etmiş, okuma metinlerini önceden hazırlamıştır. Tüm oturumlarda, araştırma ortamlarının fiziksel özellikleri ve içinde bulunan eşyalar bağlamında tüm katılımcılar açısından aynı özellikte olması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, ÖÖG olan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için Görgün (2018) tarafından geliştirilen “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA²DEP)” kullanılmıştır. OKA²DEP, sınıfında ÖÖG tanılı öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan ihtiyaç analizinde ortaya çıkan ve alanyazında etkili olduğu belirtilen yöntemlerin bir araya getirilmesi sonucunda geliştirilmiştir. Doktora tezi kapsamında geliştirilen OKA²DEP’te kullanılmak üzere 30 öykü ve 10 tekerleme hazırlanmıştır (Görgün, 2018).

Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan okuma metinleri iki ayrı formda yer almaktadır. İlk form öğrenci formudur. Bu formda sadece okuma metni yer almaktadır. İkinci form uygulamacı formudur. Uygulamacı formu yatay olarak tasarlanmış, bir sayfasında metinler ve diğer sayfasında öğrenci performansını kaydetmek için veri kayıt tablosunun bulunduğu iki sayfadan oluşmaktadır. Veri kayıt tablosunda ise metinde bulunan toplam sözcük sayısı, tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, tüm metinde doğru okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama soruları ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan bilgileri yer almaktadır (Görgün, 2018). Her metinle ilgili beş standart açık uçlu soru bulunmaktadır. Her sorunun olası cevap havuzu ve öğrencinin alabileceği puanların yer aldığı bir değerlendirme tablosu bulunmaktadır. Her soru 20 puan olacak şekilde planlanmıştır.

Bu araştırmada, OKA³DEP'te yer alan üç ayrı metin kullanılmıştır. Birinci metin "Ayşe ile Güneş" metnidir. Bu metnin ikinci sınıf seviyesinde olanında 158 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında 196 kelime bulunmaktadır. İkinci metin olan "Yalnız Köpek" metninin ikinci sınıf seviyesinde olanında 143 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında 154 kelime bulunmaktadır. Üçüncü metin ise "Tembel Kuzu" metnidir. Bu metnin ikinci sınıf seviyesinde olanında 191 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında ise 208 kelime bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, araştırmacı ve veri toplanacak öğrenci birlikte veri toplanacak odaya girmişlerdir. Öğrenci ile odaya girildikten sonra öğrenci ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı, kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve değerlendirme yapmak için hazırlanan öğrenci ve uygulamacı formlarını çıkarmıştır. Araştırmacı "Merhaba, bugün seninle güzel bir çalışma yapacağız. Şimdi senden bu öyküyü sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum. Benim başla komutum ile sesli olarak okumaya başla. Öykünün sonunda öyküyle ilgili sorular soracağım." yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye "Başla" yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı süreölçeri çalıştırmıştır. Araştırmacı, bir dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Daha sonra, öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını araştırmacı formunda yer alan öykü üzerine not almıştır. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü "X" işareti ile göstererek yanına "atladı" yazmıştır. Araştırmacı, öğrenci metni bitirdiğinde süreölçeri durdurmuş ve süreyi forma kaydetmiştir. Okuma sonunda öğrenciye teşekkür ederek "Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sana göre doğru olan cevabı ver." yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı yanıtın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır. Her öğrenci ile üç oturum düzenlenmiş ve her oturumda farklı metinlerle veri toplanmıştır. Araştırmacı, yukarıdaki uygulama basamaklarını takip ederek tüm katılımcılardan aynı şekilde veri toplamıştır. Tüm öğrenciler ile üçer oturum, toplam 33 oturumda veri toplanmıştır. Her metnin değerlendirmesi ayrı oturumlarda yapılmıştır. Tüm çocuklar sırasıyla önce birinci, sonra ikinci, en sonunda ise üçüncü metinle değerlendirilmiştir. Her bir oturum minimum 5 dakika, maksimum 23 dakika sürmüştür. Bu süre öğrencilerin okuma hızlarına göre değişmektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, katılımcıların okuma becerileri ile ilgili performansları daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış standart okuma metinleri ve metinlere bağlı olarak geliştirilmiş standart değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Tüm metni okuma süresi, tutulan süreölçer ile bulunmuştur. Bir dakikada okuduğu doğru

kelime sayısı katılımcının metni okumaya başladıktan bir dakika sonra okuduğu tüm kelimelerin sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Doğru okuma yüzdesi bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısının yüzdesel olarak oranını ifade etmektedir. Tüm metinde yapılan hata sayısı öğrencinin metin boyunca yaptığı hataların tamamını göstermektedir. Tüm metinde okuduğunu anlama puanı hesaplanırken katılımcıya beş soru sorulmuştur. Okuduğunu anlama puanı elde etmek için her soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. İlk dört soru, metnin içeriği ile ilgili sorular olup öğrenci her soru için oluşturulan cevap havuzundan bir cevap verdiyse o soru için 20 puan verilmiştir. Son soru ise öğrencinin kişisel yorumuna dayalı bir sorudur ve öğrencinin soru ile ilgili verdiği cevap bir cümle ise beş puan, iki cümle ise 10 puan üç ve daha üstü ise 20 puan verilmiştir. Yapılan üç oturumluk değerlendirmede, her katılımcı için bireysel oluşturulan veri kayıt formuna işlenen değişkenlerin puan ortalamaları alınarak her değişkenin verileri ayrı bir grafiğe kaydedilmiştir.

Araştırma Güvenirliği

Araştırma güvenirliliğini sağlamak için, 33 oturuma birer kod verilerek bir fanusa atılmıştır ve %30'a denk gelen 10 oturum fanustan çekilerek belirlenmiştir. Belirlenen oturumların çekimleri ve birer tane uygulamacı veri kayıt formu özel eğitim alanında yüksek lisans mezunu ve özel eğitim öğretmeni olan bir uzmana verilmiştir. Uygulama güvenirliliği yapacak olan uzmana değerlendirmesini yapmadan önce, verilerin nasıl toplandığı ve hesaplandığı ile ilgili bilgi vermek için bir deneme oturumu düzenlenmiştir. Bunun için belirlenen 10 oturumun dışında ayrı bir video seçilerek uygulamacı ile uzman birlikte videoyu izleyip, değerlendirme yapmışlardır. Daha sonra uzman belirlenen 10 videoyu, uygulamacıdan bağımsız olarak değerlendirmiştir.

Güvenirlik verilerini hesaplamak için ise uzmanlar arası “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” hesaplamaları yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacı ile uzmanın belirlenen oturumla ilgili aynı olan verileri görüş birliği, farklı olan veriler ise görüş ayrılığı olarak işaretlenmiştir. Daha sonra aşağıda yer alan formül üzerinden güvenilirlik verileri hesaplanmıştır.

Na (Görüş Birliği)

$$P(\text{uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$$

Bu formül uygulanarak elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu orana ulaşılmadığı durumlarda, araştırmacı ve uzman veriler üzerinden tekrar birlikte çalışarak kodlama farklılığını minimum düzeye indirmelidir. Bu araştırmanın güvenilirlik yüzdesi tüm veriler üzerinden hesaplandığında %92 olarak bulunmuştur.

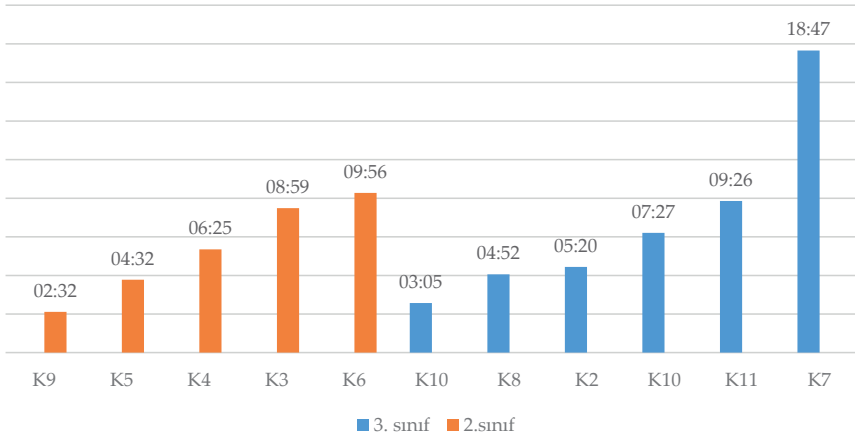
Bulgular

Bulgular araştırma soruları bağlamında açıklanmıştır. OKA²DEP ile üçer oturum değerlendirilmesi alınan her bir katılımcının; (a) tüm metni okuma süreleri, (b) bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, (c) doğru okuma yüzdesi, (d) tüm metinde yaptığı hata sayısı ve (e) okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları üzerinden bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Tüm Metni Okuma Sürelerine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan 11 ÖÖG tanılı öğrenci, kendi seviyelerine uygun üç farklı metin ile okuma sürelerinin ortalamaları alınarak tüm metni okuma süresi ortalamaları hesaplanmıştır ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Tüm Metni Okuma Süresi Ortalamaları

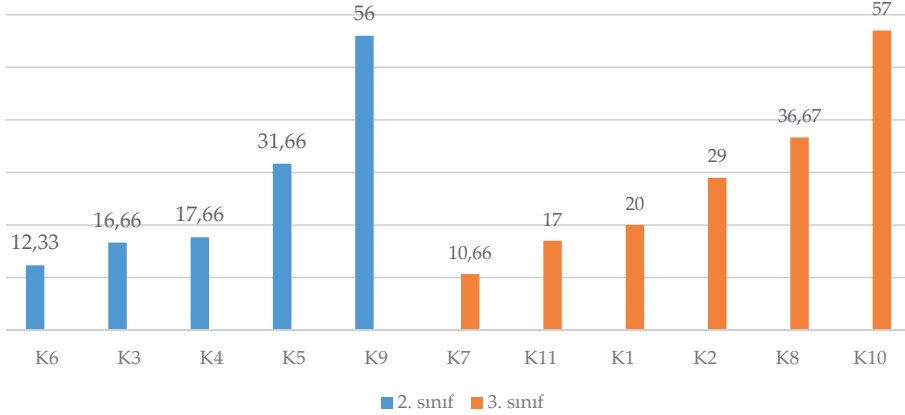


Okuma süresi ortalaması en kısa olan katılımcı, ikinci sınıf öğrencisi olan dokuzuncu katılımcıdır ve üç metni ortalama “iki dakika 32 saniye”de okumuştur. Okuma süresi en uzun olan katılımcıda ise Şekil 1’de görüldüğü gibi yedinci katılımcı olan üçüncü sınıf öğrencisidir ve üç metni okuma ortalaması “18 dakika 47 saniye”dir.

Katılımcıların Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısına İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun metinler ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalamaları Şekil 2’de gösterildiği gibi belirlenmiştir.

Şekil 2. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı Ortalaması



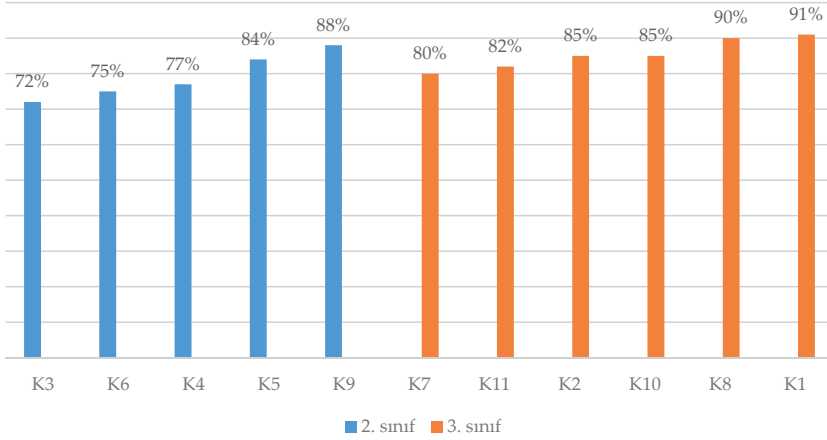
Şekil 2 incelendiğinde, ÖÖG tanılı öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarının ikinci sınıf öğrencilerinde ortalama en az 12,33 (K6), en fazla 56 (K9) kelime olduğu tespit edilmiştir. Beş öğrenciden üçünün bir dakikada okuduğu doğru kelime ortalamasının 20 kelimenin altında kaldığı görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ise bir dakikada ortalama en az 10,66 kelime (K7), en fazla ortalama 57 kelime (K10) okuduğu belirlenmiştir. Altı öğrenciden dördünün bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması 30 kelimenin altındadır.

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması fazla olan katılımcıların tüm metni okuma süresi ortalamasının da en kısa olan katılımcılar olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, tüm metni okuma süresi ortalaması ile bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalaması sayısal olarak birbiriyle ters orantılı olarak değişkenlik göstermektedir. Şekil 2 incelendiğinde, daha hızlı okuyan öğrencinin diğer katılımcılara göre aynı zamanda metni doğru okuma oranı da daha fazladır.

Katılımcıların Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun metinler ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime yüzdesi ortalamaları Şekil 3'te gösterildiği gibi belirlenmiştir. Dana sonra bu öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması ile doğru okuma yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Şekil 3. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Doğru Okuma Yüzdeleri



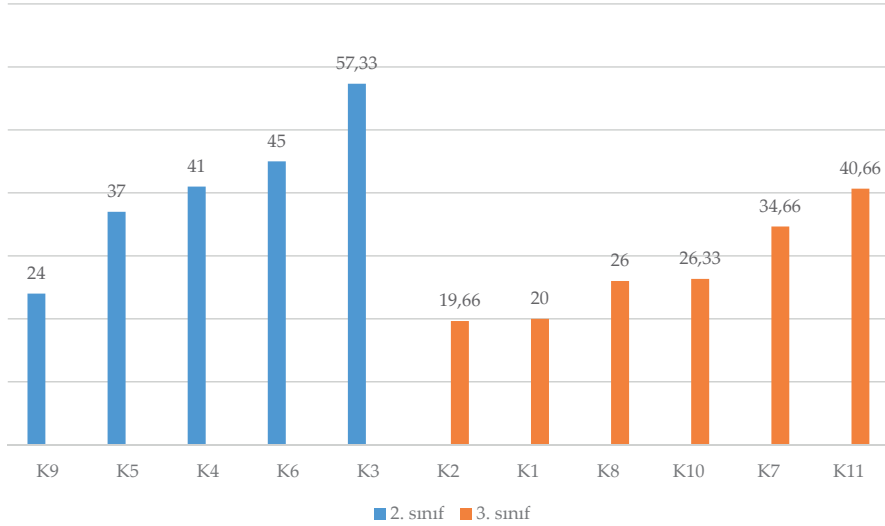
Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ÖÖG tanılı öğrencilerin bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısının doğru okuma yüzdelerinin ortalaması incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Şekil 3'e göre ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri ortalaması en düşük %72, en yüksek %88' dir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ise doğru okuma yüzdeleri ortalaması en düşük %80, en yüksek %91' dir.

Şekil 1 ve Şekil 3 incelendiğinde, doğru okuma yüzdesi ile tüm metni okuma süresi arasından şöyle bir ilişki olduğu görülmektedir. Tüm metni okuma süresi ortalaması kısa olan katılımcıların doğru okuma yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yalnız Şekil 1 ile Şekil 3 incelendiğinde bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalaması ile doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bir dakika içinde okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması düşük ya da yüksek olmasının doğru okuma oranına etki etmediği, burada önemli olan kıstasın okuma yaparken bir dakikada yaptığı hata sayısı olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Tüm Metinde Yaptıkları Hata Sayılarına İlişkin Bulguları

Tüm metindeki hata sayıları incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla hata yapmaktadır. En yüksek ve en düşük ortalamalara bakıldığında, ikinci sınıf öğrencilerinin ilgili metinleri okurken ortalama 24 ile 57 arasında hata yaptıkları, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise 19 ile 40 kelime arasında hata ortalamalarının olduğu Şekil 4'te ayrıntılı olarak görülmektedir.

Şekil 4. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Hata Sayıları

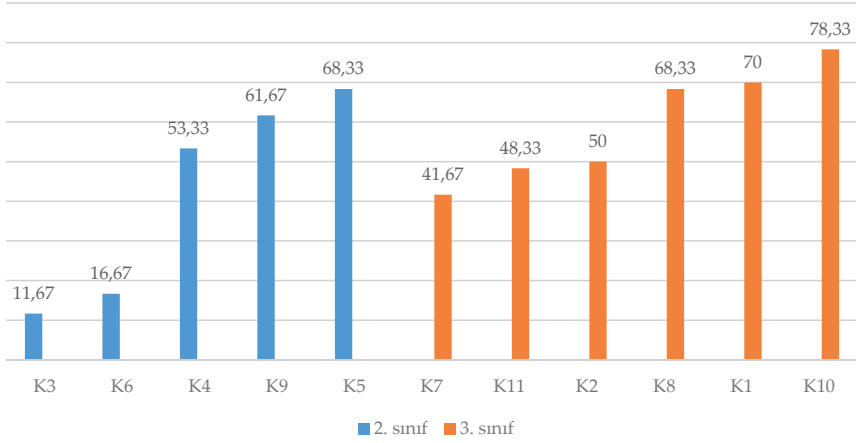


Şekil 4 ile Şekil 3 incelendiğinde, doğru okuma yüzdesi düşük olan katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 4 ile Şekil 2 incelendiğinde ise bir katılımcı hariç bir dakikada okuduğu kelime sayısı düşük olan katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 4 ile Şekil 1'e bakıldığında ise tüm metni okuma süresi ile tüm metinde yapılan toplam hata sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, okuma süresi düşük olan katılımcının da yüksek olan katılımcının da birbirlerine yakın oranlarda hata yaptıkları görülmektedir. Şekil 4' te katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayıları yer almaktadır.

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bulguları

ÖÖG tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde; ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 11 ile 68 puan arasında değişkenlik gösterdiği, üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ise 41 puan ile 78 puan arasından değiştiği görülmektedir.

Şekil 5. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları



Şekil 5 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanları düşük olan katılımcıların Şekil 1'den anlaşılacağı gibi tüm metni okuma sürelerinin de diğer katılımcılara göre daha uzun sürdüğünü görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama puanları düşük olan katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru okuma yüzdelerinin de diğer katılımcılardan Şekil 3'de de görüldüğü gibi düşük olduğu görülmektedir. Şekil 5 ile Şekil 4 incelendiğinde, tüm metinde yaptıkları hata oranı yüksek olan katılımcıların, okuduğunu anlama puanlarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Son olarak Şekil 5 ile Şekil 2 incelendiğinde ise bir dakika okunan doğru kelime sayısı ile okuduğunu anlama puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÖÖG tanısı olan ilkökul iki ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri OKA²DEP ile farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, beş farklı değişken üzerinden bulgular belirlenmiştir. Bu değişkenler; (a) tüm metni okuma süresi ortalaması, (b) dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması, (c) ortalama doğru okuma yüzdesi, (d) tüm metinde yaptıkları hata sayısı ortalaması ve (e) okuduğunu anlama puanlarını içermektedir. Tartışma bölümü bu değişkenler üzerinden ele alınmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, harf ve hece atlama ile harf ya da hece ekleme, satır atlama ya da aynı satırı iki kez okuma, içinden kelimeyi heceleyerek okuyup sesli olarak bir seferde doğru okuma, vurgu ve tonlama yapmadan okuma hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, alanyazında yapılan bazı araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Akyol

ve Kodan (2016) çalışmasında dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel analizlere yer vermiştir. Buna göre öğrencinin tüm metinlerde en çok; noktalama işaretlerine dikkat etmediği, yanlış okuduğu, ekleme yaptığı, zorlandığı ve kelimelerde içten seslendirme yaptığı görülmüştür. Beşinci sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan yedi öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin harf atlama ve ekleme, kelimedede değiştirmeler yapma hatalarını yaptıkları belirlenmiş ve hataların daha çok sözcük ekinde yapıldığı tespit edilmiştir (Kuruoğlu ve şen, 2018). Bu araştırma ve diğer araştırmaların genel bulguları karşılaştırıldığında ÖÖG olan çocukların okuma becerilerinde benzer sorunları yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmada, ÖÖG tanılı bireylerin doğru okuma yüzdeleri incelenmiştir. Öğrencilerin en düşük ortalama %72, en yüksek ortalama %91 düzeyinde doğru okudukları ve özellikle üçüncü sınıf ÖÖG tanılı öğrencilerin akranlarına yakın performanslar sergilediği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, ÖÖG tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları başarısızlık durumlarının kalıcı bir yetersizlik olmadığı, uygun müdahale programları ile akranlarına yetişme oranının yüksek olacağı düşünülebilir. Görgün (2018) çalışmasında, ÖÖG tanılı öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için geliştirilmiş olan OKA²DEP ile bu çocukların bir dakika içerisindeki doğru okuma yüzdeleri ortalamaları %73-%90 aralığından, ortalama %95-%98 aralığına çıktığı görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda, ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından belirgin oranda geride olduğu görülmektedir. Ancak, alanyazında yapılan bazı araştırmalara göre yapılan uygulamalar sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Görgün, 2018; Özmen, 2005; Uysal ve Akyol, 2019). Dündar ve Akyol (2014) tarafından okuma güçlüğü yaşıyan ikinci sınıf öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, öğrencinin okuma ve anlama problemlerinin belirlenmesi ve giderilmesine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, ÖÖG tanılı öğrencinin okuma ve anlamaya ilişkin başarı düzeyinin ortalama %81 gibi oldukça üst düzeye çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak, Taşkaya (2010) tarafından uygulamaya dönük yapılan başka bir araştırmada, okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde renkli metinlerin etkisi araştırılmıştır. Buna göre uygulama öncesinde okuma ve anlama problemi yaşıyan ÖÖG tanılı dördüncü sınıf öğrencisinin uygulama sonucunda problemlerinin ortadan kalktığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularına göre tüm metni okuma süresi ortalaması ve tüm metinde yapılan hata sayısı ortalamasının yüksek olması, okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplardaki hata oranını da yükselttiği görülmektedir. Bu durumun, ÖÖG tanılı öğrencilerin metni okurken sadece tek bir bölüme odaklandığı, metni okurken içeriğe dikkat etmedikleri, sadece kelimeleri seslendirmeye odaklandıkları, metnin uzunluğuna dikkat ettikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okuduğunu an-

lama puanları düşük olan katılımcıların doğru okuma yüzdelerinin de düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun, Fırat ve Koçak'ın (2019) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Fırat ve Koçak (2019) başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde kullanmış oldukları bilişsel ve üst bilişsel stratejiler karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmalarını altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden sekiz tanısı olmayan ve sekiz öğrenme güçlüğü tanısı olan toplam 16 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı stratejileri ve davranışları belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tanısı olmayan çocukların metni anlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrası birçok strateji kullandıkları belirlenirken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok az strateji kullandığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerinin tespit edilmesi açısından öğrencilere ihtiyacı olduğu beceri üzerinden müdahalede bulunulması bağlamında önemlidir. Araştırma sonucuna göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerin birbiri ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Okuma hızı okuduğunu anlama becerilerine doğrudan etki ettiği gibi, okurken yapılan hataların da hem okuma hızına hem de okuduğunu anlama, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerine doğrudan etki ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmada her öğrenci ile yapılan üçer oturum değerlendirme süreci sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarının gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe hata oranlarının da düştüğünü görmekteyiz. Ayrıca öğrencilerin ilk bir dakika içindeki hata oranlarının tüm metinde yaptıkları hata oranına göre daha düşük olduğunu bu da öğrencilerin okuma devam ettikçe dikkatlerinin dağıldığını, endişelerinin arttığını dolayısıyla süre uzadıkça hata oranlarının arttığını göstermektedir. Dolayısıyla, ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışılırken bu durum dikkate alınabilir ve çocukların seviyelerine uygun okuma metinleri ile çalışmaya özen gösterilebilir. Bu metinlerin mümkünse OKA²DEP içerisinde yer alan metinler gibi standartlaştırılmış metinler olmasına dikkat edilmesi de oldukça önemlidir.

Araştırmanın başlangıcında ailelerden çocuklarının tanılanma sürecine ilişkin alınan bilgiler incelendiğinde (bkz. Tablo 1) ÖÖG tanılı öğrencilerin özellikle okuma ve bazı akademik becerilerde yaşına göre düşük düzeyde performans sergiledikleri, ilk önce sınıf öğretmenlerinin fark ettiğini daha sonra ebeveynlerinin fark ettiğini görmekteyiz. Bu durum bize, ÖÖG hakkında öğretmenlerin daha dikkatli olduğunu, eğer öğretmenler ÖÖG hakkında bilgilendirilirse erken tanı ve müdahale ile ÖÖG olan öğrencilere daha kolay ulaşılabilceği, tanılanmalarının daha hızlı yapılabileceğini göstermektedir. Nitekim Görgün ve Melekoğlu (2019), Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı'nın tasarlanması amacıyla yaptıkları çalışmada ÖÖG olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları

rı sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmada, okullarda öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Son olarak, alanyazındaki pek çok araştırmadan da anlaşılacağı gibi ÖÖG tanılı öğrencilerin alacakları destek ve eğitimler sayesinde özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında başarılı olacakları düşünülmektedir. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan bir öğrencinin yönetmelik gereği haftalık aldığı eğitim süresinin %40 oranını aşmayacak şekilde destek eğitim odasında bireysel destek eğitim alma hakkı vardır (MEB, 2018). Ayrıca RAM tarafından eğitim için verilecek özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayda sekiz saat daha destek eğitim alma hakları vardır. Bu nedenle, ÖÖG tanılı öğrenciler için bu araştırmada kullanılan OKA²DEP gibi kanıt temelli uygulamaların geliştirilmesi ve bu programlarla öğrencilerin akademik gereksinimlerinin belirlenmesi, bu öğrenciler için uygun destek eğitim planlamalarının yapılarak yaşadıkları akademik problemlerin ortadan kalkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, ÖÖG tanılı öğrencilerin tamamı kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim aldığından, tespit edilen bu değişkenler üzerinden verilecek destek eğitimlerin öğrencinin okul yaşantısına pozitif bir ivme kazandırabilecektir. Bu araştırma sadece ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ve ÖÖG tanılı öğrencilerle yapılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle ve farklı yetersizlik türündeki öğrencilerle yapılabilir.

Kaynakça

- AKAYDIN, Ş., ve Çeçen, M., A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 183-198. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- AKYOL, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- AMERİKAN Psikiyatri Birliği (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabının tanı ölçütleri başvuru kitabı (5. baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-320. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1354>
- BAYDIK, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- CULATTA, R. A., Tompkins, J. R., ve Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Merrill/Prentice Hall.
- ÇAKIROĞLU, O. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editör), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.48-70). Vize Akademik.
- DÜNDAR, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- ERGÜL, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- FIRAT, T., ve Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681. doi: 10.24106/kefdergi.2672.
- GÖKÇE-SARIPINAR, E., ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyu-sal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- GÖRGÜN, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka²dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- GÖRGÜN, B., ve Melekoğlu, M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562034
- KAVALE, K. A., Spaulding, L. S., ve Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 3(1), 39-48. <https://doi.org/10.2307/25474661>
- KARASU, H.P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- KURUOĞLU, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- MELEKOĞLU, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editör), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.15-44). Vize Akademik.
- MİLES, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin OKA²DEP ile Değerlendirilmesi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf

ÖZMEN, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.

PİKULSKÍ, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

SEZGİN, Z., Ç., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-10.

STANOVÍCH, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference mode. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604. doi:10.1177/002221948802101003

TAŞKAYA, S.M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.

UYSAL, P. K., ve Akyol, H. (2019). Reading disabilities and intervention: An action research. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. doi: 10.15390/EB.2019.8032

WOLF, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

YAŞAR, E., ve Anılan, H. (2019). Okumada akıcılık. H. Anılan (Editör), *Okuma ve okuduğunu anlama* (s.75-115). Vizetek Yayıncılık.

YILDIZ, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

EKOLOJİK OKURYAZARLIK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK FARKINDALIK VE TUTUMLARINA ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özlem OKYAY¹, Ayfer SAYIN², Zeliha Güneş DEMİR³, Kamer ÖZDEMİR⁴

* Bu araştırma TUBİTAK-4004 118B560 nolu Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarlık (2018-2019) projesi sonuçlarından üretilmiştir.

1 Dr. Öğrt. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ozlemokyay@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0916-8005.

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, ayfersayin@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1357-5674.

3 Mdr. Yrd., Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Muhammed Yalçın Anaokulu, zeliha.gunesdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8593-3971.

4 Bakanlık Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı, kamer.ozdemir@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0003-0537-4565.

Geliş Tarihi: 29.05.2021 **Kabul Tarihi:** 17.04.2022 **DOI:** 10.37669/milliegitim.944271

Öz: Bu çalışmada, Ekolojik Okuryazarlık Eğitimi'nin okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuklara Eymir Gölü, TBMM Botanik Bahçesi ve okul bahçelerinde-TEMA Etkinlikleri olmak üzere üç aşamada ekolojik okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Tek gruplu ön test-son test deneysel deseninde yürütülen çalışmaya 24 okuldan 360 okul öncesi dönem çocuğu dâhil edilmiştir. Çocuklardan veriler, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ile Çevreye Yönelik Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi amacıyla betimsel istatistikler ve ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ekolojik okuryazarlık eğitimi kapsamındaki etkinliklerin çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ekolojik okuryazarlık, okul öncesi dönem, çevreye yönelik farkındalık, çevreye yönelik tutum

THE IMPACT OF ECOLOGICAL LITERACY TRAINING ON ENVIRONMENTAL AWARENESS AND ATTITUDES OF PRE-SCHOOL CHILDRENS

Abstract:

The aim of this study was to investigate the impact of Ecological Literacy Education on the environment awareness and environment attitudes of preschool children. For this purpose, three different trainings were given to children: Eymir Lake, TBMM Botanical Garden and school gardens- TEMA Activities. 360 pre-school children from 24 schools were included in the study. The research was conducted in one-group pretest-posttest experimental design. Data from children were collected using the Environmental Attitude Scale and Environmental Awareness Scale. In order to analyze the data of the study, descriptive statistics and t-test were calculated. As a result of the study, it was found that the activities within the scope of ecological literacy education significantly increased children's environment awareness and environment.

Keywords: ecological literacy, preschool years, environmental awareness, environment attitude

Giriş

Doğanın kendini yenileme hızından daha hızlı tahrip edilmesi nedeniyle yeryüzünde doğal kaynaklar ve ekosistemler tehlike altındadır. İnsanın çevreye verdiği zararın her geçen gün daha çok hissedildiği günümüzde sürdürülebilir çözümlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü insan eliyle bozulan çevre yine ancak insanın çabasıyla kurtulabilir. Sürdürülebilir bir çevre insanların bu konuda bilinçlenmeleri ile mümkün olabilir. Bu bilinç, yaşam ve tüketim alışkanlıklarını doğaya zarar vermeyecek şekilde düzenleyen, doğada olmaktan keyif alan, ekolojik dengenin sınırlarını bilen, yaşadığı yerdeki çevre sorunlarının farkına varabilen ve bu sorunların çözümünde sorumluluk alan ekolojik okuryazar bireyler ile gerçekleştirilebilir.

Çevre eğitimi, sürdürülebilir bir çevrenin sağlanmasında en etkili çözüm olarak kabul edilmektedir (Bonnett, 1999; Buckler & Creech, 2014; Farmer, Knapp & Benton, 2007; Orr, 1994; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO, 2015; UNESCO, 2017). Orr (1994), yeryüzüne zarar vermeden yaşamak için eğitim ve araştırmanın toplumun dışına çıkarılması, ekonominin çevre yararının önünde yer alması, kırsal toplulukların azalması ile insanların topraktan uzaklaşmasının ekolojik bozulmaya neden olduğunu ortaya koymuş ve doğal çevrenin eğitimin

bir parçası olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. 1977'de Dünya Çevre Konferansı'nın ardından yayınlanan Tiflis bildirgesiyle birlikte çevre eğitiminin çevre sorunlarının çözümünde en etkili ve sürdürülebilir yöntem olduğu ortaya konulmuş ve her eğitim kademesinde çevreye yönelik farkındalık, bilgi beceri ve tutumların artırılması, çocukların ve gençlerin çevre sorunlarının çözümünde katılım göstermelerinin sağlanması vurgulanmıştır (Ballantyne, Connell & Fien, 1998). İnsanların dünyanın nasıl çalıştığını, çevrenin nasıl korunacağını ve devamının nasıl sağlanacağını bilmeleleri sürdürülebilirliğin temel anahtarıdır. UNESCO-Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) (1989) kongresinde çevre okuryazarlığının gelişimi, çevre eğitiminin temel amacı olarak belirlenmiştir (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003). Yaygın olarak okuma ve yazma becerisi için kullanılan okuryazarlık, sadece dili kullanmak değil, aynı zamanda bir etkileşim yoludur. Hayatın içindeki bilgileri, becerileri ve sosyal normları anlama, birbiriyle paylaşma, ilişki kurma, yorumlama ve sonraki nesillere aktarma aracıdır (Altun, 2005; Haggström & Schmidt, 2020). Alanyazında ekolojik okuryazarlık; çevre konusunda bilgili olma, çevre sorunlarının farkında olma ve çevreye ilişkin olumlu tutuma sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Cutter & Smith, 2001). Haggström & Schmidt'e (2020) göre; doğayı anlamlandırmak ve ilişki kurmak için yaşadığımız yerle ekolojik, görsel, dijital ve basılı bağlamlarda bağlantı kurmak sadece yazılı ifade yada bilgi biçimleri ile gerçekleşmez. Bir oyun alanı ya da ormanlık alan da bir yazılı kitap gibi görülebilir.

Ekolojik okuryazarlık, doğal kaynakların doğal, dinamik, birbirine bağlı olduğunu ve sınırsız olmadığını ortaya koyarak insanların ekosistemden bağımsız olmadığını vurgular. Bu yaklaşımla insanın doğal kaynaklardan yararlanan olduğu kadar kaynakları koruma rolü olduğunu da ortaya koyar (Casper, Fernández-Giménez & Balgopal, 2020). Orr'a (1992) göre; ekolojik okuryazarlık, «bilme, özen gösterme ve uygulama yeterliliğini» içerir. Balgopal & Wallace'ın (2009) tanımına göre de, "Ekolojik okuryazar kişi, ekosistemler üzerindeki insan etkilerini anlamak için ekolojik kavramları bilir, uygunluğunu ve uygulamasını tanıyabilir" (Casper vd., 2020). Bu iki tanımdan da anlaşılacağı gibi ekolojik okuryazarlık insan-çevre etkileşimlerine ilişkin bilgi, inançlar ve davranışlar arasındaki ilişkileri tanımlayan bir kavramdır. Ekolojik okuryazarlık; insanların ekosistemlerle nasıl etkileşime girdiğini ve bunun sürdürülebilir bir şekilde nasıl yapılabileceğini anlamakla ilgilidir. Sosyal ve ekolojik sistemler arasında etkileşim kurar (Casper vd., 2020). Bu nedenle ekolojik okuryazarlığa öncülük eden eğitim de disiplinlerarası ve bütüncül bir yapıda olmalı ve insanı doğanın bir parçası olarak değerlendirmelidir (Hammarsten vd., 2019). Çocukların doğa hakkında edindikleri yeni bilgileri doğru şekilde anlamlandırabilmeleri için doğa ile doğrudan etkileşime girebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır (Özdemir ve Uzun, 2006). Bu eğitim, erken yıllardan itibaren açık hava deneyimleriyle başlayan diğer organizmalara karşı özen ve saygıyı ele alan ve doğal sistemlerin anlaşılmasına yol açan bir programla ele alınabilir (Hammarsten vd., 2019).

Erken çocukluk yıllarında çocukların yaşadıkları deneyimler onların hayatının geri kalanındaki gelişimi ve anlayışı için oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuklara sağlanacak çevre eğitimleri de çocukların çevreye ilişkin bilgi, olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını sağlar (Hellden & Hellden, 2008). Küçük çocukların çevre ile ilgili davranış ve tutum geliştirmelerini sağlamak çevresel bilgilerin kalıcılığı sağlamada oldukça önemlidir (Russo, 2001). Çocuklar, yaşadıkları çevre ve diğer insanlarla etkileşimler kurarak bilgiyi oluştururlar ve ürettikleri bu bilgi zamanla gelişen yoğun bir kazanım sürecine dönüşür. Geleceğin en önemli belirleyicileri olan çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının artması ve olumlu tutumlar geliştirmeleri sürdürülebilir bir çevrenin de en önemli anahtarıdır. Küçük yaşlardan itibaren, bir bireyin ekonomik, ekolojik ve sosyal alanlarda sürdürülebilirliğe yönelik tutumunu arttırmak ve bilgilendirmek için ekolojik okuryazarlığın geliştirilmesine önem verilmelidir (de Brito Miranda, Jófili & dos Carneiro-Leão, 2017). Okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik bilgi, farkındalık ve tutumlarını inceleyen çalışmalar (Akbayrak ve Kuru Turaşlı, 2017; Årlemalm-Hagsér, 2013; Borg, Winberg & Vinterek, 2019; Buldur & Ömeroğlu, 2018, Cohen & Horm-Wingerd, 1993; Evans vd, 2007; Giusti, Barthel & Marcus, 2014; Gülay Ogelman, 2012; Hsiao & Shih, 2015, Kahrman-Öztürk, Olgan & Tuncer 2012; Samur, 2018; Simsar, 2021; Soydan & Samur, 2014; Özen Uyar ve Yılmaz Genç, 2016) incelendiğinde, çevresel farkındalık ve tutumun gelişiminde erken çocukluk yıllarının duyarlı bir dönem olduğu, uygulanan çevre eğitimlerinin çoğunluğunun çocukların çevresel bilgi, farkındalık ve tutumlarında etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ekolojik okuryazarlık eğitimiye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı, özellikle insan-doğa ilişkisinin vurgulandığı, ekolojik sorunları tanımlama, farkında olma ve çözümün bir parçası olmayı destekleyen eğitimlere ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Özellikle ülkemizde okul öncesi dönemde ekolojik okuryazarlık eğitiminin etkisini ortaya koyan deneysel bir araştırmanın olmaması nedeniyle bu çalışmanın erken çocukluk yıllarında ekolojik okuryazarlık eğitiminin önemini ortaya koymak adına alan-yazındaki çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların doğanın bilimini öğrenmelerini ve bundan keyif almalarını destekleme, doğanın bir parçası olma, canlılara saygı duyma, canlıların yaşam hakkını koruma, doğada yaşanan problemleri fark etme, çözüm için öneri geliştirerek çözümün bir parçası olma konusunda proje uygulamalarının örnek teşkil edeceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada; TÜBİTAK 4004 “Sürdürülebilir Yaşam için Ekolojik Okuryazarım” projesi kapsamında çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocuklarına üç farklı eğitim alanında (Eymir Gölü, TBMM Botanik Bahçesi ve okul bahçeleri) dönüşümlü olarak ekolojik okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Uygulanan eğitim programının okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır;

1. Ekolojik Okuryazarlık eğitimi çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların çevre farkındalığını nasıl etkilemiştir?

2. Ekolojik Okuryazarlık eğitimi çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test- son teste dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen ile yapılan araştırmalarda; araştırılan değişkenin kendi içindeki değişimleri veya değişkenler arası ayrımlar karşılaştırılır. Deneysel desen araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkilerini belirlemek için yapılan araştırma alanıdır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2008). Bu desende katılımcı gruba ön test uygulanır ve bağımlı değişkene ait ölçümler alınır. Değişimi yaratması beklenen uygulama yapıldıktan sonra son test uygulanarak bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimin miktarı anlaşılır (Berg & Latin, 2004; Salkind, 2010).

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarıyla Eymir Gölü Etkinlikleri, TBMM Botanik Bahçesi Etkinlikleri ve okul bahçelerinde TEMA Etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler öncesinde ve sonrasında okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarındaki değişimler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesindeki okul öncesi çocukları ile yürütülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını artırması amaçlanan ekolojik okuryazar eğitimlerinin gerçekleştirildiği deneysel gruplar oluşturulmuştur. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak okul öncesi öğretmeni ile birlikte bir sınıfın deneysel sürece katılması planlanmıştır. Araştırma sonuçlarının yaygın etkisini sağlamak amacıyla da bir okulda 4 ve daha fazla okul öncesi sınıf bulunan sınıflardan biri seçilmiştir. Böylece hem okul öncesi öğretmenin hem de çocukların okullarında diğer çocuklara eğitim kazanımlarını aktarmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda da araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak seçimler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okulda 4 ve daha fazla okul öncesi sınıfı bulunan okullar listelenmiş ve bu okullardan gönüllülük de esas alınarak bir sınıf belirlenmiştir. Üç farklı aşamada gerçekleştirilen deneysel sürecin her bir aşamasına çocuklar yarım gün katılmışlardır. Deneysel süreçteki etkinliklere çocuklar kendi sınıfındaki arkadaşları, okul öncesi öğretmenleri ve araştırma ekibi ile birlikte katılmıştır. Her bir deneysel süreç 5-7 gün arasında sürmüştür. Araştırmaya 24 farklı okula devam eden ve her bir okuldan 15'er olmak üzere toplam 360 çocuk çalışmaya katılmıştır. Ancak daha önce belirtildiği gibi 24 farklı deney grubu oluşturulmuş, çocuklar deneysel sürece aynı anda dâhil edilmemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının %53,1'ini (n=191) kız, %46,9'unu (n=169) erkek çocukları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %17,8'ini (n=64) 4 yaş, %82,2'sini (n=296) 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalıklarının değişimini belirlemek için Büyüktaşkapu-Soydan & Öztürk-Samur (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde 310 okulöncesi dönem çocuğu ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin nihai formunda yer alan 11 maddenin 3 boyutta toplandığı ve toplam varyansın %40,94'üne açıklık getirdiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliği Cronbach alfa ile 0,66; Spearman Brown korelasyon katsayısı ile de 0,65 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte canlıları koruma, tüketim ve çevre kirliliği olmak üzere toplam üç boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde için çocuğa bir resim gösterilmekte ve ölçek maddesindeki ifadeyi doğru, yanlış ya da bilmiyorum olarak cevaplaması istenmiştir. Çevresel farkındalık alt boyutunun puanlamasında her bir madde için doğru verilen cevaba 2, bilmiyorum/fikrim yok cevabına 1, yanlış cevaba 0 verilmiştir. En düşük 0, en yüksek 22 puan olacak şekilde standart puanlara dönüştürülmüştür.

Okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için, Musser & Diamond (1999) tarafından geliştirilen Kahrıman-Öztürk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyonu" kullanılmıştır. Ölçek, geliştirme sürecinde 42 okul öncesi dönem çocuğuna uygulanmış, puanların 2,13 ile 3,80 arasında (ort=2,91; Ss=0,49) değiştiği belirlenmiş, ölçek maddelerine verilen cevapların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,68 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çocukların tutumlarının paydaşların gözlemleri ve deneyimleri ile ilişkili olması gerektiği varsayımından hareketle çocukların tutumları ile babalarının tutumları arasında $r=0,76$; $p<0,001$; çocukların tutumları ile annelerinin tutumları arasında $r=0,60$; $p<0,001$ pozitif yönde korelasyonlar hesaplanmıştır (Musser & Diamond, 1999). Ölçeğin uyarılma sürecinde maddeler Türkçeye çevrilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen cevap ve öneriler doğrultusunda her bir madde için resim eklenmiş ve beş uzman tarafından incelenmiştir. Düzeltmeler yapıldıktan sonra maddelerin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla 10 çocukla ön uygulama yapılarak maddelere son şekli verilmiş ve ölçek 40 çocuğa yeniden uygulanmıştır.

Toplam 15 maddeden oluşan ölçekte tüketim, çevrenin korunması, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları olmak üzere dört boyut yer almaktadır. Uygulama sürecinde ölçek maddesi çocuğa okunarak madde ile ilişkili iki resim gösterilmekte ve "Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?" diye sorularak çocuğun göstermesi istenmektedir. Çocuk gösterdikten sonra "Her zaman mı böylesin ara sıra mı?" şeklinde sorularak çocuğun cevabını söylemesi beklenir. Çocuk olumlu durumu seçer ve her zaman

derse 4 puan, olumsuz durumu seçer ve her zaman derse 1 puan olacak şekilde 4'lü Likert biçiminde puanlandırılır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan 60'tır. Alınan yüksek puan çocuğun olumlu çevresel tutuma sahip olduğunu gösterirken, düşük puan olumsuz çevresel tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Uygulama Süreci

Eğitim programı uygulamalarına başlamadan önce çalışma grubundaki çocuklara "Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyonu CATES-PV)" ve "Okul Öncesi Çocukları İçin Çevresel Farkındalık Ölçeği" ön test uygulaması yapılmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin etkili ve verimli gerçekleşebilmesi amacıyla 360 okul öncesi çocuğu 6 birime ayrılarak 6 eğitim dönemi oluşturulmuştur. Her birimde 15 çocuk olmak üzere dört grup bulunmaktadır. 15 Ekim- 07 Kasım tarihleri arasında yapılan eğitimler üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Her grup eğitmen ve rehberler eşliğinde ilk hafta Eymir Gölü'nde, ikinci hafta TBMM Botanik Bahçesi'nde, üçüncü hafta kendi okul bahçelerinde TEMA etkinliklerine dönüşümlü olarak katılmıştır. Eğitmen ve rehberler, TEMA Vakfı tarafından verilen Ekolojik Okuryazarlık semineri de dâhil olmak üzere farklı doğa eğitimlerine katılmış okul öncesi öğretmenleridir. Eğitmenlerden biri TBMM Botanik Bahçesi'nde çocuklara dendroloji ve ekoloji eğitimleri düzenleyen bir TBMM çalışanıdır. Okul bahçelerinde verilen eğitimde görev alan eğitmen ve rehberler ise okullarda doğa eğitimleri veren TEMA gönüllü eğitimcileridir. Tüm eğitmen ve rehberlere eğitim programı öncesinde planlama, eğitim etkinlikleri, sorumluluk alanları, dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda eğitim verilmiştir. Orr (1992)'un ekolojik okuryazarlık tanımından yola çıkarak eğitimin içeriği, bilme, özen gösterme ve uygulama yeterliliği kapsamında oluşturulmuştur. Toprağın oluşumu, suyun yaşamımızdaki önemi, bitki/ ağaç çeşitliliği, ağaçların özellikleri, doğayla etkileşim, doğaya/canlılara saygı duyma, geri dönüşüm gibi konular çerçevesinde yapılan etkinliklerde gözlem, doğa yürüyüşü, yaparak öğrenme, oyun, drama, tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Etkinlikler sonrasında çocuklara ölçeklerin son test uygulamaları yapılarak eğitim dönemlerinin etkililiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

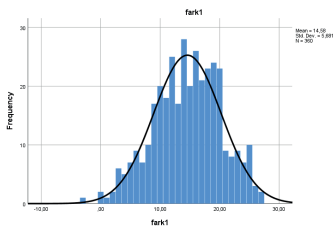
Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesi amacıyla öncelikle veriler SPSS 23.0 programına aktarılmış, eksik ve/veya hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından verilerin dağılımının incelenmesi amacıyla her bir alt boyut ve toplam için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca oluşturulan histogram grafikleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Verilerin Dağılım Şekline İlişkin Hesaplanan Çarpıklık Katsayıları

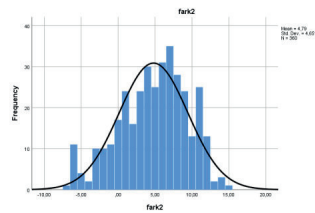
Ölçekler	Alt boyutlar	N	Çarpıklık	Çarpıklık	Çarpıklık
Çevre tutum ölçeği	Tüketim	360	0,141	-0,480	-0,564
	Çevre koruma	360	0,059	-0,914	-0,815
	Geri dönüşüm-yeniden kullanım	360	0,080	-0,859	-0,568
	Yaşam alışkanlıkları	360	0,975	-1,003	-0,016
	Çevre tutum (toplam)	360	0,182	-0,500	-0,208
Çevre farkındalık ölçeği	Canlıları koruma	360	-0,242	-0,938	0,256
	Tüketim	360	-0,197	-0,927	0,129
	Çevre kirliliği	360	0,389	-0,106	-0,361
	Çevre farkındalık (toplam)	360	0,093	-0,850	-0,389

Büyüköztürk (2020), verilerin normallik dağılımı için öncelikle çarpıklık katsayısının hesaplanabileceğini, bu katsayının ± 1 olması durumunda verilerin normalden aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Tablo 1’de yer alan değerler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için fark testlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Şekil 1. Verilerin Dağılım Şekline İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri-Toplam Puanlar



Çevre tutum ölçeği fark puanları



Çevre farkındalık ölçeği fark puanları

Verilerin analizi için öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır. Anlamlılık için p değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak raporlaştırılmıştır.

Etik

2018- 2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde TÜBİTAK-4004 Projeleri kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın etik izin durumu proje onayı ile sağlanmıştır. Bu araştırma, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle yapılmıştır. Veriler 2020 öncesinde etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımı için ölçekleri geliştiren yazarlardan mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerine araştırmanın konusu, amacı ve gizlilik ilkelerine uygunluğu hakkında bilgi verilmiş ve katılım onam formu alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre tutum ölçeği ön uygulama sonuçları nasıldır?

Uygulama öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla çocukların ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler- Ön Test Sonuçları

Alt boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Sx
Tüketim	360	8,00	15,00	10,59	2,10
Çevre koruma	360	15,00	29,00	21,83	2,90
Geri dönüşüm-yeniden kullanım	360	7,00	15,00	10,86	1,61
Yaşam alışkanlıkları	360	6,00	14,00	7,98	1,29
Çevre tutum (toplam)	360	41,00	64,00	51,26	4,23

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılmadan önce çalışma grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik toplam tutum puanlarının 41,00 ile 64,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 51,26 ($\pm 4,23$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları olan tüketim boyutundaki ortalamalarının 10,59 ($\pm 2,10$), çevre koruma boyutundaki ortalamalarının 21,83 ($\pm 2,90$), geri dönüşüm- yeniden kullanım boyutundaki ortalamalarının 10,86 ($\pm 1,61$) ve yaşam alışkanlıkları boyutundaki ortalamalarının 7,98 ($\pm 1,29$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre tutum ölçeği son uygulama sonuçları nasıldır?

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukları ile Eymir Gölü, TBMM Botanik Bahçesi ve okul bahçelerinde- TEMA etkinlikleri olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonrasında çocukların çevre tutum düzeyleri son test olarak yeniden ölçülmüştür. Çocukların çevre tutum son test puanlarına yönelik betimsel istatistiklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Tutum Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler- Son Test Sonuçları

Alt boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Sx
Tüketim	360	9,00	15,00	13,11	1,40
Çevre koruma	360	18,00	30,00	26,34	1,81
Geri dönüşüm-yeniden kullanım	360	9,00	15,00	14,21	1,07
Yaşam alışkanlıkları	360	6,00	15,00	12,17	2,29
Çevre tutum (toplam)	360	50,00	75,00	65,88	3,76

Tablo 3'te çocukların çevre tutum toplam puanları incelendiğinde 50,00 ile 75,00 arasında değişiklik gösterdiği ve puan ortalamasının 65,88 ($\pm 3,76$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında çevre tutum ölçeğinin alt boyutları olan tüketim boyutunda çocukların ortalamalarının 13,11 ($\pm 1,40$), çevre koruma boyutundaki ortalamalarının 26,34 ($\pm 1,81$), geri dönüşüm-yeniden kullanım boyutundaki ortalamalarının 14,21 ($\pm 1,07$) ve yaşam alışkanlıkları boyutundaki ortalamalarının 12,17 ($\pm 2,29$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre tutum ölçeği ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının etkinlikler öncesinde ve sonrasında çevreye yönelik tutumlarının istatistiki olarak anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Fark puanları normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği için karşılaştırmalar ilişkili ölçümlerde t testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Ölçümlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Tüketim	360	10,59	2,10	359	19,207	0,000*
	360	13,11	1,40			
Çevre koruma	360	21,83	2,90	359	25,665	0,000*
	360	26,34	1,81			
Geri dönüşüm-yeniden kullanım	360	10,86	1,61	359	34,652	0,000*
	360	14,21	1,07			
Yaşam alışkanlıkları	360	7,98	1,29	359	29,618	0,000*
	360	12,17	2,29			
Çevre tutum (toplam)	360	51,26	4,23	359	49,421	0,000*
	360	65,88	3,76			

*p<0,05

Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda; çalışma grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik tutum ölçeğinin, tüketim ($t_{(359)}=19,207$; $p<0,05$), çevre koruma ($t_{(359)}=25,665$; $p<0,05$), geri dönüşüm-yeniden kullanım ($t_{(359)}=34,652$; $p<0,05$), yaşam alışkanlıkları ($t_{(359)}=29,618$; $p<0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanların uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, çocukların uygulama sonrasındaki tüketim, çevre koruma, geri dönüşüm- yeniden kullanım ve yaşam alışkanlıklarına yönelik tutumlarının uygulama öncesinden daha yüksek olduğu ve olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik toplam tutum puanları da ön test ve son test sonuçlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermektedir ($t_{(359)}=49,421$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının araştırma etkinlikleri sonrasında olumlu yönde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık ölçeği ön uygulama sonuçları nasıldır?

Çalışmalar öncesinde okul öncesi çocukların çevre farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla ölçek uygulanmış ve betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler- Ön Test Sonuçları

Alt boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Sx
Canlıları koruma	360	4,00	12,00	8,60	2,35
Tüketim	360	4,00	12,00	8,66	2,52
Çevre kirliliği	360	3,00	9,00	5,82	1,51
Çevre farkındalık (toplam)	360	13,00	32,00	23,07	3,45

Uygulamalar öncesinde okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık puanlarının 13,00 ile 32,00 arasında farklılık gösterdiği Tablo 5'te görülmektedir. Çocukların çevre farkındalık düzeylerine yönelik hesaplanan ortalama değer 23,07 ($\pm 3,45$)'dir. Ölçeğin alt boyutları olan canlıları koruma boyutunda uygulama öncesinde çocukların ortalamalarının 8,60 ($\pm 2,35$), tüketim boyutundaki ortalamalarının 8,66 ($\pm 2,52$), çevre kirliliği boyutundaki ortalamalarının 5,82 ($\pm 1,51$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık ölçeği son uygulama sonuçları nasıldır?

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukları ile Eymir Gölü, TBMM Botanik Bahçesi ve okul bahçelerinde- TEMA etkinlikleri olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonrasında çocukların çevre farkındalık düzeyleri son test olarak yeniden ölçülmüştür. Çocukların çevre farkındalık son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler- Son Test Sonuçları

Alt boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Sx
Canlıları koruma	360	4,00	12,00	10,37	1,41
Tüketim	360	4,00	12,00	10,00	2,38
Çevre kirliliği	360	4,00	9,00	7,49	1,08
Çevre farkındalık (toplam)	360	19,00	33,00	27,87	3,11

Tablo 6'da görüldüğü gibi etkinlikler sonrasında okul öncesi çocuklarının çevre farkındalık toplam puanlarının 19,00 ile 33,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 27,87 ($\pm 3,11$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Çevre farkındalık ölçeğinin alt boyutları olan canlıları koruma boyutunda uygulama sonrasında çocukların ortalamalarının 10,37 ($\pm 1,41$), tüketim boyutundaki ortalamalarının 10,00 ($\pm 2,38$), çevre kirliliği boyutundaki ortalamalarının 7,49 ($\pm 1,08$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalık ölçeği ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan 360 okul öncesi dönem çocuğunun etkinlikler öncesinde ve sonrasında çevre farkındalıklarının istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Fark puanları normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği için karşılaştırmalar ilişkili ölçümlerde t testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Farkındalık Ölçeği Ön Test-Son Test Ölçümlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Canlıları koruma	360	8,60	2,35	359	15,383	0,000*
	360	10,37	1,41			
Tüketim	360	8,66	2,52	359	7,677	0,000*
	360	10,00	2,38			
Çevre kirliliği	360	5,82	1,51	359	16,352	0,000*
	360	7,49	1,08			
Çevre farkındalık (toplam)	360	23,07	3,45	359	19,558	0,000*
	360	27,87	3,11			

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının canlıları koruma ($t_{(359)}=15,383$; $p<0,05$), tüketim ($t_{(359)}=7,677$; $p<0,05$), çevre kirliliği ($t_{(359)}=16,352$; $p<0,05$) farkındalıklarının ön testten son testte anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalama puanlar doğrultusunda, etkinlikler sonrasında çocukların canlıları koruma, tüketim ve çevre kirliliğine yönelik farkındalıklarının anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 7’ye göre, okul öncesi çocuklarının ön uygulama ve son uygulamada çevre farkındalık toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(359)}=19,558$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; çocukların araştırma sonrasında çevreye yönelik farkındalıklarının olumlu bir gelişim gösterdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım” eğitim programının okul öncesi çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmada araştırma bulguları, uygulanan eğitim programının çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların canlıları koruma, tüketim ve çevre kirliliği boyutlarında çevresel farkındalık puanlarının, tüketim kalıpları (su, elektrik ve kâğıt tüketimi), çevre koruma, geri dönüşüm, yaşam alışkanlıkları boyutlarında da çevresel tutum puanlarının eğitim programı uygulaması öncesine göre anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir.

Okul öncesi çocuklarının çevresel farkındalık ve tutumlarına ilişkin alan yazın incelendiğinde (Akbarak ve Kuru-Turaşlı, 2017; Buldur, 2019; Erol, 2016; Kesicioğlu ve Alisananoğlu, 2009; Kurt Gökçeli & Kandır, 2015) araştırma bulgularına benzer şekilde uygulanan çevre eğitim programlarının çevresel farkındalık ve tutumları arttırdığı görülmektedir. Akbarak ve Kuru-Turaşlı'nın (2017) yaptıkları çalışmada oyun temelli çevre eğitimi etkinliklerinin çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi incelenmiş, belirlenen üç temada (canlılara saygı, geri dönüşüm, çevre temizliği) çocukların çevresel farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Buldur'un (2019) yaptığı çalışmada da çevre eğitime yönelik farklı yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı çoklu ortamların çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kurt Gökçeli ve Kandır (2015) yaptıkları çalışmada; okul öncesi çocuklarına uygulanan çevre eğitim programının ekosistem, çevresel sorumluluk davranışları ve çevresel ilgi boyutlarında çevresel farkındalığı arttırdığını ortaya koymuştur. Yılmaz, Bolat ve Gölcük'ün (2020) yaptıkları çalışmada ise uygulanan çevre eğitimi programının okul öncesi çocukların çevresel tutumlarında bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçta eğitim programının kısa süreli olmasının etkili olabileceği belirtilmiştir. Hammersten vd.'nin (2019) "Orman Bahçesi" projesi kapsamında yapılan çalışmada; çocukların ormanda yapılan yürüyüşle gözlem, tüm duyarlarını kullanma, doğada farklı içeriklerde öğrenme fırsatı elde ettikleri, bir topluluk duygusunu hissetmeyi deneyimledikleri ve böylece ekolojik okuryazar oldukları belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların ekolojik okuryazarlığının gelişiminde etkili olan uygulama yeterliliği, birlikte olma, nasıl bakım yapılacağını öğrenme, biyolojik bilgi ve ekolojik anlayış gözlemlenmiştir.

Elliot vd. (2014) doğa anaokulu projesi kapsamında yaptıkları gözlemler sonucunda; doğada yapılan gözlem, keşif ve uygulamaların çocuklara doğayı bir öğrenme topluluğu bağlamında deneyimleme fırsatı verdiğini; çocukların öğrenme, empati, doğaya uyum sağlama, doğaya sorumlu davranış geliştirme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Erken çocukluk döneminde doğada geçirilen nitelikli zaman; çocuklara çevrede kişisel deneyim sağlamasını destekleyen, çocuk merkezli bir eğitim sağlamaktadır (Elliot vd., 2014). Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarlık projesi kapsamında da çocuklarla doğayı hissetme, yaşadığı çevrenin özelliklerini fark etme, tüm canlılara saygı duyma ve yaşam haklarını koruma, çevresel problemleri fark etme, sorgulama ve çözümü için öneriler geliştirme yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Orman ekosistemi, su ekosistemi ve biyoçeşitlilik açısından farklı türleri barındıran çalışma alanlarında; toprağın yapısı, toprak oluşumu, doğadaki bitkiler,

hayvanlar, suda yaşayan canlılar, ağaçların farklı özellikleri, doğaya ait olan/olmayanlar ve doğanın korunmasına yönelik çözümler gibi konuları ele alan etkinlikler yapılmıştır. Tamamı sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler; çocuk merkezli, doğa ile doğrudan bağ kurma ve keşfetmeye odaklı, gözlem, araştırma, sorgulama ve uygulamaya dayalıdır.

Ekolojik okuryazarlık, insanın ekosistemlerle nasıl etkileşime girdiğini ve bunun sürdürülebilir bir şekilde nasıl yapılabileceğini anlamakla ilgilidir. Bu bakış açısıyla, ekolojik okuryazarlığa götüren eğitim, multidisipliner ve bütünsel olmalı, insanları doğanın bir parçası olarak görmelidir. Çocukluktaki açık hava deneyimleriyle başlayan bu eğitim süreci diğer canlılara karşı özen ve saygıya dönüşmeli ve doğal sistemlerin anlaşılmasına yol açmalıdır (Hammersten vd, 2019). Hægström & Schmidt'in (2020) yaptıkları çalışmada da; çocukların duygularını ve ilgilerini uyandıran doğal çevrenin anlam oluşturma süreçlerini canlandırabileceğini ve ekolojik okuryazarlığı geliştirebileceği ortaya konulmuştur. Önder ve Özkan (2013)'a göre; okul öncesi yıllarda çocukların çevreyle ilgili tutum ve davranışlarının geliştirebilmesi için uygulanan eğitim programının doğayı içselleştiren, çevrede doğrudan deneyimlere olanak tanıyan, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan, esnek bir yapıya sahip olması gereklidir. Ayrıca, çocukların sürdürülebilirlikle ilgili fikir ve davranışlarını geliştirmek için, tüketimi azaltma, yeniden kullanma, geri dönüşüm, yaşadığı çevreye saygı gösterme, yansıtma ve yeniden düşünme uygulamalarına da çevre eğitimi programlarında yer verilmelidir. Alan yazındaki çalışmalar ile araştırma bulguları arasında paralellikler bulunmaktadır. Proje kapsamında uygulanan eğitim programında yer alan etkinliklerin çocukların yaş gelişim düzeylerine uygun olması, okul öncesi eğitim programı ile uyumlu olması, diğer etkinlik alanları ile bütünleştirilebilmesi, çocukların doğayı doğrudan gözlemlenmelerine fırsat veren esnek bir yapıda hazırlanması, çocukların eğitim sonunda çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarının gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında incelenen çalışmalardan farklı olarak; eğitim etkinliklerinin doğadaki canlıların bilimsel özellikleri ve farklılıklarını öğrenmeyi içermesi, gözlem yapmayı, çocukların doğa ve doğa olaylarına eleştirel bakabilmelerini sağlama, doğada yaşanan sorunları fark etmeleri ve sorunların çözümüne yönelik fikirler geliştirmelerini desteklemesinin çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmanın olumlu sonuçları yanında bir takım sınırlılıkları da mevcuttur. Projenin farkındalık yaratmak amacıyla kısa süreli (üç hafta) olması, araştırma sonuçlarının ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlı olması, projenin çok sayıda çocuğa ulaşma amacı nedeniyle çocukların görüşlerinden oluşan nitel verilere yer verilememesi bu sınırlılıklar arasında sayılabilir. Çalışma, proje kapsamında ekolojik okuryazarlık eğitimi alan ve gönüllü katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin çocukları ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması için çocukların öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından veri toplama araçlarının uygulanması eğitimi verilmiştir.

Bu sayede çocukların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanarak araştırmanın iç geçerliği artırılmıştır. Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak okulda 4 ve daha fazla okul öncesi sınıfı bulunan okullar içinden sınıf seçilmesiyle çalışmanın yaygınlaştırılması ve araştırmanın dış geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte benzer demografik özellikteki çocuklar için araştırma kapsamında önerilen eğitimlerin verilebileceği belirtilmektedir.

Araştırma bulguları ışığında, ekolojik okuryazarlığı temel alan çalışmaların artırılması, bundan sonra yapılacak çalışmalarda, çocuk gözlemlerine ve çocukların süreçteki edinimlerine ilişkin görüşlerine yer verilmesi, ekolojik okuryazarlık eğitiminin farklı demografik özelliklere sahip çocuklara uygulanarak çevreye yönelik bilgi ve farkındalıklarının incelenmesi, farklı yöntem ve tekniklerin yer verildiği ekolojik okuryazarlık eğitiminin çevresel bilgi ve davranışlara etkisinin incelenmesi, çevre eğitimine yönelik meta analiz çalışmalarının yapılması ve yapılacak ekolojik okuryazarlık eğitimlerinin uzun süreli etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- AKBAYRAK, N. ve Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>
- ALTUN, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. AnıYayınları.
- ÄRLEMALM-HAGSÉR, E. (2013). Respect for nature- A prescription for developing environmental awareness in preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*,3(1), 25-44.
- BALGOPAL, M. M. & Wallace A. M. (2009). Decisions and Dilemmas: Using Writing to Learn Activities to Increase Ecological Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 40 (3): 13-26. doi: 10.3200/JOEE.40.3.13-26
- BALLANTYNE, R., Connell, S. & Fien, J. (1998). Students as catalysts of environmental change: A framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental education research*,4(3),285-298. <https://doi.org/10.1080/1350462980040304>
- BERG, K.E. & Latin, R.W. (2004). *Essentials of Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science, and Recreation, Third Edition*. Lippincott Williams & Wilkins: USA.
- BONNETT, M. (1999). Education for sustainable development: a coherent philosophy for environmental education? *Cambridge Journal of education*, 29 (3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/0305764990290302>
- BORG, F., Winberg, T. M. & Vinterek, M. (2019). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care*, 189(3), 376-391. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324433>

- BUCKLER, C. & Creech, H. (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report (2005-2014). UNESCO
- BULDUR, A. (2019). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitimi programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalığa etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- BULDUR, A. & Ömeroğlu, E. (2018). An Examination of the Relationship between Pre-School Children's and Their Teachers' Attitudes and Awareness towards the Environment. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 221-229. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n2p221>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN, S. & Öztürk Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7 (1), 78-97.
- CASPER A.M.A., Fernández-Giménez M. E. & Balgopal M.M. (2020): A tool for measuring ecological literacy: coupled human-ecosystem interactions, *The of Agricultural Education and Extension*, 27:1, 21-34. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2020.1780139>
- COHEN, S. & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior*, 25(1), 103-120. <https://doi.org/10.1177/0013916593251005>
- CUTTER, A. & Smith, R. (2001). Gauging primary school teachers' environmental literacy: an issue of 'priority'. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 45-60. <https://doi.org/10.1007/BF03026290>
- CUTTER-MACKENZIE, A. & Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm'in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497-524. <https://doi.org/10.1080/1350462032000126131>
- DE BRÍTO MİRANDA, A. C., Jófili, Z. & dos Anjos Carneiro-Leão, A. M. (2017). Ecological literacy – preparing children for the twenty-first century, *Early Child Development and Care*, 187:2, 192-205. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1226353>
- ELLIOT, E., Ten Eycke, K., Chan, S. & Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24(2), 102-122. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0102>
- EROL, A. (2016). Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Ekolojik Okuryazarlık Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tut...

- EVANS, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K. & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39(5), 635-658. <https://doi.org/10.1177%2F0013916506294252>
- FARMER, J., Knapp, D. & Benton, G. M. (2007). An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.3.33-42>
- GIUSTI, M., Barthel, S. & Marcus, L. (2014). Nature routines and affinity with the biosphere: a case study of preschool children in Stockholm. *Children Youth and Environments*, 24(3), 16-42. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.3.0016>
- GÜLAY OGELMAN, H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 177-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0510-4>
- HÄGGSTRÖM, M. & Schmidt, C. (2020) Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy, *Environmental Education Research*, 26:12, 1729-1745. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- HAMMARSTEN, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H. & Samuelsson, T. (2019). Developing ecological literacy in a forest garden: children's perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1517371>
- HELLDÉN, G. & Helledén, S. (2008). Students' early experiences of biodiversity and education for a sustainable future. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 123-131.
- HSIAO, C. Y. & Shih, P. Y. (2015). The Impact of Using Picture Books with Preschool Students in Taiwan on the Teaching of Environmental Concepts. *International Education Studies*, 8(3), 14-23. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p14>.
- KAHRİMAN-ÖZTÜRK, D. (2010). Preschool children's attitudes towards selected environmental issues. (Yüksek lisans tezi.) Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- KAHRİMAN- ÖZTÜRK, D., Olgan, R. & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.596228>
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KESİCİOĞLU, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.

- KURT GÖKÇELİ, F. & Kandır, A. (2015). The Effect of Environmental Education Program on 48-66 Month Old Children's Environmental Awareness. *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, 391-402. St. Kliment Ohridski University Press
- LEWİNSOHN, T. M., Attayde, J. L., Fonseca, C. R., Ganade, G., Jorge, L. R., Kollmann, J., ... & Weisser, W. W. (2015). Ecological literacy and beyond: Problem-based learning for future professionals, *Ambio*, 44(2), 154-162. <https://doi.org/10.1007/s13280-014-0539-2>
- MİTCHELL, D. B. & Mueller, M. P. (2011). A philosophical analysis of David Orr's theory of ecological literacy: biophilia, ecojustice and moral education in school learning communities. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 193-221. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9274-6>.
- MUSSER, L. M. & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- ORR, D. (1992). Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Suny Press. <https://books.google.com.tr/>
- ORR, D. (1994). Environmental literacy: education as if the Earth Mattered. Human Scale Education. <http://sfsf.com.au/Education.As.If.The.Earth.Mattered.pdf>
- ÖNDER, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesi etkinliklerle çevre eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, O. ve Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 12-20.
- ÖZEN UYAR, R. ve Yılmaz Genç, M.M.(2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosantrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4579-4594. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3989>
- RUSSO, S. (2001). Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education: What view do you hold?, *Investigating*, 17(4), 34-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.114864>
- SAMUR, A. Ö. (2018). A Comparison of 60-72 Month Old Children's Environmental Awareness and Attitudes: TEMA Kids Program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 413-419.
- SALKİND, N. (2010). *Encyclopedia of research design*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd. <https://books.google.com.tr/books>
- SİMSAR, A. (2021). Young Children's Ecological Footprint Awareness and Environmental Attitudes in Turkey. *Child Indicators Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09810-7>

Ekolojik Okuryazarlık Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tut...

SOYDAN, S. & Samur, A. O. (2014). A comparative study on the environmental attitudes of 60-66-month-old children and their mothers, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(2), 27-36. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.14.41.4.2>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2015). UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Final Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2017). Education for sustainable development: partners in action; halfway through the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259719.locale=en>

YILMAZ, S., Bolat, E. Y. ve Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693833>

DİSLEKSİ OLAN ÖĞRENCİLERDE CÜMLE ÇÖZÜMLEME VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMLERİ İLE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KURNAZ¹, Emine Seçil KARAMUKLU²

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, Özel Eğitim Bölümü, ahkurnaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1134-8689.

2 Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, Özel Eğitim Bölümü, emine.secil58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6010-8406.

Geliş Tarihi: 31.12.2021 Kabul Tarihi: 11.08.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1051668

Öz: Bu araştırma ile disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntemde nicel yaklaşımla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitimine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde disleksi tanılı altı özel eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Denekler; öğrenme düzeyleri ve yaşları açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki başlama ve değişim düzeylerini belirlemek için Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin farklı iki ilkokuma yazma öğretimindeki başarısına ilişkin veriler grafiklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksi olan öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunmasında ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemi kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, cümle (çözümleme) yöntemi, ses temelli cümle yöntemi, tek denekli araştırma

SENTENCE ANALYSIS AND SOUND BASED SENTENCE METHODS IN STUDENTS WITH DYSLEXIA COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF PRIMARY READING AND WRITING TEACHING

Abstract:

With this research, it is aimed to compare the effectiveness of the sound-based sentence method and the sentence (analysis) method in the primary reading and writing teaching of students with dyslexia. In the quasi-experimental method, the quantitative approach was designed as a multiple probe model between subjects, one of the single-subject research models. The sample of the study consists of six special education students with a diagnosis of dyslexia at the level of second and third grade who continue their education in a special education and rehabilitation center in the 2017-2018 academic year. Subjects; were chosen from among the students who did not differ from each other in terms of learning levels and ages. Research data were collected with Literacy Rating Achievement Test and Literacy Skill Observation Form to determine students' initiation and change levels in literacy activities. The data on the success of the students in two different primary reading and writing teaching were analyzed with graphics. As a result of the research, it was concluded that the sentence analysis method is more effective in reading and writing letters, syllables, words and sentences in students with dyslexia compared to the sound-based sentence method. Based on this result, sentence analysis method can be used in primary reading and writing teaching to students with dyslexia.

Keywords: learning, special learning disability, dyslexia, sentence (analysis) method, sound-based sentence method, single-subject research

Giriş

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olmakla birlikte tüm toplumların bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durduğu yadsınamaz bir gerçektir. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korumaktadır (Demirel, 2003). Tüm öğrenciler için ortak bir davranış olan okumayı öğrenme yaşantılarında hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel eğitim gereksinimi olan çocuklar birbirlerinden çok farklılık gösterebilmektedir. Öğrencinin ilk kez deneyim edindiği okuma ve yazma faaliyetlerinde yaşadığı başarı kitaplara, okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutum oluşturacakken aksi durumda öğrenci için kitaplar, yazılı

kaynaklar, okuma ve yazma sürekli tedirginlik duyulacak bir durum olarak kalacaktır. Okuma yazma öğrenmek sadece sesleri sembol, sembolleri ses ile ifade etmek demek değildir. Öğrencinin başta dil olmak üzere pek çok zihinsel ve bilişsel gelişim kaynağı okuma yazmaya dayalıdır. Bu nedenle çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişiminin bir aracı olarak okuma yazma öğrenmiş olması oldukça büyük bir önem taşımaktadır (Kurnaz, 2016). Öte yandan okuma yazma öğrenimi sürecinde yaşanan bazı aksaklıklarda öğrenme güçlüğü kavramı ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü; öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk bulgular, 1896 yılında bir İngiliz doktor olan W. Pringle Morgan tarafından, *British Medical Journal*'da yayımlanmıştır. Sorun ilk önce göz sorunu gibi algılanmış daha sonra bunu takip eden çalışmalar sorunun disleksi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan 1920'li yıllarda nörolog olan Samuel T. Orton disleksi üzerine ilk çalışmaları yapmıştır. İlk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişiminde gerilik veya bozulma hali olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014). Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar genel itibarıyla disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna sebep olarak ise, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesi gösterilebilir (MEB, 2014). Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistiksel kitabının beşinci sürümüne göre (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM*) öğrenme güçlükleri; okuma güçlüğü (*dyslexia*), sayısal (matematik) güçlük (*dyscalculia*), yazılı anlatım güçlüğü (*dysgraphia*) olarak üç alt grupta tanımlanmıştır (*American Psychological Association*, 2013).

DSM-5' te yer alan tanıma göre, gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren belirtilerden en az birinin varlığı ile; belirli öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri; sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması, örneğin; sözcükleri tek tek yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okuma, sıklıkla sözcükleri öngörme, sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşama, okumanın anlamını anlama güçlüğü; düzyazıyı düzgün okuyabiliyorken sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamları anlamakta güçlük yaşama, harf harf söyleme/yazma güçlükleri; ünlü ya da ünsüz harfleri ekleme, çıkarma ya da bunların yerini değiştirme, yazılı anlatım güçlükleri; cümleler içinde birden çok dilbilgisi ya da noktalama yanlış yapma, paragraf düzenlemesinin kötü olması, görüşlerinin yazılı anlatımının açık olmaması, sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri; sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkileri anlamada aksaklıklar, sayısal hesaplamaların ortasında kaybolma ve işlemleri değiştirebilme, sayısal uslamalama (akıl yürütme) güçlükleri; nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta güçlük çekme gibi belirtiler gözlemlenebilir (*APA*, 2013).

Okuma güçlüğü (*Dyslexia*); Yunanca'da yetersiz anlamına gelen "dys" kelimesi ile sözcük anlamına gelen "lexia" kelimesinin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz

önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008). Disleksi daha çok beyinde fonolojik bilgilerin işlenmesinde yaşanan bozukluklarla açıklanmaktadır. Sesbilgisi demek olan fonoloji, dilin konuşma seslerini, anlam aktarma işlevlerini, dağılımlarını ve diziliş kurallarını inceleyen alandır (Korkmaz, 2005). Disleksi, bir hastalık olmamakla birlikte okumayla ilgili zihinsel süreçleri kapsayan bir farklılıktır. Disleksi, okul çağında, çocuk okula ve okumaya başladığı sırada ortaya çıkan bir bozukluk değildir, ancak çocuk okuma öğrenimine başlayana dek gizli kalabilen bir bozukluktur. Genellikle, disleksi olan çocuğun okul öncesi dönemde de dil gelişimi, hareket yeteneği ve mekânda yönelme açısından sorunları vardır ancak bunlar dikkati çekmemiş olabilir (Razon, 1980). En belirgin özellik olarak ise; harfler ve kelimelerin karıştırılması, tersten algılanması, sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte güçlük yaşamaları, okuma ve konuşmada zorluk ile okuma sürecinde yaşlılarına göre daha geriden ilerleme dolayısıyla ilkokula başladıktan sonra fark edilme gibi süreçler gözlemlenebilmektedir (MEB, 2014). Disleksi olan bireyler sözcük tanıma, ses ve harflerin sembollerini eşleştirmede, heceleme ve sesli olarak bir metni okurken akıcılık gibi belli başlı güçlükler yaşamaktadırlar. Okumanın amacının en genel ifadeyle anlamak olduğu düşünüldüğünde, karşı karşıya kalınan bu güçlükler okuduğunu anlama hususunda da oldukça belirgin güçlükler ortaya çıkarmaktadır (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2013).

Yapılan okuma çalışmalarının nihai amacı, öğrencinin okuduğu metni anlamasıdır (Ulu ve Başaran, 2013). Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisi yazılı bir dokümandan anlam çıkarmayı gerektiren ve okul hayatının ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel akademik beceri olarak ele alınmaktadır (Rose, Parks, Androes & McMahan, 2000). Bu süreçte oluşabilecek gecikmeler öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Güldenöglü, 2008). Öte yandan okuma yazma öğretimi öğrencilere okuma yazma, okuduğunu anlayabilme, anlatabilme, okuduğunu yazıya geçirebilme yetileri kadar daha farklı birçok kazanımı beraberinde getirmektedir. İlkokuma yazma öğretimi öğrencide eşgüdümlü gelişime katkıda bulunmakta ve çeşitli zekâ alanlarına sağladığı katkı ile öğrencinin zihinsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yetilerinde önemli gelişimlere katkı sağlamaktadır. Şenol (2001)'un belirttiği gibi okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. İlkokuma öğretiminin anlamlı birimlerden başlanarak yürütülmesi okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (MEB, 2005). Cümle yönteminde okumaya anlamlı tam bir ifade olan cümle ile başlanması ve anlamlı bir birim olan kelime ile devam edilmesi bir yandan öğrencinin anlamlı öğrenmeler oluşturmamasını kolaylaştırırken (Kurnaz, 2016) diğer yandan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi de bir an önce anlamlı bir birime ulaşmayı hedefler (Güzel, 1998; MEB, 2005).

Disleksi olan çocuk, okurken telaffuz hataları yapar, yanlış okur, kelime veya harf atlar veya ilâve eder, noktalama hatası yapar, doğru okuyabildiğini de anlayamaz. Yazı yazarken de harfleri deforme eder, yazıları doğru kopya edemez, yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru olarak yerleştiremez ve sıklıkla imlâ hataları yapar (Razon, 1980). Öte yandan disleksi olan çocuklar konuşulan kelimelerin parçalardan oluştuğunu fark edememekte ve bu parçaların yazınsal dildeki karşılıklarını kavrayamamaktadır. Sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen anlamlı yapılar oluşturmada, birleştirmeler yapmada zorluklar yaşamaktadırlar. Disleksi olan öğrencilerin ilkokuma yazma eğitim süreçlerinde uygun yöntem ve yönlendirmeler ile bireysel olarak öğrenciye en uygun yöntem seçilmelidir. Uygun yöntem ile ilkokuma yazma çalışmalarına dahil edilemeyen öğrenci öğrenemiyor etiketi ile karşı karşıya kalabilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere okuma yazma öğretiminde, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak karma yöntemler kullanılmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde genel eğitim programlarının kullanıldığı okuma yazma öğretim yaklaşımları dikkate alınır (Kurnaz, 2016). Bu nedenle günümüzde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde de ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Öte yandan ilk okuma yazma öğretiminde disleksi olan öğrencilerin özelliklerine uygun farklı yöntemler de tercih edilebilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Okuma yazma öğretim yöntemlerinden Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) göre ilkokuma yazma öğretiminde; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya sesi hissederek ve tanıyarak başlama, sesi okuma ve yazmadan sonra sırasıyla sestten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak metinler oluşturmaya doğru genel bir sıra izlenir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). STCY ile okuma, parçadan bütüne doğru bir sıra izlemesi sebebiyle okuma ve yazma çalışmaları daha kısa sürede tamamlanabilmekte ancak anlamlı okuma ve yazma çalışmaları için bu yöntem yetersiz kalabilmektedir (Cemaloğlu, 2001).

Cümle (Çözümleme) Yöntemi: Okuma yazma öğretim yöntemlerinden Cümle (Çözümleme) Yönteminin (CÇY) kuramsal temeli Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt kuramında bütün, parçaların toplamından daha fazla anlam ifade etmektedir. Algılama sürecinde bütünü oluşturan parçaların yerine o parçaların arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Yüzgeç ve Aslan, 2012). CÇY'nin dönemleri ise; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi olarak sıralanmaktadır. Bütünden parçaya doğru bir sıra izlenerek oluşturulan CÇY ile okuma yazma çalışmaları zaman olarak elverişli görülmemekte ancak kalıcı öğrenme ve okuduğunu anlama (Güzel, 1998) hususlarında amaca hizmet ettiği düşünülmektedir.

Okuma yazma programına yönelik olarak MEB'in halihazırda STCY'ni benimsemiş olması ve genel müfredat kapsamında tüm öğrencilere bu yöntemin kullanılması neticesinde disleksi olan öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerinden kaynaklı olarak okuma yazma öğrenme sorunları devam etmektedir. Alanda yapılan gözlemler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ailelerin beyanları ve rehberlik araştırma merkezine

yapılan başvurular disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğrenme sorunlarının devam ettiğini göstermektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Öğrenme güçlüğü olan çocukların en çok zorlandığı alan okuma ve yazma eğitimidir (Berninger, 2000). Disleksi olan öğrencilerin uygun öğretimsel yöntem ve araçlar kullanıldığında öğrenebileceği dikkate alındığında ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bazı yöntemler denenmiş ve farklı sonuçlar alınmıştır. Türkmenoğlu ve Baştuğ, (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğünü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiği amaçlanmıştır. Çayır ve Balcı, (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, okuma yetersizliği olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut yetersizliklerini tespit etmek ve hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı ile okuma yetersizliklerinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bir diğer çalışmada, Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, (2018) bir ilkokul öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin düzeltilmesi amacıyla öğrenciye yönelik kişiselleştirilmiş bir okuma programı geliştirilmiş ve öğrencinin bu sayede okuma akıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Çolak, (2019) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde drama yöntemiyle okuma-yazma öğretimi kullanarak bu çocukların okuma yazma düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu öğrencilerle ilgili ilkokuma yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiğinin incelenmesi için yeterince veri olmaması nedenlerinden dolayı bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerinden olan STCY ve CÇY'nin etkililiğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, gösteriyorsa farklılığın nedenlerini, olası sonuçlarını ve çözüm yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri okuma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır?
2. Disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretim sürecinde STCY ve CÇY'nin etkililiğini belirlemeye yönelik hazırlanmış yarı deneysel yöntemde nicel yaklaşımla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli olarak desenlenmiştir. Yarı deneysel araştırmalar, deneysel araştırmaların farklı bir uyarlaması niteliğindedir. Tek denekli araştırma, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2000; Alberto ve Troutman,2006). Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerin-

den amaca ulaşmak için, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ve becerinin kalıcılığını değerlendirmeye olanak sağlayan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm deneklerde hedef davranış için eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyinde her bir denekte hedef davranış için en az üç kararlı veri elde edildikten sonra, birinci denekte uygulanmaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm deneklerde yeniden yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci denekte hedef davranış yoklama verilerinin, ölçütü karşılar durumda; diğer deneklerde ise hedef davranış yoklama verilerinin, başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Bu deneysel kontrolün de bir göstergesidir. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekte hedef davranış uygulanmaya başlanır. İkinci denekte de hedef davranış için uygulamada ölçüt karşılanınca tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Diğer denekler içinde benzer süreç tekrarlanır (Gast ve Ledford, 2010). Çalışmanın bağımsız değişkenini, STCY ve CÇY oluştururken bağımlı değişkenini ise okuma yazma çalışılan disleksi olan öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme düzeyleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya disleksi olan altı öğrenci katılmıştır. Katılımcıların tamamı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kaynaştırma eğitimine devam etmekte aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden destek eğitim almaktadır. Katılımcılar belirlenirken yapılan taramalar neticesinde disleksi tanısı olan toplam yirmi bir öğrenci belirlenmiş ve ardından öğrencilerin seviyeleri tespit edilmiştir. Seviyeleri tespit edilen öğrencilerin 1. grup sesleri (e-l-a-k-i-n) bağımsız bir şekilde okuyup yazabilen, eğitimlerine 2. grup seslerin öğreniminden devam edecek öğrenciler olması ve daha önce STCY'den başka herhangi bir okuma-yazma öğretim yöntemine maruz kalmamış olmaları ön-koşul becerileri aranmıştır. İlgili ön-koşul becerilerini sağlayan toplam on bir öğrenci tespit edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin; öğrenme düzeyleri ve biyolojik yaşları açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Tüm bu ön-koşullar dikkate alındığında nihai olarak altı disleksi tanısı olan öğrenci katılımcı grubunu oluşturmuştur. Belirlenen öğrencilere yönelik sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin de görüşlerinden yararlanılmış ve katılımcıların ailelerinden bu çalışmaya katılabilmeleri için izin alınmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri yapılacak çalışmaya öğrencilerin katılım göstermelerinin eğitim öğretim hayatlarında onlara olumlu yönde katkı sağlayacağı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların her birine ilişkin tanılama bilgileri, halihazırda yaşamakta oldukları şehirde var olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) elde edilmiştir. Nihai olarak araştırmaya dahil edilen altı katılımcıdan üç tanesi ile STCY ile öğretim faaliyeti sürdürülmüş olup diğer üç katılımcı ile de CÇY ile öğretim faaliyeti sürdürülmüştür. Aşağıda Tablo 1'de katılımcıların bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Grubu

Öğrenci	Cinsiyeti	Okuduğu Sınıf Seviyesi	Destek Eğitim Alma Durumu	Okuma Yazma Bilip/ Bilmeme Durumu	STCY'den Farklı Bir Okuma-yazma Yöntemi Kullanılıp/ Kullanılmama Durumu
Öğrenci 1	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 2	Erkek	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 3	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 4	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 5	Kız	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 6	Erkek	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış

Denel Materyal ve Süreç

Disleksi olan altı öğrencinin STCY ve ÇÇY ile ilkokuma yazma öğretimi için uygulama öncesinde araştırmaya katılacak öğrenci seçimi, programların hazırlanması, materyal temini ve ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı merkeze gidilmiş ve uygulama için ısı, ışık, ulaşılabilirlik ve ses yalıtımı gibi değişkenler açısından en uygun oda seçilmiştir. Uygulama süreci her bir öğrencide en az 25 oturumdan oluşmaktadır.

ÇÇY ve STCY'nin öğretim programı hazırlanırken MEB'e bağlı okuma yazma kaynakları, öğretmen ve öğrenci kılavuz kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarından faydalanılarak 2. grup harfler olan (o-m-u-t-ü-y) harf grubunu içeren cümleler, kelimeler, heceler ve harfler ile okuma yazma dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Her bir harfe yönelik olarak ayrı çalışma planı tasarlanmıştır. Öğretim esnasında her iki gruba yönelik öğretimi somutlaştırmak adına renkli karton, eva, keçe, fasulye, çubuk, yaprak, kum havuzu, görsel kartlar, çeşitli şekiller, makara, kürdan ve oyun hamuru gibi somut nesnelere kullanılmıştır. Somut nesne ve materyaller ile benzer şekil ve semboller arasından öğrencinin harfi ayırt etmesi, ayırt ettiği harfe yönelik yeni heceler örnek verebilmesi ve ÇÇY'de kullanılan fiş kartonlarından yeni hece ve kelimeler üretmesi sağlanmıştır. Okuma yazma öğretim programı hazırlanırken disleksi olan öğrenciler açısından somut, anlaşılır, günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri türden ifadelerin yer aldığı cümlelerin seçilmesine özellikle dikkat edilmiştir.

ÇÇY'de öğretim programı hazırlanırken fiş cümlelerin belirlenmesi aşamasında öğrencilerin daha önce kazanmış oldukları 1. grup harfler (e-l-a-k-i-n) ve öğretimi planlanan 2. grup harfler (o-m-u-t-ü-y) dışında henüz öğretimi sağlanmamış olan harflerin kullanılmamasına özellikle dikkat edilmiştir. ÇÇY'nin uygulama adımların-

da Gestalt Psikolojisinden yola çıkılarak bütünden parçaya doğru bir yol izlenmektedir. Bütünden yola çıkılarak oluşturulan fiş cümleleri beyaz fiş kâğıtlarına uygulamacı tarafından yazılmış ve aynı fiş her bir öğrenci için öğrenci fişi olarak hazırlanmış ve öğrencilere verilmiştir. Öğretimde bulunan büyük fişten okuma ve yazma çalışmaları yapılmış öte yandan önlerinde bulunan fişler ile fiş kesme aşamalarında aktif olarak uygulama yapılmıştır. Fiş kesme aşaması için her bir öğrenciye küçük boy küt makas verilmiş ve makasın öğrenciler tarafından kullanımı gözetimli olarak sağlanmış uygulama bitimlerinde makaslar öğrencilerden geri toplanmıştır.

STCY’de öğretim programı hazırlanırken öğretimi yapılacak harflere ilişkin harf kartları hazırlanmış, çeşitli materyaller kullanılarak somutlaştırma uygulamaları yapılmış ardından hece oluşturma aşamalarında öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları harflerden yola çıkılarak hece ve kelime birleşim uygulamaları yapılmış hece ve kelimelerin öğretiminden cümle öğretimine doğru parçadan bütüne olacak şekilde bir yol izlenmiştir. Her bir uygulama adımında somut materyaller kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesi hedeflenmiştir. Ses kartları içerisinde sesi hissetme ve sesi bir grup ses içerisinde ayırt etme çalışmaları yapılmış ardından sesi hisseden ve ayırt eden öğrenci ile harfi okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Harfi okuyabilen ve yazabilen öğrenci ile sırasıyla hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, CÇY ile okuma yazma çalışması yapılan gruptan; öğrenci 1 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 1’in başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 1 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 2’nin başlama düzeyi verileri toplanırken, öğrenci 3’ün 1 oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 2 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 3’ün başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 2 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 3 ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, STCY ile okuma yazma uygulaması yapılan diğer gruptan; öğrenci 4 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 4’ün başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 4 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 5’in başlama düzeyi verileri toplanırken, öğrenci 6’nın 1 oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 5 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 6’nın başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 5 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 6 ile uygulamaya

başlanmıştır. Her bir oturum ortalama on üç ile otuz dört dakika arasında değişen zaman aralıklarında tamamlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve dereceli puanlama ölçeği kullanılmıştır. Disleksi olan altı öğrencinin STCY ve CÇY ile okuma yazma öğretimi üç öğrenci için STCY ile, diğer üç öğrenci için ise CÇY ile gerçekleştirilmiş uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin genel seviyeleri taranmış, öğrenme düzeyi olarak benzer özelliklere sahip öğrenciler olması amaçlanmıştır. Uygulamacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçları özel eğitim alanında iki uzmanın görüşü alınarak güncellenmiştir.

Aile Görüşme Formu; Belirlenen öğrencilerin aileleri ile uygulama öncesi görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler ailelerin izni ile yazılı olarak kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin uygulama öncesindeki akademik gelişim düzeyleri, ilgileri, yetenekleri, geri kalmış becerileri üzerine görüşmeler yapılmış öğrenciye yönelik uygulama öncesinde detaylı bilgi elde edilmiştir. Elde edilen detaylı bilgiler uygulamacıya okuma yazma öğretimi süreci boyunca ışık tutmuştur.

Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi: Okuma yazma dereceli puanlama ölçeği çalışmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim süreci kazanımlarını belirlemek amacıyla uygulamacılar tarafından geliştirilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken Arslan (2006)'a göre STCY'nin; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile okuryazarlığa ulaştırma adımları sırasıyla takip edilmiştir. Öte yandan okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken CÇY'nin; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi adımları sırası ile takip edilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken disleksi olan altı öğrencinin kazanmasının amaçlandığı ikinci grup harflerin bağımsız okuma yazma becerisinden oluşan (o-m-u-t-ü-y) harf, hece, kelime ve cümlelerin okuma yazma becerilerini ölçen bir puanlama başarı testi oluşturulmuştur. Geliştirilen okuma yazma dereceli puanlama başarı testi geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, özel eğitim alanında iki uzmanın görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen dereceli puanlama başarı testine son şekli verilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi, uygulamaya katılan disleksi olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini analiz etmek, kazanımları belirlemek amacıyla yönergeler ve yönergelere bağlı sorulardan oluşmaktadır. Disleksi olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini analiz etmek amacıyla oluşturulan bu dereceli puanlama başarı testinde öğrencilerin doğru cevapları iki (2), cevapsız ya da doğru olmayan cevapları bir (1) olarak kayıt edilmiştir. Her bir oturumda öğretimi yapılan harflere yönelik olarak kullanılan okuma yazma dereceli puanlama başarı testi ile öğretimi hedeflenen harfle ilişkili olarak öğretim adımlarının sistematik olarak not alınması ve puana çevrilmesi esas alınmıştır.

Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu: Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu ile öğrencilerin okuma yazma uygulama süreci boyunca performanslarını belirlemek ve kaydetmek amacıyla okuma yazma beceri gözlem formu uygulamacılar tarafından geliştirilmiştir. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu oluşturulurken Arslan (2006)'a göre STCY'nin; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaştırma adımları sırasıyla takip edilmiştir. Öte yandan okuma yazma dereceli puanlama ölçeği oluşturulurken CÇY'nin; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi adımları sırası ile takip edilmiştir.

Geliştirilen okuma yazma beceri gözlem formunun geçerliğini sağlamak amacıyla STCY'den bir, CÇY'den birer öğrenci olmak üzere toplam iki öğrenci ile beş oturum pilot uygulama tamamlanmıştır. Oturum sırasında alanında uzman, Özel Eğitim alanında Yüksek Lisansı olan iki uzman ile araştırmacı tarafından toplam beş oturum puanlanmıştır. Puanlar arası tutarlılık olduğu gözlemlendikten sonra uygulamaya başlanmış ve okuma yazma öğretim oturumları esnasında araştırmacı tarafından puanlamalar yapılmıştır. Okuma yazma beceri gözlem formuna öğrencilerin öğretim öncesinde, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında elde ettikleri amaçlara ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu gözlem formunda; öğrencinin adı soyadı, hangi yöntemle okuma yazma uygulamasının sürdürüldüğü, öğrencilerin doğru cevaplarının bir (1), cevapsız ya da doğru olmayan cevaplarının sıfır (0) olarak kayıt edildiği sütunlar yer almaktadır. Her bir oturumda öğretimi yapılan harflere yönelik olarak kullanılan okuma yazma beceri gözlem formu ile öğretimi hedeflenen harfle ilişkili olarak öğretim adımlarının sistematik olarak not alınması ve puana çevrilmesi esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada STCY ve CÇY ile okuma yazma öğrenen disleksi olan öğrencinin uygulama öncesi var olan performanslarını ölçmek amacıyla Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi kullanılmış ve disleksi olan altı öğrencinin öğretim öncesi okuma yazma düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin okuma yazma uygulaması süresince gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından oluşturulan Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına yapılan her bir uygulamanın hemen ardından kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada uygulama sonrasında öğrencilerin gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından alınmış ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına kaydedilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek için başarı değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen verilerin analizi çizgi grafik yöntemi kullanılarak yorumlanmaktadır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi, uygulama ve uygulama sonrası elde edilen çiz-

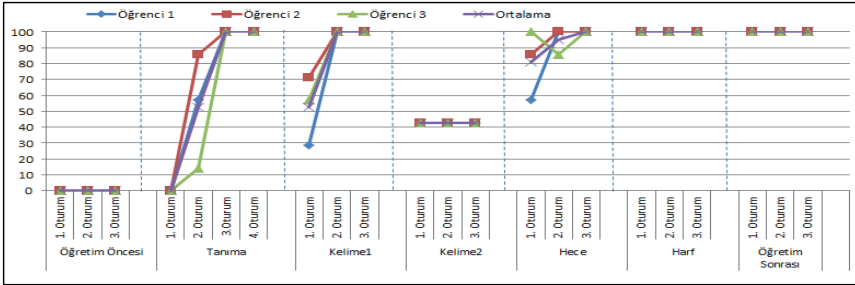
gisel eğriler kendilerinden önceki çizgisel eğrilerle karşılaştırılarak uygulamada kullanılan yöntemin etkili olup olmadığına yönelik bilgi verirler (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Okuma yazma dereceli puanlama başarı testine verilen cevaplar uygulamacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için ölçüt- lere göre 1:yapamadı, 2:yaptı şeklinde belirlenen değerler kullanılmıştır. Öğrencinin puanları okuma ve yazma için ayrı ayrı hesaplanarak ilgili kayıt bölümüne puanlar işlenmiştir. Öğrencinin her bir okuma yazma adımına dair harf, hece, kelime ve cüm- le olmak üzere doğru cevapları okuma ve yazma için ayrı ayrı olmak koşuluyla alt alta toplanmış ardından elde edilen sayısal değer; Puanların Nota Çevrilmesi: (Testten Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) x 100 formülü ile hesaplanarak ulaşılan yüzde değerleri, yüzdelik puan hesaplama kayıt bölümüne işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerle yapılan okuma yazma öğretim çalışması ile elde edilen veriler grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Grafik üzerinde başlama düzeyi, öğretim süreci, öğretim sürecinden sonra yapılan uygulamanın etkili olup olmadığına dair öğretim sonrası elde edilen verilere yer verilmiştir.

Bulgular

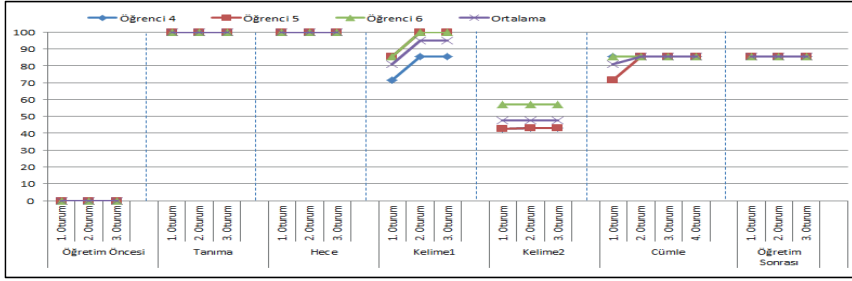
Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sorular alt başlıklar olarak sunulmuştur.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o” harfinin ve “o” harfi ile ilgili hece, keli- me, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 1 ve Grafik 2’de gösterilmektedir.

Grafik 1. “O” harfi ÇÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 2. "O" harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

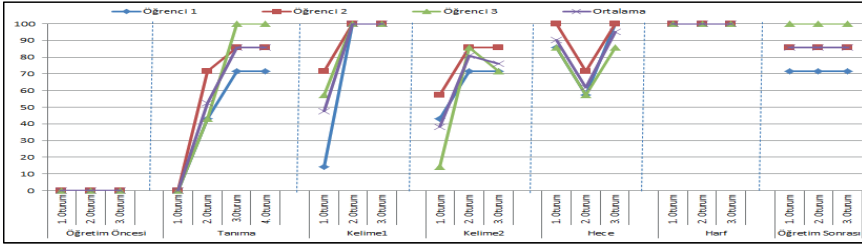


"O" harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 1'de gösterilmiştir. "O" harfi ile ilgili okuma etkinlik fişlerinde yer alan alıştırmalardaki kazanımları gerçekleştirme seviyeleri ile her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. CÇY'nin uygulanma adımları gereği öğretime fiş cümleleri ile başlanmış ardından fiş cümleleri kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde harfe doğru bütünden parçaya olacak şekilde sistematik bir sıra izlenmiştir. Bu uygulama adımı esnasında bütün olan cümlelerin öğretimi sonrasında fişler kesilerek kelimelere ayrılmış, kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise hece ve sırasıyla harf uygulama adımlarına geçilmiştir. Her bir adımda öğretimi amaçlanan harfin içinde geçtiği kelime ve heceler yer almış nihai olarak en son aşamada harf öğretimi aşamasına geçilmiştir. CÇY ile öğretim öncesinde disleksi olan öğrencilere öğretilmesi hedeflenen harfi içeren cümleler gösterilmiş ardından 4 oturumluk tanıma aşamasına geçilmiştir. Tanıma aşamasında öğrencilere ilgili harfi içeren fiş cümlesinin 4 oturumda öğretimi gerçekleştirilmiş ardından sırasıyla fişler kelimelere ayrılarak 3'er oturumla kelime 1 ve kelime 2 oturumları gerçekleştirilmiştir. Kelime oturumlarının ardından kelime fişleri daha küçük parçalarla kesilerek 3'er oturumla hece ve harf oturumları yürütülmüştür. Öğretim sonrası aşamada öğrencilerin ilgili harfe yönelik olarak edinim düzeyi yoklanmıştır. "O" harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 2'de gösterilmiştir. "O" harfinin okuma becerisinin disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda öğretimin tüm adımlarında CÇY'nin, STCY'ne oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği ve öğrenmelerin kararlılığını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim öncesi aşamada öğrencilerin ilgili harflere yönelik beceri düzeyleri okuma yazma dereceli puanlama başarı testlerine kaydedilmiş ve oradan çıkan sonuç neticesinde öğretim öncesi performans düzeyleri belirlenmiş ve ardından bu doğrultuda öğretim süreci başlatılmıştır. Öğretim süreci, öğrencilerin öğretim öncesi süreçteki performanslarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. "O" harfi tanıma oturumunda 3 oturum boyunca öğrenci ile harfi tanıma ve ayırt etme etkinlikleri yapılmış ardından sırasıyla 3 oturumluk hece oturumu, 3 oturumluk kelime 1 ve 3 oturumluk kelime 2 oturumları ile 4 oturumluk cümle oturumları

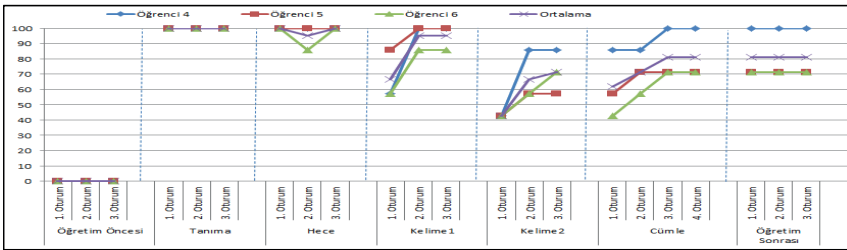
uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar sonunda 3 oturumluk öğretim sonrası uygulamaları yapılmış ve harfin disleksi olan öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmama durumu yoklanmıştır. Uygulama sonucunda STCY'nin de CÇY'ye göre zaman anlamında daha elverişli olduğu ve uygulama adımlarının daha kısa sürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “m” harfinin ve “m” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 3 ve Grafik 4'te gösterilmektedir.

Grafik 3. “M” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 4. “M” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

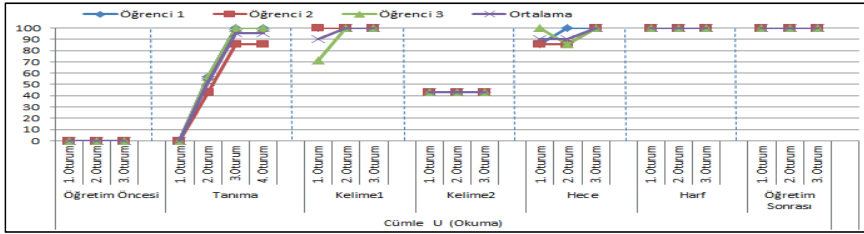


“M” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 3'te gösterilmiştir. Öğretim süreci sonunda öğrencilerden yalnızca Öğrenci 1 ortalamasının altında başarı elde ederken, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, öğretim süreci sonunda ortalamasının üzerinde başarı elde etmiştir. Öğrencilerin CÇY'nin alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta okuma becerisinin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okuma becerisinin yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okuma yazma beceri gözlem formlarından alınan puanlara ilişkin olarak öğrencilerin CÇY ile “m” harfi öğretim aşamasında “o” harfi kazanımlarını içselleştirip pekiştirdiği ve “m” harfi öğretim adımlarının tüm aşamasında öğretim öncesi elde ettikleri kazanımları sürdürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

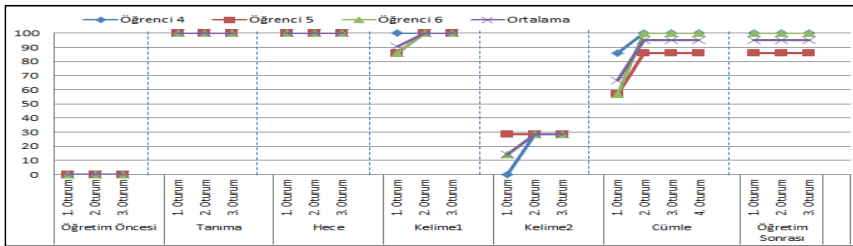
“M” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 4’te gösterilmiştir. Öğretim süreci sonrasında öğretim sonrası kazanım oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretim öncesinde üç öğrencinin de “m” harfine yönelik olarak farkındalığının olmadığı ancak STCY ile yapılan öğretim sonrası etkinlikleri ile beraber öğrencilerin sesi tanıdığı ve sese ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Grafik incelendiğinde “m” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde gösterilen grafiksel eğimlerde benzerlik gösterdiği ancak okuma başarısının CÇY ile STCY göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “u” harfinin ve “u” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 5 ve Grafik 6’da gösterilmektedir.

Grafik 5. “U” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 6. “U” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

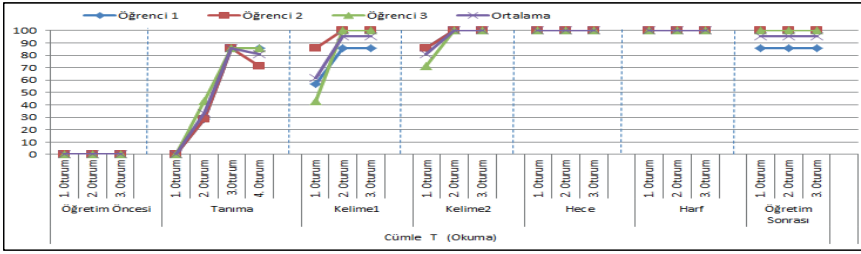


“U” harfi okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 5’te gösterilmiştir. “U” harfinin CÇY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide de benzer şekilde gerçekleşmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenmeleri, öğretime başlama oturumlarındaki başarılarına göre daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. “U” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 6’da gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrencilerden

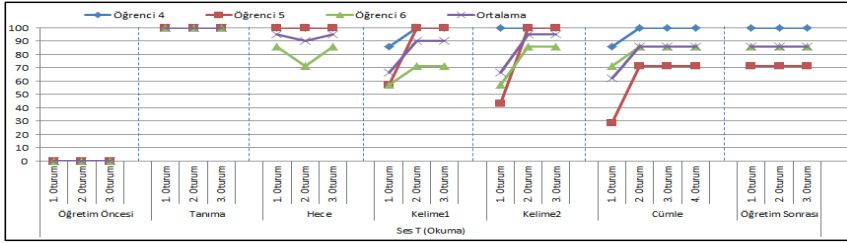
yalnızca Öğrenci 4 ve Öğrenci 6 ortalamasının üzerinde başarıya ulaşırken, Öğrenci 5 ortalamasının altında başarı göstermiştir. Grafik incelendiğinde “u” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak öğrencilerin okuma başarılarının CÇY ile sürdürülen okuma faaliyetlerindeki öğrencilerin başarılarına göre daha geriden ilerlediği ve öğrenmelerin daha az edinim aşamasına ulaştığı bulguları elde edilmiştir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “t” harfinin ve “t” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 7 ve Grafik 8’de gösterilmektedir.

Grafik 7. “T” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 8. “T” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

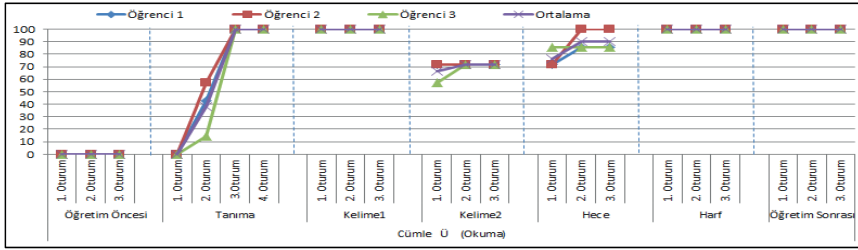


“T” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 7’de gösterilmiştir. Öğretim süreci sonunda Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, ortalamasının üzerinde başarı elde ederken, Öğrenci 1, öğretim süreci sonunda ortalamasının altında başarı göstermiştir. Öğrencilerin CÇY’nin alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta okumanın hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okumanın yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna ulaşılmıştır. “T” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 8’de gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde “t” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde ortaya çıkan grafiksel eğimlerde benzerlik gösterdiği ancak okuma seviyesinin okuma yazma beceri gözlem formları-

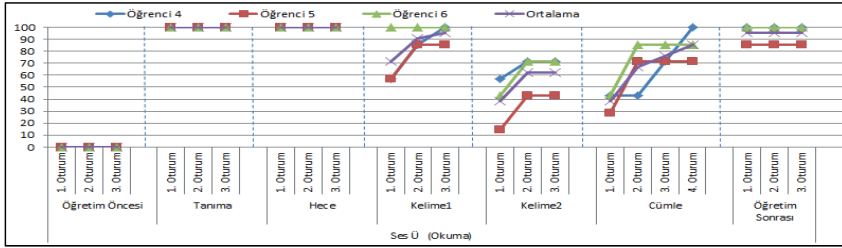
na kaydedilen verilerinde STCY yönteminin ÇÇY'e göre daha işlevsel bir uygulama olmadığı öte yandan STCY yöntemi ile öğretimin ise süre konusunda daha elverişli olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “ü” harfinin ve “ü” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 9 ve Grafik 10'da gösterilmektedir.

Grafik 9. “Ü” harfi ÇÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 10. “Ü” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

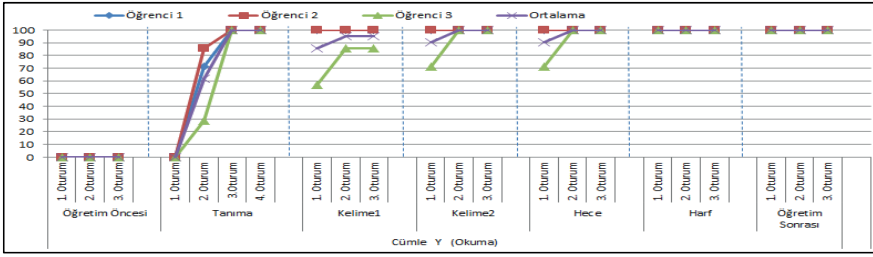


“Ü” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde ÇÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 9'da gösterilmiştir. “Ü” harfinin CTY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim süreci sonunda öğrencilerin tamamının ortalamasının üzerinde başarı elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Ü” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 10'da gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında Öğrenci 4 ve Öğrenci 6, ortalamasının üzerinde başarı elde etmiş, Öğrenci 5 ise ortalamasının altında başarı göstermiştir. “U ve ü” harfleri birbirlerine olan benzerliklerinden kaynaklı olarak disleksi olan öğrenciler arasında ayırt edilmesi ve pekiştirilmesi zor olan harfler arasında yer almaktadır. Özellikle disleksi olan öğrenciler, sesletim ve somutlaştırma aşamalarında daha kalıcı ve somut uygulamalara gereksinim duymaktadır. Öğretim öncesi aşama-

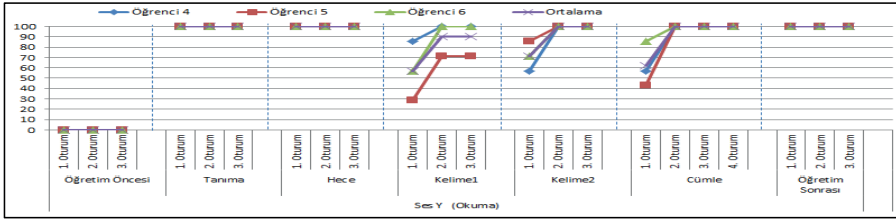
sında okuma yazma dereceli puanlama başarı testine kaydedilen veriler ile öğretim sonrasındaki aşamada elde edilen veriler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “y” harfinin ve “y” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 11 ve Grafik 12’de gösterilmektedir.

Grafik 11. “Y” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 12. “Y” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

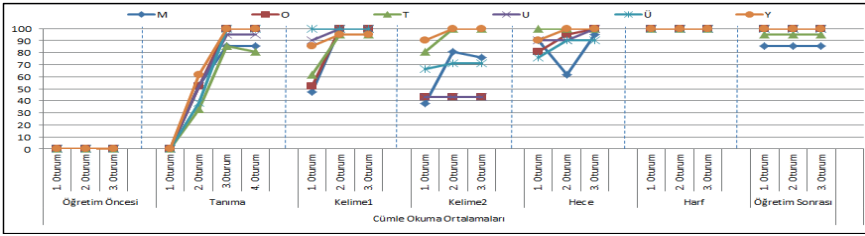


“Y” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 11’de gösterilmiştir. “Y” harfinin CÇY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide de öğretim süreci sonundaki öğrenme seviyesinin, öğretime başlama seviyesinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilmektedir. “Y” harfi okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 12’de gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrenci 4, 5 ve 6’nın ortalamasının üzerinde başarı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Grafik incelendiğinde “y” harfi okuma çalışmalarında tüm öğrencilerde okuma başarısının yazma başarısına göre daha ileride olduğu söylenebilir. Disleksi olan altı öğrencinin “y” harfi okuma ortalamaları dikkate alındığında “y” harfi öğretimi harf, hece, kelime, cümle tüm adımlarında CÇY’nin, STCY’ne göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, STCY’nin ise

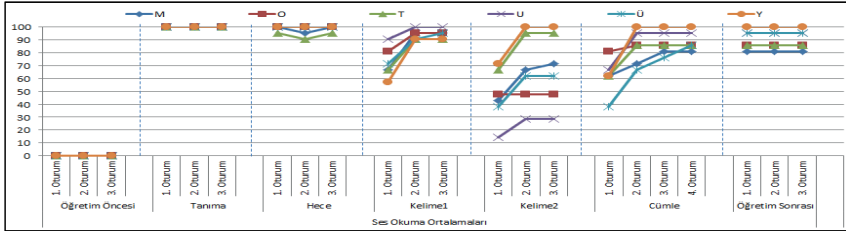
ÇÇY göre hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin ÇÇY kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o-m-u-t-ü-y” harflerinin hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanarak ÇÇY ile ortalama okuma düzeyi grafiği elde edilmiştir. Elde edilen veriler Grafik 13 ve Grafik 14’te gösterilmektedir.

Grafik 13. ÇÇY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama okuma düzeyi grafiği



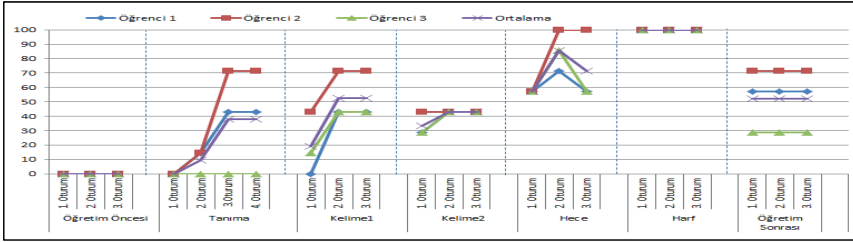
Grafik 14. STCY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama okuma düzeyi grafiği



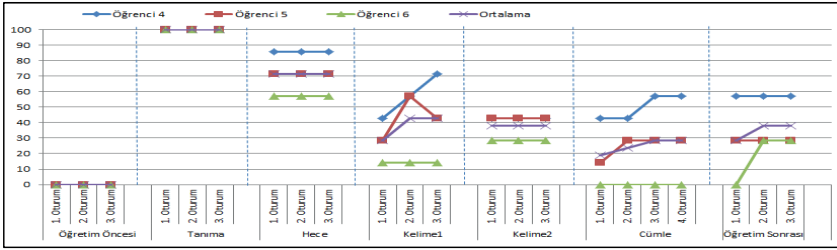
Disleksi olan altı öğrencinin okuma ortalamaları dikkate alındığında okuma öğretimi harf, hece, kelime ve cümlelerin tüm adımlarında ÇÇY’nin STCY’ne göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarımın daha fazla kararlılık gösterdiği ancak daha fazla zaman ve materyal gereksinimi olduğu öte yandan STCY’nin de ÇÇY göre daha hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen verilerin ÇÇY kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki yönteme dair öğretim öncesi süreçte okuma yazma dereceli puanlama ölçeğine öğretim öncesi performansları kaydedilmiş ve öğretim sırası ile öğretim sonrasında gösterdikleri performans seviyeleri okuma yazma beceri gözlem formlarına kaydedilerek öğretim öncesi süreç ile karşılaştırmaları yapılmıştır. Her iki yöntemde de öğretim öncesi süreç ile öğretim sonrası süreç arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte ÇÇY’de anlamlı düzeydeki farklılığın daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o” harfinin ve “o” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 15 ve Grafik 16’da gösterilmektedir.

Grafik 15. “O” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



Grafik 16. “O” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği

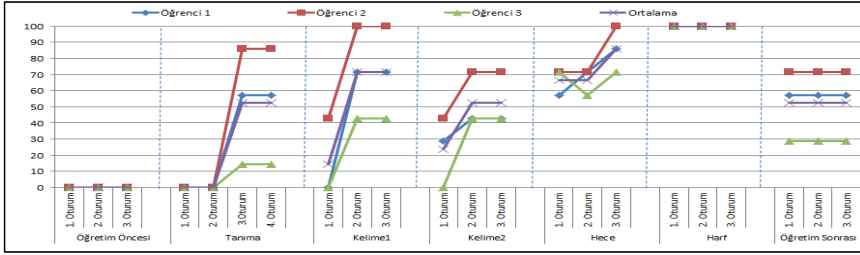


Öğrencilerin okuma yazma beceri gözlem formlarına verdikleri cevaplar grafikleştirilerek “O” harfinin yazılışının öğretilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 15'te gösterilmiştir. CÇY'nin uygulanma adımları gereği öğretime fiş cümleleri ile başlanmış ardından fiş cümleleri kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde harfe doğru bütünden parçaya olacak şekilde bir sıra izlenmiştir. Bu uygulama adımı esnasında bütün olan cümlelerin öğretimi sonrasında fişler kesilerek kelimelere ayrılmış, kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise hece ve sırasıyla harf uygulama adımlarına geçilmiştir. Her bir adımda öğretimi amaçlanan harfin içinde geçtiği kelime ve heceler yer almış nihai olarak en son aşamada harf öğretimi aşamasına geçilmiştir. CÇY ile öğretim öncesinde disleksi olan öğrencilere öğretilmesi hedeflenen harfi içeren cümleler yazdırılmış ardından 4 oturumlu tanıma aşamasına geçilmiştir. Tanıma aşamasında öğrencilere ilgili harfi içeren fiş cümlesinin 4 oturumda yazma becerisi öğretimi gerçekleştirilmiş ardından sırasıyla fişler kelimelere ayrılarak 3'er oturumla kelime 1 ve kelime 2 oturumları gerçekleştirilmiştir. Kelime oturumlarının ardından kelime fişleri daha küçük parçalara kesilerek 3'er oturumla hece ve harf oturumları yazma

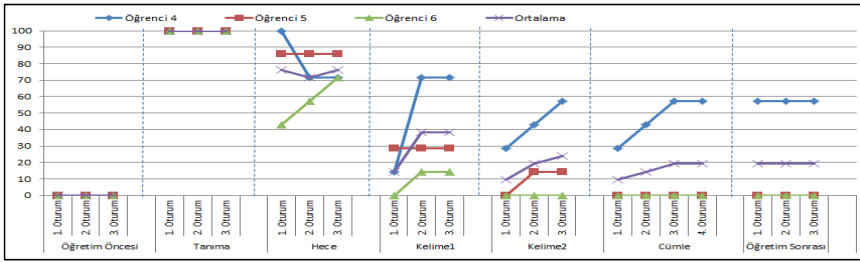
becerileri yürütülmüştür. Öğretim sonrası aşamada öğrencilerin ilgili harfe yönelik olarak yazma becerisi edinim düzeyi yoklanmıştır. “O” harfi CÇY ile öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımuna göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerden 1 ve 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca 3 numaralı öğrenci ortalamanın altında başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ile öğretim sonrası bulunduğu nokta arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Buna ilaveten CÇY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. “O” harfinin yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 16’da gösterilmiştir. “O” harfi STCY ile öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımuna göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Yazma becerisi okuma becerisine göre zihinsel işlem becerilerini işlevsel olarak kullanma gereksinimini daha yoğun ve gerekli kılmasından kaynaklı olarak disleksi olan öğrencilerde yazma becerisinin okuma becerisine göre daha yavaş kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bilinmektedir. Öğretim öncesi aşamada öğrencilerin ilgili harflere yönelik yazma beceri düzeyleri okuma yazma dereceli puanlama başarı testlerine kaydedilmiş ve oradan çıkan sonuç neticesinde öğretim öncesi performans düzeyleri belirlenmiş ve ardından bu doğrultuda öğretim süreci başlatılmıştır. Öğretim süreci esnasında öğrencilerin öğretim öncesi süreçteki performanslarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. “O” harfi tanıma oturumunda 3 oturum boyunca öğrenci ile harfi dikte etme etkinlikleri yapılmış ardından sırasıyla 3 oturumluk hece oturumu, 3 oturumluk kelime 1 ve 3 oturumluk kelime 2 oturumları ile 4 oturumluk cümle oturumları yazma uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar sonunda 3 oturumluk öğretim sonrası uygulamaları yapılmış ve harfin disleksi olan öğrenciler tarafından yazma becerisinin kazanılıp kazanılamama durumu yoklanmıştır. Öğrencilerden 5ve 6, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken öğrencilerden yalnızca 4 numaralı öğrenci ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi “o” harfi yazma becerisi ile öğretim sonrası “o” harfi yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “m” harfinin ve “m” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 17 ve Grafik 18’de gösterilmektedir.

Grafik 17. "M" harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



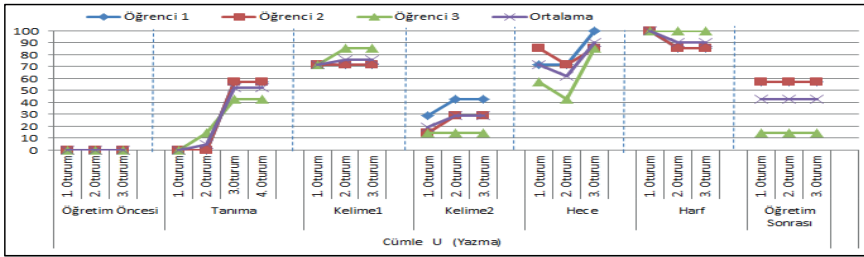
Grafik 18. "M" harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



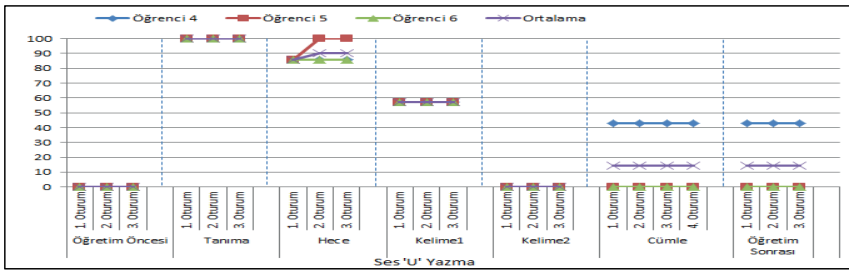
"M" harfinin yazılışının öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 17'de gösterilmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerileri ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Okuma yazma öğretim sürecinde genel olarak yöntem fark etmeksizin yazma becerisi okuma becerisine göre daha yavaş ilerleme kaydetmekte ve kazanımı daha fazla süreç gerektirmektedir. CÇY de de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. "M" harfinin yazılışının öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 18'de gösterilmiştir. STCY de de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. "M" harfinin yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda yazma ortalamaları dikkate alındığında CÇY'nin, STCY oranla harf, hece, kelime ve cümle adımlarının uygulanmasında daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde "u" harfinin ve "u" harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 19 ve Grafik 20'de gösterilmektedir.

Grafik 19. "U" harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



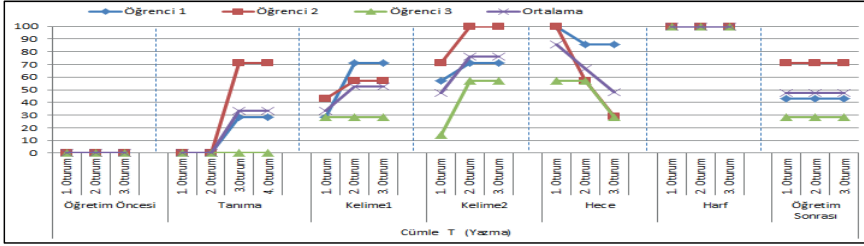
Grafik 20. "U" harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



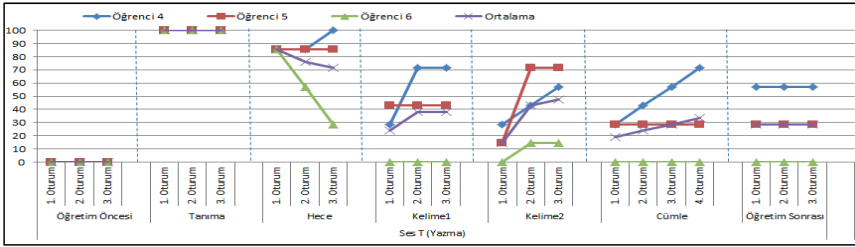
"U" harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 19'da gösterilmiştir. "U" harfi CÇY ile yazma öğretiminde her üç öğrencide de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı göstermiştir. "U" harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 20'de gösterilmiştir. "U" harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde okuma adımı, yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirilemezken yalnızca Öğrenci 4, ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrasındaki yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca öğrencilerden Öğrenci 4'ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve 6'nın öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde "t" harfinin ve "t" harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 21 ve Grafik 22'de gösterilmektedir.

Grafik 21. "T" harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



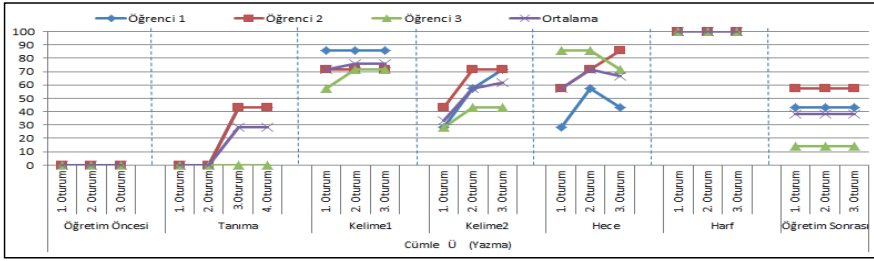
Grafik 22. "T" harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



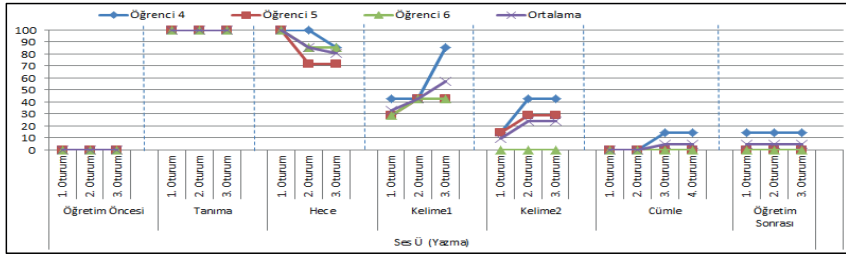
"T" harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 21'de gösterilmiştir. "T" harfi CÇY ile yazma öğretiminde her üç öğrencide de okuma adımında yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Okuma yazma çalışmalarında yazma becerisinin okuma becerisine göre daha yavaş ilerleme kaydetmesi ve belirli bir olgunlaşma süreci gerektirmesi gibi nedenlerden kaynaklı olarak Öğrenci 2, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken Öğrenci 1 ve Öğrenci 3'ün ortalamanın altında başarı elde ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ile öğretim sonrası elde ettiği başarı arasında iniş çıkışlar gözlemlenmiş ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. "T" harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 22'de gösterilmiştir. "T" harfi yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda CÇY'nin, STCY oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. CÇY'de uygulanan bütünden parçaya doğru öğretimsel uygulama yöntemleri ile disleksi olan öğrenciler bilgiyi özümseyebilmekte ve genel bir yapı içerisinde yapının parçalarına doğru ilerleme gösterirken öğrenmelerini de daha kalıcı ve somut kılabilmektedir. Dolayısıyla CÇY ile yapılan öğretimsel uygulamalar STCY ile yapılan öğretimsel uygulamalara göre disleksi olan öğrencilere yönelik daha kalıcı öğrenme ortamları sağlayabilmektedir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “ü” harfinin ve “ü” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 23 ve Grafik 24’te gösterilmektedir.

Grafik 23. “Ü” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



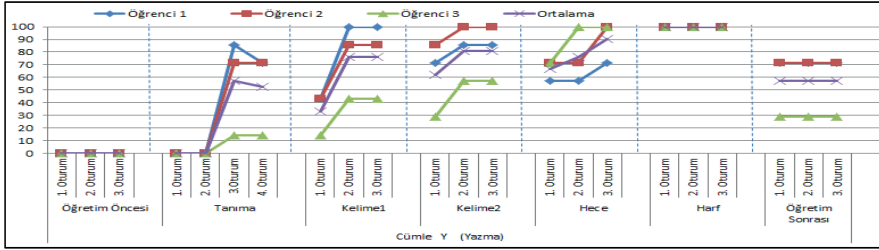
Grafik 24. “Ü” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



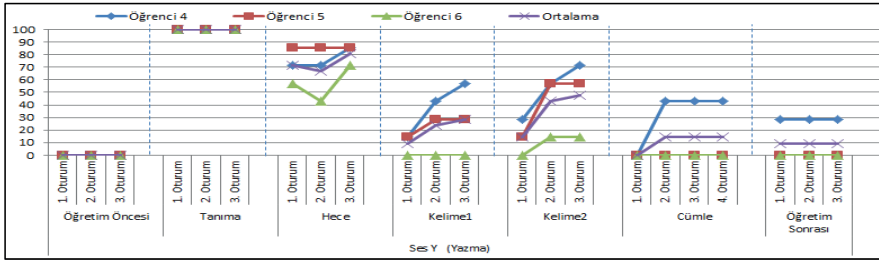
“Ü” harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 23’te gösterilmiştir. “Ü” harfi CÇY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamadan üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamadan altında başarı elde etmiştir. “Ü” harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 24’te gösterilmiştir. “Ü” harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış, yalnızca Öğrenci 4’ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6’nın öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. “U” ve “ü” harfleri birbirine olan benzerliklerinden kaynaklı olarak yanlış okuma ve yazmalara sebebiyet vermiş ve disleksi tanılı öğrencilerin yoğunlukla karıştırılan bu harfleri STCY ile özümsemeleri zaman almıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “y” harfinin ve “y” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 25 ve Grafik 26’da gösterilmektedir.

Grafik 25. “Y” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



Grafik 26. “Y” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği

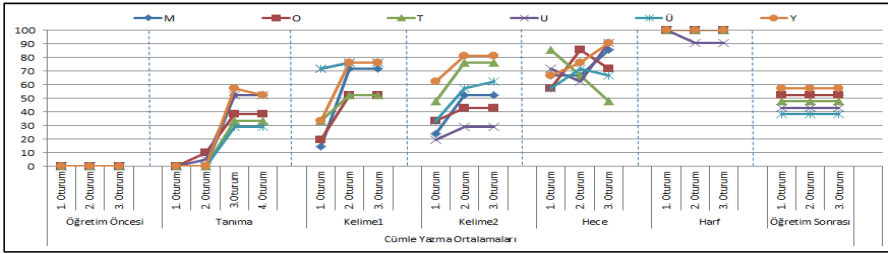


“Y” harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 25’te gösterilmiştir. “Y” harfi CÇY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. “Y” harfi okunması ve dikte edilmesi zor olan harfler arasında yer almakta disleksi olan öğrencileri de bu anlamda zorlayabilmektedir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda özellikle Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’nin ilerleme kaydettiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Y” harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 26’da gösterilmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca Öğrenci 4’ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve 6’nun öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretimi, kalıcılık ile harfin kolay sesletimi, somutlaştırılması ve yazımı gibi

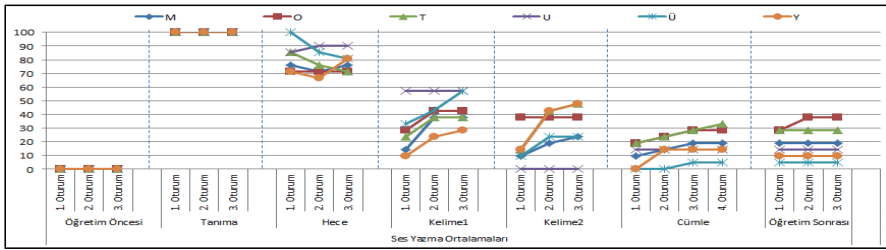
hususlarda diğer harflere göre daha geç ve güç kazanılan harflerde disleksi olan öğrenciler daha fazla güçlük çekeabilmekte ve uygun yöntem kullanımına daha fazla gereksinim duyabilmektedir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o-m-u-t-ü-y” harflerinin öğretiminde hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanarak CÇY ile ortalama yazma düzeyi grafiği elde edilmiştir. Elde edilen veriler Grafik 27 ve Grafik 28’ de gösterilmektedir.

Grafik 27. CÇY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama yazma düzeyi grafiği



Grafik 28. STCY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama yazma düzeyi grafiği



Her iki yöntem içinde yazma becerileri göz önünde bulundurulduğunda CÇY’nin STCY oranla disleksi olan öğrencilerin yazma becerilerinin öğreniminde daha uygun yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan yazma becerisinde her iki grup için de okuma becerisine göre daha az başarı kaydedildiği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY ve CÇY ile yazma öğretimi her iki grup için her üç öğrencide de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak okuma becerisinin yazma becerisine göre daha erken kavranabildiği ve zihinsel fonksiyonları işlevsel olarak kullanma becerisinin yoğun olduğu yazma becerisinin ise okumaya göre daha geç kazanılabildiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma öğretiminde CÇY'nin, STCY'ne göre daha etkili olduğu görülmüştür. "Sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler verme" ve "kelimenin içindeki sesi hissetme" hususlarında CÇY ile okuma çalışılan öğrencilerin STCY ile okuma çalışılan öğrencilere göre daha az güçlük yaşadığı, STCY'de "sesli harflerle başlayan heceleri okuma" hususunda zorlanmalar gerçekleştiği ayrıca "sessiz harflerle başlayan heceleri okuma" hususunda güçlükler yaşandığı görülmüştür. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereği öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak görülmüştür. "Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekme", "kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken güçlük çekme" gibi hususlar kelime oluşturma aşamasında STCY de en sık rastlanan sorunlar arasında yer almıştır. CÇY ile okuma çalışılan grupta cümle aşamasında verilen cümleler kelimelere ayrılmış bütünden parçaya hareketle her bir kelime üzerinde durularak kelime okuma çalışmaları yapılmıştır. Her bir cümlenin ardından kelimenin tek tek incelenmesi zaman alıcı bir süreç olmuştur. CÇY'nin Gestalt psikolojisinden çıkış kaynaklı bütünden parçaya özümseyerek inceleme ve ilerleme ilkesine bağlı olmasından kaynaklı olarak süreç anlamında seyir STCY'ye oranla daha yavaş ilerlediği bulgusuna ulaşılmış ve diğer bir taraftan anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri STCY'ye göre daha fazla desteklemiştir. Bu konuda fikir yürüten araştırmacılar arasında yer alan Öz (1998)'e göre; okuma yazma sürecinde çocukların psikolojisine en uygun yöntemin cümle yöntemi olmasının başlıca nedenleri arasında, çocukların şekilleri ilk önce bütün olarak görmeleri, daha sonra parçaları fark etmeye başlamaları, dili kalıp halinde öğrenmeleri, konuşma ve anlamının da buna dayanması, çocuğun cümle halinde konuşması ve cümlenin bütününlü anlaması gibi faktörler rol oynamaktadır. STCY'de heceleyerek okuma davranışı CÇY ile okuma çalışılan gruba göre daha yoğun olarak gözlemlenmiştir. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereği öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak görülmüştür. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998). CÇY ile okuma öğretimi yapılan çocuklarda ise anlamlı cümleler verilerek öğretime başlanması öğrencinin cümleyi içselleştirip özümsemesini ve bütüncül olarak cümleyi algılamasından dolayı bu yöntemin anlamlı okumayı geliştirdiği yönünde (Kaya, 2008; Vatansever, 2008) benzer sonuçları olan araştırmalar mevcuttur.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazma öğretiminde CÇY'nin, STCY'ne göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY ile yazma çalışması yapılan grupta "o", "u", "ü" harfleri birbirine benzerliğinden dolayı yanlışmalara, yanlış okuma ve yazmalara neden olmuştur. Bilmeliyiz ki; ilk okuma yazma öğretiminde he-

def çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Okuma-yazma becerisini kazanmış olan öğrencinin aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi gerekmektedir (Çelenk, 2004). Diğer bir taraftan “satır sonlarına sığmayan heceleri doğru yerden hecelerine ayırarak yazma” hususunda CÇY, STCY’ne göre daha başarılı olmuştur. STCY ile yazma çalışması yapılan grupta, “kelimeleri yazarken heceleri birleştirmede güçlük çekme”, “kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri yazarken güçlük çekme”, “kelimeyi yazarken harfleri eksik, yanlış yazma” gibi hususlar kelime yazma aşamasında en sık rastlanan sorunlar arasında gözlemlenmiştir. CÇY ile yazma çalışması yapılan grupla “öğrencilerin ezber yaparak öğrenmeye başlaması” hususunda ezberciliğe sevk edebileceği bulgusuna ulaşılmış ancak anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmek için bütüncül yapıdan parçaya hareketle yöntemin ilerliyor olmasından dolayı ezberciliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güleriyüz (2002)’e göre okuma esnasında göz harfleri teker teker değil de, sözcükleri genel şekliyle hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavramaktadır. Öğrenciye cümle vererek okuma yazma öğretimi çalışması yapmak gözün doğal-fizyolojik yapısına uygun düşmektedir. Çocuklar karşılaştığı bir nesneyi öncelikle genel olarak algılar sonrasında ise ayrıntılarını kavrar. Bu yüzden çocuklara yazılı bir materyal sunulduğunda yazılı materyalin harf/sesiyle ilgilenmekten ziyade ilk önce cümlelerin anlamını daha kolay kavramaktadır. Buna ilaveten Cemaloğlu (2001)’na göre; okuma-yazma öğretimine cümle ile başlanır. Çocukların nesnelere bütün görme özellikleri vardır. Ayrıntılar daha sonra ve zor algılanır. Bu nedenle okuma-yazma öğretiminde öğrencilere, önce cümleler verilerek daha sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde seslere ayrılarak bütünden parçaya gidilmektedir.

Disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi yapılan bu araştırmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazmada cümle temelli yöntemin, ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma alt problemlerini oluşturan tüm alanlarda etkili olması dikkate alındığında buna yönelik olarak, yapılan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilmekteyiz ki; öğretimde en iyi yöntem diye tek bir yöntem ya da teknikten bahsetmek mümkün değildir. Hangi yöntem, teknik, araç-geçerç olursa olsun sürekli kullanılırsa öğretimde tek-düzelik meydana gelir ve öğretim çalışmalarının verimliliğini olumsuz olarak etkiler (Utku, Karakuyu, Marulcu ve Doğan,2011). İlkokuma yazma öğretiminde en iyi yöntemin hangisi olduğu uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Hangi yöntemin çocukların zihinsel, sosyal, bireysel gelişimlerine daha uygun olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır ancak alan yazın tarandığında disleksi olan öğrenciler için en uygun ilk okuma yazma öğretim yöntemini belirlemeye yönelik bir çalışmanın daha önce ülkemizde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazın çalışmalarına bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin çeşitli öğrenme alanları dikkate alınarak onlar için en etkili okuma yazma yönteminin hangisi ya da hangileri olabileceği sıklıkla

araştırılmıştır. Bay, (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan STCY ile ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bayat ve Çelenk, (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin STCY ile okuma yazma becerileri başarı düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öte yandan disleksi olan öğrencilerin okuma yazma sürecinde kullanılabilecek en etkili yöntemin hangisi olduğuna dair bir eğitim çalışmasının olmadığı veya sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde CÇY kullanımının, STCY'ne göre öğrencilerin harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Binbaşıoğlu (2004)'na göre, cümle yönteminde verilen fişlerin soyut olmaması ve çocuğun ilgisini çekecek anlamlı bir cümle olması gerekir. Bunun yanında verilen fiş cümleleri uygun resimlerle pekiştirilmelidir. Araştırma alt problemlerinde oluşturulan tüm kazanımlarda etkili olduğu sonucuna dayanarak disleksi olan öğrencilere ilkokuma ve yazma öğretiminde CÇY kullanımının STCY'ne göre daha etkili olabileceği önerisinde bulunulabilir. Disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada ikinci grup harfler kullanılmıştır. Tüm harfler kullanılarak her iki yöntemin ilkokuma yazma becerileri üzerindeki etkililiği karşılaştırılabilir. Öte yandan disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada CÇY ve STCY kullanılmıştır. Diğer okuma yazma yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak uygulanması alana katkı sağlayabilir. Ayrıca disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada disleksi olan altı öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Daha fazla öğrenci ile okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı uygulamalar yapılabilir. Bunlara ilaveten; eğitimde program geliştirme uzmanlarının özel eğitim öğrencileri için CÇY'yi esas alan ayrı bir öğretim programı hazırlamasının alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKYOL, H., Ketenoğlu-Kayabaşı, Z.E. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Education and Science*. 43(193) 143-158.
- ALBERTO, P. A., & Troutman, A. C. (2015). Uygulamalı davranış analizi.
- ALTUN, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,80-101.
- AMERİCAN Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- ARSLAN, M.(2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması*.İlköğretim Online, 2006.http:// ilkogretim-online.org.tr/index.php/io Erişim Tarihi: 23.12.2016

- BAY, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1),164-181.
- BAYAT, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- BERNİNGER, V. (2000). Dyslexia the invisible treatable disorder: The story of Einstein's Ninja Turtles. *Learning Disability Quarter*, 24, 141-157.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- CEMALOĞLU, N. (2001). *İlk Okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- CEMALOĞLU, N. Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- ÇAYIR, A., & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- ÇELENK, S. (2004). *İlkokuma-yazma öğretimi ve programı*. Ankara:Anı Yayınları.
- ÇOLAK, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*,5(20), 225-243.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞANGÜN, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- GAST, D. L., ve Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L.. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.
- GÜLDENOĞLU, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma-yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜZEL, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- KAYA, D. (2008). Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli
- KIRCAALİ-İFTAR, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Türk Psikologlar Derneği.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. ve Tekin, E., (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayınları. 3. Baskı.

Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle İlkokuma...

- KORKMAZ, B. (2005). *Dil ve beyin*. Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayıncılık.
- KURNAZ, A. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temelleri, Ankara: Eğiten Kitap, 33-69.
- LYON, G. R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia* 53, 1-14 (2003). <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Ankara. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf fadresinden 15.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- ÖZ, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- RAZON, N.(1980). *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*, Pedagoji Dergisi, S(1), Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- ROSE, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). *Imagery based Learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques*. The Journal of Educational Research, 94(1), 55-63.
- ŞENOL, M. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminin Kaynakları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (42).
- TEKİN, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- TÜRKMENOĞLU, M.,& Baştuğ, M. (2017). *İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.
- ULU, M. & Başaran, M. (2013). *Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38, 1-10.
- UTKU, N. Karakuyu, Y. Marulcu, İ ve Doğan, M.(2011).*İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Fizik Ünitelerinde Kavram Haritalarının Kullanımı*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 15,323-332.
- VATANSEVER, H. (2008). Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- YÜZGEÇ, B. ve Aslan, M. (2012). *Gestalt Psikoloji*. Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İKİ KERE FARKLI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seda ŞAKAR¹, Mustafa Serdar KÖKSAL²

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, sakarsedaa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3784-4069.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, bioeducator@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2185-5150.

Geliş Tarihi: 04.07.2021 Kabul Tarihi: 29.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.962282

Öz: Yetenek ve yetersizliğin keşifini olan iki kere farklılık, ülkemizde kaynaklardan en az yararlanan gereksinim gruplarından. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde henüz yer almayan iki kere farklı öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda ise öğretmen yetiştirme programları sınırlı kalmaktadır. 2015 yılında güncellenen Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda iki kere farklılığa yönelik bir ders bulunmamaktadır ancak programa seçmeli dersler eklenebilmektedir. Bu çalışma kapsamında, özel eğitim öğretmenliği öğrencilerine seçmeli ders olarak İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersi açılmıştır. Özel eğitim öğretmeni adayları için seçmeli bir ders olarak açılan İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersi, iki kere farklı öğrencilerin genel özellikleri ve eğitimlerini kapsayan bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı ise, özel eğitim öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine yönelik görüşlerin belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersini almış olma ölçütünü taşıyan 53 özel eğitim öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersini alan özel eğitim öğretmen adaylarının derse ve alana yönelik görüşleri ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan çevrimiçi bir form aracılığı ile toplanmış, elde edilen verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma bulguları katılımcıların büyük çoğunluğunun dersten önce kavramla ilgili hiçbir bilgilerinin olmadığı (%69,8); dersin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve öz yeterliliklerine yönelik olumlu katkısının olduğunu ve dersin öğretmenlik programlarında bilhassa özel eğitim öğretmenliği programında yer alması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: iki kere farklılık, özel yetenek, yetersizlik, özel eğitim

EXAMINING OPINIONS OF PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON THE COURSE OF EDUCATION OF TWICE-EXCEPTIONAL CHILDREN

Abstract:

Twice exceptionality, which is the intersection of giftedness, and disability, is one of the need groups that can benefit the least from resources in our country. When it comes to the education of twice-exceptional students, which is not yet included in the Special Education Services Regulation, teacher training programs are limited. In the Special Education Teaching Undergraduate Program, which was updated in 2015, there is no course for twice-exceptionality, but elective courses can be added to the program. We aimed to offer the Course on Education of Twice-Exceptional Children an elective course for special education teaching students. Opened as an elective course for prospective special education teachers, the Course of Education of Twice-Exceptional Children has content that covers the general characteristics and education of twice-exceptional students. This study aimed to examine the opinions of the prospective special education teachers about the Course of Education of Twice-Exceptional Children. We used a case study, one of the qualitative research approaches since it was aimed to examine the opinions about the Course on Education of Twice-Exceptional Children. The study group consisted of 53 prospective special education teachers who have the criterion of having taken the Course on Education of Twice-Exceptional Children. We collected research data through an online form consisting of structured interview questions prepared to examine the opinions and, experiences of the prospective special education teachers who took the Course on Education of Twice-Exceptional Children prepared by the researchers, and the data were analyzed with the content analysis technique. The findings of the study showed that the majority of the participants (69.8 %) did not know the concept before the course; it showed that the course has a positive contribution to their knowledge level, awareness, and self-efficacy and they think that the course should be included in the teaching programs, especially in the special education teaching program.

Keywords: twice-exceptionality, giftedness, disability, special education

Giriş

Öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, program dâhilinde eğitimleri, eğitim sonrası görevlendirilmeleri ve görev süreçlerinde öğretmenlerin gelişimlerini devam ettirmek amacıyla yapılan hizmet içi eğitim basamaklarından

oluşmaktadır (Akdemir, 2013). Mithat Enç'in önderliğinde 1952 yılında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için öğretmen yetiştirmek amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsünde kurulan Özel Eğitim Bölümü; mezunların iş bulmada yaşadıkları zorluklar, iyileştirilmeyen çalışma koşulları ve bürokratik sebeplerle sadece iki yıl mezun vererek 1955'te kapatılmıştır (Altunya, 2006). 10 yıl sonra yine Mithat Enç önderliğinde Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır (Özyürek, 2008). 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Kanunu ile öğretmen yetiştiren birimler için aynı meslek alanında eğitim veren üniversitelerde eğitim-öğretim, yöntem, kapsam, öğretim süresi ve değerlendirme gibi esaslar bakımından eş değerliğin sağlanması ve mezun olduktan sonra kazanılan unvanlar ile elde edilen hakların eş değer sayılmasının sağlanması amacıyla planlama ve yürütme YÖK tarafından yapılmıştır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu yasadaki sonradan YÖK'e bağlı olarak çeşitli üniversitelerde gereksinim alanı dikkate alınarak özel eğitim öğretmeni yetiştirilmiştir (Ataman, 2013).

Günümüze kadar çeşitli revizyonlar geçiren özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde gerçekleşen değişimlerden bir diğeri 2016 yılında özel eğitim alanlarının birleştirilmesi olmuştur. YÖK özel gereksinim alanına göre öğretmen yetiştirme programlarını tek bir çatı altında birleştirerek Özel Eğitim Öğretmenliği adı altında tek bir program olarak güncellemiştir (Çitil, 2020). 2016 yılında bölüm birleştirilmeden önce 17 devlet ve dört vakıf üniversitesinde zihin engelliler, üç devlet üniversitesinde işitme engelliler, bir devlet üniversitesinde görme engelliler, bir devlet ve dört vakıf üniversitesinde ise üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programı bulunmaktaydı (Hürriyet, 2015). 2016 yılına gelindiğinde ise bahsedilen lisans programları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci sayısındaki artışla paralel şekilde özel eğitim öğretmeni ihtiyacının da gittikçe artmaya devam edeceği öngörülerek farklı gereksinim alanları için donanımlı öğretmenler yetiştirmek amacıyla Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı adı ile tek bir çatı altında birleştirilmiştir (Hürriyet, 2015).

Özel Eğitim Öğretmenliği programının ilk yıllarında genel ortak dersleri, sonraki yıllarda uzmanlaşma kapsamında alan seçmeli dersleri alan adayların mezun olduklarında çeşitli gereksinim alanlarında öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olmaları ve ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı uluslararası alanyazındaki gibi çekirdek müfredat şeklinde olması hedeflenmiş ve planlanmıştır (TEDMEM, 2016). Bu programda bulunan meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleri bulunmaktadır (YÖK, 2018). Alan eğitimi dersleri zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özel yetenek, işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olmak üzere altı alandır. Bir öğrencinin mezun olabilmesi için zorunlu derslerine ek olarak bu altı alandan birer ders; tercih ettiği bir uzmanlık alanındaki seçmeli derslerden yedi ders alması gerekmektedir (YÖK, 2018).

Aşağıdaki tabloda özel eğitim öğretmenliği alan eğitimi seçmeli dersleri sunulmuştur:

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri

Zihinsel Yetersizlik (ZY) Alanında Seçmeli Dersler	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Alanında Seçmeli Dersler	Öğrenme Güçlüğü (ÖG) Alanında Seçmeli Dersler	Özel Yetenek (ÖY) Alanında Seçmeli Dersler	İşitme Yetersizliği (İY) Alanında Seçmeli Dersler	Görme Yetersizliği (GY) Alanında Seçmeli Dersler
Erken Müdahale Programları	OSB'de Temel Becerilerin Kazandırılması	ÖG'de Erken Müdahale ve Değerlendirme	ÖY'de Erken Çocukluk Döneminde Tanılama ve Eğitim	İY'de Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi	GY'de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim
ZY'de Kavram Öğretimi	Doğal Öğretim Süreci ve Uygulanması	ÖG'de Destek Eğitim Programları	ÖY'de Program Geliştirme	İY'de Ders Planı Geliştirme	GY'de Program Geliştirme
ZY'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği	OSB'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği	ÖG'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği	ÖY'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği	İY'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği	GY'de Disiplinler arası Çalışma ve İşbirliği
ZY'de Sosyal Beceri Öğretimi	OSB'de Sosyal Beceri Öğretimi	ÖG'de Akademik Olmayan Becerilerin Desteklenmesi	ÖY'de Duyuşsal Eğitim	İY'de İletişim Becerilerinin Desteklenmesi	GY'de Sosyal Beceri Öğretimi
ZY'de Öğretim Uyarlamaları	Yanlışsız Öğretim Yöntemleri	ÖG için Öğrenme Stratejiler	ÖY'de Öğrenme Problemleri ve Eğitimi	İY'de Özel Öğretim Yöntemleri	Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi
ZY'de Teknoloji Destekli Öğretim	OSB'de Teknoloji Destekli Öğretim	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Yaratıcı Düşünme Eğitimi	İşitmenin Doğası ve İşitmeye Yardımcı Teknolojiler	GY İçin Yardımcı Teknolojiler
İş ve Meslek Becerilerinin Öğretimi	OSB'de Davranış Yönetimi	ÖG ve Davranış Bozuklukları	ÖY'de Sosyal, Duyuşsal ve Akademik Rehberlik	İleri Seviye Türk İşaret Dili	İleri Seviye Braille Okuma Yazma
Ergenlik ve Cinsel Eğitim	OSB için Alternatif İletişim Yöntemleri	Okuma Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale	Eleştirel Düşünme Eğitimi	İY ve Dil	Görme Becerilerinin Desteklenmesi
ZY'de Yetişkinliğe Geçiş	Orta ve İleri Düzeyde OSB Eğitimi	Yazma Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale	ÖY'de Tanılama Modelleri ve Testleri	Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi	GY Olan Yetişkinlerin Eğitimi
Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri	Yüksek İşlevli OSB Eğitimi	Matematik Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale	ÖY Eğitimine Aile Katılımı	İY Eğitimine Aile Katılımı	GY Eğitimine Aile Katılımı

YÖK'ten (2018, ss. 20-31) uyarlanmıştır.

Örneğin, özel yetenek alanında uzmanlaşmak isteyen bir özel eğitim öğretmen adayı için Tablo 1 incelendiğinde 5. yarıyılının sonuna kadar her alandan birer ders olmak üzere toplam altı ders, 6. yarıyıldan başlayarak mezun olana kadar özel yetenek alanından da altı ders alması gerekmektedir (YÖK, 2018).

Bu programın güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır: Uygulama derslerinin sayısının artması ve bu derslerin erken dönemde verilmesi, seçmeli ders sayısının artması ile daha esnek bir program hâlini almış olması programın güçlü yanlarındandır. Bununla beraber pek çok alandan ders alınması ile uzmanlaşmanın sağlanmasının zor olması en büyük handikaptır. Programa ders eklenmesi, derslerin zenginleştirilmesi ve uygulama derslerinin arttırılması program için istenik değişimlerdendir (Dedeoğlu vd., 2004; Ergül vd., 2013; Karasu vd., 2014). Fakat tüm gereksinim alanlarına yönelik özel eğitim öğretmeni yetiştirmenin farklı gereksinimlere sahip öğrencilerle karşılaştığında öğretmenler açısından avantaj sağlayacağı görüşü, öğretmenleri bir alanda uzmanlaşmaya yetecek kadar ders alamıyor olma sınırlılığı ile karşı karşıya bırakmaktadır (Büyükalın-Filiz vd., 2018). Özel eğitim öğrencileri, genel eğitim öğrencileri gibi bireysel farklılıklara ve bunlara ek olarak gereksinimlerinden kaynaklanan özellikleri sebebi ile oldukça heterojen bir grup oluşturduğundan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim planlanma ve uygulamada uzmanlaşacak bilgi ve becerileri öğreniyor olmaları gerekmektedir (Ergül vd., 2013).

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler arasında iki kere farklı öğrenciler de bulunmaktadır (Baldwin vd., 2015; Brody ve Mills, 1997; Pereles vd., 2009). İki kere farklı öğrenciler, bir veya daha fazla alanda üstün zekâlı veya yetenekli olan aynı zamanda öğrenme, duygusal, duygusal, fiziksel veya gelişimsel bir yetersizliğe sahiplerdir (Assouline vd., 2006). İki kere farklı öğrencilerin, tüm öğrencilerin %2-5'ini oluşturduğu tahmin edilmektedir (Eig vd., 2014). Ayrıca yetersizlik tanısı almış öğrencilerin %9,1'inin üstün zekâlı veya akademik olarak ileri düzeyde olduğu bilinmektedir (Barnard-Brak vd., 2015).

İki kere farklı öğrenciler genellikle ihtiyaç duydukları eğitime erişememektedirler çünkü ya hiç fark edilmezler ya da sadece bir alanda fark edilirler ve diğer özel gereksinimleri göz ardı edilir (Jacobs, 2020). Bu duruma maskeleyme etkisi adı verilmektedir (Brody ve Mills, 1997). Maskeleyme etkisi, iki kere farklı öğrencilerin yeteneklerinden kaynaklanan güçlü yanları ile yetersizliklerinden kaynaklanan zayıf yanlarının birbirini telafi etmesi ile öğrencinin fark edilememesine sebep olmaktadır (Webb vd., 2005). İki kere farklı öğrencilerin erken fark edilmesi her ne kadar önemli olsa da (Mollenkopf vd., 2021) maskeleyme etkisi yüzünden öğrenci hiç fark edilemeyebilir (Brody ve Mills, 1997).

İki kere farklı bir öğrencinin kendini gerçekleştirme, potansiyelini ortaya koymasabilmesi için güçlü ve zayıf yanlarının dikkate alınarak farklılaştırılmış eğitimin planlanması gerekmektedir (Amiri, 2020). İki kere farklı öğrenciler yeterli ilgi, yeterli destek ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ile sadece okulda değil aynı zamanda hayatta da başarılı olabilirler (Leggett vd., 2010).

İki kere farklı öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim planlayacak öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir (Shafrir, 2021). Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iki kere farklılığı anlama ve açıklamada zorlandıkları (Alsamiri, 2018; Gari vd., 2015) ayrıca iki kere farklı öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz hissettikleri bilinmektedir (Rowan ve Townend, 2016). Öğretmenlerin, yetersizlik tanısı olan öğrencileri, yetersizlik tanısı olmayan öğrencilere kıyasla üstün zekâlılar için olan programlara yönlendirmeye daha az istekli oldukları bilinmektedir (Bianco ve Leech, 2010). Bu durum iki kere farklı öğrencilerin üstün zekâlılar için olan programlarda yeterince temsil edilememesine sebep olmaktadır (Missett vd., 2016). Öğretim tercihleri incelendiğinde ise, güçlü yönler ve onları geliştirmek yerine, zayıf yönler ve onları iyileştirmeye odaklandıkları görülmüştür (Missett vd., 2016). Bunlara ek olarak yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler iki kere farklı öğrencileri “tembel” olarak etiketleyebilirler (Reider-Lewis, 2021). Bu durum yetersizliklerin yoğunluğunun veya şiddetinin artmasına sebep olabilir (Reider-Lewis, 2021). Bu koşullar iki kere farklı öğrencilerin ihtiyaç duydukları farklılaştırılmış eğitime ulaşmalarına sebep olmaktadır (Gari vd., 2015).

Öğretmenler iki kere farklı öğrencileri tanımak ve desteklemek için mesleki gelişim ve iş birliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Lee ve Ritchotte, 2018; Wormald vd., 2014). İki kere farklılık kavramına aşına olan öğretmenler bile bu grupla çalışma konusunda eğitim almadıklarını ve onlarla etkili bir şekilde çalışmak için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler (Shafrir, 2021). Öğretmen eğitimi, iki kere farklı öğrencileri fark etme ve eğitimlerini farklılaştırma ile ilişkilidir (Bianco ve Leech, 2010).

Ülkemizde özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde iki kere farklı öğrencilere yönelik bir dersin olmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Özel yetenek alan eğitimi seçmelilerinden “ÖY’de Öğrenme Problemleri ve Eğitimi” isimli dersin iki kere farklılık ile ilgili bir içerik barındırabileceği düşünülebilir fakat bahsi geçen dersin içeriği: “Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri; özel yetenekli öğrencilerde etiketin öğrenmeye etkileri: etiketin öğrenmeye olumlu etkileri, etiketin öğrenmeye olumsuz etkileri; özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları; özel yetenekli öğrencilerde öğrenme stratejileri” şeklindedir. Ders içeriği incelendiğinde ÖY’de Öğrenme Problemleri ve Eğitimi dersinin iki kere farklılığa yönelik bir içerik barındırmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Bu durum iki kere farklı öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde bir sınırlılık teşkil etmektedir. İki kere farklı öğrencilerin farklı gereksinimleri bulunmaktadır (Reis vd., 2014). Bu gereksinimleri fark etmek ve desteklemek açısından öğretmen eğitimi önem taşımaktadır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı incelendiğinde iki kere farklı öğrencileri kapsama alan bir derse ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, iki kere farklı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tasarlanan bir seçmeli dersi alan özel eğitim bölümü öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada özel eğitim öğretmenliği öğrencileri ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İki kere farklılık kavramı hakkında bilgi düzeyleri ve düşünceleri nedir?
2. İki kere farklı bir öğrenci ile çalışma konusunda duygu ve düşünceleri nelerdir?
3. İki kere farklı çocukların eğitimine yönelik ders alma ile ilgili duygu ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, özel eğitim öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel ve karmaşık bir sosyal olgunun gerçek hayattaki bağlamı içerisinde incelenmesi amaçlandığında tercih edilen yöntemdir (Robson, 2002; Yin, 2017). İncelenen durum hakkında ayrıntılı bilgiler toplanır, bu bilgilerle durum betimlenir ve temalar oluşturulur (Merriam, 2018). Bu çalışmada incelenen durum ise özel eğitim öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine yönelik görüşleridir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 02.06.2021 tarihli ve E-76942594-200-00001593684 sayılı yazı ile izin alınmıştır.

İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersi 2020-2021 güz döneminde özel eğitim 4.sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak açılmıştır. Ders 2 yerel kredi 4 AKTS iş yükü olan teorik bir derstir. Bu dersin amacı iki kere farklı öğrencilerin özellikleri, maskeleye etkisi, bu öğrencilerin problemleri, tarama ve tanılama, eğitsel ihtiyaçları, eğitimleri için işbirlikleri, eğitim programlarını tanımak ve tartışmak, eğitim süreçlerinde yapılan farklılaşmaları planlayabilecek becerilerin kazanılmasıdır. Dersin izlencesi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Dersi İzlenesi

Haftalar	Konular
1.Hafta	Ders içeriğinin tanıtılması
2.Hafta	İki kere farklılık nedir?
3.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin özellikleri nelerdir?
4.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin özellikleri nelerdir?
5.Hafta	İki kere farklılık ve maskeleyme etkisi
6.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin taranması ve tanınması
7.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin taranması ve tanınması
8.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin problemleri ve ihtiyaçları
9. Hafta	Ara sınav
10.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma
11.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma
12.Hafta	İki kere farklı öğrenciler için eğitim programları
13.Hafta	İki kere farklı öğrenciler için eğitim programları
14.Hafta	İki kere farklı öğrencilerin eğitiminde değerlendirme
15.hafta	İki kere farklı öğrencilerin eğitiminde işbirliği
16.hafta	Final sınavı

Katılımcılar

Bir çalışmada gözlem birimlerinin belli özelliklere sahip fikirler, olaylar, kişiler, durumlar ya da nesnelere oluşması amaçlandığında kullanılan örnekleme yöntemi ölçüt örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçüt örnekleme için belirlenmiş ölçütü karşılayanlar örneklem grubuna dâhil edilir. Bu çalışmada İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersini almış olma ölçütünü taşıyan özel eğitim öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmuştur.

Katılımcıların demografik özellikler açısından dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Özel Eğitim Bölümü Öğretmen Adayları	Cinsiyet	Kadın	28	52,8
		Erkek	25	47,2
	Uzmanlık Alanı	OSB	45	84,9
		ÖY	8	15,1
	Alanla İlgili Katılım Gösterilen Etkinlikler	Kongreler ve Çevrimiçi Toplantılar	46	86,8
		Katılmadım	7	13,2
İki Kere Farklı Bir Çocukla Çalışma Deneyimi	Çalışmadım	52	98,1	
	Çalıştım	1	1,9	

Çalışmaya katılan 53 katılımcının tamamı özel eğitim bölümü dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu Otizm Spektrum Bozukluğu uzmanlık alanındadır (%84,9). Katılımcıların çok büyük kısmının iki kere farklı bir çocukla çalışma deneyimi olmadığı bilinmektedir.

Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, anket, dokümanlar, işitsel ve görsel materyaller gibi çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak durum hakkında detaylı bilgi toplanabilir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan iki kere farklı çocukların eğitimi dersini alan özel eğitim öğretmen adaylarının derse ve alana yönelik görüşleri ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan çevrimiçi bir form aracılığı ile veriler toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmış, öğretmen adaylarına ne tür sorular sorabilecekleri tartışılmıştır. Tartışmalar sonucunda araştırmacılar, hazırladıkları görüşme sorularını İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Dersi'ni almış iki öğrenciye ve özel eğitim alanından iki uzmana göstermişlerdir. Onların görüş ve önerileri doğrultusunda bir soru çıkarılmış ve iki soru birleştirilmiştir. Böylece araştırmacılar sorulara son şeklini vermişlerdir. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Görüşme Soruları

Sıra	Soru
1	Bu dersi almadan önce iki kere farklılık kavramı ile ilgili neler biliyordunuz?
2	İki kere farklı çocukların eğitimi neden önemlidir?
3	İki kere farklı bir öğrenciniz olursa onu fark edebilir misiniz? Nasıl?
4	Sınıfınızda iki kere farklı bir öğrenci olması size neler hissettirir/düşündürür? Neden?
5	Bu dersi almadan önce ve sonrasını değerlendirdiğinizde iki kere farklı bir öğrenci ile çalışmak konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
6	Bu ders sizce özel eğitim öğretmenliği bölümü için ne kadar önem taşımaktadır?
7	Bu ders sizce diğer öğretmenlik programlarında yer almalı mı? Neden?
8	Dersi almanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Bu derse yönelik eklemek istediğiniz noktalar var ise nelerdir?

Verilerin Analizi

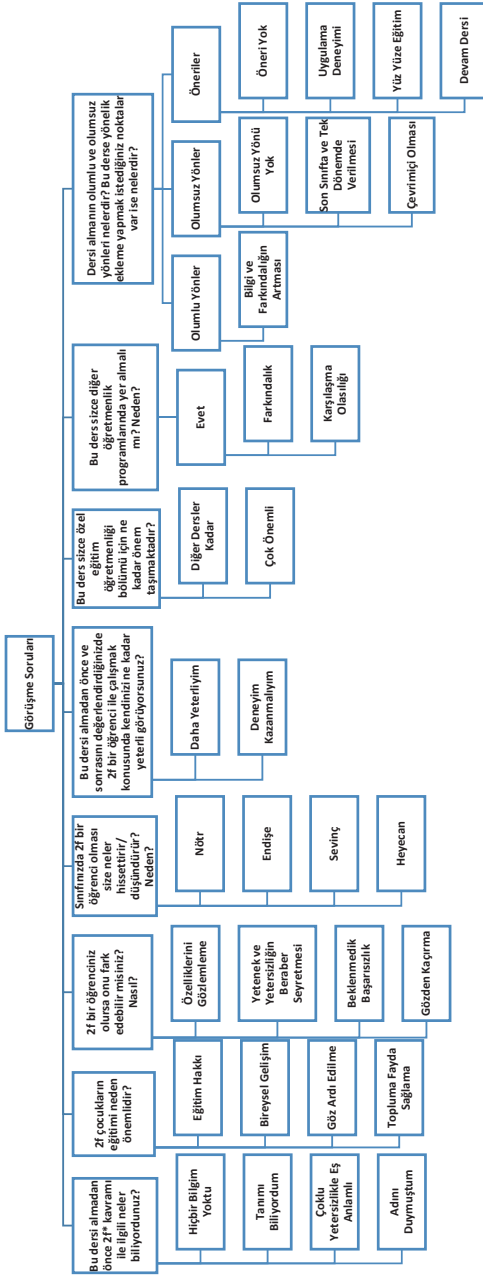
Araştırma verileri analiz edilirken içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek olan kategori ve temalara ulaşmaktır. Elde edilen veriler, ortak noktaları göz önünde bulundurularak tümevarımcı bir yaklaşımla kodlanmakta, daha sonra bu kodlar çeşitli kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırma soruları temele alınarak temalar belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri bu temalar altında ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kategoriler kapsamında sunulmuştur.

Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla çeşitli basamaklar izlenmiştir. Öncelikle araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerle elde edilen verilerin analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken katılımcı ve uzman görüşüne başvurulmuştur ve uzman önerileri dikkate alınarak sorular şekillendirilmiştir. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek için her görüşme sorusu için yanıtların %30'u yansız olarak belirlenmiş ve iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamaların birbirleriyle örtüşme oranı "görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x100" formülü ile değerlendirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında %100 uzlaşmaya varılıncaya kadar görüşülmüştür. Ayrıca bulgular bölümünde katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara özel eğitim öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin bulgular öncelikle şematik olarak Şekil 1’de, ardından her soruya ilişkin bulgular doğrudan alıntılar yapılarak sırası ile sunulmuştur. Her soru için kategorilerin frekansları verilmiştir ancak bazı sorularda katılımcıların birden fazla kategoride yanıt üretmesi sebebi ile yüzde hesaplaması yapılmamıştır.

Şekil 1. Görüşme Sorularına Verilen Yanıtlardan Elde Edilen Kategoriler



*İki kere farklılık Zf olarak kısaltılmıştır.

Görüşme Sorularından Elde Edilen Bulgular

1. “Bu dersi almadan önce iki kere farklılık kavramı ile ilgili neler biliyordunuz?” Sorusuna ilişkin bulgular

“Bu dersi almadan önce iki kere farklılık kavramı ile ilgili neler biliyordunuz?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Hiçbir Bilgim Yoktu” ($n = 37$; %69,8), “Tanımı Biliyordum” ($n = 8$; %15,1), “Çoklu Yetersizlikle Eş Anımlı” ($n = 5$; %9,4) ve “Adını Duymuştum” ($n = 3$; %5,7).

Tablo 5’te dersi almadan önce iki kere farklılık kavramına ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinden elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 5. Bu Dersi Almadan Önce İki Kere Farklılık Kavramı İle İlgili Neler Biliyordunuz? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Hiçbir Bilgim Yoktu	“Bu kavramı ilk defa dersin adını programda gördüm. Yani daha önce bir bilgim yoktu.” (Ö21)
Tanımı Biliyordum	“Bir öğrencinin yüksek zekâyla birlikte yetersizlik alanları görüldüğünde kullanılan terim olarak biliyordum.” (Ö7)
Çoklu Yetersizlikle Eş Anımlı	“Ben dersi almadan önce iki kere farklı bireylerin iki farklı yetersizlikten birden etkilendiğini düşünüyordum.” (Ö36)
Adını Duymuştum	“Bu dersi almadan önce bu kavrama sadece kulak aşinalığım vardı.” (Ö18)

2. “İki kere farklı çocukların eğitimi neden önemlidir?” Sorusuna ilişkin bulgular

“İki kere farklı çocukların eğitimi neden önemlidir?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Bireysel Gelişim” ($n = 29$), “Eğitim Hakkı” ($n = 15$), “Göz Ardı Edilme” ($n = 11$) ve “Toplumla Fayda Sağlama” ($n = 5$).

Tablo 6’da iki kere farklı çocukların eğitiminin önemine yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 6. İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Neden Önemlidir? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Bireysel Gelişim	<i>“İki kere farklı çocukların var olan sorunlarının nedeni bilinip eğitim gereksinimleri karşılanmadığı takdirde bu durum; motivasyonlarını, kendine olan inançlarını, güvenlerini, işleyemedikleri için var olan yüksek potansiyellerini günden güne kaybetmelerine sebebiyet vermektedir. Bir insanın kendine olan inancının kırılması, kendi kabuğuna çekilen yalnız birey haline gelmesine, kendine karşı olan beklentilerini karşılayamamasından kaynaklı tükenmesine, kendisine olan saygısını yitirmesine, büyük bir çıkmaza sürüklenerek kendi içinde bir benlik mücadelesi vermesine sebebiyet verir.” (Ö21)</i>
Eğitim Hakkı	<i>“Her çocuk kendi bireysel yeterlilik ve yetersizliklerine yönelik eğitim almalıdır. Bir çocuğun gelişebileceği en iyi seviyeye gelmesi için eğitim alması onun hakkıdır ve çocukların gelişimi hem onlara hem de bizlere destek olacaktır. Aksi kömürü elmas sanarak kenara atmak olur.” (Ö48)</i>
Göz Ardı Edilme	<i>“İki kere farklı olan ancak tanı almamış yeterli eğitimi almamış birçok öğrenci olduğunu düşünüyorum. Sadece baskın olan özelliğine göre yargılamada bulunduğumuz için diğer özelliklerini fark edilemiyor ve körelmesine neden olunabiliyor. Özellikle tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci varsa genelde gereksinimi üzerine duruluyor, bu iki kere farklı bir öğrenci de olabilir.” (Ö45)</i>
Topluma Fayda Sağlama	<i>“Ben aslında bütün çocukların eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum ancak iki kere farklı çocukların üstün yetenek gösterdiği alanda hem çocuğun hem çocuğun çevresindeki yakınlarının hem de ülkenin geleceği için desteklenip eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)</i>

3. “İki kere farklı bir öğrenciniz olursa onu fark edebilir misiniz? Nasıl?” Sorusuna ilişkin bulgular

“İki kere farklı bir öğrenciniz olursa onu fark edebilir misiniz? Nasıl?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Özelliklerini Gözleme” ($n = 34, \%64,1$), “Yetenek ve Yetersizliğin Beraber Seyretmesi” ($n = 10, \%18,9$), “Beklenmedik Başarısızlık” ($n = 6, \%11,3$) ve “Gözden Kaçırma” ($n = 3, \%5,7$).

Tablo 7’de iki kere farklı öğrencilerini nasıl fark edeceklerine dair özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 7. İki Kere Farklı Bir Öğrenciniz Olursa Onu Fark Edebilir Misiniz? Nasıl? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Özelliklerini Gözlemleme	<i>“Eğer öğrenci maskeleye etkisi nedeniyle bir özelliği daha fazla gösteriyorsa ya da iki özelliği birden maskelenmediyse fark edebilirim. Öğrencinin özellikleri maskelenmiş olsa bile eğer onunla belli bir süre vakit geçirirsem ve eğitimine destek olursam iki kere farklı bir birey olduğunu anlayabilirim. Çünkü bir öğrencinin iki kere farklı bir birey olduğunu anlamak için bence öğrenci ile bir süre zaman geçirmek ve onu tüm özellikleri ile değerlendirmek gerekiyor.” (Ö35)</i>
Yetenek ve Yetersizliğin Beraber Seyretmesi	<i>“Fark edebilirim. Mesela bir alanda üstün başarı varken bir alanda ciddi düzeyde yetersizlik sergilerse şüphelenirim.” (Ö14)</i>
Beklenmedik Başarısızlık	<i>“Öğrencim beklenmedik başarısızlık yaşıyor ise çok iyi olduğunu bildiğim bir alanda yeteneklerini sergileyemiyorsa iki kere farklı olduğunu düşünürüm.” (Ö1)</i>
Gözden Kaçırma	<i>“İki kere farklı bireylerin pek çok özelliği var. Net bir standardı olmadığı için fark edemeyebilirim. Çünkü farklı tanı gruplarının özel yetenek alanıyla kombinasyonu şeklinde ortaya farklı özellikler çıkıyor. Maskeleye olgusunu da hesaba katarsak fark etmek zor olurdu.” (Ö20)</i>

4. “Sınıfınızda iki kere farklı bir öğrenci olması size neler hissettirir/düşündürür? Neden?” Sorusuna ilişkin bulgular

“Sınıfınızda iki kere farklı bir öğrenci olması size neler hissettirir/düşündürür? Neden?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Nötr” ($n = 30$, %56,6), “Endişelenirim” ($n = 8$, %15,1), “Sevinirim” ($n = 8$, %15,1) ve “Heyecanlanırım” ($n = 7$, %13,2).

Tablo 8’de sınıflarında iki kere farklı öğrencileri olması durumundaki tepkilerine yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıfınızda İki Kere Farklı Bir Öğrenci Olması Size Neler Hissettirir/Düşündürür? Neden? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Nötr	<i>"Normal hissederim. Aldığım dersin katkılarıyla artık ne yapacağımı bildiğim için kötü hissetmem. Öğrendiklerimin ışığında öğrencimle uyumlu bir şekilde ilerlemeye çalışırım." (Ö43)</i>
Endişe	<i>"Gergin hissettirebilir yeterlilik anlamında. Sınıfımda böyle bir öğrencinin olması durumunda ekstra bir çaba göstererek öğretim yapmam gerektirir. Bu öğrencinin öğretinden en fazla yarar sağlayacağı şekilde öğretim düzenler ve etkinlikler yapardım. Çünkü bu öğrencinin yetersizliği bulunan alanı desteklemem ve üstün özelliklerinin körelmemesi için geliştirmesine yönelik çalışmalar yapmam gerekir. Böyle bir durumda aileden bilgi almak öğrenciyi tanımak için önemli bir adım olacaktır. Daha sonra önceki öğretmenlerle iletişim kurulabilir, portfolyo varsa incelenebilir. Öğrenciyle gerçekleştirilen öğretimlerde yetersiz hissedilmesi durumunda bu alanda bilgili kişilere başvurulabilir." (Ö2)</i>
Sevinç	<i>"Öncelikle bu çocuklarla çalışmanın bana katacağı deneyim açısından çok mutlu olurum. Sonrasında bu çocuklarla yetersiz oldukları alanların geliştirilebileceği yeterli oldukları alanların destekleneceği uygulamalarla bu çocuklarla eğitimi yürütürüm". (Ö40)</i>
Heyecan	<i>"Sınıfımda böyle bir öğrencinin olması açıkçası beni heyecanlandırdı ve öğrencim için yeterli olabilmek amacıyla çabaldım. Yapacağım etkinlikleri daha da çeşitlendirmeye çalıştım." (Ö11)</i> <i>"Dersi işlediğimizden bu yana dikkatimi çeken bir konu olduğu için sınıfımda olması beni mutlu eder heyecanlandırdı. Öğrencimin güçlü ve zayıf yönlerini bularak onu desteklemeye çalıştım. İki kere farklılaştırılmış programlar hazırladım." (Ö45)</i>

5. "Bu dersi almadan önce ve sonrasını değerlendirdiğinizde iki kere farklı bir öğrenci ile çalışmak konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?" Sorusuna ilişkin bulgular

"Bu dersi almadan önce ve sonrasını değerlendirdiğinizde iki kere farklı bir öğrenci ile çalışmak konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?" Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların iki kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: "Daha Yeterliyim" ($n = 38, \%71,7$) ve "Deneyim Kazanmalıyım" ($n = 15, \%28,3$).

Tablo 9'da iki kere farklı öğrenci ile çalışma yeterliliklerine yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 9. Bu Dersi Almadan Önce ve Sonrasını Değerlendirdiğinizde İki Kere Farklı Bir Öğrenci İle Çalışmak Konusunda Kendinizi Ne Kadar Yeterli Görüyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Daha Yeterliyim	<i>“Kimse bilmediği bir konuda yorum yapma lüksünü kendinde görmemeli. Tabi ki bu dersi almadan önce en fazla diğer öğrencilere nasıl bir eğitim verileceğe aynı eğitimi verirdim. Ama şimdi iki kere farklı çocukların özelliklerini biliyorum. Bunun doğrultusunda uygun eğitimi vereceğim konusunda kendimden şüphe etmiyorum.” (Ö33)</i>
Deneyim Kazanmalıyım	<i>“Dersi almadan önce iki kere farklılıkla ilgili sadece ismini duymam dışında bir bilgim yoktu. Ders esnasında ayrıntılı bilgi edindim. Teorik olarak edindiğim bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Belki uygulamaya dönük olarak ilk kez karşılaştığım bir iki kere farklı öğrenci ile başta mükemmel bir uygulama yapamayabilirim. Ama iki kere farklı bir öğrenciyi fark etme ve ihtiyaçlarını analiz etme konusunda iki kere farklılıkla ilgili bilgisi olmayan birine göre daha avantajlı olduğumu düşünüyorum.” (Ö4)</i>

6. “Bu ders sizce özel eğitim öğretmenliği bölümü için ne kadar önem taşımaktadır?” Sorusuna ilişkin bulgular

“Bu ders sizce özel eğitim öğretmenliği bölümü için ne kadar önem taşımaktadır?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların iki kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Diğer Dersler Kadar” ($n = 28, \%52,8$) ve “Çok Önemli” ($n = 25, \%48,2$).

Tablo 10’da iki kere farklı çocukların eğitimi dersinin önemine yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 10. “Bu Ders Sizce Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü İçin Ne Kadar Önem Taşımaktadır?” Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	İfadeler
Diğer Dersler Kadar	<i>“Alanımızdaki tanı gruplarından biri olduğu için diğerlerinin tam alıp uygun eğitimi almaları ne kadar önemliyse bu alan da o kadar önemlidir.” (Ö23)</i>
Çok Önemli	<i>“İki kere farklı bireylerin tanılanmalarının oldukça güç olduğunu biliyoruz. Özel eğitim öğretmeni olarak meslek hayatımda özel yetenekli olmayıp farklı bir tanıya sahip olan öğrencilerimle çalışırken, öğrencilerin iki kere farklı olabilme ihtimalleri de kafamda yer alıyor olacak ve buna işaret eden bazı özellikleri sonucunda belki de bazı öğrencilerim iki kere farklı tanısı alacak ve hayatları bambaşka bir noktaya evrilecek. Kısacası oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö53)</i>

7. “Bu ders sizce diğer öğretmenlik programlarında yer almalı mı? Neden?” Sorusuna ilişkin bulgular

“Bu ders sizce diğer öğretmenlik programlarında yer almalı mı? Neden?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların “Evet” kategorisi kapsamında iki alt kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler şunlardır: “Farkındalık” ($n = 31, \%58,5$) ve “Karşılaşma Olasılığı” ($n = 22, \%41,5$).

Tablo 11’de iki kere farklı çocukların eğitimi öğretmenlik programlarında yer almasına yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 11. Bu Ders Sizce Diğer Öğretmenlik Programlarında Yer Almalı Mı? Neden? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	Alt Kategoriler	İfadeler
Evet	Farkındalık	<i>“Almalı çünkü diğer alanlarda başarılı olan çocuklar var ama bazı yetersizlikleri onu başarılı olmaktan alıkoyuyor bu durumu diğer öğretmenler anlayamadıklarından ona yönelik bir program geliştiremiyor ya da hiç bir şey yapmıyorlar o yüzden diğer öğretmenlerinde bu konuda bilinçlenmesi gerekiyor.” (Ö29)</i>
	Karşılaşma Olasılığı	<i>“Kesinlikle yer almalı. Tüm eğitimcilerin öğrenci yetiştirirken iki kere farklı olabilecek bir öğrenciyle muhakkak karşılaşabileceklerini düşünmekteyim. Karşılaştıkları durumda öğrencinin gereksinimlerini nasıl karşılayabileceklerinin farkında olması, öğrenci için işlevsel bir öğretim uygulaması yapabilmeleri açısından önemli olabileceğini düşünmekteyim.” (Ö21)</i>

8. “Dersi almanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Bu derse yönelik eklemeye yapmak istediğiniz noktalar var ise nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular

“Dersi almanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Bu derse yönelik eklemeye yapmak istediğiniz noktalar var ise nelerdir?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtlar “Olumlu Yönler”, “Olumsuz Yönler” ve “Öneriler” kategorileri altında çeşitli alt kategorilerde toplandığı görülmüştür. “Olumlu Yönler” kategorisi altındaki kategori “Bilgi ve Farkındalığın Artması”dır ($n = 5$ 3). “Olumsuz Yönler” kategorisi altındaki kategoriler ise şunlardır: “Olumsuz Yönü Yok” ($n = 46$), “Son Sınıfta ve Tek Dönemde Verilmesi” ($n = 5$) ve “Çevrimiçi Olması” ($n = 3$). “Öneriler” kategorisi altındaki kategoriler ise şunlardır: “Öneri Yok” ($n = 26$), “Uygulama Deneyimi” ($n = 19$), “Yüz Yüze Eğitim” ($n = 5$) ve “Devam Dersi” ($n = 3$).

Tablo 12’de iki kere farklı çocukların eğitimi dersinin olumlu ve olumsuz yönleri ve derse yönelik önerilerden elde edilen kategorileri örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 12. Dersi Almanın Olumlu Ve Olumsuz Yönleri Nelerdir? Bu Derse Yönelik Ekleme Yapmak İstedığınız Noktalar Var İse Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgulardan Doğrudan Alıntılar

Kategoriler	Alt Kategoriler	İfadeler
Olumlu Yönler	Bilgi ve Farkındalığın Artması	<i>“Türkiye’nin en iyi özel eğitimlerinden olan Üniversitesinde bile bu kavramı çoğumuz 3-4.sınıfta duyabildik. Çoğu özel eğitimcinin bu dersi almaktan ziyade bu kavramı bile duyduğunu düşünmüyorum (çeşitli üniversitelerde okuyan arkadaşlarıma sormuştum cevap alamamıştım.) ama biz yeterli düzeyde dersini bile aldık bu yüzden kendimi şanslı hissediyorum. En büyük katkısı bence böyle öğrencilerin var olduğunu ve bu öğrencilerin tanılanmasından eğitimine değerlendirmesine kadar bilgilenmemizdi.” (Ö10)</i>
Olumsuz Yönler	Olumsuz Yönü Yok	<i>“Olumsuz bir yanı olduğunu düşünmüyorum çünkü zevkli bir dersti ve daha önceki aldığımız derslerdeki yinelenen bilgilerden ziyade farklı bir alandı.” (Ö4)</i>
	Son Sınıfta ve Tek Dönemde Verilmesi	<i>“Sadece son sene almak ve bu konu da tek ders almak olumsuz yönleri. Daha erken zamanlarda dersin verilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö43)</i>
	Çevrimiçi Olması	<i>“Dersi almanın olumsuz yönü dersi online almaktı.” (Ö1)</i>
Öneriler	Öneri Yok	<i>“İyileştirilecek bir şey gözlemedim. Kavram bize yabancı bir kavram olmasına rağmen dersin akışı çok güzeldi.” (Ö10)</i>
	Uygulama Deneyimi	<i>“İmkânımız olsaydı eğer en azından iki kere farklı bir birey görmeyi çok isterdim. Bu sayede bilgileri daha da pekiştirmiş olabilirdik.” (Ö11)</i>
	Yüz Yüze Eğitim	<i>“Derste uzaktan eğitim dışında iyileştirme yapılacak bir şey olduğunu düşünmüyorum. İçerik gayet anlaşılır ve netti.” (Ö17)</i>
	Devam Dersi	<i>“İki kere farklı çocuklara yönelik olan derslerin sayısının artırılacağı ve dersin içeriğinin ilerleyen zamanlarda değişen ihtiyaçlara göre farklılaştırılabileceğini düşünüyorum. Bu dersin devamı niteliğinde derslerin de açılmasını isterim.” (Ö53)</i>

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine ve alana yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya 53 öğretmen adayı katılmıştır. 16 hafta boyunca “İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi” dersine katılan öğrencilerin görüşleri yapılandırılmış bir form aracılığı ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bu dersi almadan önce özel eğitim öğretmen adaylarının %69,8’inin kavramı hiç duymadığını, %15,1’inin sadece tanımını bildiği, %9,4’nün çoklu yetersizlikle eş anlamlı sandığını ve %5,7’sinin sadece adını duymuş olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının iki kere farklı öğrencilerin eğitiminin önemini çoğunlukla

bireysel gelişim ile ilişkilendirdikleri, sınıflarında iki kere farklı bir öğrenci olmasını doğal karşıladıkları ve yine sınıflarında iki kere farklı bir öğrenci olduğunda özelliklerini gözlemleyerek onu fark edebileceklerini düşündükleri görülmüştür. Bu dersten aldıktan sonra kendilerini mesleki açıdan daha yeterli gördükleri ve dersin diğer dersler kadar önemli olduğunu düşündükleri, iki kere farklı öğrencilerle karşılaşma olasılıkları düşünüldüğünde farkındalık yaratmak için diğer öğretmen adaylarının da bu dersten alması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak dersin bilgi ve farkındalık düzeyini arttırmasının öne çıkan olumlu yönü olduğu, son sınıfta tek dönem verilmesinin en büyük sınırlılığı olduğu ve iki kere farklı bir öğrenci ile uygulama deneyimi sunduğu takdirde tam anlamıyla amacına ulaşacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersini almadan önce iki kere farklılıkla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade ettikleri ancak dersten aldıktan sonra dersten almadan öncesine kıyasla daha yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir (%71,7). Öğretmen adaylarının dersten aldıktan sonra kendilerini daha yeterli görmeleri beklendiği bir sonuçtur. İki kere farklı bir öğrenci ile karşılaştıklarında öğretmenlerin bilgi düzeyleri, fark etme ve destekleme noktasında önem taşımaktadır (Bianco ve Leech, 2010; Lee ve Ritchotte, 2018; Shafir, 2021; Wormald vd., 2014). 2017-2023 Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesi incelendiğinde öğretmen yetiştirmeye yönelik programları iyileştirmenin belgenin amaçları arasında olduğu görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Bununla birlikte eğitim fakültelerine yetki devri yapılması ile öğretmenlik lisans programlarının, belli standartlar korunarak, yükseköğretim kurumları tarafından güncellenmesinin önü açılmıştır (YÖK, 2020). Mevcut çalışma bulguları ışığında, öğretmen yetiştirme programlarında iyileştirme yapılırken iki kere farklı öğrencilerin eğitiminin dikkate alınması, bilhassa Özel Eğitim Öğretmenliği programında iki kere farklılığı konu edinen derslerin programa eklenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adayları özel eğitim öğretmenliği dışındaki lisans programlarında da iki kere farklı çocukların eğitimine yönelik bir dersin açılmasını önerdikleri dikkat çekmektedir. İki kere farklı öğrencilere yönelik bir dersin diğer lisans programlarında da açılıp yürütülmesi ve çıktılarının incelenmesi alanyazını genişletmek açısından yararlı olabilir. Bu sayede öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim sağlanabilir (Gierczyk ve Hornby, 2021; Mayes, 2016; Wormald vd., 2015).

Öğretmen adaylarının iki kere farklı öğrencileri özelliklerini gözlemleyerek fark edebileceklerini ifade ettikleri görülmektedir (%64,1). Katılımcıların büyük kısmının bu değerlendirmeyi yapmış olması, ders kapsamında "İki kere farklı öğrencilerin özellikleri nelerdir?" konu başlığına iki hafta ayrılmasından kaynaklanmış olabilir. Öte yandan ders kapsamında edindikleri diğer bilgiler de iki kere farklı öğrencileri gözlemleyerek fark edebilecekleri düşüncesine eğilimi arttırmış olabilir. Gözden kaçırabileceğini düşünenler ise buna maskeleyen etkisinin sebep olabileceğini belirtmektedirler (Brody ve Mills, 1997). Öğretmen adaylarının maskeleyen etkisinin bir engel

teşkil ettiğinin bilincinde olması önemli bir çıktıdır. Bu bilgiler ışığında bu ders ve benzer derslerin programlara dâhil edilmesi noktasında mevcut dersin içeriğinin dik-kate alınması ve geliştirilmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersine yönelik bah-settikleri sınırlılıklar ve öneriler incelendiğinde ise dersin son sınıfta ve tek dönem yürütülmesinin sınırlılık teşkil ettiği görülmektedir. Dersin erken yıllarda özel eğitim öğretmenliği programına dâhil edilmesi ile öğretmen adaylarının iki kere farklılıkla daha erken tanışmaları; bir devam dersi ile kavramla ilgili derinleşme ve uygulama deneyimi kazanabilmelerinin önünün açılacağı düşünülmektedir. Eğitim fakültelerine yapılan yetki devri programlara yönelik bir esneklik sağlanmıştır (YÖK, 2020). Bu bilgiler ışığında dersin programlarının erken dönemlerinde açılması, devam dersi ve uygulama süreçlerinin tasarlanması önerilebilir. Ayrıca dersin pandemi koşullarından dolayı çevrimiçi yürütülmesi araştırmanın sınırlılıklarındandır. İlerleyen yıllarda dersin yüz yüze yürütülmesi ve sürecin incelenmesi önerilebilir.

Bu çalışma özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitim alan ve İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi dersini almış 53 öğretmen adayının katılımı ile sınırlı olan bu araştırma bulgularına dayanarak bazı önerilerde bulunulabilir. Çalışmanın öncelikli amacı, özel eğitim öğretmeni yetiştirme lisans programında iki kere farklılık alanının yeterince temsil edilemediğinin ve bu dersin önemini vurgulamak olduğundan hem özel eğitim öğretmenliği hem de diğer öğretmenlik programları için İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Dersi'nin açılması önerilmektedir. Bu dersin pandemi koşullarında verilmesi sebebi ile uygulama süreci büyük bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama derslerinin teorik bilginin anlamlı hâle geldiği, yeniden yapılandığı (Karadüz vd., 2009) ve öğrenmeyi transfer etme ortamı olduğu (Ergenekon vd., 2008) düşünüldüğünde ders için uygulamaların artırılması veya devamı niteliğinde derslerin açılması ile uygulama eksiğinin burada giderilmesi önerilmektedir. Hâlihazırda mezun olmuş öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilebilir. Hizmet içi eğitimler sayesinde sahada olan öğretmenler iki kere farklı öğrencilerle çalışmaya hazırlanmış olurlar. Bunlara ek olarak özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin iki kere farklılığa yönelik bilgi düzeylerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- AKDEMİR, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-22.
- ALSAMİRİ, Y. (2018). How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3), 356-365.
- ALTUNYA, N. (2006). *Gazi orta öğretmen ve eğitim enstitüsü (1926-1980)*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklı Çocukların Eğitimi Dersine İlişkin Görüşler...

- AMİRİ, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- ASSOULİNE, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>
- ATAMAN, A. (2013). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-19). Vize Yayıncılık.
- BALDWIN, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- BARNARD-BRAK, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- BIANCO, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher education and special education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- BRODY, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 282- 297. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- BÜYÜKALAN-FİLİZ, S., Çelik-Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- ÇİTİL, M. (2020). Özel eğitimin temelleri. S. Talas (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-30). Nobel Akademik Yayıncılık.
- DEDEOĞLU, S., Durali, S., & Tanrıverdi-Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. Sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- EİĞ, M. J., Weinfeld, R. & Rosenstock, P. (2014). Legal issues in identifying and serving twice-exceptional gifted learners. *Excellence and Diversity in Gifted Education*, 1(1). 5-23.
- ERGENEKON, Y., Özen, A. & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- ERGÜL, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

- GARİ, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0261429413511887>
- GIERCZYK, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- HÜRRİYET. (2015). Üniversitelerde «özel eğitim» tek çatı altında birleşecek. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/universitelerde-ozel-egitim-tek-cati-altinda-birlesecek-40024749>
- JACOBS, R. (2020). Education connection: Twice exceptional students need twice the programming. *Children's Legal Rights Journal*, 40(2), 164-168.
- KARADÜZ, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 442-455.
- KARASU, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- LEE, C. W., & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum*, 82(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- LEGGETT, D. G., Shea, I., & Wilson, J. A. (2010). Advocating for Twice-Exceptional Students: An ethical obligation. *Research in the Schools*, 17(2).
- MAYES, R. D. (2016). Educators' perceptions of twice exceptional African-American males. *Journal of African American Males in Education*, 7(1), 20-34.
- MERRIAM, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (3. bas.). Çev. S. Turan. Nobel Akademik Yayıncılık.
- MİLES, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- MİSSETT, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- MOLLENKOPF, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, identifying, and serving gifted children with and without disabilities: A multi-state parental perspective. *Gifted Child Today*, 44(2), 83-92. <https://doi.org/10.1177/1076217520986589>
- ÖĞRETMEN Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- ÖZYÜREK, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

- PERELES, D. A., Omdal, S., & Baldwin, L. (2009). Response to intervention and twice-exceptional learners: A promising fit. *Gifted Child Today*, 32(3), 40-51. <https://doi.org/10.1177/107621750903200310>
- REİDER-LEWİS, L. (2021). Twice-exceptionality: Maximizing academic & psychosocial success in youth. *Journal of Health Service Psychology, Erken Görünüm*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s42843-021-00046-1>
- REİS, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- ROBSON, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd edn). Blackwell.
- ROWAN, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- SHAFRİR, R. B. (2021). *A survey of New Jersey school psychologists' knowledge of twice exceptional students* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- TEDMEM. (2016). Özel eğitim öğretmenliği: Yetiştirme sürecine ilişkin değerlendirmeler. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ozel-egitim-ogretmenligi-yetistirme-surecine-iliskin-degerlendirmeler>
- WEBB, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press.
- WORMALD, C. M., Vialle, W., & Rogers, K. B. (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(2), 16-28.
- WORMALD, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YİN, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th edn). SAGE Publications.
- YÖK. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2020). *Eğitim fakültelerine yetki devri*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BClterine-yetki-devri.aspx>
- YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU. (1981). Yükseköğretim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

SANAL MÜZE GEZİLERİNE YÖNELİK İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞ VE FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özer ÇELİK¹, Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN²

1 Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, akademisyen1985@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9018-0660.

2 Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, nur.utkur@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2062-5430.

Geliş Tarihi: 04.12.2021 Kabul Tarihi: 19.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1032552

Öz: Bu araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin sanal müze-sanal tur memnuniyetlerini belirlemektir. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kağıthane ilçesindeki okullarda öğrenim gören 300, nitel örneklemini ise üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen nicel veriler analiz edilmiş olup öğrencilerin cinsiyet ve okudukları sınıf değişkenlerine göre; ilişkisiz t-testi yapıp bulgulara ulaşılmış ve yorumlanmıştır. Nitel veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre; öğrencilerin sanal müze-sanal tur memnuniyetlerinin, genel olarak olumlu olduğu, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı fakat öğrencilerin okuduğu sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Nitel bulgulara göre; öğrencilerin sanal müzeyi çoğunlukla eğitim ortamından duymuş oldukları, sanal müzeyi önemli görmelerine rağmen gerçek müzeyi de ziyaret etmek istedikleri, sanal müze uygulamasının kolay olduğu ve hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine oldukça katkı sağladığı, sanal müzeyi tarihî eser ve teknoloji kavramları ile özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşıp sanal müze uygulamalarının daha yaygınlaştırılıp eğitim ortamındaki etkisinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: sanal müze, ilkokul öğrencileri, hayat bilgisi dersi

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS AND AWARENESS ON VIRTUAL MUSEUM TOURS OF OUR CULTURAL RICHNESS

Abstract:

The purpose of this study is to determine the virtual museum-virtual tour satisfaction of primary school students. A mixed model was used in the study. The quantitative sample of the study consists of 300 students in the schools in Kağıthane district of Istanbul in the 2020-2021 academic year, and the qualitative sample consists of 40 third and fourth-grade students. The quantitative data obtained were analyzed and the Independent T-test was performed according to the gender and class variables of the students, and the findings were reached and interpreted. Qualitative data were interpreted by subjecting them to content analysis. According to the quantitative findings obtained in the research; It was observed that the students' virtual museum-virtual tour satisfaction was generally positive and did not differ according to the gender variable, but differed in accordance with the class variable of the students. According to the qualitative findings; It was concluded that the students mostly heard about the virtual museum from the educational environment, they wished to visit the real museum even though they saw the virtual museum as important, the application of the virtual museum was easy and it contributed a lot to the Life Sciences and Social Studies lessons, and they identified the virtual museum with the concepts of historical artifacts and technology, and suggestions were made to expand the applications and increase their impact in the educational environment.

Keywords: virtual museum, primary school students, life studies lesson

Giriş

Müzeler, çağdaş toplumların en önemli kültürel merkezleri olan ve kendisini ziyaret eden bireylere farklı kültürleri tanıma fırsatı veren kurumlardır. Ayrıca insanlığın geçmiş tarihini nesnelere sunarken, bireylerin kendi kültürü ile başka ülkelere ait kültürleri tanınmasına, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları görmesine, farklı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşmasına, empati, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Köksal Akyol ve Akyol, 2014). Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) müzeyi, "halkın kullanımına açık olan ve toplumun gelişimine hizmet eden, insanın yaşadığı çevreyi tanımalarını sağlayan bunun için araştırmayı eğlenceye dönüştüren, sonunda bilgiler edinen ve bilgiyi paylaşan ekonomik olarak kâr etme hedefinden uzak devamlılığı olan bir kurum" olarak ifade etmektedir (ICOM, 2007).

Tanımdan anlaşılacağı üzere müzelerin kurumlar olarak süregelen birçok sorumluluğu ve görevleri vardır.

Müzeler, ziyaretlerin devamlılığı, kültürlerin birbirleri ile olan ilişkisinin canlı tutulabilmesi ve eğitimin genel bütünlüğü içinde önemli bir rolün içselleştirilebilmesi için eğitsel anlamda görevini yapmak mecburiyetindedir (Buyurgan ve Mercin, 2005). Aynı zamanda okul dışı öğretim ortamlarının en önemlilerinden biri şüphesiz müzelerdir. Müzeler, yapılandırmacı eğitim anlayışı ekseninde öğrencilerin öğretim etkinliklerinde aktif olmasına olanak veren yerlerden biridir (Demircioğlu, 2010). Eğitim açısından ele alındığında bu görevini okul dışında öğrenme ortamı olarak sunmak durumundadır. Ayrıca çocukların farklı tecrübelerle değer atfetmelerini sağlayan müzelerin bilgi edinmeye yönelik teşvik etme gerçeği de bulunmaktadır (Hooper ve Greenhill, 1999). Çocuklar müze gezisi sayesinde; küçük yaşlarda farklı bilim alanına ait birçok kavram ile karşılaşmaktadırlar. Bu kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak için öğrendikleri kavramlara dönük uygulama yapmaları önemlidir (Hein, 2002).

Müze ortamları öğrencilere belirli kalıplardan uzak rahat düşünme ortamları sunmaktadır. Müzeler gibi tarihi eserlerin sergilendiği yerler, okullarımızdaki derslerin ve içeriğindeki konuların, ders kitabı bağlamının sınırlılığında çıkararak üç boyutlu gerçeğe yakın somutlaştırmanın olduğu, bireylerin kendilerini o dönemdeymiş gibi hissetmelerini sağlayabilen ve bu anlamda o döneme ilişkin anlamlandırmaların yapılabildiği yerlere dönüştürülebilmektedir (Kabapınar, 2012). Müzelerin doğal yapısı, sınıftakinden farklıdır. Öğrenciler müzelerde farklı birçok yapıdan beceri kazanabilmektedirler. Bu bağlamda müze eğitimi çalışmalarının öğrencilerin farklı deneyimler edinmelerine olanak sağlaması gerekmektedir (Ata, 2002). Öğrenciler müze gezileri sayesinde olayları daha iyi analiz etme becerilerini geliştirebilir. Bunun yanında öğrencilerin yaşam deneyimi kazanmalarına dönük becerilerinin gelişmekte olduğunu da söylemek mümkündür. Müzelerde öğrenciler gerçeklikle iç içedir, bundan dolayı öğrenciler, okul ortamından farklı olarak kendilerini daha kolay ifade edebilirler. Bu bağlamda; müzelerde yapılan öğrenme faaliyetleri, okul ortamında sunulan öğrenme faaliyetlerine farklı bir boyut kazandırılabilir (Onur, 2012).

Öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunan müzeler, öğrencileri bilgiyi anlamlandırma konusunda eğitimsel uygulamalarla da karşılayabilmektedir. Günümüzde dönüşümsel bir anlayış ile müzelerin, ana işlevlerine ek olarak, günümüzde gelişen dijital teknoloji çerçevesinde tekrar ele alınmış olduğu, içerdikleri eserlere göre farklılık arz eden bir yapı ile eğitimsel misyonunu üstlendikleri görülmektedir (Atasoy, 1999). Dijital teknolojiyle iç içe olunan son yıllarda gündeme gelen sanal müze kavramına bakıldığında ise, öğrencilerin dijital bağlantının olduğu her alanda ulaşım gezinti yapabildiği, kendilerini öğrenme ortamının içinde buldukları ve küresel olma özelliği olan müze çeşidi olduğu görülmektedir (McKenzie, 1997).

Bu noktada günümüzde dijital ürünlerin yaygın olarak kullanıldığı müzeciliğin geliştiği görülmektedir. Buradan hareketle Türkiye'deki sanal müzelerin veri tabanının

da yer alan dijital ürünlerin üç boyutlu gezinti yapmaya fırsat verecek durumda olduğu söylenebilir. Söz konusu dijital ürünlerin uygulamalarının, dikkat çekici olması ve kullanıcılarının ilgilerine hitap etmesi gibi önemli özellikleri vardır. Uygulamaların kullanıcıların ilgilerine dönük olmasının yanı sıra; kullanıcıların müze ile ilgili içerikler oluşturmalarına fırsat vermesi sanal müzelerin gelişmesi açısından önemli sayılabilir. Müze ile teknoloji kavramlarının bir araya gelmesi ve bu çalışmalar doğrultusunda sanal müzelerin önem kazandığını belirtmek gerekmektedir (Çıldır ve Karadeniz,2014).

Yaşanılan çağ, sanal müzelerle gelişen teknolojik alt yapılar sayesinde müzeler ile ilgili bilgileri içeren bir yapıdadır. Bu sayede sanal müze turu yapmakta olan bireyler, müzelere ait unsurları inceleyebilir, müze çeşitleri hakkında bilgi edinebilirler. Bu bağlamda sanal müzeler, dünyanın her neresinde olursa olsun ağ teknolojileri sayesinde süreklilik arz eden bir şekilde etkileşimde bulunan müzeler olarak ifade edilebilir. Sanal müzeler görüntünün etkili bir şekilde aktarılması tekniği ve internete erişim olanağı sayesinde sanal platformlarda sergilenmesidir. İlerleyen teknolojik gelişmeler ile birlikte gelişmelerden etkilenmiş olan müzeler dijitalleşmeye ayak uydurmaya çalışmışlardır. Öğrenciler ve yetişkinler evden, iş ortamından veya okuldan ülkelerin farklı yerlerindeki bir müzeye sanal olarak erişebilmektedir (Ermiş, 2010). Sanal müze gezilerinde en çok dikkat çeken hususların başında eserlere ait etkileşimli sunumlar gelmektedir. Etkileşimli eser sunumlarında olduğu gibi diğer benzer iletişim tasarımı uygulamaları, erken çocukluk dönemindeki bireylerin oyunlarla öğrenmesine fırsat vermektedir. Gerçek müze gezisi yapmadan önce müzelerle ilgili etkileşimli ürün uygulamaları, hem müze hakkında ön bilgi sahibi olma, hem de bireylerin müze hakkında bilgi edinmeleri konusunda motivasyonlarını artırma konusunda yardımcı olmaktadır (Silberman, 2016). Bu bağlamda; teknolojinin eğitimde de yoğun olarak kullanıldığı çağda teknolojik araçların ve uygulamalarının öğrencileri aktif öğrenmeye yönelttiği gerçeğini görmek gerekmektedir. Öğrenciler, öğrenecekleri her türlü bilgiyi gerçek öğrenme koşullarında var olan toplumsal birtakım etkileşimler vasıtasıyla öğrenmektedirler. Öğrenmenin tam ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin sanal öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımının sağlanması gerekmektedir. Başka bir ifade ile, öğrenmenin oluşması için öğrencilerin ön bilgileri, tutumları ve hangi amaçlar içinde oldukları ve sürece aktif olarak ne kadar etki ettiğinin de önemi büyüktür. Bu açıdan bakılacak olursa her öğrencinin yaşadığı yerleşim yerinde gezebileceği bir müzenin bulunmaması, öğrencilerin teknolojik araçlar sayesinde sanal müzelere ulaşmaları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da önemli bir durumdur ve sanal müzelerin önemini daha iyi ortaya koymaktadır.

Literatürde sanal müzeye ilişkin memnuniyet, tutum, görüş ve gelişmelerin incelendiği (Abduganiyev ve Mustafoyeva, 2021; Aktaş, 2017; Altınbay ve Gümüş, 2020; Ambusaidi ve Al Rabaani, 2019; Bozkuş, 2014; Dinger,2021; Gılıç ve Yanpar-Yelken, 2019; Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou ve Stefos, 2013; Karadeniz, 2020; Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli, 2016; Prosser ve Eddisford, 2004; Sürme ve Atılğan, 2020; Zabun, 2020) çalışmalar ile; sanal müze kullanımının öğrencilerin eğitimine, ders

başarılarına ve öğrenme ortamına etkilerinin incelendiği; (Aladağ, Akkaya, Şensöz, 2014; Aktaş, Elyıldırım, Aslan, 2020; Bulut ve Atilla, 2017; Bülbül, 2017; Canlı, 2016; Çalışkan, Önal ve Yazıcı, 2016; Egüz ve Kesten, 2012; Hantooobi, Wahdan, Salloum ve Shalan, 2021; Ismaeel, Al-Abdullatif 2016; Kaya ve Okumuş, 2018; O'Brien ve Levy, 2008; Özer, 2016; Peker, 2014; Turgut, 2015; Ustaoglu, 2012; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012; Yılmaz ve Şeker, 2015) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca; müze gezisi ve müze eğitimine ilişkin tutum, görüş ve derslere etkinin incelendiği (Çalışkan ve Çerkez, 2012; Demir ve Tak, 2019; Dilli, 2017; Gazel ve Kısa, 2016; Yeter ve Kurtdede Fidan, 2018) çalışmalar yapılmıştır. Literatürdeki bu çalışmaların genelinde ortaokul düzeyindeki öğrenci grupları ile ilgili sanal müzeye ilişkin memnuniyet, tutum, görüşler ve sanal müzenin öğrencilerin ders başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilkokul 3 ve 4. sınıfların görüşlerini ortaya çıkarmaya yarayan sorulara cevap aranarak, ilkokul öğrencilerinin sanal müze-sanal tur memnuniyetlerini belirlenmesine dönüktür. Araştırmada nicel ve nitel verilerin güçlü yanları kullanılarak; sanal müze hakkında var olan durumları farklı bakış açıları ile ortaya koymanın ve sanal müze anlayışına yönelik önerilerde bulunmanın sanal müze kullanımının yaygınlaşmasında önemli bir yeri olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sanal müze konusundaki görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiş olup şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin sanal müze gezisine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin sanal müze gezisine ilişkin görüşleri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğrencilerin sanal müze gezilerine yönelik görüş ve farkındalıkları nelerdir?

Yöntem

Sanal müze gezisine ilişkin öğrenci görüş ve farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde, nitel ve nicel yöntemler aynı çalışmada organize bir şekilde kullanılır ve araştırma sonucuna ulaşılırken nitel ve nicel yöntem ile elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi hedeflenir (Maxwell, 2016). Karma yöntem kullanılarak yapılmış olan çalışmaların, sadece nitel veya nicel yöntem ile yapılmış olan çalışmalara nazaran daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desenden yararlanılmıştır. Kullanılan desende öncelikle nicel kısma ilişkin veriler daha sonra nitel kısma ait veriler elde edilmekte olup nitel ve nitel veriler kendi içinde analiz edilmektedir. Nihayetinde nicel ve nitel veriler tartışma bölümünde harmanlanarak yorumlama yapılmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, sanal müze gezisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi için hem nicel hem de nitel verilerin güçlü yanlarının ortaya çıkarıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel verilerin analizine geçilmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 1'de ilgili verilere ulaşılmaktadır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Tur Algılarına İlişkin Verilerin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçek	N	X	Medyan	Mod	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Max-Min
Sanal Müze-Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği	300	2.62	2.63	2.79	.144	-.533	-.515	2.21-2.89

Tablo 1 incelendiğinde; sanal müze tur ölçeğinde verilerin dağılımının normal bir dağılım olduğundan söz edilebilir. Çünkü betimsel istatistik verilerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmektedir (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yine betimsel istatistik değerlerinin birbirine yakın değerler olması da dağılımın normal olmasına işaret edebilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2009; Büyüköztürk, 2010). Buna göre öğrencilerin yanıtlarından elde edilen verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu nedenle bağımsız değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılırken parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, nicel verinin toplandığı araştırma grubu ve nitel verinin toplandığı araştırma grubu şeklinde iki bölümde incelenmiştir. Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini (hedef evrenini) İstanbul Avrupa yakası Kağıthane ilçesinde 3 devlet okullarındaki öğrenim gören 1450 kişiden oluşan 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil eden 300 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Nicel ve nitel çalışma grubundaki öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amaçlarına göre; bilgi bakımından çeşitli durumların seçimi ile ayrıntılı olarak araştırma yürütülmesine fırsat tanır (Büyüköztürk vd. , 2011: 89). Nitel verilerin toplandığı araştırma grubu, sanal müze gezisi yaptırılan ve daha önce sanal müze deneyimi olan öğrenciler arasından 23 kız ve 17 erkek olmak üzere 40 öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

Sanal müze tur memnuniyet ölçeği: Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet ölçeğinin İngilizcesi ve Türkçesinin 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinali 21 maddeden oluşsa da Türkçe uyarlamasının 19 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Teker ve Özer (2016) tarafından yapılmış olan analizler sonucunda oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .910 olduğu belirtilmekte-

dir. Ölçekteki soruların ilkokul öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla öncelikle pilot uygulama yapılmış ve ilkokul öğrencilerinin soruları anlamakta ve cevaplamakta sorun yaşamadıkları görülmüştür. Böylece araştırmada ilkokul öğrencilerinin sanal müze gezisine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek; 3'lü likert tipinde düzenlenmiş olup "Katılmıyorum (1), Kararsızım (2), Katılıyorum (3) şeklinde cevaplandırılmaktadır.

Açık uçlu soru formu: Açık uçlu soruların avantajı, araştırmacının beklenmedik veya planlanmamış yanıtları da alabilmesine ve dolayısıyla konuya dair daha geniş ve ayrıntılı bilgiye olanak sağlamasıdır (Büyüköztürk ve ark. , 2009). Araştırmacılar tarafından yapılandırılan bu form ile 3 ve 4. sınıf öğrencilerine, sanal müze gezilerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu soru formunda yer alan soruların geçerliğine dönük gerekli olan uzman kanısı için sınıf eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin ve iki sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Başlangıçta 10 sorudan oluşan form, uzman görüşlerine göre gerekli ekleme ve çıkarmalar yapıldıktan sonra şu şekli almıştır:

1- Öğretmeniniz sanal müze gezisi yaptırmadan önce sanal müzeyi nerede ve nasıl duydun?

2- Sanal müze denilince aklına ilk ne geliyor?

3- Sanal müze gezisi sonrası gerçek bir müzeyi ziyaret etmeyi ister misin? Neden?

4- Sanal müze gezisi yapmak sana göre kolay mı zor mu? Derslerine fayda sağlayacağını düşünüyor musun? Neden?

Nitel verilerin toplanması sırasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınarak düzenlenen "Açık Uçlu Soru Formu" kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygulama yapmadan önce konu ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından her bir katılımcı, sanal müze gezisi yaptıktan sonraki görüşlerini 20 dakika süren yüz yüze görüşmelerle aktarmıştır. Elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde açık uçlu soru formuna araştırmacılar tarafından yazılarak analize hazır halde getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizine başlanmadan önce, Sanal Müze Tur Ölçeği'nden elde edilen verilerin dağılımının normal bir dağılımda olup olmadığı incelenmiştir. Betimsel istatistik verilerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerin birbirine yakın olması da dağılımın normal olmasına işaret edebilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden, araştırmacının nicel verileri analiz edilirken parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen belli yöner-

gelere göre metinlerde yer alan kelimelerin daha küçük içerikler ile kategorize edildiği bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 227-228).

Elde edilen nitel verilerin analizindeki güvenilirliği sağlayabilmek için Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapan alan uzmanı iki öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Güvenirliğin sağlanmasında araştırmacılar ve diğer öğretim elemanlarının kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, Miles ve Huberman’ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki analizin uyumu, “Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı” formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arası kodlayıcı güvenilirlik katsayısı ortalaması $[(0.92+0.89)/2=0.91]$ çıktığından, bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının analizi güvenilir olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla yapılan kodlamaların inandırıcılığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın etik kurallara uygunluğu ise, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınan 09/06/2021 tarih ve 109529 sayılı karar ile belirlenmiştir.

Bulgular

İlkokul Öğrencilerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Görüşleri

Tablo 2’de öğrencilerin sanal müze-sanal tur memnuniyet algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Tur Algılarına İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bağımsız Örneklem T-testi Analizi Bulguları

Değişken	Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	147	2.60	.139	298	-1.575	.116
	Kız	153	2.63	.148			

$p < .05^*$

Tablo 2 incelendiğinde; erkek ve kız öğrencilerin sanal müze-sanal tur memnuniyet ölçeğine verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Tabloya göre erkek ve kız öğrencilerin sanal müze ve sanal tur memnuniyet algılarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak erkek ve kız öğrencilerin sanal müze ve sanal turlara yönelik memnuniyetlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İlkokul Öğrencilerinin “Sınıf Düzeyleri” Değişkenine İlişkin Görüşleri

Tablo 3’te öğrencilerin sanal müze- sanal tur memnuniyet algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Tur Algılarına İlişkin Verilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bağımsız Örneklem T-testi Analizi Bulguları

Değişken	Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıf	4. sınıf	151	2.60	.150	298	-2.174	.031*
	3. sınıf	149	2.64	.136			

p<.05*

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin sanal müze-sanal tur memnuniyet ölçeğine verdikleri yanıtlar sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Tabloya göre 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin sanal müze tur algılarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Analiz sonuçlarına göre 3. sınıf öğrencilerinin (X=2.64) 4. sınıf öğrencilerine (X=2.60) göre sanal müze tur algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Gezilerine İlişkin Görüşleri ve Farklılıkları

Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında, ilkokul öğrencilerinin sanal müze gezisini nerede ve nasıl duydukları ile ilgili bulgulara Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müzeye Ait Bilgi Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	(f)
İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müzeye Ait Bilgilerinin Kaynakları	Öğretmenlerden duyanlar	14
	Okuldan duyanlar	2
	İnternet ortamından duyanlar	6
	EBA platformundan duyanlar	2
	Aile bireylerinden duyanlar	4
	Arkadaşlarından duyanlar	2
	Hiç duymamış olanlar	10

Tablo 4 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin sanal müzeye ait bilgi kaynaklarına temasıyla ilgili olarak belirtilen alt temalara dönük görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö13, "Öğretmenimiz canlı derslerde sık sık sanal müzeyi gezdirirdi."

Ö29, "Öğretmenimiz sayesinde müzeleri tanıma fırsatımız oluyor"

Ö6, "Okulda salgın öncesi müze gezileri olduğunu, müdürümüzün bu müzeleri sanal olarak gezebileceğimizi söylüyor."

Ö8, "Müzeleri merak ettiğim için google uygulamasına müze yazarak sanal müze gezisi sitesine girmiştim."

Ö13, "EBA'da sık sık zaman geçirirdim ve sitede dolaşırken tesadüfen sanal müze gezisinin olduğunu gördüm."

Ö9, "Öğretmenimiz konumuz olan müzeler ile ilgili araştırma yapmamızı istedi, bu konuda EBA'da çeşitli bilgiler mevcut olduğunu gördüm."

Ö20, "Annem ders dışı etkinlik olması açısından sürekli sanal müzeden söz ederdi."

Ö22, "Okulda diğer şubelerdeki arkadaşlarım, canlı derslerde öğretmenlerinin sanal müzeyi gezdirdiğini söylerlerdi."

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin sanal müze konusunda fikir sahibi olmalarını çoğunlukla öğretmenlerine bağladıkları, sosyal medyanın da bu konuda kendilerini yönlendirdiğinden bahsettikleri belirlenmiştir. Ayrıca sosyal çevrenin de sanal müzeye ulaşma konusunda kendilerine yardımcı olduğunu da vurgulamışlardır.

Tablo 5'te öğrencilerin sanal müze gezisi sonrası gerçek bir müzeyi ziyaret etmeyi isteme/ istememe durumları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Gezisi Sonrası Gerçek Bir Müzeyi Ziyaret Etmeyi İsteme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	(f)
Gerçek Müze Ziyareti İstemeye İlişkin Görüşler	Etkili olmak	11
	Gerçekçi olmak	8
	Daha fazla bilgi edinmek	7
Gerçek Müze Ziyareti İstememeye İlişkin Görüşler	Pandemi döneminde olmak	6
	Zahmeti olmak	2
Kararsız Görüşler	Koşulları uymamak	2
		4

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin sanal müze gezisi sonrasında gerçek bir müzeyi gezmek isteyip, istememelerine yönelik görüşler ele alındığında öğrencilerden 4’ü bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öte yandan diğer görüşlerin “Gerçek Müzeyi Ziyareti İstemeye İlişkin Görüşler” ve “Gerçek Müzeyi Ziyareti İstememeye İlişkin Görüşler” şeklinde 2 ana temada ele alındığı tespit edilmiştir. “Gerçek Müzeyi Ziyareti İstemeye İlişkin Görüşler” ana temasıyla ilgili olarak belirtilen alt temalara dönük görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö8, “Gerçek müzeye gidip orayı canlı görmek daha etkili olurdu, hatta izin verirlerse eserlere dokunmak bile isterim.”

Ö7, “Daha önce Topkapı Sarayı’na ailemle birlikte gitmiştim. Gidip görünce sanal müzenin çok yapay olduğunu gördüm”

Ö6, “Gerçek müzeyi yerinde görmek bana daha ilginç geliyor.”

Ö14, “Gerçek bir müzede daha fazla bilgi edineceğimi düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

“Gerçek müzeyi ziyareti istememeye ilişkin görüşler” ana teması ile ilgili olarak belirtilen alt temalara dönük görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö12, “Virüs bulaşmasından çok korkuyorum o yüzden istemiyorum.”

Ö23, “Müzelerin hepsi oturduğumuz eve çok uzak ve arabamız olmadığı için gidemiyorum.”

Ö25, “Gerçek müzeye gitmeyi çok isterim fakat annem ile babam çalışıyorlar ve ben annem ile birlikte kalıyorum.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 6’da öğrencilerin sanal müze gezisinin kolay veya zor bulma durumları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müze Gezisinin Uygulama ve Fayda Sağlama Durumuna İlişkin Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	(f)
Uygulama Durumuna İlişkin Görüşler	Kolay olması	32
	Zor olması	8
Fayda Sağlama Durumuna İlişkin Görüşler	Faydalı olması	39
	Faydalı bulunmaması	1

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin görüşlerinin 2 ana tema altında ele alındığı tespit edilmiştir. “Uygulama Durumuna İlişkin Görüşler” ana temasıyla ilgili olarak belirtilen alt temalara dönük görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö26, “Kolaydı. Çünkü gidemediğim yerlere sanal olarak kolaylıkla gidebiliyorum.”,

Ö32, “Kolaydı. Oklar sayesinde tüm müzeleri gezebiliyorum.”

Ö34, “Kolay çünkü google’a nereyi yazarsam oraya gidebiliyorum.”

Ö13, “Kolay çünkü yönlendirmeler çok anlaşılır.” “

Ö26, “Zor çünkü tıkladığım her müze hemen açılmıyor.”

Ö5, “Zor çünkü fareyi oynattığımda değişik yerlere gidebiliyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

“Fayda sağlama durumuna ilişkin görüşler” ana temasıyla ilgili olarak belirtilen alt temalara dönük görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö12, “Hayat bilgisi dersinde daha aktif olurum.”

Ö23, “Evet faydalı olacağını düşünüyorum, görsellik bence konuları daha iyi anlamamızı sağlıyor.”

Ö25, “Özellikle sosyal bilgiler dersinde çok faydalı olacağını düşünüyorum.”,

Ö22, “Evet çünkü müzeler tarihimiz ve geçmiş sosyal yaşamlar ile ilgili bilgiler veriyor.” ,

Ö34 “Sosyal bilgiler dersinde tarihi konular işlediğimiz için faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 7’de ilkokul öğrencilerine sanal müzenin çağrıştırdıkları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Sanal Müzenin Çağrıştırdıklarına İlişkin Görüşleri

Ana Temalar	(f)
Teknoloji	15
Tarihî Eser	14
Eğlence	6
Bilgi	5

Tablo 7 incelendiğinde; sanal müze denilince akıllarına ilk neler geldiğine ilişkin öğrencilerin belirttiği toplam 40 görüş içinde; 15 öğrencinin “Teknoloji”, 14 öğrencinin “Tarihî Eser” 6 öğrencinin “ Eğlence” ve 5 öğrencinin “Bilgi” şeklinde görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğrencilerinin sanal müze tur memnuniyetlerine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin sanal müzeye yönelik olarak algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Araştırma, ilkökul öğrencilerinin sanal müze konusunda görüşlerine başvurulması açısından literatürde ilk olma özelliğine sahiptir. Fakat sanal müze gezisine yönelik olarak ilgili araştırmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışkan ve Çerkez (2012), Kampouroupolou, Fokiali, Efstathiou ve Stefanos (2013), Karagözoğlu (2020), yapmış oldukları çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin sanal müze deneyimlerinin genel olarak olumlu sonuçlandığını belirtmişlerdir. Her iki çalışma, bu araştırmada ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Yapılan analizler neticesinde; ilkökul öğrencilerinin sanal müze-tur memnuniyet puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkeklere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareket ile kız öğrencilerin sanal müze gezisine karşı ilgilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Literatürde benzer şekilde Gazel ve Kısa (2016) yapmış oldukları çalışmada sanal müze kullanımı ile cinsiyet arasında farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin sanal müze kullanımına ilişkin görüş ve beklentilerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Bir başka bulgudan hareketle ilkökul öğrencilerinin okudukları sınıf ile sanal müze-tur memnuniyet puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın 3.sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer bulguya ilgili literatürde rastlanmamıştır. Bu bağlamda; alt sınıftaki öğrencilerin, sanal müze kullanımını kolay bulmaları, teknolojik alet kullanımına duyulan ilgi ile açıklanabilir. Yine 3. sınıf hayat bilgisi ders konularının 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularına göre daha somut ve kolay olması sanal müze kullanımına karşı tutuma etki edebilir. Altta nitel verilerde sanal müzenin uygulanışına dönük görüşlere göre; öğrencilerin sanal müze kullanımını kolay bul-

dukları görülmüştür. Buradan hareket ile araştırmanın nicel verilerinin nitel veriler ile desteklendiği görülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre; ilkokul öğrencilerinin sanal müze konusunda bilgi edindikleri kaynaklar; eğitim ortamı içerisinde öğretmeninden ve okulundan duymuş olduklarına aittir. Sanal müze kavramını en az olarak aile ortamında duyduklarını belirtmişlerdir. Okulların bu manada sanal müzenin tanıtımı ve uygulanması açısından bağlayıcı bir rolünün olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin sanal müze gezisi sonrası gerçek bir müzeyi ziyaret etmeyi isteme durumlarına ilişkin olumlu görüşleri incelendiğinde; birçok öğrencinin sanal müze sonrası gerçek müzeyi ziyaret etmek istediği ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak da gerçek müze ziyaretinin etkili olacağını ve bu manada daha fazla bilgi edinebileceklerini belirtmişlerdir. Kaya ve Okumuş (2018) yapmış oldukları çalışmalarında; öğrencilerin sanal müze sonrası mutlaka gerçek müzeyi ziyaret etmek istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmayı desteklemektedir. Bunun yanında Covid 19 salgın sürecini yaşamak, gerçek müze ziyaretinin daha zahmetli olması ve zaman konusunda yaşanan uyumsuzlukların olması ile ilgili görüşlerin sanal müze kullanımının avantajlarını da ön plana çıkarmaktadır.

Sanal müzenin uygulama durumuna yönelik olarak ilkokul öğrencilerinin önemli bir çoğunluğu sanal müze uygulaması kullanımını kolay bulmuşlardır. Canlı (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çoğunun sanal müze gezisinde herhangi bir sorun yaşamadıkları, kolay bir şekilde sanal müzeyi gezdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Çerkez (2012) çalışmalarında müze ile ilgili uygulamaları kullanırken öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun zorluk yaşamadığına dair sonuçlara ulaşmışlardır. Sürme ve Atılgan (2020) araştırmalarında; "Sanal müzenin nasıl kullanılacağını öğrenmek kolay oldu" görüşünün yüksek oranda dile getirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmalar ile araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bu bağlamda; sanal müze kullanımının kolay olması sanal müzelerin daha fazla kullanıcıya ulaşması açısından yararlı olabilir.

Sanal müze gezisinin dersler için fayda sağlama durumuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakını sanal müze gezisini hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Abduganiyev ve Mustafoyeva (2021), Ambusaidi ve Al-Rabaani (2019), Hantoobi, Salloum, Shaalan ve Wahdan (2021), Ismaeel ve Al-Abdullatif (2016), Ulugbek (2020), çalışmalarında; sanal müzenin ve sanal gerçekliğin eğitim-öğretim ortamını olumlu yönde destekleyici içeriğine değinmişlerdir. Sanal müzenin tek başına bir eğitim kaynağı olmanın yanında geleneksel eğitim düzeninde de destekleyici bağlamda önemli yer tuttuğu sonucuna varmışlardır. Çınar, Utugün ve Gazel (2021), öğrencilerin sanal müze gezilerinin sosyal bilgiler derslerine katkı sağladığı, ders ortamını çeşitlendirerek keyifli hale getirdiği sonucunu tespit etmişlerdir. Canlı (2016) çalışmada sanal müze uygulaması ile işlenen dersler algı ve dikkatin yoğunlaşmasına katkı sağlamakta, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemekte, derslere karşı bakış açılarını olumlu etkile-

mekte fakat öğrencilerin sanal müze ile işlenen dersleri beğenip hoşnut olmakla birlikte, düz anlatımla işlenen dersleri tercih etmemektedir sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Şeker (2012) müze gezisi çalışmalarının öğrencilerin düşünme yetilerinin gelişimine faydalı olmasından yola çıkarak sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde; Gılıç (2020) sanal müzenin dersi eğlenceli hale getirdiği, derse olan ilgilerini arttırdığı ve derslere oldukça faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turgut (2015) çalışmasında; sanal müze uygulamalarının ders kazanımlarının gerçekleştirilmesinde oldukça yarar sağladığı, öğrencilerin kendi sanal müze etkinliklerini oluşturup grup çalışmasına aktarmalarının sanki gerçek müzede oldukları izlenimi uyandırdığı ve derslere canlılık kattığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Atilla (2017), müze uygulamasının görsel sanatlar dersine faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Tahiroğlu(2012) çalışmalarında özellikle sosyal bilgiler dersi açısından sanal müze uygulamaları ile desteklenmiş olan derslere karşı öğrencilerin pozitif yönde tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Peker(2014) çalışmasında; sanal müze kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiş ve öğretmen adaylarının sanal müze kullanımının sosyal bilgiler dersine faydalı olacağını düşündüklerini tespit etmiştir. Buradan hareketle sanal müze uygulamalarının öğretim etkinliği olarak kullanılması, etkinliklerinin daha anlaşılır ve eğlenceli olmasına katkı sağlaması durumu derslere olan faydasının da olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sanal müzenin çağrıştırdıklarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; teknoloji ve tarihî eserin daha çok ilk akla gelen kavramlar olduğu, daha az olarak eğlence ve bilgi kavramlarının da ifade edildiği görülmektedir. Karagözoğlu (2020) çalışmasında; öğrencilerin müze kavramını duyunca ilk akla gelen kavramlardan birinin tarihî eser olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeter ve Kurtdede Fidan (2018) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak elde edilen metaforların öncelikli olarak tarihi eser ve tarihî yer olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışmalar araştırmayı desteklemektedir. Gerek gerçek müzelerin gerekse sanal müze uygulamalarındaki müzelerin genelde arkeolojik müzeler olması ile ilkökul öğrencilerinin zihinlerinde tarihî eser kavramının ilk sıralarda gelmesi arasında kuvvetli bir ilişki olduğu belirtilebilir.

Öneriler

1- Okullar, sanal müze uygulamalarının öneminin kavratılması ve tanıtımının yapılması için başlıca kurumlardır. Her okul bu tanıtımı kendi işleyişi içerisinde düzenli olarak yapabilir.

2- Sanal müze gezisi yapamayan öğrencilere gerekli fırsat ve teknolojik aletleri kullanmakta zorlanan öğrencilere gerekli eğitimin verilmesi sağlanabilir.

3- İlgili kurumlarca mevcut sanal müzelerin sayılarının artırılması ve içeriğinin ilkökul öğrencilerine göre çeşitlendirilmesi, ilgi çekicilik ve yaygınlaşma açısından düşünülmelidir.

4- Öğretim programları hedeflenen kazanımların öğrencilere ulaşmasında kilit rolindedir. Bu bağlamda; daha fazla öğrencinin sanal müze uygulaması ile tanışabilmesi için özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarında sanal müze tur uygulamalarına yönelik etkinlikler düzenlenebilir.

5- İlçe millî eğitim ve okul müdürlükleri sanal müze gezisi yapmakta zorlanan öğrencilere yönelik gerekli tedbirleri alabilir, sanal müze gezisi yapan öğrencilere yönelik olarak; gerçek müze gezisi yapabilecekleri fırsatlar oluşturabilirler. Bu sayede öğrenciler iki müze deneyiminin avantaj ve dezavantajlarını görebilme olanağı bulabilirler. Müze gezisine yönelik olarak bürokratik yazışmaların en aza indirgenmesi ve gezi için gerekli olan araçların temini noktasında daha çok çaba sarf edilmesi hususuna önem verilebilir.

6- Sanal müze uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin anlayabileceği nitelikte görsellerin kullanılarak daha zengin içerik ile yapılandırılması sağlanabilir.

7- Özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ve diğer ilgili öğretim programlarının esnek yapısından hareket ile öğretmenlere, dersleri daha eğlenceli ve etkili sunabilmeleri için sanal müze uygulamalarını ilgili konularda daha fazla kullanabilmelerine katkı sağlamak için sanal müze eğitimi konusunda gereksinimleri olan hizmet içi eğitim olanağı sağlanabilir.

Kaynakça

- ABDUGANIYEV, A. , Mustafoyeva, M. (2021). Educational resources based on virtual reality. *Academic Research Educational Sciences*, 2(4), 2035-2042.
- AKTAŞ, V. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AKTAŞ, Ö., Elyıldırım, Ü. ve Aslan, H. (2020). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 25-35.
- ALADAÇ, E., Akkaya, D., Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- ALTINBAY, R. , Gümüş, N. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(1) , 60-71.
- AMBUSAİDİ & Al-Rabaani. (2019). The efficiency of virtual museum in development of grade eight students achievements and attitudes towards archaeology in oman. *International Journal of Educational Research Review*. 4(4), 496-503.
- ATA, B. (2002). Müzelerle ve tarihî mekanlarla tarih öğretimi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- ATASOY, S. (1999). *Çağdaş müzecilik anlayışı ve Türk müzeciliği*. Anka Yayınları.
- BOZKUŞ, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi. *International Journal of Social Science*, 26(2), 329-344.
- BULUT, Ü., Atilla, U. (2017). Müze eğitiminin çocuğun görsel sanatlar eğitimine etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 705-714.
- BUYURGAN, S., Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları* . (1. Baskı). Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- BÜLBÜL, H. (2017). Müze ile eğitimde bir seçenek “Second Life” müzeleri. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 214, 167-180.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (11. baskı). Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. , ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pe-gem Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (4. baskı). Pegem Akademi.
- CANLI, K. (2016). İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir,-Çev.). Eğiten Kitap.
- CRESWELL, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(4), 388-389.
- ÇALIŞKAN, H. , Çerkez, S. (2012).Sosyal bilgiler derslerindeki müzeyle eğitim uygulamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *International online Journal of Educational Science* , 4(1), 162-173.
- ÇALIŞKAN, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor?. *Turkish Studies*, 11(3), 689-706.
- ÇILDIR, Z., Karadeniz, C. (2014). “Museum education and visual culture practices: museums in Turkey”. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 543-551.
- ÇINAR, C., Utukgün, C. ve Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150-170.
- DEMİR, A., Tak, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze ile eğitime yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1-18.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- DİLLİ, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 214, 303-316.

- DİNGER, K. (2021). Resim-iş öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- EGÜZ, Ş., Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 81-103.
- ERMİŞ, B. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde "3 boyutlu sanal müze ziyareti" etkinliğine ilişkin görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GAZEL, A. , Kısa, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Field Education, 2(1), 51-83.
- GILIÇ, İ. (2020). Sanal müze destekli işbirlikli İngilizce öğrenme etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve sanal müze memnuniyetlerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- GILIÇ, İ. I., Yanpar-Yelken, T. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sanal müze destekli işbirlikli İngilizce öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri [Tam Metin Bildiri]. 2. Uluslararası Akdeniz Sempozyumu, Mersin, Türkiye.
- HANTOOBİ, S. Wahdan A. Salloum, S., & Shaalan, K. (2021) Smart vision of school classroom. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. http://doi.org/10.1007/978-3-030-69717-4_50.
- HEİN, G. E. (2002). *Learning in the museum*. Taylor and Francis.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi*. (M. Örgen, Evren ve E. G. Kapçı, Çev.). A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (1991).
- ICOM Uluslararası Muzeler Konseyi (2007, 24 Ağustos). According to the ICOM Statutes, adopted during the 21st General Conference in Vienna. <http://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> adresinden 15 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- ISMAEEL, D. A.& Al-Abdullatif, A.M. (2016). The impact of an interactive virtual museum on students' attitudes toward cultural heritage education in the region of Al Hassa, Saudi Arabia. *ijET*, 11(4), 32-39.
- KABAPINAR, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- KAMPOUROPOULOU, M., Fokiali, P., Efstathiou, I.& Stefos, E. (2013). The virtual museum in educational practice. *Review of European Studies*, 5(4), 120-129.
- KARADENİZ, C. (2020). Müzede dijital teknolojilerin kullanımı ve salgın sürecinde dijital katılım. *İdil*, 70, 975-984.
- KARAGÖZOĞLU, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-50.

- KARATAŞ, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 112-125.
- KAYA, R., Okumuş, O. (2018). Sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 113-153.
- KÖKSAL AKYOL, A. ve Akyol, A. A. (2014). Okul öncesi eğitimde müzeler. İ. Ulutaş (Ed), *Okul öncesinde görsel sanatlar eğitimi. Her yönüyle okul öncesi eğitim* (s. 275-291) içinde. Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
- MAXWELL, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- MCKENZİE, J. (1997). Building a virtual museum community. <http://www.fno.org/museum/museweb.html> adresinden 13 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- MİLES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- O'BRIEN, M., Levy, R.M. (2008). Exploration through virtual reality: Encounters with the target culture. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 663-691.
- ONUR, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim (Müze Psikolojisine Giriş)*. İmge.
- ÖZER, A. (2016). Sanal müzede öğrenmenin bağlamsal modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve memnuniyet düzeylerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PEKER, N. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- PROSSER, D. & Eddisford, S. (2004). Virtual museum learning. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 281-297.
- SİLBERMAN, M. (2016). *Aktif öğretim* (N. Kalaycı, Çev.). Pegem Akademi Yayınları (2016, 1. Baskı).
- SÜRME, M., Atılgan, E. (2020). Sanal müzede sanal tur yapan bireylerin memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1794-1805.
- TABACHNICK, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- TEKER, N. , Özer, A. (2016). Sanal müze sanal tur memnuniyet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 209, 314-335.
- TURGUT, G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- USTAOĞLU, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihine yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sanal Müze Gezilerine Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi

- YETER, F., Kurtdede Fidan, N. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin müze metaforları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 173-194.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, T., Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114.
- YILMAZ, K., Şeker, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.
- ZABUN, Y. (2020). Tarih öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

PROJE TABANLI KARAKTER VE DEĞERLER EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLGİ, BECERİ, DEĞER VE TUTUMLARINA ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burcu ÖKMEN¹, Şeyma ŞAHİN², Abdurrahman KILIÇ³

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, burcuokmen91@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0296-0078.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, seyyimasahin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1727-4772.

3 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akilic52@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2704-2951.

Geliş Tarihi: 25.05.2021 Kabul Tarihi: 18.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.942450

Öz: Bu çalışmanın amacı; proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemektir. Uygulama süreci eylem araştırması yolu ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında hem nitel hem nicel araçlar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 2. sınıfta öğrenim gören 103 öğrencidir. Toplamda 16 hafta süren Karakter ve Değerler Eğitimi dersi proje tabanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında; "İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İnsani Değerler Ölçeği", "Süreç Değerlendirme Formu" ve "Öğrenci Mektupları" kullanılmıştır. Nicel analizlerde; bağımsız örneklem t-testi ve Mann Whitney U testi, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin ders sonrası işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında ve insani değerlerinde toplamda, sorumluluk, dostluk ve dürüstlük boyutlarında anlamlı fark ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama gibi düşünme becerilerine, bilimsel araştırma ve teknoloji kullanma becerilerine ve empati, liderlik, girişkenlik gibi sosyal becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: proje tabanlı öğrenme, karakter ve değerler eğitimi dersi, insani değerler, işbirlikli öğrenme, eylem araştırması

THE EFFECT OF PROJECT-BASED CHARACTER AND VALUES EDUCATION COURSE ON STUDENTS' KNOWLEDGE, SKILLS, VALUES AND ATTITUDES

Abstract:

The aim of this study is to determine the effects of the character and values education course designed according to project-based learning on students. The implementation process was carried out through action research. Both qualitative and quantitative tools were used to collect data. Research participants were 103 students studying in 2nd class in Guidance and Counseling program at a state university in Turkey. The Character and Values Education course, which lasts 16 weeks in total, was carried out on a project based. In data collection; "Attitude Scale towards Cooperative Learning" and "Human Values Scale", "Process Evaluation Form" and "Student Letters" were used. Independent Samples t-test and Mann Whitney U test were used in quantitative analysis, content analysis method was used in analyzing qualitative data. It was observed that there was a significant difference in the attitudes towards cooperative learning and human values of the students after the lesson in total and in the dimensions of responsibility, friendship and honesty. In addition, it was concluded that this method positively contributed to students' thinking skills such as critical thinking and questioning, scientific research and technology use skills, and social skills such as empathy, leadership, and assertiveness.

Keywords: project-based learning, character and values education course, human values, cooperative learning, action research

Giriş

Bireylerin hayatlarında başarılı ve mutlu olabilmeleri için belli bazı beceri ve yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir. Zamanın ve şartların değişmesi ile bireylerin sahip olmaları gereken bu beceri ve yeterliklerde de değişimler olabilmektedir. Günümüzde bilgiyi zihinde depolamaktan ziyade bilgiye etkili erişim, onu özgün şekilde yoğurmak, bu yüzyılın problemlerini etkili çözmek, bireysel/mesleki hayatta üretkenlik gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Hamarat ve Arkan, 2018). Bu sebeple okulların yaşam becerilerine ağırlık vermesi gerektiği, böylece değişimle başa çıkabilen bireyler yetiştirmenin mümkün olabileceği anlayışı hakim olmaya başlamıştır (Cansoy, 2018). Bilginin yığılma hızı, her bireyin bununla mücadele etme zorunluluğu insanı gittikçe beceri temelinde ilerlemeye yöneltmektedir (Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan iletişim, işbirliği, öz-yönetim, eleştirel düşünme ve problem çözme

gibi becerilerin geliştirilmesi iş dünyasının okullardan bekledikleri temel becerilerdir (Yalçın, 2018). Bu durum öğrenme ortamlarında; üst düzey düşünmeyi destekleyen, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, öğrenciye öğrendiklerini pratiğe aktarma fırsatı veren, sosyal, akademik ve hayat becerilerini birleştiren yöntem ve modellerin kullanımını gerektirmektedir. Beceri temelli eğitim ortamlarını düzenlerken kullanabilecek yöntemlerden birisi proje tabanlı öğretim yöntemidir (Yurtluk, 2003).

Proje; amacı ve içeriği gelecekteki uzmanları eğitmek ve onları profesyonel uygulamada uygulamaya hazır hale getirmek olduğunda, bir eğitim sürecini ifade eder. Proje tabanlı öğretim (PTÖ) yönteminin uygulanması, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek ve mesleki problemleri belirlemek, bunları kesin bir şekilde formüle etmek, çözmek ve somut eylemler geliştirmek için işbirliği içinde çalışmalarını gerektirir (Abishova vd., 2020). PTÖ, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. PTÖ bu sebeple problem çözmek için gözlem yapmak, fikir yürütmek, deney yapmak, soru sormak, tahminde bulunmak ve veri toplayarak analiz etmek gibi süreleri içeren (Westwood, 2006), onların sürece aktif katılarak işbirliğine dayalı bir şekilde problemlerini çözmelerini sağlayan (Doppelt, 2003) bir yöntemdir. PTÖ, öğrenme ve öğretmeyi anlamlı bir sorgulama ve bilgi oluşturma süreci olarak tanımlar (Thomas, 2000).

Bu yöntem öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlar, konuların ve kavramların derinlemesine öğrenilmesine yardımcı olur ve bilgi ve becerilerin yeni durumlarda kullanılma becerisini artırır (Solomon, 2003). Öğrenciler sürece aktif katıldıkları için bireysel fikirleri şekillenir, yeni bakış açıları kazanırlar (McMahon, 2008) ve kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlikler yapma imkanına sahip olurlar (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Bu öğrenme sonucunda bir ürün ortaya çıkması beklenir. Bu ürün bir cihaz, model, uygulama veya tasarım olabilir. Bu yöntemin zirve noktası yazılı ya da sözlü rapor ile birlikte uygulama yapılmasıdır. Bu raporda öğrenmede üretilen ürün ve sonuç sunulur (Guo ve Yang, 2012). Bu aşamada öğrencilerin farklı disiplinlerden gerçek bir durum ya da problem üzerinde birlikte çalışmaları beklenir (Wolk, 2001). Öğrencilerin yeni anlayışlar ve yeni beceriler kazanmaları için projenin ana faaliyeti bilginin oluşumunu ve dönüşümünü içermelidir (Karpudewan, Ponniah ve Zain, 2016). Öğrenenler problemi çözmek için problem durumuna nasıl yaklaşacaklarına ve bu problemi çözmek için ne tür etkinlikleri yapacaklarına kendileri karar verirler. Öğrenciler konuları daha iyi anlamaktadırlar. Çünkü projeler ile çalışmaktan mutlu olurlar ve yaşayarak öğrenme imkânına sahip olurlar (Thomas, 2000).

PTÖ üzerine yapılan çalışmalar bu yöntemin öğrencilerin problem çözme, karar verme, plan yapma ve iletişim kurma gibi becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ve hem bireysel hem de işbirliği ile yapılan çalışmalarda bu yöntemi kullananların daha başarılı olduklarını göstermektedir (Thomas, 2000). Bu sebeple PTÖ için öğrencilerin öz

denetimli bireyler olmalarını sağlayan, bilgi ve becerilerini geliştiren, onları işbirlikli öğrenmeye yönlendirip yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarına yardımcı olan bir yöntem olduğu söylenebilir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Günümüz eğitim sisteminin amaçları arasında sayılan iletişim, problem çözme ve işbirliği becerilerine sahip olmak (Wismath ve Orr, 2015), elde ettiği bilgi ve becerileri yaşamı boyu kullanmak, kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş olmak ve bağımsız düşünebilmek (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005) gibi amaçlar bu yöntemin eğitim ortamlarında kullanımının faydalı olacağını göstermektedir.

PTÖ yönteminin bir parçası olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan, öğrencilerin süreç içinde özerk olmalarını gerektiren bir stratejidir (Sislian vd., 2015). Amaç öğrencileri kendi kararlarını verebilen, özerk ve yaşam boyu öğrenen bireyler haline getirmektir (Wismath ve Orr, 2015). İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmaları ve birlikte çalışmaları gerekmektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 2014). Bu sebeple işbirlikli öğrenmenin tanımı için “küçük grupların öğretim amacıyla kullanılması, öğrencilerin hem kendileri hem de diğer arkadaşlarının öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için beraber çalışmaları” denebilir (Jolliffe, 2007).

Öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilerine diğerlerinin yeteneklerini takdir etmeleri ve çalışmaları tamamlamaları için yeteneklerini birleştirmeleri fırsatını sunarlar (Garcia ve Michaelis, 2001). Bu yöntemin kullanılmasıyla birlikte öğrencinin sosyalleşme düzeyi artar ve daha paylaşımcı olmaya başlar. Aktif öğrenci katılımı gerektiren bu yöntemde, öğrencinin iletişim, araştırma ve tartışma becerileri gelişir ve grup içerisinde sorumluluk almaya başlar. Bunun sonucunda da öğretim ve öğrenim kalitesi ilerleme gösterir (Doğan ve Tosun, 2003; Saban, 2002; Tan, 2005).

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar bu yöntemin öğrencilerde saygı gösterme, karşısındakini dinleme ve farklı görüşlere önem verme davranışlarını geliştirdiğini, öğrencilerin demokratik tutumlar kazanmaları açısından etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Garcia ve Michaelis, 2001; Ornstein ve Lasley, 2004; Yılar ve Şimşek, 2016). Okulların iyi bir vatandaş yetiştirme amacı ile değer eğitimi sürecinde önemli bir rolü vardır. Bu sürecin temel aktörleri ise öğretmenlerdir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005). Bütün bunlar düşünüldüğünde işbirlikli öğrenmenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Değer kavramı; felsefe, sosyoloji, psikoloji başta olmak üzere birçok bilim dalının çalışma konusu olmuştur. Her bilim dalının değer kavramını kendi ilgisi etrafında incelemesi bu kavramın genel kabul görece bir tanımını yapmayı zorlaştırmıştır (Aydoğdu ve Alkan, 2020). Halstead ve Taylor, (2000) değer kavramını; “*davranışlarımıza, hissettiklerimize, duygularımıza rehberlik eden; kültür ve topluma anlam veren; davranışlarımızın iyi ya da istenilen yönde olduğu hakkında yargıya varmamızı sağlayan ölçüt ve inançlar*” şeklinde tanımlamaktadır. Değer eğitimi ise bir topluma ait siyasal, kültürel, estetik

ve sosyal değerlerin bireylere kazandırılmasıdır (Veugeliers ve Vedder, 2003). Değerler eğitimi farklı ülkelerin eğitim programlarında 20. yy'ın başlarında yer almaya başlamıştır ve ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel gelişmelere göre değerler eğitiminin farklı yaklaşımları eğitim alanında uygulamaya konulmuştur (Kirschenbaum, 1995). Her ne kadar alan yazında değerlerin öğretilip öğretilmeyeceğine yönelik tartışmalar olsa da okulların kötüleşen gençlik eğilimleri, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri ve aile yapısındaki bozulmalar sebebiyle değerler eğitimine önem vermelerini gerektirmektedir. Bu durumda okullar hangi yöntemlerle, hangi değerlerin ve kişiyi topluma feda etmeden ne şekilde kazandırılacağı noktasına odaklanmalıdır (Lickona, 1991). Değerler eğitiminde temel amaç, insanların millî, manevî ve evrensel değerleri hayata geçirmelerini sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak; haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenen birey olma bilincini kazandırmaktır (Algül, 2020).

Değerler yaşantıyla öğrenilir ve bireye kazandırılmasında hayatın içinden uygulamalara ihtiyaç vardır. Çocuklarda değerlerin gelişimi, kendi davranış ve tutumlarının neticesinde okulda çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla oluşur. Çocuklar okulda birçok şeyi gözlemler ve bu gözlemler sonucunda doğru, yanlış, iyi ve kötü gibi anlayışlar geliştirirler (Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016). Lickona (1991) okullarda değerler eğitiminde kullanılacak stratejileri çatışma çözme yönetimini öğretmek; işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak; ahlaki muhakemeyi cesaretlendirmek; demokratik sınıf ortamı oluşturmak gibi ana başlıklar altında ele almaktadır. Bu başlıklar altında belli bir plan dâhilinde uygulanabilecek pek çok etkinlik ve alt strateji önerilmektedir.

Bu araştırmada da PTÖ yönteminin demokratik bir sınıf ortamı oluşturması, öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, sorumluluk duygusuna sahip ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemesinin öğrencilerin değerlerinde ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında etkili olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki problemlere ve alt problemlere cevap aranmıştır:

- ✓ Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin insani değerlerine etkisi nedir?
 - Öğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeyleri ders öncesi ve ders sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Öğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ✓ Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi nedir?

- Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ders öncesi ve ders sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ✓ Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersi sonrası elde ettikleri kazanımlara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Uygulama süreci eylem araştırması yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma nitel bir araştırmadır. Eylem araştırması; eğitimcilerin günlük sınıf uygulamalarını ve böylece öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek için ve kendilerini bir araştırmacı olarak geliştirebilmek için kullanabilecekleri bir araştırma stratejisidir (Tripp, 2005). Araştırma süreci başında araştırmacılar tarafından bir dönem planı oluşturulmuştur. Daha sonra eylem planlarının uygulama süreci başlamıştır. Her eylem süreci sonunda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bir sonraki eylem süreci planlanmıştır. Eylem araştırması üç eylem döngüsünden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında hem nitel hem nicel araçlar kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmada halihazırda dersi alan üç sınıfın öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Dersi alan öğrenci sayısı 103’tür. Öğrencilerden 71’i kız ve 32’si erkektir.

Uygulama Süreci

İşlem süreci eylem araştırması yolu ile yürütülmüştür. Eylem araştırması üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle genel bir eylem planı oluşturulmuştur. Her eylem aşaması; “eylem planının hazırlanması”, “eylem planının uygulanması”, “eylem planına ilişkin verilerin toplanması”, “toplanan verilerin analizi” ve “elde edilen bulguların değerlendirilmesi” adımlarından oluşmuştur. Her eylem planının sonunda öğrencilere süreç değerlendirme formları verilerek süreci değerlendirmeleri istenmiş ve veriler analiz edilerek çeşitli kararlar alınmış (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2020) ve bu kararlar doğrultusunda diğer eylem planı hazırlanmıştır. Üçüncü eylem planı sonunda süreç sonlandırılmıştır.

Toplamda 16 hafta süren Karakter ve Değerler Eğitimi dersi proje tabanlı olarak yürütülmüştür. İlk dört hafta yüz yüze eğitim yapılmış, dördüncü haftadan sonra ise

küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Ders grup çalışması olarak düzenlenmiştir. Toplam 22 grup oluşturulmuştur. Öğrenciler her hafta kendi aralarında Skype, Zoom, WhatsApp vb. yöntemlerle çalışmışlar, ders sorumlularına sormak istedikleri soruları Google Classroom’da yazmışlar ve sorularına cevap verilmiştir.

Bireysel çalışmalar (ilk dört hafta ve her projenin ilk haftası) genel olarak derse ve grup çalışmalarına hazırlık amaçlı literatür taraması yapma ve özetleme çalışmalarından oluşmuştur. Uzaktan eğitime geçilmesiyle beraber öğrenciler grup çalışmalarını kendi aralarında, kendi belirledikleri bir saatte, telekonferans yöntemiyle gerçekleştirmişlerdir. Her projenin sonunda her bir grup ortak bir grup raporu hazırlamıştır.

Projeler; aile, çevre ve okul olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür. Her proje öncesi öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan proje yürütme formları verilmiştir. Projelerle; aile, çevre ve okulda yaşanan değer problemlerinin belirlenmesi ve bunların nasıl kazandırılabilceğine dair çözüm önerileri geliştirilmesi, bu doğrultuda her öğrencinin kendi mesleğine dair bir yol haritası belirlemesi amaçlanmıştır. Her proje için üç hafta süre verilmiştir. Bu üç aşamanın sonunda tüm projeler birleştirilerek dönem sonunda sunumu gerçekleştirilmiştir.

Her grup tek portfolyo hazırlamış, raporlar elektronik olarak alınmıştır. Portfolyonun değerlendirilmesi için “portfolyo değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Öğrencilerin gönderdikleri projeler araştırmacılar tarafından bu formlara göre değerlendirilerek puanlanmış ve öğrencilere bildirilmiştir. Öz ve akran değerlendirme öğrencilere her eylem aşaması sonunda yaptırılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Sunumlar sırasında gruplar birbirlerini gruplar-arası değerlendirme formuna göre değerlendirmiştir. Dersin değerlendirmesi; portfolyo puanları (%50), öz değerlendirme puanları (%20), akran değerlendirme puanları (%20) ve gruplar arası değerlendirme puanlarına (%10) göre yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “İnsani Değerler Ölçeği”, “Süreç Değerlendirme Formu” ve “Öğrenci Mektupları” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

İşbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (İÖYTÖ): Şahin ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek 28 maddeden ve tek boyuttan oluşur. 28 madde toplam varyansın % 45,38’ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı 0,95 ve iki yarı güvenilirliği 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları daha olumlu, düşük puan alanların ise olumsuz olmaktadır.

İnsani değerler ölçeği (İDÖ): 42 maddeden oluşan likert tipi ölçek Dilmaç (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, Sorumluluk (7 madde), Dostluk/Arkadaşlık (7

madde), Barışçı Olma (7 madde), Saygı (7 madde), Hoşgörü (7 madde), Dürüstlük (7 madde) olmak üzere altı boyut yer almaktadır. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için 0.92, "Sorumluluk" boyutu için 0.73, "Dostluk/Arkadaşlık" boyutu için 0.69, "Barışçı Olma" boyutu için 0.65, "Saygı" boyutu için 0.67, "Dürüstlük" boyutu için 0.69, "Hoşgörü" boyutu için 0.70 bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeyleri daha yüksek, düşük puan alanların ise daha düşük olmaktadır.

Süreç değerlendirme formu: "Süreç Değerlendirme Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Eğitim bilimleri alanında uzman olan iki akademisyenden görüş alınarak formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formda; ders sürecinin bilgi, beceri ve değerler açısından katkılarının neler olduğu, ders sürecinde yapmaktan hoşlandıkları şeyler, ders tasarımı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar, grup çalışması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve ders sürecinin daha iyi hale getirilmesi için önerileri şeklinde bazı sorular yer almıştır.

Öğrenci mektupları: Dönem sonunda öğrencilerden süreçle ilgili duygu ve düşüncelerini anlattıkları birer mektup istenmiştir.

Verilerin Toplanması

"İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İnsani Değerler Ölçeği" hem dönem başında hem dönem sonunda uygulanmıştır. Bu araçlar dönem başında 17-21 Şubat 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitim döneminde sınıf ortamında, dönem sonunda ise 01-07 Haziran tarihleri arasında uzaktan eğitim döneminde internet yolu ile toplanmıştır. İnsani değerler ölçeği ön testi 88, son testi 95 öğrenci, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ön testi 84, son testi ise 93 öğrenci doldurmuştur.

Süreç değerlendirme formları birinci ve ikinci eylem aşaması sonunda öğrencilere mail yoluyla gönderilmiş ve öğrencilerden mail yoluyla alınmıştır. Sürecin sonunda ise öğrenci mektupları öğrencilerden yine mail yoluyla alınmıştır. Öğrencilerden birinci eylem süreci sonunda 99 süreç değerlendirme formu, ikinci eylem süreci sonunda 95 süreç değerlendirme formu ve süreç sonunda 94 mektup alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle verilerin normalliği Kolmogorow-Smirnov testi ile incelenmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre öğrencilerin insani değerler ölçeği ön test ($df(88)$, $p=0,200$) ve son test ($df(95)$, $p=0,200$) puanlarının normal dağılım gösterdiği, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ön test ($df(84)$, $p=0,026$) ve son test ($df(93)$, $p=0,000$) puanlarının ise normal dağılım göstermediği görülmüştür. Analizlerde; parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, non-parametrik testlerden ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz süreci; "verileri düzenleme", "verileri özetleme" ve "ilişkilendirme/yorumlama" olmak

üzere üç aşamada (Kılıç vd., 2019) yürütülmüştür. Öncelikle bulguların sunumunda doğrudan alıntılarda da kullanılmak üzere formlar kodlanmıştır. Verileri özetleme aşamasında verileri kodlama, kodlanmış verileri kategorilere dağıtma, verileri üst kategorilerde birleştirme, alt kategoriler oluşturma işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlişkilendirme/yorumlama aşamasında ise farklı veri toplama teknikleri ile toplanan veriler arası ortak noktalar ve farklılıklar incelenmiş ortaya çıkan kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek yeni bir yapı ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeylerini belirlemek için (Seçer, 2013) ölçeklerin Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ön test için 0.95, son test için 0.97 olarak bulunmuştur. İnsani Değerler Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ön test için 0.82, son test için 0.84 olarak bulunmuştur. Alpha değerinin 0,80 ile 1,00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Bu durumda her bir ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için ise; katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmış ve veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İçerik analizinde veriler araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuş, kodlanmış, kategoriler arasındaki ilişkiler analiz süreci boyunca sürekli olarak incelenmiş ve kategori oluşturma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hem uygulama (eylem) hem de araştırma (veri toplama, veri analizi) kısmı bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarında çeşitleme yapılmış, veriler dört farklı araçla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarını araştırma verileri ile ilişkilendirmek için uzman görüşü alınmıştır. Doğrudan alıntılar yapılarak nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Gerektiğinde incelenmek üzere araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları; “Öğrencilerin İnsani Değerleri” ve “Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları” ve “Öğrencilerin Değerlere ve İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri” şeklinde üç başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin İnsani Değerleri

Öğrencilerin insani değerler ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Test	N	X	S.S	t	p
Toplam Puan	Ön test	88	164.16	14.64	-3.378	0.001*
	Son test	95	171.32	14.02		
Sorumluluk	Ön test	88	26.48	4.34	-2.014	0.046*
	Son test	95	27.67	3.69		
Dostluk	Ön test	88	29.24	3.20	-1.991	0.048*
	Son test	95	30.17	3.12		
Barış	Ön test	88	28.03	3.60	-1.825	0.070
	Son test	95	28.95	3.17		
Saygı	Ön test	88	28.26	3.87	-1.855	0.065
	Son test	95	29.32	3.82		
Hoşgörü	Ön test	88	28.89	3.56	-1.678	0.095
	Son test	95	29.73	3.21		
Dürüstlük	Ön test	88	23.26	3.43	-4.342	0.000*
	Son test	95	25.48	3.49		

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında; toplamda ($t=-3.378$, $p<0.05$), sorumluluk boyutunda ($t=-2.014$, $p<0.05$), dostluk boyutunda ($t=-1.991$, $p<0.05$) ve dürüstlük boyutunda ($t=-4.342$, $p<0.05$) anlamlı fark olduğu, bu farkların ise her grupta son test lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda Karakter ve Değerler Eğitimi dersi öğrenme öğretme sürecinin genel olarak öğrencilerin insani değerlerini, özelde ise sorumluluk, dostluk ve dürüstlük değerlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Barış boyutunda ($t=-1.825$, $p<0.05$), saygı boyutunda ($t=-1.855$, $p<0.05$), hoşgörü boyutunda ($t=-1.678$, $p<0.05$) ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin insani değerler ölçeğinden aldıkları son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S.S	t	p
Toplam Puan	Kız	68	173.57	13.25	2.564	.012*
	Erkek	27	165.63	14.53		
Sorumluluk	Kız	68	28.22	3.65	2.346	.021*
	Erkek	27	26.30	3.48		
Dostluk	Kız	68	30.29	2.86	.622	.536
	Erkek	27	29.85	3.74		
Barış	Kız	68	29.25	3.35	1.486	.141
	Erkek	27	28.19	2.57		
Saygı	Kız	68	29.79	3.56	1.969	.052
	Erkek	27	28.11	4.23		
Hoşgörü	Kız	68	30.16	2.72	2.137	.035*
	Erkek	27	28.63	4.05		
Dürüstlük	Kız	68	25.85	3.27	1.650	.102
	Erkek	27	24.56	3.89		

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanları arasında toplamda ($t=2.564$, $p<0.05$), sorumluluk boyutunda ($t=2.346$, $p<0.05$) ve hoşgörü boyutunda ($t=2.137$, $p<0.05$) cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Dostluk boyutunda ($t=0.622$, $p>0.05$), barış boyutunda ($t=1.486$, $p>0.05$), saygı boyutunda ($t=1.883$, $p>0.05$) ve dürüstlük boyutunda ($t=1.650$, $p>0.05$) ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Toplam Puan	Ön Test	84	65.95	5540.00	-5.692	0.000*
	Son Test	93	109.82	10213.00		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın son test lehine olduğu olduğu ($z=-5.692$, $p<0.05$) görülmektedir. Bu durumda Karakter ve Değerler Eğitimi dersi öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Toplam Puan	Kız	68	48.92	3326.50	-1.134	0.257
	Erkek	25	41.78	1044.50		

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında ($t=-1.134$, $p>0.05$) cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğrencilerin Dersin Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Dersin Kazanımlarına Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar
Değerlere İlişkin Bilgi	Değerlerle ilgili kavramlar
	Değer türleri
	Değer kazandırma yöntemleri, değer stratejileri
	Değerlerle ilgili bildiklerini pekiştirme
	Sosyal hayatında işine yarayacak bilgiler
	Alanı/mesleği ile ilgili yeni bilgiler
	Dünyanın ve Türkiye'de değerler konusundaki bilgiler
	Değerlerle ilgili bir konuşma yapabilecek kadar bilgi
	Genel kültür

Değerlere İlişkin Farkındalık	Değerlerin Önemi	Değerlerle ilgili geniş bakış açısı kazanma Değerlerin önemi kavrama Değerlerin geçmiş ile gelecek arasında köprü olduğunu kavrama Değerlerin insanları bir arada tuttuğunu kavrama Değerler için çaba göstermek gerektiğini fark etme
	Değer İlişkileri	Değerlerle aile, çevre ve okul ilişkisini kavrama Değer çevre ilişkisini kavrama Çevresindeki değerleri sorgulama/anlamlandırma Ailenin değer kazanımındaki önemini kavrama Ailede ve okulda edinilen değerlerin sosyal hayattaki yerini kavrama İnsan davranışlarının değerlerle ilişkisini kavrama
	Kendi Değerleri	Sahip olduğu değerleri fark etme Kendi değerlerini eksikliklerini sorgulama, anlamlandırma
	Değer Problemleri	Günlük hayatında değerlerle ilgili ne çok sorun olduğunu fark etme Değerlerin fark etmeden nasıl yozlaştığını kavrama Değerlerdeki eksikliklerin sonuçlarını fark etme Ailedeki değer eksikliklerini fark etme Sosyal medyanın zararlarını fark etme Problemlerin hangi değerlerin eksikliğinden kaynaklandığını kavrama Problemlerin en önemli sebebinin sevgisizlik olduğunu kavrama Değerlerin kaybolma endişesini taşıma
	Değer Eğitimi	Değerler eğitiminin önemini kavrama Değerlerin nasıl öğretilmesi gerektiğini kavrama
Değer Kazanımı	Kişisel	Değerlerle ilgili farkındalıklarını davranışlarına yansıtma Eksik olan değerlerini tamamlayabilme Kendi değerlerine sahip çıkma Kendi değerlerini pekiştirme Saygı değeri kazanma Duyarlılık kazanma Hoşgörü değeri kazanma Özveri değeri kazanma Sabır değeri kazanma Kanaatkarlık değeri kazanma Sosyal medyadan uzaklaşma
	Toplumsal	Çevresine karşı kendini sorumlu hissetme Değerleri kazandırma konusunda sorumluluk duygusu hissetme Başkalarına değer kazandırmaya çalışma Değer problemlerine çözüm bulma

	Arkadaşlık ilişkilerinde güçlenme Kendini daha iyi ifade edebilme Konuşma, tartışma Liderlik Girişkenlik İletişim Empati Başkalarının fikirlerine önem verme İşbirliği, ekip çalışması Sorumluluk duygusu
Sosyal Beceriler	
	Yetenekli olduğu alanları keşfetme Öz güven kazanma
Kişisel Beceriler	
	Eleştirel düşünme Fikir yürütme Yorumlama, düşünme, sorgulama Sorunlara farklı pencereden bakma
Düşünme Becerileri	
Beceri Kazanımı	
	Stres yönetimi Zaman yönetimi Problemlere çözüm üretebilme Kriz yönetimi Sorunlara farklı bakış açısıyla bakma
Problem Çözme Becerisi	
	Proje yürütme Problem belirleme Bilgi kaynaklarını keşfetme Makale tarama/inceleme ve analiz etme Veri toplama Anket hazırlama, analiz etme Veri analizi Sonuç ve öneri yazma Raporlama/dosyalama Sunu hazırlama
Bilimsel Araştırma Becerisi	
	Bilgisayar kullanma Teknolojik kazanımlar
Teknik Beceri	

Tablo 5 incelendiğinde dersin kazanımlarına ilişkin görüşlerin; “değerlere ilişkin bilgi”, “değerlere ilişkin farkındalık”, “değer kazanımı” ve “beceri kazanımı” olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler; değerlerle ilgili kavramlar, değer türleri, değer kazandırma yöntemleri, değer stratejileri ile ilgili yeni bilgiler öğrendiklerini, var olan bilgilerini pekiştirdiklerini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategori altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö16: “*Hem sosyal hayatımızda hem de derslerimizde işimize yarayacak bir çok bilgi ve fikir edinmiş olduk.*” Ö23: “*Yaptığım araştırmalarla konu hakkında bilgim ve duyarlılığım arttı.*” Ö60: “*Literatür taraması yaptığım için bilimsel verileri inceledim bu konuda bilgilerim pekişti.*”

Öğrencilerin; değerlerin önemine, değerlerle aile, çevre ve okul arasındaki ilişkilere, kendi değerlerine, toplumda yaşanan değer problemlerine ve değerler eğitiminin önemine ilişkin farkındalık kazandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategori altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö39: *“Aslında aile yapılarının toplumun en büyük değeri olduğunu ve dinamik hayatın temelini oluşturduğunu fark etmemi sağladı.”* Ö46: *“Değer ve Çevre ilişkisini incelediğimiz bu süreçte, değer kazanımında ailenin etkisi kadar çevrenin de çok önemli olduğunu anladım.”* Ö50: *“Değerler eğitimi nedir ve neden önemlidir sorularına da cevaplar buldum.”*

Öğrenciler; sabır, saygı, duyarlılık, hoşgörü, özveri ve kanaatkarlık değerlerini kazandıklarını, eksik yönlerini tamamladıklarını, var olan değerlerini pekiştirdiklerini düşündükleri, ayrıca başkalarına değer kazandırmaya çalışma ve değer problemlerine çözüm bulma gibi toplumsal kazanımları önemsediklerini belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategori altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö5: *“Sabır kelimesini gerçekten yaşadım. Bu ödev üstümdeki sorumluluk duygusunun, liderlik özelliğimin daha iyi gelişmesini sağladı aslında.”* Ö8: *Değerlerim konusuna gelince kitle iletişim araçlarının değerlerimi daha çok olumsuz yönde etkilediğini düşündüm ve sosyal medya kullanımı ile iletişimsizlik sorunuyla sosyal yaşantıdan uzaklaştığımı değerlerime sahip çıkma konusunda daha az yük altına girdiğimi gördüm.* Ö28: *“Aynı zamanda ders sürecinde grup ödevleri neticesinde arada yaşanan bazı durumlara karşı sabırlı ve hoşgörülü olmayı az çok öğrendim diyebilirim.”*

Öğrencilerin; kendini iyi ifade etme, liderlik, empati, işbirliği ve sorumluluk duygusu gibi sosyal becerileri, kendini keşfetme ve öz güven gibi kişisel becerileri, eleştirel düşünme, fikir yürütme, yorumlama, düşünme, sorgulama gibi düşünme becerilerini, stres yönetimi, zaman yönetimi ve kriz yönetimi gibi problem çözme becerilerini, problem belirleme, makale tarama ve analiz etme, veri toplama, veri analizi ve raporlama gibi bilimsel araştırma becerilerini ve teknik becerileri kazandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategori altındaki görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir: Ö69: *“Araştırma becerisi, önemli bilgileri ayırt etme ve yorumlama becerisi kazandım.”* Ö94: *“İşbirliği içerisinde uyumla çalışmayı sürdürebilme becerisi ve daha farklı fikir görme açısından iyi olduğunu düşünüyorum.”* Ö95: *“Bireylerle görüşme ve iletişim becerilerime katkı sağladığımı düşünüyorum bu sürecin.”*

Sonuçlar ve Tartışma

Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin insani değerlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk, dostluk, dürüstlük, saygı, hoşgörü gibi değerlerde olumlu yönde artış olması bu yöntemin değer kazanımında etkili olduğunu göstermektedir. Dilmaç (2007) ve Erikli (2016) yaptığı çalışmada grup çalışmaları gerektiren ve farklı türde etkinlikler içeren

değerler eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini araştırmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin sorumluluk, dostluk, dürüstlük, saygı, barış, hoşgörü, işbirliği gibi değerlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Krop (2006) tarafından yapılan bir çalışma da ahlaki gelişim programı geliştirilmiş ve uygulama sonucunda çalışma grubunun sorumluluk düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın katılımcıların sorumluluk alma düzeyinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir. Izgar (2013) farklı etkinlikleri içeren değerler eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin çevreye saygı, çeşitlilik, insan onuruna saygı, dürüstlük, bağımsızlık, adalet, gizlilik, eşitlik, sorumluluk ve arkadaşlık alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bir başka çalışma da Perry ve Wilkenfeld (2006) tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini uyguladıkları değerler eğitim programı ile arttırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre program öğrencilerin değerleri kazanımlarında olumlu yönde etkili olmuştur.

Araştırma bulgularına göre sorumluluk ve hoşgörü değerlerinde kızlar lehine farklılık görünürken dostluk, saygı ve dürüstlük gibi değerlerde cinsiyete göre bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin grup çalışmalarına daha yatkın olmaları, erkeklere oranla daha uyumlu olmaları ve sorumluluklarına daha çok sahip çıkmalarının (Albayrak, Ayas ve Horzum, 2012; Ciochină ve Faria, 2009) bu durumun ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Coşkun ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin değer düzeylerinin kız öğrencilerinden düşük olduğu görülmüştür. Dilmaç, Deniz ve Deniz'in (2009) yaptıkları çalışmada da değerlerin uyum, yardımseverlik, güvenlik alt boyutları ortalamalarının kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Mehmetoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise kız öğrencilerin özyönelim, iyimserlik, gelenek, güvenilirlik, hazcılık ve evrenselcilik değerlerine erkek öğrencilere oranla daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimciler PTÖ yöntemini öğrencilere işbirlikli olmayı öğreten, yapıcı, onların içeriği derinlemesine anlayıp araştırma yapmaya yönelten bir öğrenme modeli olarak açıklarlar (Willard ve Duffrin, 2003). Başbay (2005) ile Erdem ve Akkoyunlu (2002) da PTÖ yöntemi kullanarak yaptıkları çalışma sonucunda bu yöntemin öğrencilerin takım olarak işbirliği içinde çalışma becerilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışma da Kaldi, Filippatou ve Govaris (2011) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerininin PTÖ yöntemi kullanılarak işlenen ders sonucunda sorumluluk, grup çalışması ve farklı etnik kökenlerden gelen akranlarına ilişkin tu-

tumları üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk, grupla çalışma becerilerinin ve farklı etnik kökenlerden gelen akranlarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Kamer ve Şahin (2021) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının değerler eğitimi genel olarak informal süreçler içerisinde kazandıklarını ve bir ders ve müfredat içerisinde değerler eğitimi almadıklarını ifade etmektedir. Bu çalışma sonucunda kazanılan değerler de düşünüldüğünde dersin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin karar verme ve takım çalışması eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Devenci (2019) yaptığı çalışmada sonucunda öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre PTÖ yöntemine göre düzenlenen karakter ve değerler eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama gibi düşünme becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gunawan, Sahidu, Harjono ve Suranti (2017) ile Mihardi, Harahap ve Sani (2013) PTÖ yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında bu yöntemin yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ay (2013) PTÖ ile işlenen bir derse ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada bu yöntemin karar verme, üretkenlik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi kazandırmada etkili olduğunu dile getirmiştir. Çeliker (2012) de PTÖ yönteminin yaratıcı düşünmeye etkisini incelediği çalışma sonucunda bu yöntemin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre PTÖ yöntemine göre düzenlenen karakter ve değerler eğitiminin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2015) bu öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ifade etmiştir. Özer ve Özkan (2012) da proje tabanlı öğretimin, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun bilimsel süreç becerileri puanların ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

PTÖ yönteminin öğrencilerin empati, liderlik, girişkenlik, sorumluluk gibi sosyal becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Walters ve Sirotiak (2011) PTÖ yönteminin liderlik ve iletişim becerilerine katkısını inceledikleri çalışmalarında bu yöntemin öğrencilerin liderlik ve iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Fidan (2012) yaptıkları çalışmada proje tabanlı öğrenme yönteminin Web Tasarımı dersinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini in-

celemişler ve bu dersin PTÖ yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk alma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Başbay (2005) da yaptığı çalışmada bu yöntemin öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırdığını ifade etmiştir. Bilgin, Karakuyu ve Ay (2015) ise yaptığı deneysel çalışma sonucunda PTÖ yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik algılarında olumlu etkisi olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Proje tabanlı öğretim yönteminin öğretim sürecinde kullanılması yaygınlaştırılmalı.
- ✓ Öğretim uygulamaları öğrencilerin işbirlikli bir şekilde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmeli.
- ✓ Aynı çalışma farklı öğretim kurumlarında yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Deney kontrol gruplu çalışmalar yapılarak sonuçlar genellenebilir.

Kaynakça

- ABİSHOVA, G., Andreeva, N., Issayev, G., Issayev, A., ve Mynbayeva, B. (2020). The application problem of project-based learning technology in higher education of Kazakhstan. *Eurasia J Biosci*, 14(1), 781-789.
- ALBAYRAK, E., Tuncay, A., ve Horzum, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarında görevi ihmal etme ve grup çalışmalarına yatkınlıklarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 335-353.
- ALGÜL, F. N. (2021). Popüler kültürün dayattığı kitapların çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 205-231.
- AY, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.
- AYDOĞDU, H., ve Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın tavşan dışı bir gözlemcinin notları'nda sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- BAŞBAY, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- BİLGİN, I., Karakuyu, Y., ve Ay, Y. (2015). The effects of project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 469-477. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1015a>

- CANSOY, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazanılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>
- CİOCHÎNA, L., ve Faria, L. (2009). Individualism and Collectivism: What differences between portuguese and romanian adolescents? *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 555- 564.
- COOMBS-RICHARDSON, R., ve Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/1475240905057805>
- COŞKUN, Y., ve Yıldırım, A. G. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- ÇELİK, H. D. (2012). *Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay bilimcesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- DEVECİ, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330. <https://doi.org/10.9779/pauefd.525059>
- DİLMAÇ, B. (2007). *Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- DİLMAÇ, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- DOĞAN, R., ve Tosun, C. (2003). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretimi özel öğretim yöntemleri. Pegem A yayıncılık.
- DOPPELT, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255-272.
- DOYMUŞ, K., Şimşek, Ü., ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- ERDEM, M., ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1(1), 2-11.
- ERİKLİ, S. (2016). *Development and implementation of a values education program for preschool children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- GARCÍA, J., ve Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. Allyn and Bacon.
- GÖMLEKSİZ, M. N., ve Fidan, E. K. (2012). Web tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 101-116.

Proje Tabanlı Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri, Değer ve Tutum...

- GUNAWAN, G., Sahidu, H., Harjono, A., ve Suranti, N. M. Y. (2017). The effect of project based learning with virtual media assistance on student's creativity in physics. *Cakrawala Pendidikan*, 2, 167-179. <https://doi.org/10.21831/cp.v36i2.13514>
- GUO, S., ve Yang, Y. (2012). Project-based learning: An effective approach to link teacher professional development and students learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 5(2), 41-56.
- HALSTEAD, J. M., ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- HAMARAT, E., ve Arkan, A. (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde gelecek becerileri*. Seta Yayınları.
- HAMARAT, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Seta Yayınları.
- IZGAR, G. (2013). İlköğretim okulu 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- JOHNSON, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 85-118.
- JOLLIFFE, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. Paul Chapman Publishing.
- KALDİ, S., Filippatou, D., ve Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education*, 39(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- KAMER, S. T., ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 725-744. DOI: 10.37669/milliegitim.705356. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- KARPUDEWAN, M., Ponniah, J., ve Zain, A. M. (2016). Project-based learning: An approach to promote energy literacy among secondary school students. *Asia-Pacific Edu Res*, 25(2), 229-237. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0256-z>
- KORKMAZ, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193- 200.
- KILIÇ, A., Aydın, M., Ökmen, B., ve Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Pegem Yayıncılık.
- KIRSCHENBAUM, H. (1995). *100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. A Longwood Professional Book, Pearson Education.
- KROP, E. H. (2006). *The effects of a cognitive-moral development program on inmates in a correctional educational environment* (Unpublished PhD thesis). Virginia University, USA.
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

- MCMAHON, P. (2008). *Increasing achievement through assessments: A study of the effects of administering ongoing formative assessments during a project-based unit of study*. (Unpublished master's thesis). Caldwell College, New Jersey: NY.
- MEHMETOĞLU, A. U. (2006). Gençlik, değerler ve din. (Eds: Y. Mehmetoğlu ve A. U. Mehmetoğlu), *Küreselleşme ahlak ve değerler*. Litera Yayıncılık.
- MİHARDI, S., Harahap, M. B., ve Sani, R. A. (2013). The effect of project based learning model with kwl worksheet on student creative thinking process in physics problems. *Journal of Education and Practice*, 4(25), 188-200.
- ORNSTEIN, A. C., ve Lasley, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching*. Mc GrawHill.
- ÖZDAMAR, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1* (2. baskı). Kaan Kitabevi.
- ÖZER, D. Z., ve Özkan, M. (2012). The Effect of the project based learning on the science process skills of the prospective teachers of science. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 635-645.
- PERRY, A. D., ve Wilkenfeld, B. S. (2006). Using an agenda setting model to help students develop & exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 303-312. <https://doi.org/10.1080/15512160600840798>
- SABAN, A. (2002). Öğrenme öğretme süreci (2. baskı). Nobel Yayınları.
- SARACALOĞLU, A. S., Akamca, G. Ö., ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(3), 241-260.
- SEÇER, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- SİSLIAN, R., Gabardo, M., Macedo, S. H., ve Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69.
- SOLOMON, G. (2003). Project based learning: A primer. *Technology and Learning*. 23(6), 20.
- ŞAHİN, Ş., Arseven, Z., ve Kılıç, A. (2016). Öğretmenlerin değerleri zedeleyen davranışları gösterme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(2), 3305-3319.
- ŞAHİN, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H. M., ve İlğan, A. (2017). Attitude scale towards collaborative learning: A validity and reliability study. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 7(1), 73-88.
- ŞAHİN, Ş., Ökmen, B., ve Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 360-384. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/58553/799840>
- TAN, Ş. (2005). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Pegem Yayıncılık.
- THOMAS, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. CA: Autodesk. <http://www.autodesk.com/foundation> adresinden 21.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Proje Tabanlı Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri, Değer ve Tutum...

- TRİPP, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educ. Pesqui*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- VEUGELERS, W., ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- WALTERS, R. C., ve Sirotiak, T. (2011). Assessing the effect of project based learning on leadership abilities and communication skills. *47th ASC Annual International Conference Proceedings*, Omaha, NE.
- WESTWOOD, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: Cross-curricular perspectives*. ACER Press.
- WILLARD, K., ve Duffrin, M. W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2003.tb00031.x>
- WISMATH, S. L., ve Orr, D. (2015). Collaborative learning in problem solving: A case study in metacognitive learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 1-16.
- WOLK, S. (2001). What should we teach? The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, 59(2), 56-59.
- YALÇIN, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- YILAR, M. B., ve Şimşek, U. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 357-373.
- YILMAZ, F. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- YURTLUK, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI KAPSAMINDA KÜLTÜREL MİRASIN ANİMASYON ÇİZGİ DİZİLERLE AKTARIMI: BİR YÖRÜK HİKÂYESİ MAYSA VE BULUT

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burcu SEL¹

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, burcusel3@gmail.com, ORCID : 0000-0002-7663-0434.

Geliş Tarihi: 02.01.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1052307

Öz: Çocuklarda ortak kültürel belleğin küçük yaşlarda medya aracılığıyla inşası, ileriki yaşlarda da eğitsel süreçler aracılığıyla sürekliliğinin sağlanması ve korunması nitelikli bir kültürel hafıza oluşumu açısından önemlidir. Bu araştırmada kültürel mirasın önemli bir “odak” haline geldiği sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında, Yörük bir ailenin hikâyesinin anlatıldığı “Maysa ve Bulut” adlı animasyon çizgi dizinin kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel ve nitel bir yaklaşım benimseren doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda sürece ve bağlama hâkim olma, veri toplama protokolünün hazırlanması, protokolün test edilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri göz önünde bulundurulmuştur. Çizgi dizinin 86 bölümü izlenmiş, verilerin toplanması ve makro analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Veriler MAXQDA 2020 programına aktarılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sözlü kültüre ilişkin uygulamalar, yemek kültürüne ilişkin uygulamalar, kültüre dayalı eğlence etkinlikleri, kültüre dayalı ritüeller/şölenler, kültüre dayalı sağlık uygulamaları ve kültüre dayalı el sanatları olmak üzere altı alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu alt kategorilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel öğelerle güçlü ve simetrik bir ilişkisinin var olduğu, Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide yer alan nitelikli ve yoğun kültürel miras öğelerinin çocukların okulda karşı karşıya kaldıkları öğretim programlarının bir izdüşümü olduğu görülmüştür. Kültürel pratiklerin çocuğa aktarımında öğretim programları aracılığıyla okullarda verilen formal “kültür”e dayalı eğitimin çizgi filmler aracılığıyla pekiştirilmesi önemli bir işlevsel alan olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, kültürel miras, hayat bilgisi, sosyal bilgiler

TRANSFER OF CULTURAL HERITAGE WITH ANIMATED CARTOON SERIES WITHIN THE SCOPE OF LIFE SCIENCE AND SOCIAL STUDIES CURRICULUM: A NOMAD STORY MAYSA AND BULUT

Abstract:

The construction of a common cultural memory in children through the media at an early age, and its continuity and preservation through educational processes in later ages are important for the formation of a qualified cultural memory. In this research, it is aimed to examine the animated cartoon series "Maysa ve Bulut", which tells the story of a Yörük family, in terms of cultural heritage elements, within the scope of the social studies and life science curriculum, in which cultural heritage has become an important "focus". In the research, a descriptive and qualitative approach was adopted and document analysis method was used. In this context, the processes of mastering the process and the context, preparing the data collection protocol, testing the protocol, collecting and analyzing the data were taken into consideration. 86 episodes of the cartoon were watched, data collection and macro analysis were carried out simultaneously. The data were transferred to the MAXQDA 2020 program and analyzed through content analysis. As a result of the research, six sub-categories were reached: applications related to oral culture, applications related to food culture, entertainment activities based on culture, rituals/festivals based on culture, health practices based on culture and handicrafts based on culture. It has been observed that these sub-categories have a strong and symmetrical relationship with the cultural elements in the life studies and social studies curriculum, and that the quality and intense cultural heritage elements in the cartoon series Maysa and Bulut are a projection of the curriculum that children face at school. Reinforcing the formal "culture"-based education given in schools through curricula in transferring cultural practices to children through cartoons can be considered as an important functional area.

Keywords: cartoons, cultural heritage, life science, social studies

Giriş

Giderek yaygınlaşan ve değişen medya unsurları, annelerin etkin bir şekilde iş hayatına katılımı, çocuk bakımında meydana gelen rol ve görev değişiklikler, çocuklara yönelik endüstride meydana gelen değişimler gibi çeşitli nedenlerden dolayı özellikle

küçük yaştaki çocukların çizgi filmleri ya da animasyonları daha yoğun bir şekilde izlemesi olasıdır. Günümüzde genellikle çocuğun dünyaya gelmesinden sonra ilk teması öncelikle annesiyle, ardından oyuncaklarıyla ve son olarak animasyonlarla olduğundan; çocuklara çizgi filmlerin çocukluk dönemi süresince eşlik etmeleri onların değerlerine, dünya görüşlerine ve hayatlarına yönelik büyük bir etki yaratmaktadır (Liu & Liu, 2017, s.672). Modern zamanlarda aile bireylerinin çocuklara daha az zaman ayırmasına bağlı olarak çocuklar zamanlarının büyük çoğunluğunu çizgi film izleyerek geçirmektedir (Yousaf, Shehzad & Hassan, 2015, s.178). Bu doğrultuda ebeveynler çocukların günde ortalama 2,6 saat televizyon izleyerek geçirdiklerini ifade etmektedirler (Cheng, vd., 2004). Türkiye’de ise ortalama televizyon izleyicisi olma yaşının $2,7 \pm 1,6$ yıl olduğu, çocukların %62’si günde 2 saatten fazla TV izlediği görülmüştür (Yalçın vd., 2002). Ayrıca Türkiye’de çocukların televizyonda seyretmekten hoşlandığı tercihler arasında yüzde 28,7’lik oranla çizgi filmler başta gelmektedir (RTÜK, 2013). Bu süreçte bir diğer önemli unsur ise çocuklara yönelik medyanın çeşitliliğinin ve bu medya unsurlarına ayrılan zamanın artması ve erişim kolaylığı olarak görülebilir. Yerel ve yabancı medya içeriğinin genişlemesi ve artan çeşitliliği, onun kültürel açıdan yarattığı etkilere ilişkin sayısız soruyu gündeme getirmiştir (Omar & Ishak, 2011, s.1). Animasyon çizgi filmler, önce okul sonrası saatlerde ve cumartesi sabahları, daha sonra akşam prime-time olarak ifade edilen saatlerde düzenli bir takvim haline gelmiştir (Yoon & Malecki, 2010, s.245). Dolayısıyla çocuklar çizgi filmlere artan çeşitlilikle ve sürelerle maruz kalmaya başlamıştır. Ayrıca çizgi filmlere ve animasyonlara yönelik giderek artan bu yoğun ilgi çizgi film sektörüne olan “ekonomik” yönelimin gücüne de ivme kazandırmıştır. Dünya ekonomisinin gelişmesiyle birlikte farklı ülkelerin ve ulusların kültürleri daha sık ve derinden kesişmekte; ekonomik süreçlerde kültürel faktörler giderek daha önemli bir rol oynamaktadır (Huang, 2017, s.530). Disney gibi şirketler çocuk kültürünün metalaştırılmasından elde edilecek kâr potansiyelinin farkında olmuşlar; çocukların satın alma alışkanlıklarını ve ebeveyn harcamalarını nasıl etkileyebileceklerini keşfetmeyi önemli birer amaç haline getirmişlerdir (Giroux & Pollock, 2010, s.3). Görüldüğü üzere büyük bir endüstri haline gelen çizgi film ve kültür kavramlarının kesişim noktası ekonomi gibi farklı alanlarda da önemli bir işlevsel alan yaratmaktadır.

Çizgi Film ve Kültürel İşlevleri

Çocuklara yönelik medya ürünleri, üreticilerinin kültürel değerlerini, ürettikleri dönemin sosyal, politik ve ekonomik durumlarını yansıttığından çizgi film izlemek masum ve sıradan bir tüketim eylemi olarak kabul görmez; bunlardan daha ziyade karmaşık bir kodlama/kod çözme ve kültürel manaları özümseme sürecini içerisinde barındırır (Belkhyr, 2012, s.704). Başlıca önemli bir endüstri olarak çizgi filmler, bir ulusa ait kültürü, değerleri ve tutumları komik ve canlı bir şekilde sunabilir (Zhou, 2016, s.163). Ayrıca animasyonlar, genellikle ulusal, klasik veya çağdaş kültürde yer alan farklı kültürel formülleri kullanma yeteneğiyle ön plana çıkar (Tipa, 2014, s.338).

Çok sayıda farklı ülkenin animasyonlarındaki hayvan resimleri ve figürler genellikle bu ülkelere/milletlere ait eşsiz sanatsal cazibeleri ortaya koyan mit, masal, folklor ve diğer geleneksel kültürlerden gelmektedir (Wang, 2015, s.433). Pinocchio (Pinokyo), Cinderella (Kül Kedisi), Mulan, Aladdin, The Hunch back of Notre Dame (Notre Dame'ın Kamburu), Gake No Ue No Ponyo (Küçük Deniz Kızı Ponyo), The Princess and The Frog (Prenses ve Kurbağa), The Secret of Kells, Rise of the Guardians (Efsane Beşli), Pocohontas gibi filmlerde, farklı ülkelerin çeşitli kültürlerine ait folklorik unsurlar esas konu/tema olarak temel teşkil etmiştir (Kaba, 2014, Taş Alicenap, 2015). Stüdyo Ghibli yapımı bir çizgi filmde Muromaki zamanındaki Japon toplumu sunulurken, Pixar yapımı farklı bir çizgi filmde ise Amerikan aile yapısının örneklerine rahatlıkla anlaşılabilir (Uçan, 2018, s.1134). Ayrıca Di Giovanni (2003)'e göre, söz gelimi farklı zamanlarda geçen Beauty and the Beast (Güzel ve Çirkin) (1991) ve The Hunchback of Notre Dame (Notre Dame'ın Kamburu) (1996) adlı yapımlarda evrensel olarak tanınan Fransız ekmeği "baget"e görsel ve sözlü atflar yapılarak açılış sahnelerinde sosyo-kültürel bağlamın inşasına güçlü bir popüler referans sunar. Ayrıca Binbir Gece Masalları'nın büyüülü atmosferinden esinlenen Aladdin'de (1992) anlatıcı rolündeki seyyar satıcı, kendisini Arapça kökenli bir kelime olan "Selam" diyerek izleyiciye tanıtır; Mulan adlı yapımda Çin kültürünün en göze çarpan unsurları olan Çin Seddi ve lotus çiçeği yer alırken, Herkül'ün hikâyesi ilham perilerine, tanrıçalara, amazonlara ve benzerlerine yapılan göndermelerle bezenir (Di Giovanni, 2003, s.211-212). Tom ve Jerry' de ise Amerikan kültüründeki mizah anlayışı harika bir şekilde sunulur (Zhou, 2016, s.166).

Ulusal alanyazın incelendiğinde ise çizgi filmlerin kültürel kodların/göstergelerin taşıyıcısı olduğunu, yerel kültür ve halk bilimi öğelerinin yeniden üretilmesine olanak sağladığını gösterir çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu doğrultuda çizgi filmlerin kültürel aktarım sürecindeki işlevlerinin değerlendirildiği (Akbaş, 2019; Aslan, 2018; Atan, 1995; Bastı, 2016; Duman ve Gümüştepe, 2016; Kamacıoğlu, 2017; Kaya, 2014; Türkmen, 2012), popüler kültür (Güngör ve Çolak, 2019; Ünver, 2002; Yapıcıoğlu, 2010; Yarah ve Avcı, 2017), milli kültür (Çetin ve Üzer, 2018), halk bilimi (Aslan ve Yılar, 2019; Karaman ve Yılar, 2020), yerel-küresel kültür (Eşitti, 2016), kültürel öğeler (Karakuş, 2016; Pekşen Akça ve Baran, 2018; Selanik Ay ve Korkmaz, 2017) ve kültürel göstergeler (Aydoğan, 2019) bakımından incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte çizgi filmlerdeki kültürel etkilerin incelendiği (Kaba, 2014), çizgi filmler arasındaki kültürel farklılıkların/kültürel boyutların (Akyüz, 2019; Özer ve Avcı, 2015; Sancar, 2017) belirlendiği, çizgi filmlerin birer kültürel etkileşim ögesi olarak incelendiği (Ünsal, 2020) ve karakterlerin kültürler bakımından değerlendirildiği (Bülbül, 2019) araştırmalar da mevcuttur.

Çocuklar için dünya medyası fırsatlar ve riskler olmak üzere birbirine zıt ama önemli iki tema sunar: Bu kapsamda medya ve çizgi filmlerin yüzeysel düzeyde küreselleşmesi, çocukların perspektiflerini ve vizyonlarını zenginleştirmek adına yeni fir-

satlar yaratarak, bilgiye daha kapsamlı ve eşit erişim sağlar; ancak bir yandan da kültürel kimlik ve değerleri de tehdit eder (Belkhyr, 2012, s.712). Çizgi filmler kimi zamanda kültürel çatışmalara, kültürel saldırganlığa, kültürel yok saymaya ya da kültürel dezenfaryosyana neden olabilmektedir. Bu kapsamda en dikkat çekici örneklerden biri “Mulan” adlı yapımdır. Geleneksel bir Çin karakteri olan Mulan, Disney tarafından orijinal olay örgüsünü korumayı gözeterek yerleştirilmiş, bununla birlikte Mulan en sonunda Batılı değerler tarafından da tanınan, bencil bir Çinli kız olmuştur (Wang, Han & Xu, 2020, s.1335). Ayrıca Mulan’da içerik ve dilsel deformasyonun var olduğu (Tian & Xiong, 2013, s.862) da ortaya konmuştur. Kültürel deformasyon, ekleme, çıkarma, spesifikasyon, doğrudan anlatım ve değiştirme gibi çeşitli uyarlama stratejilerinin kullanılması nedeniyle kültürel bozulmanın genellikle değişen derecelerde meydana geldiği, dünya kültür mirasının bir tür kültürel sahiplenilmesi anlamına gelmektedir (Tian & Xiong, 2013, s.862). Naz, Rasheed ve Rasheed (2018) tarafından gerçekleştirilen ve Hintçe dublajlı çizgi filmlerin öğrencilerin dil kalıpları ve kültürü üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada ise bu çizgi filmlerin Pakistan’daki çocukların dil kalıplarına ve kültürleri üzerine büyük etki yarattığı ve bu durumun endişe verici olduğu belirtilmiştir. Bir ülkeye ait animasyonlar ve kültürel alanlar başka ülkeler tarafından idare ediliyorsa, o ülkenin gelecekteki ulusal kültürü de diğer ülkelerden etkilenebilir hale gelmektedir (Liu & Liu, 2017, s.672). Bununla birlikte küresel anlamda yankı uyandıran çizgi filmlerle aktarılan Batı’ya ilişkin değerlerin ve yaşam biçimlerinin gitgide yerel kültürleri baskılaması önemli bir kültürel olumsuzluk olarak görülebilir (Eşitti, 2016, s. 127). Çizgi film endüstrisinde egemenliğini sağlamış ülkeler kültürel değerleri kullandıkları teknikler vasıtasıyla izleyene doğrudan aktarmaktansa evrensel konular başlığı altında aktarma yolunu seçerler (Uçan, 2018, s.1143). Dolayısıyla kimi zaman kültürel aktarım ve süreklilik sürecinde önemli ve olumlu bir rol oynayan çizgi filmler kimi zamanda kültürel baskılamaya ya da kültürel değişim süreçlerinde bir “gövde gösterisi” olarak görülebilmektedir.

Çizgi Filmlerin Eğitsel İşlevleri: Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersleri

Çizgi filmlerin öğretme ve öğrenme stratejileri olarak kullanımı eğitimciler arasında yeniden dikkat çekmeye başlamıştır. Çünkü çizgi filmler; anlayışı, dikkati ve ilgiyi artırmakta, öğrenmeye yönelik motivasyonu ve tutumları geliştirmekte, üretkenliği, yaratıcılığı ve farklı düşünmeyi artırmakta, kaygıyı ve stresi azaltmakta, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırmakta, bıkkınlık ve davranış bozukluklarını azaltmaktadır (Khalid, Meerah & Halim, 2010, s.539). Çocukların büyük çoğunluğu televizyon ekranında etkinlik yapan insanları izlemekte ve günlük yaşamlarında onlara benzer şekilde davranışlarda bulunmaktadırlar (Rai, Waskel, Sakalle, Dixit & Mahore, 2017, s.1375). Araştırma sonuçlarına göre animasyonlu çizgi film kullanımı öğrencilerin normalde kavraması zor olan ve çoğu zaman onlarda kavram yanılgılarına neden olan belirli kavramlara ilişkin bilgi ve anlayışlarını önemli ölçüde artırmaktadır (Dalcosta, Kamariotaki-Paparrigopoulou, Palyvos & Spyrellis, 2009, s.741). Sosyal bilgiler

öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise öğretim materyali ve yardımcı bir eğitsel araç olarak etkili öğrenme süreçleri için etkin bir şekilde kullanılabileceği (Özaydın, 2020; Şentürk ve Şimşek, 2021); sosyal bilgiler dersi kapsamında çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı (Oruç & Teymuroğlu, 2016; Özer, 2012; Şentürk, 2020) ortaya konmuştur. Ayrıca yine sosyal bilgiler dersi kapsamında çizgi filmlerin incelendiği bir diğer çalışmada en fazla sıklıkla bilimsellik; en az sıklıkla bağımsızlık değerine yer verildiği görülmüştür (Selanik Ay & Korkmaz, 2017). Ayrıca bir animasyon filminin içerdiği değerlerin incelendiği bir diğer çalışmada ise sosyal bilgiler öğretim programındaki çok sayıda değeri barındırdığı ortaya konulmuştur (Beldağ ve Kağan, 2017). Hayat bilgisi öğretim programı açısından değerlendirildiğinde ise incelenen çizgi filmlerde çok sayıda farklı değerlere rastlanılmış, değer öğretimi sürecinde işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Bölük, 2018; Sadi-oğlu vd., 2018). Ayrıca Aslan (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersinde çizgi film kullanımının kalıcılığı sağlama, rol model olma, dersi eğlenceli hale getirme gibi olumlu yönlerine ve olumsuz rol model olabileme, her kazanım için elverişli olmama ve yanlış mesajlar barındırma gibi olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır.

Bu çalışmanın temelini oluşturan kültürel miras ve sosyal bilgiler/hayat bilgisi dersi açısından çizgi filmlerin işlevselliği düşünüldüğünde ise; çizgi film-kültür arasındaki güçlü ilişkinin yarattığı kesişim noktası göz önünde bulundurulmalıdır. 2018 sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde söz konusu derslerin temel bileşenlerinden biri olan “kültür” kavramının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde ortaya konulduğu görülmektedir (MEB, 2018, s.4-5). Hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde ise hayat bilgisi dersi öğretim programının özel amaçları bölümünde “Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s.8). Ayrıca “millî ve kültürel değerleri tanıma” temel yaşam becerileri arasında yer aldığı ve kültürel unsurlara ağırlıklı olarak “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer verildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları bölümünde ise “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s.8). Sosyal bilgiler öğretim programının yapısı açısından incelendiğinde ise kültürel unsurların Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle Kültür ve Miras öğrenme alanında milli kültüre ve kültürel mirasa duyarlılık değerine vurgu yapılmıştır. Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamada aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkararak bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluş-

turulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır (MEB, 2018, s.11).

Görüldüğü üzere hem sosyal bilgiler hem de hayat bilgisi derslerinin ve kültürün kesişim noktasının sunduğu eğitsel zemin düşünüldüğünde çocukların uzun süreler boyunca izledikleri, gelişimlerinde kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz roller oynayan çizgi filmlerin kültürel işlevlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada kültürel mirasın önemli bir “odak” haline geldiği sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında, Yörük bir ailenin hikâyesinin anlatıldığı “Maysa ve Bulut” adlı animasyon çizgi dizinin kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında kültürel mirasın aktarımının bir Yörük hikâyesi olan “Maysa ve Bulut” adlı yapım üzerinden incelendiği bu araştırmada betimsel ve nitel bir yaklaşım benimsenerek doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar ortamı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009, s.27). Sosyal bilimlerde dokümana dayalı araştırmalar, araştırma protokolüne sıkı sıkıya bağlı kalmayı gerektiren bilimsel bir yöntem olması bakımından tam bir güvenle benimsenebilecek yararlı ve yeterince kullanılmayan bir yaklaşımdır (Mogalakwe, 2006, s.222). Aslında doküman analizi, genellikle diğer araştırma yöntemlerinin bir tamamlayıcısı olarak işlevsellik kazansa da, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009, s.29). Bu araştırmada her bir çizgi dizi bölümü internet üzerinden erişilen bir doküman niteliği taşımaktadır. Kimi zaman araştırılan bir hususun gerçekliğini anlamının en iyi yöntemi üretilen metinlerin (kültürel zemine bağlı olarak yerel gazeteler, televizyonların ve/veya radyo yayınlarının, yerel sanatın, okul çağındaki çocukların şiir ve denemelerinin, dergilerin ve günlüklerin ve/veya doktrinlerin ve dogmanın) incelenmesini ve analizini kapsayabilir (O’Leary, 2017). Bu doğrultuda sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında kültürel mirasın TRT Çocuk adlı televizyon kanalında yayınlanan bir animasyon çizgi dizi üzerinden incelenmesi ve analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Doküman analizinin aşamaları Bowen (2009) tarafından gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlama olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise Altheide (1996) tarafından ortaya konulan bakış açısı benimsenmiştir. Altheide (1996) aşamaları araştırılacak belirli bir sorunu takip etme, bilgi kaynağının sürecine ve bağlamına aşına olma, formata dikkat ederek ilgili dokümanların birkaç (6–10) örneğine aşına olma, protokol taslağı (veri toplama sayfası) hazırlama, birkaç dokümandan veri toplayarak protokolü test etme, protokolü gözden geçirme,

bir örnekleme mantığına ve stratejisine ulaşma, verilerin toplanması, veri analizini gerçekleştirme, her kategori veya öge içindeki “aşınılıkları” ve “temel farklılıkları” karşılaştırma (metinsel notlar alma), kısa özetleri uç noktaların yanı sıra tipik durum örnekleriyle birleştirme, bulguları yorumlarla ve anahtar kavramlarla başka bir taslakta bütünleştirme şeklinde basamaklandırmıştır. Ayrıca bu araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenerek mevcut dokümanlar (çizgi dizi bölümleri) incelendiği için ULAKBİM TR Dizin kriterleri gereği etik kurul kararı gerektiren çalışmalar kapsamında yer almamakta olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Sürece ve Bağlama Hâkim Olma

Araştırmada öncelikli olarak araştırmaya esas teşkil edilecek konu belirlendikten sonra söz konusu çizgi filmin bağlamına aşına olabilmek için çizgi dizi ile ilgili bilgiler toplanmış ve ilk bölüm de dâhil olmak üzere rastgele seçilen 10 bölüm izlenmiştir. Maysa ve Bulut Resimli Film Animasyon Stüdyosu tarafından projelendirilen ve Prix Jeunesse Festival (2014)'te de finale kalmış bir animasyon dizidir (<http://www.resimlifilm.com/>). Maysa ve Bulut, hafta içi TRT Çocuk kanalında saat 11.55 ve 00.15 olmak üzere günde iki kez yayımlanmaktadır (<https://www.trtcocuk.net.tr/yayin-kisi/>). Ana karakterleri Maysa ve Bulut olan bir yörük ailesinin yaşamından kesit sunan bu çizgi dizi Akça Oba'da geçmektedir. Anne Perçem, baba Devran, Erez amca, Seher Teyze, Yaman Dede, Güneş Ana çizgi dizinin önemli isimleridir. Ayrıca çocukların Bora, Kiraz, Günseli ve Çınar adlı arkadaşları da bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak söz konusu karakterler üzerinden inşa edilen çizgi diziyeye farklı bölümlerde farklı karakterler (öğretmen, ressam, ozan, doktor vb.) de dâhil olur. Karakterlerin kıyafetleri, kullandıkları dil ve eşyalar, yaşam alanları Yörük yaşamını yansıtır. Karakterlerin ilk tasarım aşamalarından görseller (<https://www.facebook.com/maysavebulut>) Şekil 1'de görülmektedir:

Şekil 1. Çizgi Dizide Yer Alan Karakterlerin İlk Tasarımları



Verilerin Toplanması

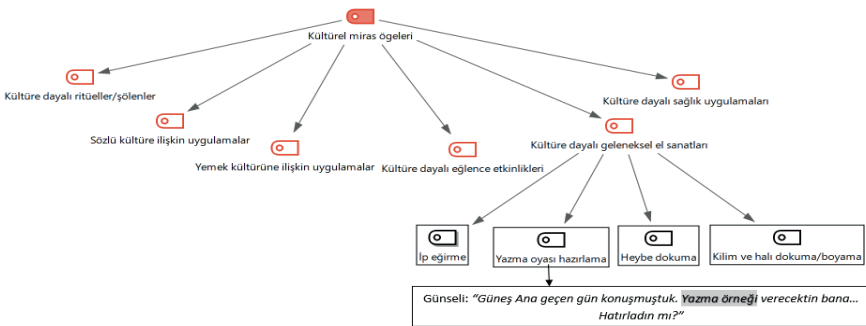
Süreç ve bağlamın belirlenmesinin ardından veri toplama sürecine ilişkin olarak “veri toplama protokolü” hazırlanmıştır. Veri toplama protokolünde bölüm numarası, bölüm ismi, bölüm süresi, içerisinde geçen ana olay, karakterler ele alınmıştır. Ayrı-

ca önemli kültürel ayrıntıların bulunduğu ifadelerin doğrudan alıntılanması için alan bırakılmıştır. Sonrasında rastgele seçilen 10 bölüm izlenerek hazırlanan veri toplama protokolü test edilmiştir. Bu süreçte veri toplama protokolünde önemli kültürel unsurların izlenen bölümün hangi dakikasında geçtiğini gösterir bir sütun açılmasına karar verilmiştir. Ardından söz konusu çizgi dizinin yayınlanan tüm bölümlerinin analiz edilmesine karar verilmiştir. Araştırma kapsamında TRT Çocuk kanalında yayınlanan Maysa ve Bulut adlı çizgi dizinin yayınlanan tüm bölümleri (86 bölüm)¹ temele alınmıştır. Verilerin toplanması ve makro analizi eş zamanlı olarak 8 Eylül 2021 tarihinde başlamış, 1 Kasım 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Her bir bölüm yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Bölüm isimleri ve bölümlere ilişkin süreler Ek 1’de belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından toplamda 83 bölüm (899 dakika) izlenmiş ve veri toplama protokolüne işlenmiştir. Hemen sonrasında elde edilen ham veriler her bir bölüm Ç1, Ç2, Ç3... olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Söz konusu çizgi filme ilişkin belirtilen bölümler izlendikten sonra veri toplama protokolüne işlenen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İki kez ön okuma sürecinden geçirilen veriler sonrasında MAXQDA 2020 programına aktarılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak olası kod ve kategoriler tespit edilmiştir. Altheide (1996) tarafından belirtildiği üzere her kategori veya öge içindeki “aşırılıklar” ve “temel farklılıklar” karşılaştırılmış ve bu süreçte metinsel notlar alınmıştır. Bununla birlikte Bowen (2009) tarafından ortaya konulan bakış açısına uygun olarak elde edilen içeriğin çalışmanın kavramsal çerçevesine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Şekil 2’de “kültüre dayalı geleneksel el sanatları” adlı alt kategoriye ilişkin bir kodlama örneği yer almaktadır:

Şekil 2. Kodlama Örneği



1 Söz konusu çizgi dizinin 61, 75 ve 82. bölümlerine ulaşamadık.

Geçerlik ve Güvenirlik Süreçleri

Dokümana dayalı olarak elde edilen verileri değerlendirebilmek için özgünlük (authenticity), inanılabilirlik (credibility), temsiliyet (representativeness) ve anlam (meaning) olmak üzere basit bir dizi kriterin uygulanabileceği belirtilmektedir (Scott, 1990). Analiz için kanıtın özgünlüğü temel bir kriter olduğu için araştırmacının, başvuru dokümanının gerçekliği ve bütünlüğünü sağlamakla ilgili bir görev ve sorumluluğu vardır (Mogalakwe, 2006). Bu doğrultuda çizgi dizinin tüm bölümleri resmi bir devlet kanalı olan TRT Çocuk kanalından alınmıştır. Temsiliyet açısından değerlendirildiğinde dokümanların kapsamlı (konuyu tamamen veya geniş bir şekilde kapsayan) veya seçici (konunun yalnızca bazı yönlerini kapsayan) anlamında “eksiksizlik” açısından değerlendirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda araştırma süreci dâhilinde çizgi dizinin yayınlanan tüm bölümleri incelenmiştir. İnanırcılığın sağlanması ise kanıtın hatadan ve çarpıtmadan arındırılmış olup olmadığı ile ilişkilidir (Mogalakwe, 2006). Bu nedenle uzman görüşüne başvurulmuş rastgele seçilen 10 bölümün kodlama örneği başka bir uzmana gönderilmiş ve kodlayıcılar arası benzerliklerin/farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Elde edilen uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan formüle uygun olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda uyum yüzdesi % 81.75 olarak tespit edilmiştir.

“Anlam” kapsamında bulguların açık ve anlaşılır olup olmadığının ortaya konulması önemlidir (Mogalakwe, 2006). Bu doğrultuda elde edilen bulgular çizgi diziden karakterlerin ve görsellerin doğrudan alıntılarını desteklenmiştir.

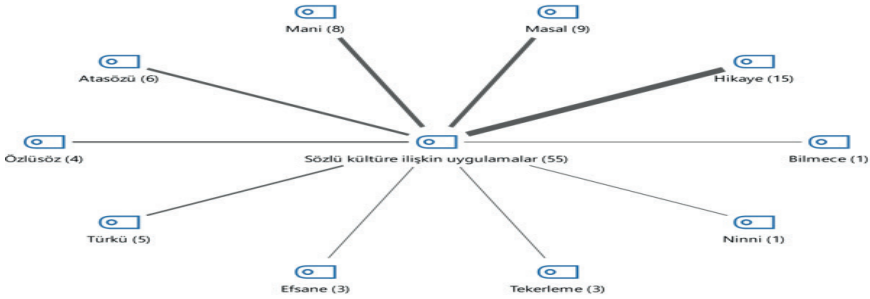
Bulgular

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında “kültürel miras öğeleri” açısından değerlendirildiğinde sözlü kültüre ilişkin uygulamalar (f=55), yemek kültürüne ilişkin uygulamalar (f=25), kültüre dayalı eğlence etkinlikleri (f=16), kültüre dayalı ritüeller/şölenler (f=14), kültüre dayalı sağlık uygulamaları (f=12) ve kültüre dayalı geleneksel sanatları (f=6) olmak üzere altı alt kategoriye ulaşılmıştır:

Sözlü Kültüre İlişkin Uygulamalar

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi “kültürel miras öğeleri” açısından değerlendirildiğinde sözlü kültüre ilişkin uygulamalara dair ulaşılan kodlar Şekil 3’te belirtilmiştir.

Şekil 3. Sözlü Kültür Alt Kategorisine Ait Kodlar



Sözlü kültüre ilişkin uygulamalar açısından Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi değerlendirildiğinde sırasıyla hikâye, masal, mani, atasözü, özlü söz, türkü, efsane, tekerleme, ninni ve bilmecce kodlarının oluştuğu görülmektedir. Çizgi dizi boyunca özellikle ailenin yaşlı bireyleri olan Güneş Ana ve Yaman Dede tarafından kimi zaman dışarıda ateş başında, kimi zaman Yörük çadırının içinde çocuklar bir aradayken hikâye ve masalların anlatıldığı görülür. Bununla birlikte sıklıkla ele alınan bir diğer sözlü kültür ögesi de manilerdir. Örneğin Seher, baharın gelişini kutlamak üzere dileğini söyledikten sonra “Sevdiğim eşim dostum çok, ağardı bir gün daha, ey benim talih yıldızım, gülümse bana” (Ç23: 6’ 26”) adlı maniyi söyler. Bir ramazan gecesi sahurda Devran Emmi “Uyumasın gözümüz, doğru olsun sözümüz, her iki cihanda da ak olmalı yüzümüz” (Ç28: 4’ 26”) ve ardından da “Eski cami direk ister, söylemeye yürek ister, benim karnım tok ama arkadaşım börek ister” (Ç28: 4’ 42”) manilerini söyler.

Yaşanan önemli olaylardan sonra kimi zaman nasihat vermek kimi zaman var olan durumunun önemini vurgulamak amacıyla atasözlerine yer verilir. Örneğin Güneş Ana çocuklara yardım etmekten ve paylaşmaktan bahsederken “Aferin size! Gül veren elde gül kokusu kalır. Bunu hiç unutmayın” (Ç23: 4’ 45”) der. Göç yolunda yabancılardan kuzusunu izin almadan kervana katan Maysa’ya dedesi yaptığının iyi bir şey olmadığını anlatarak “Ha şöyle! At ölür nalı kalır, yiğit ölür namı kalır. Bunu asla unutma Maysa. Anlaştık mı?” (Ç2: 4’ 01”) der. Yine Yaman Dede bir gün kendisinin düğüne davet edilmesinden sonra “Eee, Harman yel ile düğün el ile... Geliriz tabii” (Ç59: 3’ 15”) der. Neredeyse atasözleri kadar vurgulanan bir diğer unsurun da türküler olduğu görülmektedir. Örneğin köye gelen ozan kışın ateşin başında aileye “İki Keklik Bir Kaya’da Ötüyor” türküsünü seslendirir ve ardından türkünün gerçek hikâyesini anlatır (Ç13: 4’ 07”). Bir diğer bölümde aile göç yolundayken Dedemoğlu’nun “Çıktık Horasan’dan Sökün Eyledik” türküsünü hep birlikte seslendirirler (Ç40: 0’ 58”):

Yaman Dede: “Çıktık Horasan’dan eyledik sökün. Düşürdüler bizi tozlu yollara. Aşırıldılar bizi karlı dağlara... Evet, gerisini kim söyleyecek?”

Bulut: “Ben! Bölük bölük yüklendi göçler, atlandı yaşlılar, yayandır gençler. Eee... şey...”

Maysa: “Ben biliyorum! Başımıza geldi gördüğü düşler, Düşürdüler bizi gurbet ellere...”

Fotoğraf 1. Ozanın Yörük Halkına Türkü Söylemesi

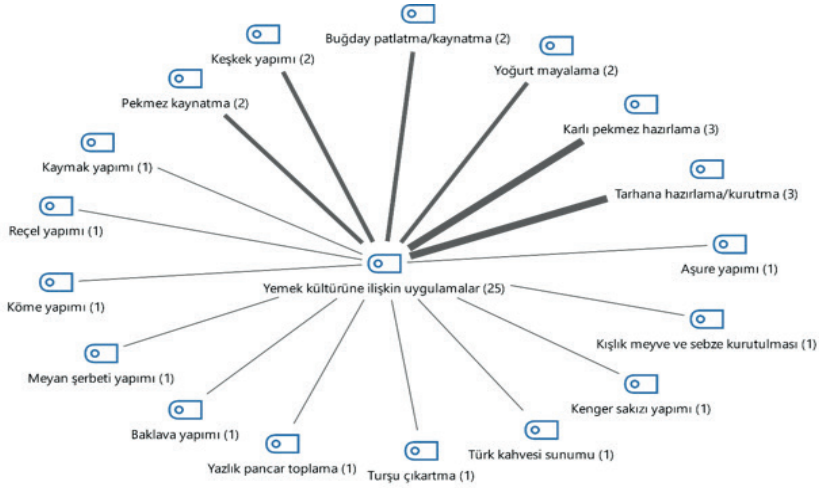


Kullanılan özlü sözler kapsamında ise sıklıkla Karacaoğlan’dan ve Yunus Emre’den örnekler verilmektedir. Örneğin çocukların okulu için obaya gelen öğretmene Yaman dede “Evet, öğretmen oğlum, Yunus da der ya; İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir, sen kendini bilmezsin, ya nice okumaktır. Bu hesap, biz de çocuklarımızı tabiatın içinde kendini tanıyacağı kadar yetiştirmeye çalıştık” (Ç7: 00.48”) ifadelerini kullanır. Bir diğer bölümde Yaman dede oğulları ile konuşurken “Ne güzel demiş Karacaoğlan! ‘Kaşın çatı kalemdir, mağrur olma bu âlemdir, diyeceğim bir selamdır’” (Ç9: 9’ 22”) der. Kimi zaman da tekerlemeler, bilmeceler ya da ninniler söylenir. Bu doğrultuda örneğin tarlada pıtrak bitkisini birbirine atan Kiraz, Maysa, Bulut, Günseli ve Bulut’un arkadaşı kendi aralarında şu tekerlemeyi seslendirir “Dere boyu pıtrak, gelin kızlar oturak, Ne oturak, Ne durak Pıtrak’ı Duman’a atak!” (Ç17: 3’ 34”). Diğer bir bölümde ise arabacı başı panayıra çocukları davet ederken şu bilmeceyi sorar: “Maalesef yarın başka yerlere gideceğim ama şimdi soracağım bilmecenin cevabını bulursanız, geldiğinizde size bir sürprizim olabilir. Geceleri fener, gündüzleri söner. Yarına kadar zamanınız **var düşünün bakalım**” (Ç44: 1’ 48”) der. Diğer alt kategorilerle karşılaştırıldığında en sıklıkla ele alınan kategorinin sözlü kültüre ilişkin uygulamalar olduğu, bu doğrultuda çizgi dizinin hemen hemen her bölümünde sıklıkla herhangi bir sözlü kültür ürününe vurgu yapıldığı da görülmektedir.

Yemek Kültürüne İlişkin Uygulamalar

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi “kültürel miras öğeleri” açısından değerlendirildiğinde yemek kültürüne ilişkin uygulamalara dair ulaşılan kodlar Şekil 4’te belirtilmiştir.

Şekil 4. Yemek Kültürüne İlişkin Uygulamalar Alt Kategorisine Ait Kodlar



Yemek kültürüne ilişkin uygulamalar incelendiğinde ise Şekil 4'te görüldüğü üzere tarhana hazırlama/kurutma, karlı pekmez hazırlama, kaymak yapımı, buğday patlatma/kaynatma, keşkek yapımı, pekmez kaynatma, yoğurt mayalama, reçel, köme, meyan şerbeti, baklava yapımı, yazlık pancar toplama, turşu çıkartma, Türk kahvesi sunumu, kenger sakızı yapımı, kışlık meyve sebze kurutulması, aşure yapımı kodlarına ulaşılmıştır.

Söz konusu çizgi dizide tarhana kurutma, meyve-sebze kurutma, reçel yapma, turşu hazırlama gibi Türk kültürünün geleneksel besin saklama ve muhafaza etme yöntemlerinden örnekler görülür. Örneğin ailece gül bahçesinden kışlık gül reçelleri için gül toplarken Seher Teyze “Eee.. Ne yapalım. Koku isteriz, reçel isteriz derler iki gün sonra...” (Ç27: 4’ 13”) der ya da kış için tarhana hazırlayan aile üyelerine Maysa: “Yaşasın tarhana hazırlanıyor! Anne benim heddiğim nerede?” (Ç3: 9’ 01”) diye sorar. Ayrıca bir diğer bölümde Maysa ve Güneş Ana kışa hazırlık olsun diye biberleri kurutmak için ipe geçirmektedir (Ç74: 1’ 55”):

Maysa: “Nene meyve de kurutacağız değil mi?”

Güneş Ana: “Kurutacağız elbet Maysa kızım. Kış geceleri uzun... Yemişsiz olmaz...”

Maysa: “En çok incir kurutalım nene. Beyaz at kuru inciri çok seviyor”

Fotoğraf 2. Güneş Ana'nın Kışlık Biber Kurutması



Yemek kültürüne ilişkin uygulamalarda ayrıca aile büyükleri tarafından tutumlu olmaya, geleceği düşünmeye, aza kanaat getirmeye de vurgu yapılır. Örneğin yoğurt mayalayan Güneş Ana “Şimdi de var yoğurdumuzu yok yoğurdumuza çalalım... Bazen yok da yararmış insana... Size nasihatim...” (Ç23: 4’ 18”) der. Bununla birlikte özellikle Türk kültüründe önemli yer tutan Türk kahvesi, baklava, aşure, şerbet, keşkek gibi yiyecekler geleneksel törenler ya da bayramlar eşlik etmektedir. Örneğin bir Ramazan günü iftardan sonra çocuklar şerbet içerler. Daha sonra Bulut “Ah! Çok özlemişim. Biz de meyan şerbeti yapsak ya...” (Ç28: 7’ 30”) der. Yine bir bayram günü yemek hazırlayan Maysa’nın annesi ve Güneş Ana arasında şu diyaloglar geçer (Ç29: 1’ 13”):

Anne: “Of! Keşke baklavayı dünden yapsaydık.”

Güneş Ana: “Tel dolaptan almak yerine taze taze yiyeceğiz.”

Anne: “Yetişmeyecek!”

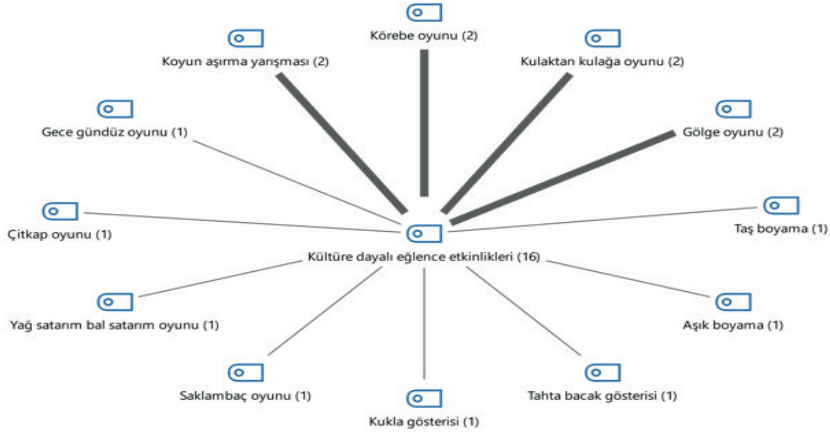
Güneş Ana: “Telaş etme. Bizimkiler bayram namazından gelene kadar biter...”

Görüldüğü üzere genel olarak yemek kültürüne ilişkin uygulamalarda mevsime göre hazırlık yapma, geleneksel besin saklama/muhafaza etme ve törenlerde ya da bayramlarda kültüre özgü yemekler sunma ön plana çıkmaktadır.

Kültüre Dayalı Eğlence Etkinlikleri

Söz konusu çizgi dizi “kültürel miras öğeleri” açısından değerlendirildiğinde kültüre dayalı eğlence etkinliklerine ilişkin uygulamalara dair ulaşılan kodlar Şekil 5’te belirtildiği gibidir:

Şekil 5. Kültüre Dayalı Eğlence Etkinlikleri Alt Kategorisine Ait Kodlar



Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide kültüre dayalı eğlence etkinlikleri incelendiğinde ise gölge oyunu, kulaktan kulağa, körebe, koyun aşırma yarışı, gece gündüz, çitkap (çift kap) , yağ satarım bal satarım, saklambaç oyunu, kukla ve tahta bacak gösterisi, âşık ve taş boyama kodlarının oluştuğu görülmektedir. Çizgi dizi de kimi zaman geleneksel çocuk oyunları olan kulaktan kulağa, körebe, yağ satarım bal satarım, saklambaç gibi oyunlara yer verilirken, kimi zaman da âşık ve taş boyama ya da çitkap gibi çocukların yakın çevresinde bulunan doğal unsurlarla eğlence ön plana çıkmaktadır. Örneğin bir kış günü çocuklar köye misafir olarak gelen çocukla dışarıda oyun oynamaktadır. Bulut köye misafir gelen çocuğa dönerek (Ç13: 5' 39"):

Bulut: "Âşıkların boyandığını hiç bilmiyordum".

Misafir çocuk: "Ben de... Babamla gittiğimiz bir köyde öğrendim. Buna şaka diyorlar."

Bulut: "Eeee... Âşıkların boyları kuruyana kadar ne yapacağız?"

Misafir çocuk: "Kulaktan kulağa oynasak?"

Yine bir gün Çınar, Günseli, Bora ve Bulut yörük çadırında birlikte çitkap (çift kap) oynarlar. Bu oyunda da taş kullanan çocuklar bir tartışmaya tutuşur (Ç66: 1' 20"):

Çınar: "Verin bakalım ikişer taş daha!"

Günseli: "Ama çok yakına atıyorsun, öyle olmaz."

Çınar: "Yok öyle bir kural bir kere. İstedğin kadar yükseğe atabilirsin."

Günseli: "Sanki hiç çitkap oynamadık Çınar!"

Türk kültüründe önemli yer tutan Hacivat ve Karagöz ya da gösterim sanatları arasında yer alan tahta bacak gösterisi gibi etkinliklere de yer verildiği görülmektedir. Örneğin bir gün Devran Emmi temsil çadırında bir kukla gösterisi hazırlamaya başlar. Yine bir ramazan günü iftardan sonra çocuklar Hacivat Karagöz'ü izlemeye gider (Ç28: 8' 19").

Fotoğraf 3. Hacivat ve Karagöz Gösterisi

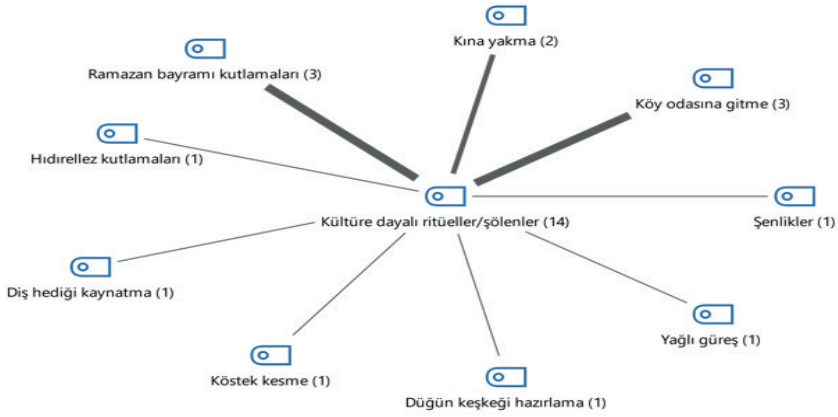


Bir diğer üzerinde durulması gereken husus ise kültüre dayalı eğlence etkinlikleri sadece çocuklar üzerinden kurgulanmamakta yetişkinler de bu süreçte önemli bir unsur olarak kabul görmektedir. Kimi zaman köye gelen Ozan, Günseli ve dede gece gündüz oyununu oynamaya başlarlar (Ç13: 8' 18"), kimi zaman Yaman Dede panayırılarda geçirdikleri zamanları anlatır (Ç44: 6' 35"), kimi zaman da Devran emmi bir kukla gösterisi gerçekleştirir (Ç28: 8' 19").

Kültüre Dayalı Ritüeller/Şölenler

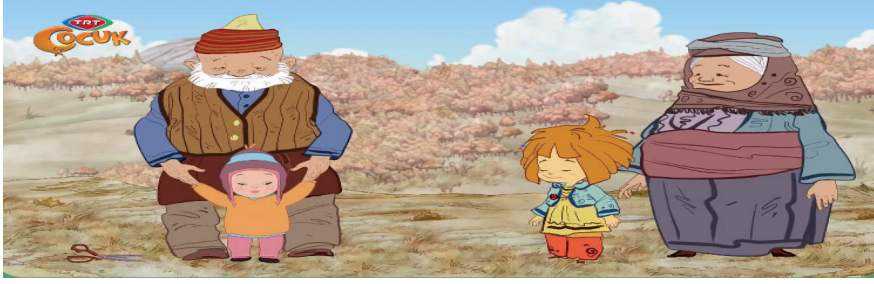
Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi "kültürel miras öğeleri" açısından değerlendirildiğinde kültüre dayalı ritüellere/şölenlere dair ulaşılan kodlar Şekil 6'da belirtilmiştir.

Şekil 6. Kültüre Dayalı Ritüeller/Şölenler Alt Kategorisine Ait Kodlar



Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi kültüre dayalı ritüeller ve şölenler açısından incelendiğinde Şekil 6’da da görüldüğü üzere köy odasına gitme, kına yakma, diş hediği kaynatma, Hıdırellez bayramı kutlamaları, Ramazan bayramı kutlamaları, köstek kesme, düğün keşkeği hazırlama, yağlı güreş ve şenlikler olmak üzere çeşitli kodların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocukların gelişiminde ve bakımında diş hediği kaynatma ve köstek kesme gibi kültüre dayalı bazı ritüeller dikkat çekmektedir. Örneğin Güneş Ana bebeğin dişinin çıkması üzerine büyükçe bir kazanda diş hediği kaynatır ve aile üyelerine dağıtır (Ç11: 5’ 03”). Maysa: “Kiraz’ın kardeşine diş hediği kaynatıyoruz. Önce giden en büyük tabağı alır” der. Bunun üzerine Yaman Dede: “Aaa! Dişi çıktı demek... Zaman ne çabuk geçiyor değil mi?” diye devam eder. Sonrasında dede kilimin üzerine çeşitli nesnelere koyar ve bebeğin bunlardan birini seçmesi halinde onun ileride ne iş yapacağını öğreneceklerini belirtir. Bir diğer bölümde Seher, bebeği yürüyemediği için tedirgin olur. Bir gün Maysa bebeğin yürüdüğünü görür ve Güneş Ana’ya haber verir. Bunun üzerine Seher “Acaba bugün yetişir mi ki? Bir adım çöreği yapsaydık” (Ç47: 6’ 14”) der ve adım çöreği hazırlandıktan sonra Yaman dede köstek keser. Ardından Yaman Dede “Köstek dolanmış ayağına, kesilsin çıkmasın yoluna, koşun ağabeyleri, ablaları, açılınsın bebemizin ayakları...” (Ç47: 7’ 17”) manisini okur.

Fotoğraf 4. Yaman Dede'nin Köstek Kesmesi



Kültüre dayalı ritüeller kapsamında dikkat çeken bir diğer husus ise şenlik, düğün ve bayram gibi kutlamalarda gerçekleştirilen etkinliklerdir. Örneğin düğün için Yaman Dede'den yardım isteyen genç bir adam "Yaren ninenin elleri tutmaz oldu. Düğün keşkeği yapmayı da onun gibi bilen yok. Acaba Güneş Ana bize yardım eder mi diyecektik" (Ç59: 3' 24") der. Bir diğer bölümde Hıdırellez kutlamaları için çalı toplayan Bulut "Tam çalılar bağlayacağım sırada geldi üstüne oturdu... Ateşin üzerinden atlayacağız ya bu çalılar onun için..." (Ç 23: 3' 54") ifadelerini kullanır. Ramazan bayramında ise Devran Emmi'nin yanına gelen çocuklar onun elini öpmeye çalışır (Ç29: 2' 08"):

Bulut: "İyi bayramlar Devran Emmi!"

Devran Emmi: "Dur Bulut! Bu ne hız! Önce bayram namazına gidelim de ondan sonra bayramlaşırız"

Çınar: "Köye inmişken çıtır pıtır alacaktık da Devran Emmi..."

Devran Emmi: "Alırız... Çıtır pıtırsız, horoz şekersiz bayram mı olur?"

Görüldüğü üzere söz konusu çizgi dizide kültüre dayalı ritüeller ve şölenler çocukların büyüme sürecinde uygulanan diş hediği kaynatma ve köstek kesmeden; yetişkin erkeklerin sohbet ve oyun alanı olan köy odalarına; düğün ve bayram hazırlıklarından yağlı güreş gibi geleneksel spor dallarına kadar farklı ve geniş bir kapsamda ele alındığı görülmektedir.

Kültüre Dayalı Sağlık Uygulamaları

"Kültürel miras öğeleri" açısından Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi değerlendirildiğinde kültüre dayalı sağlık uygulamalarına dair ulaşılan kodlar Şekil 7'de belirtildiği gibidir:

Şekil 7. Kültüre Dayalı Sağlık Uygulamaları Alt Kategorisine Ait Kodlar



Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi kültüre dayalı sağlık uygulamaları açısından değerlendirildiğinde Şekil 7’de görüldüğü üzere hayvanlar için merhem hazırlama, kirven çiçeğinin kullanımı, kızamık şekerinin kullanımı, arı sokması için merhem hazırlama, şifa çayı hazırlama, mine kökü toplama, sirkeli su kullanımı, ardıç katranı kullanımı ve hayvanlara kaya tuzu verme gibi kodlara ulaşılmıştır. Özellikle çeşitli bitkilere dayalı doğal sağlık uygulamalarıyla kimi zaman insanların kimi zamanda hayvanların dertlerine çareler aranmıştır. Örneğin Güneş ana koyunlardan birinin hastalanması üzerine ilaç kaynatır (Ç21: 4’ 11”) ya da deve yavrusunun hastalandığını görünce bir ilaç hazırlamaya koyulur (Ç32: 6’ 48”). Ailenin köpeği dumanın hastalanması üzerine Yaman dede ardıç katranının şifa kaynağı olduğunu, ardıç ağacından elde edildiğini ve yaraların çabuk iyileşmesini sağladığını (Ç71: 3’ 22”) belirtir. Ayrıca obadaki keçilerin hastalanması nedeniyle Bulut ve Yaman dede arasında aşağıda belirtilen diyaloglar geçer (Ç74: 04’ 35”):

Bulut: “Son zamanlarda keçiler iştahtan kesildi dedem...”

Yaman Dede: “Hımm... Sütleri de azalmış.”

Bulut: “Bu durumda ne yapmak lazım?”

Toprak dede: “Bana şu tuz heybesini ver hele Bulut!”

Bulut: “Ooo! Kaya tuzunu nasıl da yalıyorlar?”

Toprak dede: “Kaya tuzu iştahlarını açar, sütlerini de artırır.”

Fotoğraf 5. Yaman Dede'nin Hayvanlar İçin Kaya Tuzu Hazırlaması

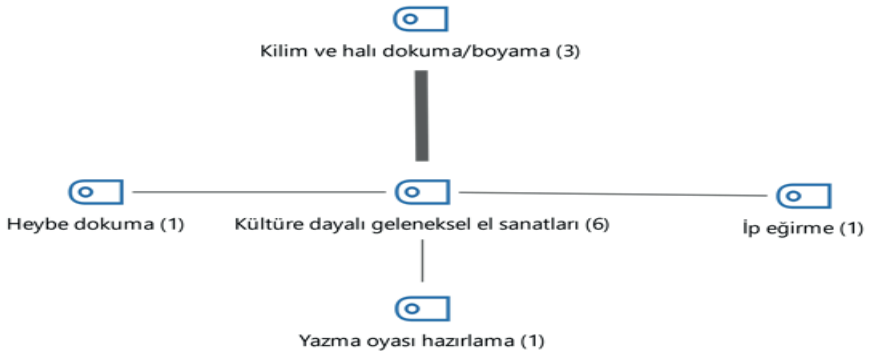


İnsanların yaşadıkları sağlık sorunlarında da sıklıkla doğada yakın çevrede bulunan bitkilerden yola çıkılarak kültüre dayalı çeşitli uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Maysa'nın amcasını arı sokması üzerine Güneş Ana hazırladığı merhemi getirerek “şimdi bunu sürdük mü bir şeyciğin kalmaz” (Ç30: 6' 45") ya da kızamık olan Maysa'ya Seher Teyze kızamık şekeri kaynatarak “Maysa'ya kızamık şekeri kaynattım. Bütün vücudu kızamık attı mı?... İçeri girmeyeyim kusura kalma. Kızamık şekerini yedi mi bir şeyi kalmaz” (Ç17: 2' 19") der. Kiraz'ın kardeşinin hastalanması üzerine Bulut “Bende hediye olarak Kiraz'ın kardeşi için kirven çiçeği bulurum o zaman. Güneş Ana ona çiçekten şurup kaynatır. İyileşir yavrucak. Ama önce Günseli'den kirven çiçeğinin şifalısını nasıl bulurum onu öğrenmeliyim” (Ç4: 3' 36") der. Hastalanan Yaman Dede için ise Devran Emmi “yorgun görünüyorsun. Burası uygun bir yer... İstersen mola verelim... Hem annem de şifa çayı yapar iyi gelir” (Ç38: 3'48") diyerek kervanı durdurmaya çalışır. Görüldüğü üzere kültüre dayalı sağlık uygulamalarında şifa kaynağı daha çok doğada aranmış, geleneksel yöntemler gerek insan gerek hayvan sağlığı üzerinden vurgulanmıştır.

Kültüre Dayalı Geleneksel El Sanatları

“Kültürel miras öğeleri” açısından Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi değerlendirildiğinde kültüre dayalı el sanatları uygulamalarına dair ulaşılan kodlar Şekil 8'de belirtilmiştir:

Şekil 8. Kültüre Dayalı Geleneksel El Sanatları Alt Kategorisine Ait Kodlar



Maysa ve Bulut adlı dizi de yer alan kültüre dayalı geleneksel el sanatlarına ilişkin uygulamalar incelendiğinde kilim ve halı boyama/dokuma, heybe dokuma, yazma oyası yapma ve ip eğirme gibi faaliyetlere yer verildiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak dokuma ve boyama örneklerine yer verilirken ceviz kabuğu ya da kırmızı çiçeği gibi yine doğadan ve yakın çevreden yararlanılması söz konusudur. Örneğin Yaman dede ve Maysa ceviz kırarken (Ç5: 3’ 46”):

Maysa: “Aaa! Dede ellerin boyanmış”.

Dede: “Boyanmış ya! Cevizin kabuğundan...”

Maysa: “Kına gibi mi?”

Dede: “Evet kına gibi...”

Maysa: “O zaman nenem bundan renk yapsın, kilimleri boyarız.”

Dede: “Tabii... Bak onun için kabukları atmıyorum, burada topluyorum...”

Ayrıca her bir ürünün aynı zamanda bir hikâyesinin ve bu hikâyeye dayalı bir isminin olduğu da vurgulanır. Örneğin bir bölümde Günseli: “Güneş Ana geçen gün konuşmuştuk. Yazma örneği verecektin bana... Hatırladın mı?” (Ç74: 2’ 32”) der. Güneş Ana ise “Hatırlamaz olur muyum? Gel içeriye sandığa bakalım. Gönül dolabı... Mecnun yuvası... Ana güldüren... Kaynana oyası...” diye başlar ve yazma örneklerinin isimlerini sayar.

Fotoğraf 6. Güneş Ana'nın Yazma Örneklerini Göstermesi



Bir diğer bölümde ise Günseli ve Güneş Ana kırmız çiçeğinden bahseder. Güneş Ana kırmız çiçeklerinden elde edilen boya ile kilimlerin parlak ve güzel olduğunu, Günseli'nin de artık kilim dokuyabileceğini belirterek "İşte böyle Gülseli. Biz yıllardır hikâyelerimizi kilimlerin üzerinde anlatırız. Mutluluklarımız, hüznümüz hep kilimlerde" (Ç51: 5' 30") der. Farklı bir bölümde ise Maysa'ya hazırladığı heybe için motif işleyecek olan Güneş Ana Maysa'ya hangi motifin işleneceğini sorduktan sonra "Her motifin bir anlamı, hikâyesi vardır kızım. Mesela kuş motifi özlemi, hasreti; koç motifini bolluğu bereketi anlatır" (Ç68: 8' 40") der.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi temele alınarak sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programı kapsamında yer alan kültürel miras öğelerinin aktarımı sürecine odaklanılmıştır. Bu kapsamda yemek kültürüne ilişkin uygulamalar incelendiğinde tarhana hazırlama/kurutma, karlı pekmez hazırlama, kaymak yapımı, buğday patlatma/kaynatma, keşkek yapımı, pekmez kaynatma, yoğurt mayalama, reçel, köme, meyan şerbeti, baklava yapımı, yazlık pancar toplama, turşu çıkartma, Türk kahvesi sunumu, kenger sakızı yapımı, kışlık meyve sebze kurutulması, aşure yapımı kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca geleneksel el sanatlarına ilişkin uygulamalar incelendiğinde kilim ve halı boyama/dokuma, heybe dokuma, yazma oyası yapma ve ip eğirme gibi faaliyetlere yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde ikinci sınıf "Ülkemizde Hayat" ünitesinde "Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır. Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapımları sağlar" (MEB, 2018, s. 21) ve sosyal bilgiler öğretim programında ise dördüncü sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanında "Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir" (MEB, 2018, s.14) kazanımının yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çizgi dizide yer alan geleneksel el sanatları ve yemek kültürüne ilişkin uygulamaların

söz konusu öğretim programlarında yer alan kültürel unsurları içerdiği söylenebilir. Ayrıca söz konusu çizgi dizide sözlü kültüre ilişkin uygulamalar açısından sırasıyla hikâye, masal, mani, atasözü, özlü söz, türkü, efsane, tekerleme, ninni ve bilmece kodlarının oluştuğu görülmektedir. Paralel bir şekilde sosyal bilgiler öğretim programında ise “Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir” (MEB, 2018, s. 10) ifadesi yer almaktadır.

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizi kültüre dayalı ritüeller ve şöenler açısından incelendiğinde köy odasına gitme, kına yakma, diş hediği kaynatma, Hıdırellez bayramı kutlamaları, Ramazan bayramı kutlamaları, köstek kesme, düğün keşkeği hazırlama, yağlı güreş ve şenlikler olmak üzere çeşitli kodların oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde “Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir” (MEB, 2018, s.10) ifadesi yer almaktadır. Yine sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder (MEB, 2018, s.17) ve altıncı sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanında “Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder” (MEB, 2018, s.20) kazanımları yer almaktadır. Hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde ise birinci sınıf “Ülkemizde Hayat” ünitesinde “Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır” ve ikinci sınıf Ülkemizde Hayat ünitesinde “Dinî gün ve bayramların önemini kavrar. Dinî gün ve bayramların paylaşma ve dayanışmaya etkisi ele alınır” (MEB, 2018, s.21) kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla çizgi dizide yer alan ve kültürel mirasın önemli bileşenleri olan bu unsurların öğretim programlarıyla nitelikli bir şekilde örtüştüğü görülmektedir. Özellikle kültürün toplumsal birlikteliği sağlama, birlikte yaşama ve dayanışma süreçlerindeki etkin gücü göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarında yer alan bu kazanımların çizgi dizi ile benzerlik göstermesi önem taşımaktadır.

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide kültüre dayalı eğlence etkinlikleri incelendiğinde ise gölge oyunu, kulaktan kulağa, körebe, koyun aşırma yarışı, gece gündüz, çitkap (çift kap), yağ satarım bal satarım, saklambaç oyunu, kukla ve tahta bacak gösterisi, âşık ve taş boyama kodlarının oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında ise dördüncü sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında “Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır” (MEB, 2018, S.14) kazanımı yer almaktadır. Kazanımın doğrudan ilişkilendirilebilecek olan bu alt kategoriyle çocukların geleneksel çocuk oyunlarını söz konusu çizgi dizide gözlemlemesi, bu oyunlardan hangisinin değiştiği ya da sürekliliğini koruduğunu görmesi, değişimin neden ve sonuçları üzerinde durması önemlidir.

Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide dikkat çekici bir diğer unsur ise yerel kültürel miras öğeleri kadar, Japonya ya da Almanya gibi farklı ülkelerin kültürlerine de yer

verilmesidir. Bu yaklaşımın ise özellikle sosyal bilgiler dersinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki ve hayat bilgisi dersinde “Ülkemizde Hayat” ünitelerindeki çok sayıda kazanımla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda söz konusu öğeler hayat bilgisi dersinde birinci sınıf “Ülkemizde Hayat” ünitesinde “Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığımızı fark eder” (MEB, 2018, s.16) ve ikinci sınıf “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar” (MEB, 2018, s.21) kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir. Sosyal bilgiler öğretim programı açısından ise dördüncü sınıf “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır (MEB, 2018, s. 16); “Farklı kültürlere saygı gösterir (MEB, 2018, s. 16) kazanımlarıyla ve beşinci sınıf “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir (MEB, 2018, s. 19) kazanımıyla bağlantılabilir.

Görüldüğü üzere Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide geçen çok sayıda kültürel miras unsurunun hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan unsurlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Kaldı ki hayat bilgisi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerinden biri “milli ve kültürel değerleri tanıma”, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel öğrenme alanlarından biri de “Kültür ve Miras”tır. Ayrıca her iki öğretim programında da anahtar yetkinliklerden biri “kültürel farkındalık ve ifade” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Çizgi filmlerin çocuk dünyasını etkileme gücü, çocukların çizgi filmleri izleme sıklıkları ve bir sektör olarak çizgi film endüstrisinin gelişimi göz önünde bulundurulduğunda özellikle öğretim programlarında yer alan kazanımlar ya da kültürel öğelerle ilişki içerisinde olması önemlidir. Bu kapsamda Maysa ve Bulut adlı çizgi dizide yer alan nitelikli ve yoğun kültürel miras öğelerinin çocukların okulda karşı karşıya kaldıkları öğretim programlarının bir izdüşümü olması umut vaat edicidir. Bu durum kültürel aktarım ve kültürel sürekliliğin sadece “okullar” değil, “medya” aracılığıyla sağlanması açısından da önemlidir. Aksi takdirde okullarda öğretim programları aracılığıyla odak haline gelen “yerel kültür ya da ortak kültürel miras öğeleri”nin çocukları etkileme gücü yüksek olan çizgi dizilerde yok sayılması, yozlaştırılması, sıradanlaştırılması ya da hafife alınması oluşabilecek “simetrik” bakış açısını da olumsuz etkileyebilir. Bu kapsamda bireylerin kendi kültürünün diğer kültürler tarafından yerleştirilmesine tamamen izin verilirse, kültürel yanlış okuma, kültürel saldırganlık veya kültürel çatışmalar kaçınılmazdır. Kültürel değişim sürecinde zayıf yerel kültür, bilinçli olarak pohpohlanmaktan ve dışlanmaktan kaçınmalı, kültürel özellikler mümkün olduğunca yansıtılmalıdır (Wang, Han & Xu, 2020, s.1335). Bu doğrultuda Türkiye’de kültürel unsurların çizgi filmler aracılığıyla aktarılma sürecinin ivme kazandığı da görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara benzer bir biçimde Maysa ve Bulut adlı çizgi filmin içerdiği kültürel öğeler bakımından kültürel mirasın korunması açısından önemli olduğu (Dursun ve Uzuner Yurt, 2017; Karakuş, 2016) görülmüştür. Karaman ve Yılar (2020) tarafından yapılan araştırmada Niloya adlı çizgi filmin Türk kültürüyle ilişkili birçok halk bilimi öğesini barındırdığı, bu öğelerin gelecek kuşaklara nesillere aktarılması açısından iş-

levsel olarak kullanılabilceği ortaya konmuştur. Ayrıca Aslan ve Yılar (2019) tarafından yürütülen halk bilimi öğeleri açısından Rafadan Tayfa adlı çizgi filmin değerlendirildiği araştırmada da halk bilimleri unsurlarının yoğun bir şekilde yer aldığı, kültürel aktarımda kullanılabilceği belirtilmiştir. Küçük Hezarfen adlı çizgi filmde çok sayıda farklı milli kültür ögesine yer verildiği (Çetin ve Üzer, 2018), Pepee ve Caillou adlı çizgi filmlerde güçlü kültürel bağların izleyiciye aktarıldığı (Özer ve Avcı, 2015), Pepee'nin yerel kültürel değerleri aktardığı (Eşitti, 2016), söz konusu kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılmasında ilk sistematik örneklerden biri olduğu (Türkmen, 2012), bu anlamda olumlu görsel ve işitsel unsurlar barındırdığı (Pekşen Akça ve Baran, 2018), Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde Türk kültürünün önemle altının çizildiği (Demir, 2019) ve içerdiği yoğun kültürel unsurlar sebebiyle neredeyse modern folklorik anlatı niteliği taşıdığı (Aslan, 2021) belirtilmiştir.

Türkiye'de Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun incelendiğinde 14. maddesinde "genel ve tematik içerikli yayın yapan televizyon kuruluşlarının, çocuk yayınlarında çizgi filmlere yer vermeleri hâlinde, çizgi filmlerin en az yüzde yirmisinin, diğer çocuk programlarının en az yüzde kırkının Türkçe dilinde üretilmiş yapım olması ve Türk kültürünü yansıtması zorunludur" (Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun, 2011, s.11389) ifadesi yer almaktadır. Bu kapsamda Küçük Hazerfan, Pepee, Keloğlan, Dede Korkut Hikâyeleri, Niloya gibi Türk kültürünü yansıtan yerli yapım sayısının giderek arttığı görülmektedir. Özellikle ortak kültürel belleğin küçük yaşlarda inşası, ileriki yaşlarda eğitsel süreçler aracılığıyla sürekliliğinin sağlanması ve korunması nitelikli bir kültürel hafıza oluşturması açısından önemlidir. Çizgi filmlerin eğitsel işlevleri düşünüldüğünde kültürel yozlaşma ya da kültürel yabancılaşma süreçlerine direnç gösterecek nitelikli yayınların sayısının artması ise bu yönde atılan önemli adımlardan biridir. Kültürel pratiklerin çocuğa aktarımında öğretim programları aracılığıyla okullarda verilen formal "kültür"e dayalı eğitimin çizgi filmler aracılığıyla pekiştirilmesi önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Bu araştırmada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında kültürel mirasın çizgi filmlerle aktarımı temele alınmıştır. Diğer derslerin öğretim programları göz önünde bulundurularak kapsam genişletilebilir.
- Bu araştırmada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan çoğu kültürel miras unsurunun Maysa ve Bulut adlı çizgi filmde çocuklara aktarıldığı görülmüştür. Bu kapsamda velilerin ve öğretmenlerin "kültürel aktarım" konusunda söz konusu çizgi filme ilişkin görüşleri incelenebilir.

Kaynakça

- AKBAY, S. (2019). Türkiye’de üretilen çizgi filmlerin kültürü taşıma fonksiyonu içerik ve söylem açısından Pepee örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKYÜZ, M. H. (2019). Televizyonda gösterilen Türk yapımı çizgi filmlerin kültürel farklılıklar bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ALTHEİDE, D. (1996). Process of document analysis. In D. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- ASLAN, E. (2018). Dijital kültürde kültür aktarımı: Rafadan Tayfa animasyon dizisinde “Aşure günü” örneği. 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, 3, 329-334, Ordu.
- ASLAN, E. (2021). Animasyon (çizgi film) tarihine kültür aktarımı açısından bir bakış. *Folklor/ Edebiyat*, 27(108), 1059-1074. <https://doi.org/10.22559/folklor.1953>
- ASLAN, O. & Yılar, Ö. (2019). Halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında çizgi filmlerin rolü: Rafadan Tayfa örneği. *Neşehir Hacı Bektaşî Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 646-669.
- ATAN, U. (1995). Animasyonun kültür aktarımındaki yeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AYDOĞAN, A.E. (2019). Kültürel öğelerin çizgi filmlere yansması: Pepee ve Cedric örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BASTI, D.D. (2016). Bir çizgi filmin halk bilimi açısından incelenmesi: Pepee örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- BELDAĞ, A., & Kaptan, S. Y. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 487-499.
- BELKHYR, S. (2012). Disney animation: Global diffusion and local appropriation of culture. *International Journal of Human Science*, 9(2), 704-714. <https://doi.org/10.4000/etudescaribennes.5863>
- BOWEN, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- BÜLBÜL, A. (2019). Türk animasyon filmlerindeki karakterlerin, kültürel açıdan incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- CHENG, TL., Brenner, RA., Wright, JL., Sachs, HC., Moyer, P., Rao, MR. (2004). Children’s violent television viewing: Are parents monitoring?. *Pediatrics*, 114, 94-99. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.94>
- ÇETİN, Ş., & Üzer, M. (2018). “Küçük hezarfen” çizgi filminde yer alan millî kültür unsurlarının incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 2049-2079.

- DALACOSTA, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvos, J. A., & Spyrellis, N. (2009). Multi-media application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers & Education*, 52(4), 741-748. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.018>
- DEMİR, R. (2019). Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DÍ GIOVANNI, E. (2003). Cultural otherness and global communication in Walt Disney films at the turn of the century. *The Translator*, 9(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/13556509.2003.10799154>
- DUMAN, G.B., & Gümüştepe, N. (2016). “Dede Korkut Hikayeleri” çizgi filmi üzerine kültür ve dil aktarımı bakımından bir değerlendirme. *Uluslararası Türk Dünyası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 5-30.
- DURŞUN, Z., & Uzuner Yurt, S. (2017). Popüler kültür karşısında yerelliğin sunumu: “Maysa ve bulut” örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 69, 117-129.
- EŞİTTİ, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 32, 125-144.
- GİROUX, H. A., & Pollock, G. (2010). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Rowman & Littlefield Publishers.
- GÜNGÖR, A. C. ve Çolak, A. (2019). Popüler kültür bağlamında çizgi filmlerin kültür aktarımındaki yeri ve önemi: “İstanbul muhafızları” incelemesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 59, 923-931.
- HUANG, Y. (2017, January). Study on the transmission of Japanese animation culture. In *2016 2nd International Conference on Economics, Management Engineering and Education Technology (ICEMEET 2016)* (pp. 530-533). Atlantis Press.
- KABA, F. (2014). Çizgi filmlerde grafik ifade ve konu açısından kültürel etkiler: Türk çizgi film örnekleri. *Selçuk İletişim*, 8(3), 163-181.
- KAMACIOĞLU, B. (2017). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Hayao Miyazaki çizgi filmleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(2), 1-18.
- KARAKUŞ, N. (2016). Maysa ve bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), s. 134-149
- KARAMAN, H., & Yılar, Ö. (2020). Çizgi filmlerde halk bilimi unsurlarının kullanımı: Nilo-ya örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 149-165. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.10>
- KAYA, T. (2014). Tematik çocuk kanallarında yayımlanan çizgi filmlerde yerel ve küresel izler. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 63-78.
- KHALİD, H., Meerah, T. S., & Halim, L. (2010). Teachers’ perception towards usage of cartoon in teaching and learning physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 538-545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.072>

- LİU, Y., & Liu, J. (2017, July). Research on the cartoon culture and national image construction. In 2017 3rd International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering, Atlantis Press.
- LİN, N. H., & Tzou, S. H. (2015, August). Traditional western art elements in disney animations, elite influence in mass culture through the prism of the frankfurt school. In *International Conference on Cross-Cultural Design* (pp. 252-262). Springer, Cham.
- MOGALAKWE, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- MİLES, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). Öğretim programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- NAZ, S., Rasheed, M., & Rasheed, T. (2018). Effects of hindi dubbed cartoons on students' linguistic patterns and culture. *Global Language Review*, 3(1), 126-135. [http://dx.doi.org/10.31703/glr.2018\(III-I\).08](http://dx.doi.org/10.31703/glr.2018(III-I).08)
- O'LEARY, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- OMAR, M. A. M., & Ishak, M. S. A. (2011). Understanding culture through animation: From the world to Malaysia. *Journal Pengajian Media Malaysia*, 13(2), 1-9.
- ORUÇ, Ş., & Teymuroğlu, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 92-106.
- ÖZAYDIN, A. (2020). Animasyon filmlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ÖZER, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi filmlerin kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ÖZER, D., & Avcı, İ. B. (2015). Cartoons as educational tools and the presentation of cultural differences via cartoons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 418-423. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.355>
- PEKŞEN Akça, R., & Baran, G. (2018). Çizgi filmlerin Türk kültürüne ait özellikler açısından incelenmesi: "Pepee örneği". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 215-224. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.433634>
- RADYO ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun (2011). 6211 Sayılı Radyo Ve Televizyonların Kuruluş Ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf>
- RTÜK (2013). Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması sonuçlandı. <https://www.rtuk.gov.tr/turkiyede-cocuklarin-medya-kullanma-aliskanliklari-arastir-masi-sonuclandi/2515>

- RAJ, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S., & Mahore, R. (2017). Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375-1378. <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161456>
- SADIOĞLU, Ö., Turan, M., Dikmen, N., Yılmaz, M., & Özkan, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: Rafadan Tayfa örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 240-251. <https://doi.org/10.17679/inuefd.333173>
- SANCAR, R. (2017). Rusya, Türkiye ve Kanada yapımı çizgi filmlerin bazı kültürel boyutlar açısından karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SCOTT (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Polity Press.
- SELANİK Ay, T. & Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- ŞENTÜRK, M. (2020). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin, tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ŞENTÜRK, M., & Simsek, U. (2021). Educational comics and educational cartoons as teaching material in the social studies course. *African Educational Research Journal*, 9(2), 515-525. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.073>
- TAŞ ALİCENAP, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *TÜBAR-Türk- lük Bilimi Araştırmaları*, 37, 12- 15. <https://doi.org/10.17133/tba.63303>
- TİAN, C., & Xiong, C. (2013). A cultural analysis of Disney's Mulan with respect to translation. *Continuum*, 27(6), 862-874. <https://doi.org/10.1080/10304312.2013.843636>
- TİPA, V. (2014). The animation film, a field of culture interference. *International Journal of Communication Research*, 4(4), 338-342.
- TÜRKMEN, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- UÇAN, B. (2018). Türk çizgi filmlerinde kültürel kodlamalar. *Journal of International Social Research*, 11(55), 1134- 1144. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537283>
- ÜNSAL, B.S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde «Keloğlan» çizgi filminin kültürel etkileşim ögesi olarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- ÜNVER, T. (2002). Bir popüler kültür ürünü: Çizgi film Pokemon [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- WANG, J. (2015, May). Analysis on setting of animated characters modeling in accordance with national traditional culture. In *1st International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2015)* (pp. 433-436). Atlantis Press.

- WANG, L., Han, B., & Xu, G. (2020). Cultural differences in mulan between chinese version and Disney version. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1332-1336. <http://dx.doi.org/10.17507/tppls.1010.22>
- YALÇIN, SS., Tuğrul, B., Naçar, N., Tuncer, M., Yurdakök, K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children. *Pediatrics International*, 44, .622-627. <https://doi.org/10.1046/j.1442-200X.2002.01648.x>
- YAPICIOĞLU, G. (2010). Bir popüler kültür ürünü olarak animasyon sinema: Kayıp Balık Nemo, Buz Devri, Wall-E [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YARALI, T. K., & Avcı, N. (2017). Bir çizgi filmin popüler kültür açısından incelenmesi: Rafadan Tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 449-470. <https://doi.org/10.19145/gumuscomm.275465>
- YOON, H., & Malecki, E. J. (2010). Cartoon planet: worlds of production and global production networks in the animation industry. *Industrial and Corporate Change*, 19(1), 239-271. <https://doi.org/10.1093/icc/dtp040>
- YOUSAF, Z., Shehzad, M., & Hassan, S. A. (2015). Effects of Cartoon Network on the behavior of school going children (A Case study of gujrat city). *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS)*, 1(1), 73-179.
- ZHOU, T. (2016). Analyses of the cultural differences in Chinese and American cartoon movies. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 30, 163-167. <https://dx.doi.org/10.2991/iconfem-16.2016.29>

Ek 1

Bölüm	Süre	Bölüm	Süre
1.bölüm	10.21	44. bölüm	10.44
2. bölüm	13.22	45. bölüm	9.59
3. bölüm	9.54	46. bölüm	10.55
4. bölüm	10.48	47. bölüm	11.57
5. bölüm	9.54	48. bölüm	11.52
6. bölüm	11.04	49. bölüm	11.46
7. bölüm	10.25	50. bölüm	11.57
8. bölüm	10.59	51. bölüm	10.16
9. bölüm	10.33	52. bölüm	10.32
10. bölüm	11.34	53. bölüm	12.16
11. bölüm	10.12	54. bölüm	10.08
12. bölüm	10.06	55. bölüm	10.20
13. bölüm	9.20	56. bölüm	10.30
14. bölüm	10.20	57. bölüm	10.37
15. bölüm	10.03	58. bölüm	10.01
16. bölüm	10.44	59. bölüm	10.50
17. bölüm	10.28	60. bölüm	10.19
18. bölüm	10.09	61. bölüm	-
19. bölüm	9.57	62. bölüm	11.00
20. bölüm	10.37	63. bölüm	11.07
21. bölüm	9.57	64. bölüm	10.15
22. bölüm	10.17	65. bölüm	10.50
23. bölüm	10.21	66. bölüm	11.22
24. bölüm	10.21	67. bölüm	11.17
25. bölüm	10.20	68. bölüm	10.06
26. bölüm	10.08	69. bölüm	11.26

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kapsamında Kültürel Mirasın Animasyon...

27. bölüm	10.56	70. bölüm	11.11
28. bölüm	10.15	71. bölüm	11.02
29. bölüm	10.12	72. bölüm	11.45
30. bölüm	9.58	73. bölüm	11.30
31. bölüm	10.14	74. bölüm	11.15
32. bölüm	10.23	75. bölüm	-
33. bölüm	10.03	76. bölüm	11.09
34. bölüm	10.06	77. bölüm	11.14
35. bölüm	10.39	78. bölüm	11.11
36. bölüm	10.02	79. bölüm	11.04
37. bölüm	10.52	80. bölüm	12.44
38. bölüm	11.24	81. bölüm	12.42
39. bölüm	10.55	82. bölüm	-
40. bölüm	11.14	83. bölüm	12.30
41. bölüm	11.14	84. bölüm	12.53
42. bölüm	10.22	85. bölüm	11.55
43. bölüm	10.57	86. bölüm	11.48

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE VELİ EŞLİĞİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN İNCELEME GEZİLERİNİN ETKİLİLİĞİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yılmaz DEMİR¹, Seçil ŞENYURT²

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr., Kilis Bilim ve Sanat Merkezi, Sosyal Bilgiler, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5477-1300.

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, secilalkis@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8002-2231.

Geliş Tarihi: 18.06.2021 Kabul Tarihi: 28.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.954370

Öz: Alanyazındaki çeşitli araştırmalar, inceleme gezilerinin eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri olduğunu ancak mevcut koşullarda bu etkinliklerin çeşitli nedenlerle gerektiği kadar yapılamadığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturan bu problemden hareketle, inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle sınıfça gerçekleştirilemediği durumlarda, öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmelerle uygulama aşaması veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği araştırılmıştır. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiğini ortaya koymak için öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileriyle çeşitli açılardan (motivasyon, tutum, farkındalık ve akademik başarı) karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede öğrenim gören 113 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen bir devlet ortaokuldaki iki deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney Grubu 1 (DG1) veli eşliğinde, Deney Grubu 2 (DG2) ise öğretmen eşliğinde inceleme gezisini gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları hem öntest hem de sontest olarak tüm gruplara uygulanmış ve verilerin analizlerinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Sonuç olarak hem öğretmen eşliğinde hem de veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları, kültürel mirasa yönelik farkındalıkları ve akademik başarıları açısından ise DG1 ile DG2 öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut çalışmanın bulgularından hareketle, inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, bu gezilerinin öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmelerle, veli eşliğinde gerçekleştirilmesinin bir alternatif olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, okul dışı öğretim, inceleme gezileri, aile katılımı

THE EFFECTIVENESS OF FIELD TRIPS CARRIED OUT WITH PARENTS IN SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

Various researches in the literature reveal that field trips are one of the most effective methods that can be used in the education process, but these activities cannot be done as much as necessary due to various reasons in current conditions. Based on this problem, which constitutes the starting point of the current research, the effectiveness of the field trips carried out with the parents during the implementation phase with the planning and guidance of the teacher in cases where the field trips could not be carried out by the teachers for various reasons were investigated. In order to reveal the efficiency of the field trips carried out with the parents, a comparison was made with the field trips carried out with the teacher in various aspects (motivation, attitude, awareness and academic success). In the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The sample group consists of 113 fifth grade students studying in the central district of Kilis in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The sample group consists of two experimental and a control groups in a public secondary school selected by purposive sampling method. Experimental Group 1 (EG1) carried out the field trips with their parents, and Experimental Group 2 (EG2) carried out the field trips with their teacher. Data collection tools were applied to all groups as both pre-test and post-test, and SPSS 22.0 was used in the analysis of the data. As a result, it was determined that the field trips carried out both in the company of the teacher and accompanied by the parents increased the motivation and attitudes of the students towards the social studies course. There was no statistically significant difference between EG1 and EG2 students in terms of students' attitudes towards scientific field trips, awareness of cultural heritage and academic achievement. Based on the findings of the present study, it is thought that in cases where it is not possible to carry out the field trips by the teachers, it can be used as an alternative to carry out these trips with the planning and guidance of the teacher and accompanied by the parents.

Keywords: Social studies, outdoor school teaching, field trips, family involvement

Giriş

Okul dışı öğretim, "okul bahçesinden başlayarak yerel coğrafyada yer alan tüm unsurların öğrenme sürecine dâhil edilmesi olarak ifade edilebilir" (Öner ve Öztürk, 2019, s. 3). Kuşkusuz okul dışı öğretim plansız, programsız bir şekilde kendiliğinden

gerçekleşen öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlar olarak değil, belli amaçlar kapsamında, gerçekleştirilen gezi ve etkinlikler olarak değerlendirilmelidir (Laçın Şimşek, 2011). Zira okul dışı öğretim, belirli bir öğretim programı çerçevesinde, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen öğretimi ve bu faaliyetler sonucunda ulaşılan öğrenmeleri ifade etmektedir (Öner ve Öztürk, 2019, s. 3). Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018] okul dışı ortamlardan faydalanmaya önem verilmesi gerektiği ifade edilerek bu kapsamda yapılacak çalışmaların “okulun yakın çevresinden, pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.)” yönelik olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca Coşkun'un (2020, s. 46) belirttiği gibi; arazi çalışmalarının yapıldığı doğal ortamlar, köy, sanayi tesisi, tarla veya sera, müze, şehir çöplüğü, su arıtma tesisi vb. yerlerden de okul dışı öğretim ortamlarından kapsamında yararlanılabilir. Şimşek ve Kaymakçı'nın (2015) da ifade ettiği gibi sosyal bilgiler dersinin okul dışı ortamlarda da yapılacak çeşitli etkinliklerle desteklenmesi oldukça önemlidir. Buradan hareketle, çalışmada okul dışı öğretim ortamları kapsamında değerlendirilen inceleme gezileri ele alınmaktadır.

Alanyazında inceleme gezilerinin gerekliliği konusunda bir fikir birliği sağlanmışken; eğitsel amaçlarla okul dışında gerçekleştirilen bu etkinliklerin nasıl adlandırılması gerektiği konusunda ise tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Yerli ve yabancı kimi araştırmacılar; çeşitli terimleri neredeyse eş anlamlı olarak kullanabilmektedir. Aslında bu terimler arasında kesin sınırlar çizmek de oldukça zordur (Alkış, 2008). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bu etkinlikler için; gezi, gözlem, alan gezisi, saha gezisi, gözlem gezisi, gezi- gözlem, gezi- gözlem- inceleme, bilimsel alan gezisi, ders gezisi, eğitici gezi, eğitsel gezi ve inceleme gezisi gibi terimlerin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ülkemizdeki çeşitli çalışmalarda (Açar, 2010; Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Doğanay, 1993; Garipağaoğlu, 2001; Göğebakan, 2008; Güven, Gazel ve Sever, 2004; Kayağ, 2009; Kızılçaoğlu, 2003; Korkmaz, 2006; Mazman, 2007; Özay, 2003; Özgen, 2011; Özkan, 2009) gezi-gözlem / gözlem gezisi teriminin daha yaygın olarak kullanıldığı dikkati çekmektedir. Korkmaz (2006) da eğitim bilimcilerin bir öğretim yöntemi olarak gezi-gözlem kavramını tercih ettiklerini vurgulamakta, Doğanay (1993) ise metodoloji bilim kavramı olarak gezi-gözlem ya da gözlem gezisi metodu da denildiğini ifade etmektedir. Gezi-gözlem, Aydın (1998, s. 121) tarafından sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve daha anlamlı kılmak için bir olayı ya da varlığı bulunduğu doğal şartlar içerisinde planlı ve amaçlı bir şekilde inceleme yaptırarak öğretme yolu şeklinde tanımlarken, Korkmaz (2006, s. 51) tarafından ise sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve daha anlamlı kılmak için bir olayı, olguyu ya da varlığı bulunduğu tabii şartlar içerisinde, bir rehber gözetiminde, planlı ve amaçlı bir şekilde gözlemleyerek, bu olay ve olguları derinliğine inceleme ve bunlar üzerinde değerlendirme yapma şeklinde ifade edilmektedir. Benzer olarak Alkış (2008) inceleme gezilerini, öğretim programlarındaki kazanımlar doğrultusunda, herhangi bir yeri veya o yerde gerçekleşen/gerçekleşmiş bir olayı/olayın sonuçlarını veya o yerdeki

fiziki ve beşerî özellikleri görmek ve gerçek ortamlarında doğrudan incelemek için okul tarafından düzenlenen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim amaçlı, planlı ve programlı bir şekilde, gezi- gözlem ve inceleme yapılarak gerçekleştirilen etkinlikler bu çalışmada “inceleme gezisi” olarak ele alınmıştır.

İnceleme gezilerinin oldukça önemli kazanımları olmasına rağmen; yüksek maliyetli olması, güvenlik riskinin alınmak istenmemesi, bazı bürokratik işlemlerden uzak durulması, hazırlık ve uygulama aşamalarının zaman ve emek istemesi, eğitim kurumu yöneticilerinin bu etkinliklere sıcak bakmaması gibi çok güçlü sınırlılıklarının olması derslerde bu tür etkinliklerden faydalanılmasının önüne geçmektedir (Koca, 2014, s. 11). Singh (1982) ise, inceleme gezilerinin gerçekleştirilmesinde üç temel problem olarak; arazi çalışmasının okul zamanı süresince gerçekleştirilmesini, bu çalışmaların sınavın zorluğunu ve finansal harcamaları vurgulamaktadır. Alanyazındaki çeşitli araştırmalar da zaman baskısı, ulaşım sorunu, ekonomik ve bürokratik zorluklar gibi nedenlerle az sayıda öğretmenin bu aktiviteleri tercih edebildiğini ortaya koymaktadır (Akenin ve Demirsoy, 2011; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Carrier, 2009; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çetin vd., 2010; Ersoy ve Kaya, 2009; Güven vd., 2004; Mazman, 2007; Öztürk ve Baysal, 1999; Şan, 2016; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yıldırım, 2012). İnceleme gezilerinin eğitim ve öğretime oldukça olumlu yansımalarının olduğu bilinmesine rağmen ne yazık ki söz konusu bu engeller nedeniyle yapılamaması, çözüm olarak farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer olarak Arı (2020), yüksek öğretimde artan öğrenci sayıları ve sınırlı finansal kaynakların geleneksel arazi çalışmalarının yapılmasını zorlaştırdığını ve başka arazi çalışması yöntemlerinin öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Daha alt eğitim kademelerinde inceleme gezileri konusunda da benzer sorunlar mevcut olduğundan çözüme yönelik çeşitli alternatiflerin oluşturulması oldukça önemlidir. Mevcut şartlar altında, inceleme gezilerinin eğitim öğretim ortamına daha fazla nasıl dahil edilebileceğine ilişkin yeni fikirler üretilmesi ve bunların denenmesi gerekmektedir.

Bu noktada aile katılımı kapsamında velilerin de bu sürece dâhil edilmesinin inceleme gezilerinin gerçekleştirilmesinde bir seçenek olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bununla beraber “aile katımlı inceleme gezisi” ile “veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezisi” birbirinden farklıdır. Örneğin Türe (2018) tarafından yapılan çalışmada, bir şeker fabrikasına düzenlenen inceleme gezisi sırasında çocuklarına ve öğretmene destek olması için ailelerin de katılımı sağlanarak aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan “veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezisi” ise inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemediği durumlarda, öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmelerle bu gezilerinin sadece uygulama aşamasının her velinin kendi çocuğuyla bireysel olarak gerçekleştirdiği gezileri ifade etmektedir. Bu nedenle çalışmada, uygulama aşaması sadece veli tarafından gerçekleştirilen bu gezilerin “aile katımlı /

aile destekli” şeklinde tanımlanmaktan ziyade “veli eşliğinde” şeklinde tanımlanması tercih edilmiştir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında spesifik olarak sadece veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu noktada ebeveynlerin inceleme gezileriyle ilgili gerekli bilgilere sahip olması önem taşımaktadır. Ebeveynlere, inceleme gezilerinin önemi ve uygulanması durumunda sağlayacağı katkı detaylı biçimde anlatılarak okul öncesinden itibaren bu kültür, eğitim öğretim uygulamalarına yerleştirilebilir. Ayrıca ebeveynlerin bu etkinliklerin uygulanmasında önerilerde bulunması ve hatta bizzat rol alarak katkıda bulunması bu etkinlikleri daha uygulanabilir hale getirebilir (Karakaş Özü, 2010). Benzer olarak Türe (2018), sosyal bilgiler dersinde gezi etkinliğini ailelerin bireysel olarak da planlayabileceğini böylece çocuklarının sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini destekleyecek yerleri tüm aile üyelerinin birlikte gezebileceğini vurgulamaktadır. Bununla beraber, çeşitli araştırmacılar (Akdağ, 2015; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Bozdoğan, 2007) inceleme gezisi uygulamalarından istenilen en yüksek faydayı sağlamak için dikkatli ve iyi hazırlanmış bir gezi planının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu önemli nokta dikkate alınarak; inceleme gezisinin planlanmasının ve velilerin yönlendirilmesinin öğretmen tarafından yapılması, velilerin ise uygulama sırasında aktif katılım sağlaması daha faydalı olabilir. Böylelikle, çocuklarını inceleme gezisine götürebilme fırsatını yakalayan veliler, çocuklarına ders kazanımlarıyla bağlantılı olarak okul dışında gerçekleştirilen planlı bir etkinlik deneyimi sunabilir. Ebeveynlerin eğitim öğretim sürecine dâhil olma istekleri ve inceleme gezilerinin önündeki engeller bir arada değerlendirildiğinde; inceleme gezilerinin gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak yönergeler oluşturulması ve ebeveynlere ilgili yönlendirmelerin yapılması durumunda onlardan okul dışı öğretim sürecinde destek alınmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi; alanyazındaki çeşitli araştırmalar, inceleme gezilerinin eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri olduğunu ancak mevcut koşullarda bu etkinliklerin çeşitli nedenlerle gerektiği kadar yapılamadığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturan bu problemin çözümüne yönelik olarak çeşitli alternatiflerin oluşturulması oldukça önemlidir. Buradan hareketle, seçeneklerden biri olarak veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri düşünülmüş ve inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle sınıfça gerçekleştirilemediği durumlarda, öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmelerle uygulama aşamasını velilerin gerçekleştirebileceği inceleme gezilerinin etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi “sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiğini ortaya koymak için öğretmen eşliğinde

gerçekleştirilen inceleme gezileriyle çeşitli açılardan (motivasyon, tutum, farkındalık ve akademik başarı) karşılaştırma yapma gereği duyulmuştur. Bu çalışmada, velilere ait çeşitli özellikler (eğitim durumu, yaş, cinsiyet gibi) bir değişken olarak ele alınmamıştır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde (DG1) ve öğretmen eşliğinde (DG2) ayrı ayrı gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği çeşitli açılardan ortaya konmakta ve birbiri ile karşılaştırılmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?
2. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
3. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
4. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalıkları üzerindeki etkisi nedir?
5. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin kültür ve miras öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada kullanılan yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu modelin sembolik görünümü Tablo 1’de verilmiştir (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı deneysel desenlerde, öğrencilerin gruplara rastgele atanması veya grupların rastgele belirlenmesi söz konusu değildir. Bu bağlamda rastgele grup oluşturmak yerine benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak gruplar oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Creswell, 2019).

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1,1}	X ₁	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}	X ₂	O _{2,2}
G ₃	O _{3,1}	-	O _{3,2}

G₁: Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezisi grubu (DG1)

G₂: Öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezisi grubu (DG2)

G₃: Kontrol grubu

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçedeki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede öğrenim gören 113 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016) seçilen bir devlet ortaokuldaki iki deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Benzeşik örnekleme yöntemiyle belirlenen iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan 113 kişilik örneklem grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçedeki bir devlet ortaokulda öğrenim gören 212 beşinci sınıf öğrencisi arasından seçilmiştir. Bu seçim; cinsiyet, sosyal bilgiler dersi başarı ortalaması, anne ve baba eğitim durumu ve meslek durumu, aile gelir durumu ile hanede yaşayan kişi sayısı gibi benzer demografik özellikleri taşıma kriterlerine göre yapılmış ve okuldaki beş sınıftan üçü bu kriterlere göre seçilmiştir. Ardından bu üç sınıftan hangilerinin deney veya kontrol gruplarını oluşturacağı rastgele belirlenmiştir. Mevcut çalışmada, başlangıçta 129 öğrenci örneklem grubunda yer alması planlanmasına rağmen, gerçekleştirilen inceleme gezilerine ya da öntest / sontest uygulamalarından birine katılmayan, ölçeklerin bir kısmını boş bırakan veya birden fazla seçeneği işaretleyen toplam 16 öğrenciye ait veriler analizlere dahil edilmemiştir. Sonuç olarak; DG1’de 37 öğrenci, DG2’de 35 öğrenci ve KG’de 41 öğrenci örnekleme dahil edilerek toplam 113 öğrenci çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak;

- Tahiroğlu ve Aktepe (2015) tarafından geliştirilen “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” (SBDMÖ),
- Çalışkan (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (SBDYTÖ),
- Tortop (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği” (BAGTÖ),
- Çalışma kapsamında geliştirilen “Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği” (KMFÖ),
- Çalışma kapsamında geliştirilen “Kültürel Miras Akademik Başarı Testi” (KMABT) kullanılmıştır.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Tahiroğlu ve Aktepe (2015) tarafından geliştirilen “4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” (SBDMÖ), beş faktörden ve 29 maddeden oluşmaktadır. Beş

faktör, tüm ölçek puanları içindeki varyansın %44.27'lik kısmını açıklamaktadır. Beşli likert tipindeki bu ölçeğin, test-tekrar test sonucunda tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .72'dir. Mevcut çalışmada ise bu ölçme aracı, tamamı beşinci sınıf olmak üzere farklı bir örneklem grubu (n=203) üzerinde uygulanarak Cronbach's Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışkan (2007) tarafından geliştirilen ve derecelendirilmiş beşli likert tipinden "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (SBDYTÖ), 11 olumsuz ve 22 olumlu ifadeden oluşan dört boyutlu yapıya sahip bir ölçektir. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .41 ile .84 arasında iken madde test korelasyonları ise .20 ile .66 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğin toplamına ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .93; alt boyutlarından dersin önemine ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayı .83, dersin ilgi çekiciliği .78, dersin içeriği .80 ve derste yapılan etkinliklere ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayı .63'tür. Mevcut çalışmada bu ölçme aracı, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan farklı bir örneklem grubuna (n=201) uygulanarak Cronbach's Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur.

Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği

Tortop (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği"-nin (BAGTÖ) DFA sonuç indeksleri $\chi^2=516.3$, $df=238$, $p=.000$; RMSEA, .06; $\chi^2/df=2.16$ NFI=.77; CFI=.86; GFI=.88; PCLOSE= .000 şeklindedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 ve toplam madde korelasyon değerleri .31 ile .63 arasında değişmektedir. Dörtlü likert tipinde olan bu ölçek, adaptasyon çalışması sonucunda dört boyuttan oluşmuştur. Mevcut çalışmada bu ölçme aracı, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan farklı bir örneklem grubuna (n=201) uygulanarak Cronbach's Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur.

Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği

Çalışma kapsamında geliştirilen "Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği"-nin (KMFÖ) açılımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre üç faktörlü modelin, en iyi uyum gösteren model olduğu tespit edilmiştir. Üç faktörlü yapıya ilişkin model uyum istatistikleri; Chi-Square (χ^2)= 973.619, $df= 592$ ($\chi^2/df= 1.6$), RMSEA= .03, CFI= .95, TLI= .94 ve SRMR = .05 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre χ^2/df iyi, RMSEA mükemmel, SRMR, CFI ve TLI değerlerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç faktörlü modelin her bir faktöre yüklemeye yapan maddeleri incelendiğinde, birinci faktör "Yakın Çevre Somut Kültürel Miras (YÇSKM)", ikinci faktör "Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKM)" ve üçüncü faktör "Uzak Çevre Somut Kültürel Miras (UÇSKM)" olarak adlandırılmıştır. Yakın çevre somut kültürel miras boyutunun (YÇSKM) varyansa katkısı %44, somut olmayan kültürel miras boyutunun (SOKM) varyansa katkısı %54 ve uzak çevre somut kültürel miras boyutunun (UÇSKM) varyansa katkısı %40'tır. KMFÖ'nün

YÇSKM boyutu için Cronbach Alfa değeri .84; SOKM boyutu için Cronbach Alfa değeri .86; UÇSKM boyutu için ise Cronbach Alfa .87'dir. KMFÖ'nün tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizine (DFA) geçilmiştir. DFA analizi sonucunda ise model uyum istatistikleri; Chi-Square (χ^2)= 914.731, df = 591 (χ^2/df = 1.54), RMSEA= .04, CFI= .92, TLI= .92 ve WRMR = 1.1 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre χ^2/df mükemmel, RMSEA iyi, CFI, TLI ve WRMR değerlerinin ise yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 ve toplam madde korelasyon değerleri .33 ile .63 arasındadır.

Kültür ve Miras Akademik Başarı Testi

Çalışma kapsamında geliştirilen “Kültürel Miras Akademik Başarı Testi”nin (KMABT) geliştirilmesinde güvenilirlik ve geçerlik analizleri için veriler iki aşamalı pilot uygulama yapılarak toplanmıştır. Birinci pilot uygulama analizleri sonucunda dokuz madde uygun değerler taşımadığı için testten çıkarılmasıyla geriye 35 maddelik test kalmıştır. Testin yanıtlama süresinin bir ders saatini aşması nedeniyle de istatistiksel olarak uygun değerler taşımaya rağmen belirtke tablosundaki aynı davranışı ölçen iki maddeden, geçerlilik ve güvenilirlik bakımından daha zayıf olan 13 madde testten çıkarılmıştır. Böylece 22 maddelik testin güvenilirlik ve geçerliliği için ise ikinci kez farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulama yapılmıştır. İkinci pilot uygulama sonucunda testteki her bir maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonu ile testin KR-20 güvenilirlik katsayısının uygun değerler taşıdığı görülmüştür. Bu bağlamda 22 maddelik testin madde güçlük indeksinin .32 ile .79 arasında değiştiği; testteki dört maddenin güçlük indeksinin .30 ile .40 arasında (zor soru), on beş maddenin .41 ile .60 arasında (orta güçlükte soru) ve üç maddenin .61 ile .80 arasında (kolay soru) olduğu görülmektedir. KMABT'nin ortalama madde güçlük indeksi ise .51 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında KMABT'nin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir. KMABT'nin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında maddelerin .35 ile .76 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerlere göre testteki üç maddenin madde ayırt edicilik indeksinin iyi olduğu; on dokuz maddenin ise çok iyi olduğu görülmektedir. Ortalama ayırt edicilik indeksi .60 olan KMABT'nin ayırt edicilik değerinin çok iyi olduğu görülmektedir. KMABT maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri .32 ile .78 arasında değişmektedir. Testteki her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişkinin .25'ten yüksek olması istatistiksel olarak her bir maddenin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca KR-20 değeri .88 ve KR-21 değeri .87 olan KMABT'nin güvenilirlik değerlerinin .70'ten büyük olması güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Araştırma Süreci

Çalışma kapsamında ilk olarak, 6 Eylül 2019 tarihli ve 2019-07 sayılı Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları'ndan gerekli resmi izin alınmıştır. Bunu

takiben Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ardından çalışmanın yapıldığı ortaokuldaki okul müdürüne, öğretmen eşliğinde inceleme gezisi uygulamasını gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmenine ve deney grupları ile kontrol grubu sınıflarının şube sınıf öğretmenlerine sürece ilişkin bilgiler verilmiştir. Bunu takiben, sadece öğretmen eşliğinde inceleme gezisi gerçekleştirecek olan öğrencilerin (DG2) velilerinde "Veli İzin Belgesi ve Taahhütname" kapsamında gerekli yasal izinler alınmıştır. Veli izin belgesi bulunun ilgili öğrenciler (DG2-35 öğrenci) için Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan yasal izinler alınmıştır.

Deneysel İşlemler Süreci

Toplam altı haftalık süreyi kapsayan "Kültür ve Miras" öğrenme alanının öğretimi sürecinde "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Plan" çerçevesinde derslerin aksamaması için inceleme gezileri, 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasındaki birinci ara tatil döneminde deney gruplarıyla gününbirlik olarak iki gün olacak şekilde planlanarak gerçekleştirilmiştir.

Deney Grubu Öğrencilerine Yönelik Yapılan Faaliyetler

- Öğretmen ve velilerle Eylül 2019'da "bilgilendirme toplantısı" yapılarak süreç hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca her iki deney grubunda yer alan tüm öğrenci velilerinin bilgilendirilmesi için önceden şube sınıf öğretmeni tarafından kurulmuş olan "whatsapp" grubuna araştırmacı da eklenmiştir. Böylece veliler süreç hakkında sürekli bilgilendirilmiştir.
- İlgili öğrenme alanındaki kazanımlara uygun olacak şekilde gezinin düzenlenebileceği yerler önceden belirlenerek, bu mekânlar inceleme gezisini gerçekleştirecek olan sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve ziyaret edilen mekânların yetkililerine gerekli bilgilendirme yapılmıştır.
- İnceleme gezileri her iki deney grubunda da gününbirlik olarak iki gün şeklinde yapılmıştır. Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri 18 - 22 Kasım 2019 tarihleri arasındaki velinin belirleyeceği herhangi iki günde her veli kendi çocuğuyla ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri ise alınan resmi izinlere uygun olarak 18 ve 19 Kasım 2019 tarihlerinde veli izin belgesi bulunan öğrencilerle toplu olarak gerçekleştirilmiştir.
- Her iki deney grubunda da inceleme gezisinin yapılacağı yer önceden belirlenmiş ve geziyi gerçekleştirecek olan öğretmen ya da veli için araştırma kapsamında "gezi programı" ve "etkinlik planı" hazırlanıp kendilerine ulaştırılarak bu çerçevede hareket edilmesi istenmiştir. Bunların dışında velilere herhangi bir ön eğitim verilmemiştir.
- Her iki deney grubunda da gezi süresince öğrencilerin mutlaka not almaları, taslak resimler ve krokiler çizmeleri, fotoğraf veya video çekmeleri istenmiş-

tır. Öğrenciler tarafından oluşturulan bu materyaller uygulamanın veliler tarafından gerçekleştirilmiş olduğunu da kanıtlamaktadır. Gezi sonrasında her iki deney grubu öğrencilerinin oluşturdukları bu materyaller, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bir araya getirilerek sınıf ortamında sunulmuş ve sınıf panosunda sergilenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine yönelik yapılan faaliyetler

Kontrol grubunda herhangi bir deneysel uygulama yapılmamış ve araştırma sürecinde inceleme gezisi gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubunda dersler, SBDÖP (MEB, 2018) doğrultusunda hazırlanan “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ünitelendirilmiş Yıllık Plan” çerçevesinde beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve etkileşimli tahta kullanılarak sınıf ortamında yapılan uygulamalar ve etkinliklere göre işlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan beş farklı veri toplama aracı hem öntest hem de sontest olarak tüm gruplara uygulanmıştır. Öntestler ilgili öğrenme alanı işlenmeden önce 14 – 18 Ekim 2019 tarihleri arasında ve sontestler de 2-6 Aralık 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Verilerin analizlerinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise CMA (Comprehensive Meta Analysis software) kullanılmıştır. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediğinden genel olarak parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ancak KG öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest-sontest verileri birbirleriyle karşılaştırılırken her iki teste ait veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Bulgular

1- Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

1a- DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 2. SBDMÖ Öntest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	58.46				
DG2	35	60.40	2	1.131	.56	---
KG	41	52.78				

Tablo 2’de, öğrencilerin gruplarına (DG1, DG2, KG) göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (X² (sd= 2, N= 113)= .56, p> .05) görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bil-

giler dersine yönelik ön test motivasyon puanları açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

1b- DG1 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3. DG1 SBDMÖ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	10	15.35	153.50	-2.822	.005
Pozitif Sıra	26	19.71	512.50		
Eşit	1				
Toplam	37				

Tablo 3'te, DG1 öğrencilerinin motivasyon öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -2.822, p < .05$) görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu fark sontest lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG1 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

1c- "DG2 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

Tablo 4. DG2 SBDMÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	7	14.79	103.50	-3.466	.001
Pozitif Sıra	28	18.80	526.50		
Eşit	-				
Toplam	35				

Tablo 4'te, DG2 öğrencilerinin motivasyon öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -3.466, p < .05$) görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu fark sontest lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG2 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

1d- "KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

Tablo 5. KG SBDMÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	22	19.93	438.50	-.104	.917
Pozitif Sıra	19	22.24	422.50		
Eşit	-				
Toplam	41				

Tablo 5'te, KG öğrencilerinin motivasyon öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($z = -.104$, $p > .05$) görülmektedir. KG öğrencilerinin süreç içerisinde sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır.

1e- "DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

Tablo 6. SBDMÖ Sontest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	61.76				
DG2	35	67.47	2	11.05	.00	DG2-KG
KG	41	43.77				

Tablo 6'da, DG1, DG2 ve KG öğrencilerine ait motivasyon sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (X^2 (sd= 2, N= 113)= 11.05, $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, sadece DG2 öğrencileri ile KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Oluşan farklılığın etki büyüklüğüne bakılmış ve etki büyüklüğünün DG1 ve DG2 lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik sontest motivasyonlarının; DG1 öğrencileri KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges' $g = .52$); DG2 öğrencileri KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges' $g = .67$) olduğu tespit edilmiştir. Ancak DG1 ve DG2 arasındaki etki büyüklüğü (Hedges' $g = .15$) .20'den küçük olduğundan herhangi bir etki büyüklüğü tespit edilmemiştir.

Hem veli eşliğinde (DG1) hem de öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme

gezilerinin veli eşliğinde (DG1) gerçekleştirilen inceleme gezilerine göre öğrencilerin motivasyonları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

2- Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

2a- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 7. SBDYTÖ Öntest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	58.47				
DG2	35	57.63	2	.221	.89	---
KG	41	55.13				

Tablo 7’de, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (X^2 (sd= 2, N= 113)= .300, $p > .05$). Bu verilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik ön test tutum puanları açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

2b- “DG1 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?”

Tablo 8. DG1 SBDYTÖ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	12	15.75	189.00	-2.454	.014
Pozitif Sıra	25	20.56	514.00		
Eşit	-				
Toplam	37				

Tablo 8’de, DG1 öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -2.454$, $p < .05$) görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu fark sontestin lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG1 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2c- “DG2 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?”

Tablo 9. DG2 SBDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	4	7.75	31.00	-4.460	.000
Pozitif Sıra	29	18.28	530.00		
Eşit	2				
Toplam	35				

Tablo 9’da, DG2 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -4.460$, $p < .05$) görülmektedir. Görülen bu fark sontestin lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG2 öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2d- “KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 10. KG SBDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	17	22.74	386.50	-.570	.569
Pozitif Sıra	24	19.77	474.50		
Eşit	-				
Toplam	41				

Tablo 10’da, KG öğrencilerinin derse yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($z = -.570$, $p > .05$) görülmektedir. KG öğrencilerinin süreç içerisinde sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir.

2e- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Sontest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	56.74				
DG2	35	70.19	2	10.319	.00	DG2-KG
KG	41	45.98				

Tablo 11’de, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu (X^2 (sd= 2, N= 113)= 10.319, $p < .05$) ve bu farkın DG2 ile KG öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın etki büyüklüğüne bakılmış ve etki büyüklüğün DG2 lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik sontest tutumları üzerinde; DG1 öğrencileri KG öğrencilerine göre küçük düzeyde (Hedges’ $g = .37$); DG2 öğrencileri KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges’ $g = .73$) ve DG2 öğrencilerin DG1 öğrencilerine göre ise orta düzeyde (Hedges’ $g = .37$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hem veli eşliğinde (DG1) hem de öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin veli eşliğinde (DG1) gerçekleştirilen inceleme gezilerine göre öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

3- Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Öğrencilerin Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

3a- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 12. BAGTÖ Öntest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	61.04				
DG2	35	55.59	2	.856	.65	---
KG	41	54.56				

Tablo 12’de, DG1, DG2, KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (X^2 (sd= 2, N= 113)= .856, $p > .05$). Bu verilerden hareketle bilimsel alan gezilerine yönelik ön test tutum puanları açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

3b- “DG1 öğrencilerinin bilimsel alan gezisine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 13. DG1 BAGTÖ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	-	.00	.00	-5.091	.000
Pozitif Sıra	34	17.50	595.00		
Eşit	3				
Toplam	37				

Tablo 13'te, DG1 öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -5.091$, $p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontestin lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG1 öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarında etkili olduğu söylenebilir.

3c- “DG2 öğrencilerinin bilimsel alan gezisine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 14. DG2 BAGTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	3	11.17	33.50	-4.415	.000
Pozitif Sıra	30	17.58	527.50		
Eşit	2				
Toplam	35				

Tablo 14'te, DG2 öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -4.415$, $p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontest lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG2 öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarında etkili olduğu söylenebilir.

3d- “KG öğrencilerinin bilimsel alan gezisine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlam bir fark var mıdır?”

Tablo 15. KG BAGTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	15	19.69	294.50	-.605	.545
Pozitif Sıra	21	17.69	371.50		
Eşit	5				
Toplam	41				

Tablo 15'te, KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($z = -.605, p > .05$) görülmektedir. KG öğrencilerinin süreç içerisinde bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarında herhangi anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

3e- "DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

Tablo 16. Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Tutum Sontest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	64.95				DG1-KG
DG2	35	64.34	2	10.852	.00	DG2-KG
KG	41	43.56				

Tablo 16'da, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüş ($X^2 (sd = 2, N = 113) = 10.852, p < .05$) ve bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik sontest tutumlarının gruplara göre etki büyüklüğüne bakılmış ve etki büyüklüğü DG1 ile DG2'nin lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları üzerinde DG1 öğrencilerinin KG öğrencilerine göre geniş düzeyde (Hedges' $g = .85$); DG2 öğrencilerinin KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges' $g = .71$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak DG1 ve DG2 arasındaki etki büyüklüğü (Hedges' $g = .11$).20'den küçük olduğundan herhangi bir etki büyüklüğü tespit edilmemiştir.

Hem veli eşliğinde (DG1) hem de öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin, öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DG1 ve DG2 öğrencilerinin öntest ve sontest puan

ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuşken KG öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dahası DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum sontest puan ortalamaları birbiriyle karşılaştırıldığında, bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4- Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Öğrencilerin Kültürel Mirasa Yönelik Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi

4a- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 17. KMFÖ Öntest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	57.68				
DG2	35	57.74	2	.093	.95	---
KG	41	55.76				

Tablo 17’de, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (X^2 (sd= 2, N= 113)= .093, $p > .05$). Dolayısıyla “Kültürel Mirasa” yönelik ön test farkındalık puanları açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

4b- “DG1 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?”

Tablo 18. DG1 KMFÖ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	2	5.75	11.50	-4.972	.000
Pozitif Sıra	33	18.74	618.50		
Eşit	2				
Toplam	37				

Tablo 18’de, DG1 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -4.972$, $p < .05$) ve bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG1 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalıkları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4c- “DG2 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 19. DG2 KMFÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	-	.00	.00	-5.160	.000
Pozitif Sıra	35	18.00	630.00		
Eşit	-				
Toplam	35				

Tablo 19’da, DG2 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -5.160$, $p < .05$) görülmektedir. Bu fark sontestin lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezilerinin DG2 öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalıkları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4d- “KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 20. KG KMFÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	12	14.88	178.50	-2.953	.003
Pozitif Sıra	27	22.28	601.50		
Eşit	2				
Toplam	41				

Tablo 20’de, KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -2.953$, $p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontest lehinedir. KG öğrencilerinin de kültürel mirasa yönelik farkındalıklarının süreç içerisinde geliştiği söylenebilir.

4e- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 21. KMFÖ Sontest Puan Ortalamaları Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	73.89				DG1-KG
DG2	35	58.63	2	20.938	.000	DG2-KG
KG	41	40.37				

Tablo 21’de, DG1, DG2, KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu (X^2 (sd= 2, N= 113)= 20.938, $p < .05$) ve bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin sontest kültürel mirasa yönelik farkındalıklarına ilişkin etki büyüklüğüne bakılmış ve etki büyüklüğünün DG1 ve DG2 öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sontest kültürel mirasa yönelik farkındalıkları üzerinde; DG1 öğrencileri KG öğrencilerine göre geniş düzeyde (Hedges’ $g = .97$); DG2 öğrencileri KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges’ $g = .66$) ve DG1 öğrencileri DG2 öğrencilerine göre ise küçük düzeyde (Hedges’ $g = .42$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Üç grupta da fark sontest lehine olmakla beraber, hem veli eşliğinde (DG1) hem de öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin KG öğrencilerine göre, kültürel mirasa yönelik farkındalık üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik farkındalık sontest puan ortalamaları birbiriyle karşılaştırıldığında, bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5- Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Öğrencilerin “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

5a- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 22. KMABT Öntest Puan Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
DG1	37	54.43				
DG2	35	57.97	2	.345	.84	---
KG	41	58.49				

Tablo 22’de, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (X^2 (sd= 2, N= 113)= .345, $p > .05$). Bu verilere göre “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik ön test akademik başarı puanları açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

5b- “DG1 öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 23. DG1 KMABT Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	-	.00	.00	-5.308	.000
Pozitif Sıra	37	19.00	703.00		
Eşit					
Toplam	37				

Tablo 23’te, DG1 öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarıları öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -5.308$, $p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontest lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezisinin, DG1 öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5c- “DG2 öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 24. DG2 KMABT Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	-	.00	.00	-5.167	.000
Pozitif Sıra	35	18.00	630.00		
Eşit	-				
Toplam	35				

Tablo 24’te, DG2 öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($z = -5.167$, $p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontest lehinedir. Gerçekleştirilen inceleme gezisinin, DG2 öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5d- “KG öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 25. KG KMABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	N	X	Ss	T	p
Öntest	41	8.87	3.90	-11.491	.000
Sontest	41	14.12	4.65		
Toplam	41				

Tablo 25’te, KG öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t_{40} = -11.491, p < .05$) görülmektedir ve bu fark sontest lehinedir. KG öğrencilerinin de ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarılarının süreç içerisinde geliştiği söylenebilir.

5e- “DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 26. KMABT Sontest Puan Ortalamaları Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
DG1	37	71.12				DG1-KG
DG2	35	60.06	2	16.290	.000	DG2-KG
KG	41	41.65				

Tablo 26’da, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarı sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüş ($\chi^2 (sd = 2, N = 113) = 16.290, p < .05$) ve bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin sontest “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarılarının etki büyüklüğü incelenmiş ve etki büyüklüğünün DG1 ve DG2 lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kültürel miras sontest akademik başarıları üzerinde; DG1 öğrencilerinin KG öğrencilerine göre geniş düzeyde (Hedges’ $g = .87$); DG2 öğrencilerinin KG öğrencilerine göre orta düzeyde (Hedges’ $g = .69$) ve DG1 öğrencilerinin DG2 öğrencilerine göre ise küçük düzeyde (Hedges’ $g = .26$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Üç grupta da fark sontest lehine olmakla beraber, hem veli eşliğinde (DG1) hem de öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin KG öğrencilerine göre “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerinde daha

etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sınav puan ortalamaları birbiriyle karşılaştırıldığında, bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutum öntest puan ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. DG1 ve DG2 için sınavın lehine anlamlı bir fark olması, gerek veli eşliğinde gerekse öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik hem motivasyon hem de tutumlarını arttırdığını göstermektedir. Ayrıca, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik hem motivasyon hem de tutum sınav puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ve bu farkın DG2 ile KG arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen (DG2) inceleme gezilerinin, veli eşliğinde (DG1) gerçekleştirilen inceleme gezilerine göre öğrencilerin motivasyonları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin sınıfça yapılmasına bağlı olarak bu sonucun ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon, tutum ve ilgilerini arttırdığı çeşitli çalışmalarda (Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Ay, 2015; Çerkez, 2011; Filiz, 2010; Koca, 2014; Yıldırım, 2012; Yorulmaz, 2016) ortaya konmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutumlarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca, Yarbrough'un (1996) çalışmasında "Aile Bilim Gecesi" düzenlendiği ve öğretmenlerle beraber bu programa katılmış olan ailelerin çocuklarının fen dersine yönelik motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Bozdoğan, 2007). Benzer olarak Türe ve Deveci (2021), sosyal bilgiler dersinde aile katılımlı etkinliklerin öğrenci, öğretmen ve veli açısından birçok faydasının olduğunu vurgulamaktadır.

Bilimsel alan gezilerine yönelik tutum öntest puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. DG1 ve DG2 öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik sınav puanlarının lehine anlamlı fark olması, gerçekleştirilen inceleme gezilerinin başarılı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle gerek veli eşliğinde (DG1) gerekse öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer olarak, Boyle, Maguire, Martin, Milsom, Nash, Rawlinson, Turner, Wurthman-ıq ve Conchie (2007) çalışmasında öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer olarak, Atayeter ve Tozkoparan (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin neredeyse tamamının (%95.7) inceleme gezilerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Buna ek olarak; DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik tutum sınav puanları birbiriyle karşılaştırıldığında gruplar

arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın DG1 ile KG ve DG2 ile KG öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile DG1 ile DG2 öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İnceleme gezilerinin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalıkları ile Kültür ve Miras öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin olarak ise; DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin öntest puanları arasındaki fark anlamlı değildir ve üç grupta da sontest lehine anlamlı bir fark vardır. DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin hem kültürel mirasa yönelik farkındalık hem de ilgili öğrenme alanına yönelik akademik başarı sontest puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark DG1 ile KG ve DG2 ile KG öğrencileri arasındadır. DG1 ile DG2 öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda gerek veli eşliğinde (DG1) gerekse öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin, öğrencilerin hem kültürel mirasa yönelik farkındalıkları hem de akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer olarak alanyazında da öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ortaya konmaktadır. Bu bağlamda; sosyal bilgiler alanındaki çeşitli çalışmalar (Açıkgöz, 2006; Ay, 2015; Çetin ve Metin, 2013; Çulha, 2006; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009; Koca, 2014; Mazman, 2007; Özkan, 2009), inceleme gezilerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını göstermektedir. Nundy'nin (1999) de vurguladığı gibi, inceleme gezilerinin öğrencileri sadece duyuşsal yönden olumlu etkilemediği aynı zamanda sınıf ortamına göre başarıyı arttırdığı ve öğrencileri bilişsel olarak desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak; hem öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin hem de veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarını arttırdığı görülmektedir. Bununla beraber, öğretmen eşliğinde (DG2) gerçekleştirilen inceleme gezilerinin, öğrencilerin ilgili derse yönelik hem motivasyon hem de tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilimsel alan gezilerine yönelik tutumları, kültürel mirasa yönelik farkındalıkları ve akademik başarıları açısından ise DG1 ile DG2 öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığından, ilgili konular dahilinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen geziler kadar etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebbette ki, veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri, öğretmen eşliğinde sınıfça gerçekleştirilen inceleme gezilerinin muadili olarak değerlendirilemez. İnceleme gezisini planlayan, uygulayan ve uygulama sonrası çalışmalarla gezi sürecini tamamlayan bir sosyal bilgiler öğretmenin yetkinliği (pedagojik yeterlilik, alan bilgisi vb.) veliler ile kıyaslanamaz. Bununla beraber, çalışmada inceleme gezilerin öğretmen eşliğinde sınıfça gerçekleştirilmesinin çeşitli nedenlerle (zaman baskısı, ekonomik ve bürokratik engeller, ulaşım sorunu, vb.) mümkün olmadığı durumlarda, bu gezilerin öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmelerle, sadece uygulama aşamasında veli eşliğinde gerçekleştirilmesi bir seçe-

nek olarak düşünülebilir. Nitekim Türe ve Deveci (2021, s. 448) yaptıkları çalışmada “sosyal bilgiler dersinin ailelerin katılımına dayalı etkinliklerle yürütülmesinin sosyal bilgiler öğretiminin etkililiğinin artmasına katkı sağlayacağı” şeklinde vurguda bulunmuşlardır. Ayrıca çalışmada “sosyal bilgiler dersine aile katılımı sağlamanın öğretmenlere sorun oluşturmayacağı, derse aile katılımı sağlamanın ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda öğretmene destek olmalarını sağlayacağı belirlenmiştir” (Türe ve Deveci, 2021, s. 446). Bu bağlamda veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri; ebeveynlerin kendi çocuklarının ilgi, yetenek ve becerilerini daha iyi fark ederek onlarla daha iyi iletişim kurmalarına, ayrıca kendilerinin de programın ve kurumun önemli bir parçası olduklarına inanmalarına katkı sağlayacak önemli fırsatlar olarak değerlendirilebilir. İnceleme gezilerinin veli eşliğinde gerçekleştirilmesiyle velilerin de sürece dâhil edilmiş olmaları okul-aile iş birliğini ve aile katılım faaliyetlerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca inceleme gezilerinin uygulama aşamasında velilerin vermiş olduğu desteğin teorik eğitim (sınıf içi) sürecine katkı sağlayacağı da unutulmamalıdır. Bunlara ek olarak; çeşitli nedenlerle inceleme gezilerini gerçekleştiremeyen sosyal bilgiler öğretmenleri; ebeveynlerle iş birliği yaparak bu gezileri onların vasıtasıyla gerçekleştirme fırsatını yakalayabilir.

Sosyal bilgiler derslerinde çeşitli nedenlerle inceleme gezilerinin öğretmenler tarafından sınıfça gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin bir alternatif olarak kullanılabilmesi ve bu gezileri gerçekleştirebilme konusunda velileri de sürece dâhil ederek başarılı sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğretmenin yapacağı planlama ve yönlendirmeler çerçevesinde yürütülmesi önerilmektedir.
- Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin uygulanması sadece eğitim ve öğretimin devam ettiği zaman dilimiyle sınırlı tutulmayarak çeşitli ara tatiller ve yaz tatillerinin de değerlendirilmesi önerilebilir.
- Alanyazında sadece veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezisi uygulamasının yapıldığı benzer bir çalışmaya rastlanmamış olduğundan, konuyla ilgili olarak farklı disiplinler / öğrenme alanları / sınıf düzeylerine yönelik nicel ve nitel araştırmaların yapılması hem alanyazına hem de eğitim öğretim uygulamalarının daha etkili gerçekleştirilebilmesine katkı sağlayabilir.
- Veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerine yönelik olarak velilerle de detaylı çalışmalar yapılması faydalı olabilir.

Kaynakça

- AÇAR, S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çere duyarlılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- AÇIKGÖZ, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin etkinliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKDAĞ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s 75-98). Pegem Akademi.
- AKENGİN, H., ve Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5-23.
- ARI, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285-309. doi: 10.1080/03098265.2019.1698016
- ALKIŞ, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. R. Özey ve A. Demirci (Editörler), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* içinde (s 77-106). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- ATAYETER, Y., ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.
- ATAYETER, Y., ve Tozkoparan, U. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme. H. Babacan ve S. Özer (Edt.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* içinde (s 171- 188). Gece Kitaplığı.
- AY, M. A. (2015). *Gezi gözlem ve inceleme yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler programında "ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde vakıflar konusunun işlenmesinde öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- AYDIN, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- BOYLE, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmannq, S. ve Conchie, S. (2007). *Fieldwork is good: the student perception and the affective domain*. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299-317. doi:10.1080/03098260601063628
- BOZDOĞAN, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CARRİER, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48. doi:10.1007/BF03173683

- COŞKUN, M. (2020). Arazide çalışma becerisi. Ç. Ö. Demirbaş (Edt.), *Coğrafi beceriler içinde* (s 41-80). Nobel Yayınları.
- CRESWELL, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). Edam.
- ÇALIŞKAN, H. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma. akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİKKAYA, T., ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- ÇERKEZ, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- ÇETİN, M. A., ve Metin, C. (2013). Mezarlık ve şehitlik ziyaretlerinin tarih bilgisi ve bilincinin oluşumunda ve öğrencinin akademik başarısındaki etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 44-66.
- ÇETİN, T., Kuş, Z., ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180.
- ÇULHA, B. (2006). *Tarihsel mekanlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DOĞANAY, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları*. Milli Eğitim Basımevi.
- ERSOY, A. F., ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- FİLİZ, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GARİPAĞAOĞLU, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.
- GÖĞEBAKAN, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.
- GÖKKAYA, A., K., ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- GÜVEN, A., Gazel, A. A., ve Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- KARAKAŞ ÖZÜR, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- KAYAĞ, R. (2009). *Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi-gözlem metodunun uygulanması* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KIZILÇAOĞLU, A. (2003). İlköğretim okullarında bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile bir gezi planı önerisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2-21.
- KOCA, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KORKMAZ, N. (2006). *Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi - gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LAÇİN ŞİMŞEK, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçin Şimşek (Edt.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s 1-23). Pegem Akademi.
- MAZMAN, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (tokat örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- NUNDY, S. (1999). The fieldwork effect: the role and impact of fieldwork in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 190-198. doi:10.1080/10382049908667608
- ÖNER, G., ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-27. doi:10.17494/ogusbd.555135
- ÖZAY, E. (2003). *Ortaöğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde gezi-gözlem metodunun öğrenci başarısı üzerine etkisi ve diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZGEN, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- ÖZKAN, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÖZTÜRK, C., ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- SİNGH, C. P. (1982). Managing resources for learning. N. J. Graves (Edt.), *New unesco source book for geography teaching* içinde (s 225 - 271). Longman/The Unesco Press.
- ŞAN, A. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (antalya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- ŞİMŞEK, A., ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s 1-13). Pegem Akademi.
- TAHİROĞLU, M., ve Aktepe, V. (2015). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3). 907-932. : doi:7827/TurkishStudies.7944
- TATAR, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- TORTOP, H. S. (2013). Bilimsel alan gezisi tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 228-239.
- TÜRE, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TÜRE, H., ve Deveci, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 1-44. doi:10.15390/EB.2020.9719
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- YORULMAZ, E. (2016). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

SOSYAL BİLGİLER LİSANS VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYOBİLİMSEL KONULARA YÖNELİK ARGÜMANTASYON DÜZEYLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Canan TUNÇ ŞAHİN¹

1 Dr, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, canantuncshahin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0997-2124.

Geliş Tarihi: 16.06.2021 Kabul Tarihi: 06.01.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.953144

Öz: Sosyal bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenmiştir. 2020-2021 bahar döneminde Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitede sosyal bilgiler eğitiminden 2. Sınıf, 4. Sınıf ve lisansüstü sınıftan toplam 12 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak argümantasyon bileşenlerinin yer aldığı açık uçlu sorulardan meydana gelen çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi lisans ve lisans üstü öğrencilerinin ilk uygulamalardan son uygulamalara doğru argüman düzeylerinde olumlu yönde değişimler görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak öğrencilerin argüman bileşenlerini oluştururken zorlandığı kısımlar tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşeni ilk uygulamalarda kesin fakat tamamlanmamış iddialardan oluşurken, son haftalarda kesin, tam iddialardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ilk uygulamalarda iddia ve veriyi birleştirip yorumlayamadıkları son uygulamalarda ise iddialarını başka araştırma verileriyle birleştirip yeterli düzeyde yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında destekleyici bileşeni kullanımı ilk uygulamalarda iddialarını destekleyen araştırmalara yer vermezken son uygulamalarda az sayıda da olsa iddialarını destekleyen bilimsel verilerden ve araştırmalardan faydalandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların ilk uygulamalarda çürütücü bileşenine yönelik iddialarıyla çelişen farklı düşüncelere yer vermezken sonraki uygulamalarda birden fazla çürütücü kullandığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere sosyobilimsel konulara yönelik uygulamaların öğrencilerin argüman düzeylerini geliştirmek amacıyla derslerinde uygulayabilecekleri bir model olarak önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, argüman düzeyi, argümantasyon yöntemi, lisansüstü öğrenciler, sosyal bilgiler eğitimi.

THE ARGUMENTATION LEVELS OF SOCIAL STUDIES UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS REGARDING SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES

Abstract:

The study, conducted to determine the argumentation levels of social studies undergraduate and graduate students on socio-scientific issues in the spring term of 2020-2021 with a total of 12 students, was designed as a case study from qualitative research approaches. Convenience sampling was used for the participant selection. A worksheet consisting of open-ended questions with argumentation components was used as a data collection tool. Positive changes in the argumentation levels were observed from the first practices to the last ones. The parts that the students had difficulty in creating argument components were determined. While the claim component of the participants' arguments consisted of certain but incomplete initially, it was determined to consist of conclusive and complete claims in the last weeks. While they could not associate and interpret the claim and data initially, they could not associate their claims with other study data and interpret them sufficiently in the last practices. For the support component, while the participants were observed not to include studies supporting their claims in the initial practices, it was determined that they benefited from scientific data and researches supporting their claims, albeit in a small number, in the last practices. Similarly, while they were observed not to include different opinions contradicting their claims regarding the rebuttal component initially, they used multiple rebuttals in the later practices. Based on the results of the study, it has been suggested to teachers as a model for socioscientific issues to be used in their lessons to improve students' argument levels.

Keywords: socio-scientific topics, level of argument, argumentation method, graduate students, social studies education.

Giriş

Bilim ve teknolojideki değişimler sonucu ortaya çıkan tartışmalardan oluşan konulara sosyo bilimsel konular denir (Sadler, 2004a). Toplumda aktif, bilinçli katılımcı olmaları için öğrencilerin hazırlanmasında sosyo bilimsel konular yol göstericidir (Ratcliffe ve Grace, 2003; Zeidler, 2014). Sosyo bilimsel konulara yönelik eğitimin amacı; ikilemlere yönelik hem bilimsel toplulukları hem de toplumu bölen vatandaşların farklı inançları, anlayışları ve değerlerine dayanarak uygun çözümler bulmaktır (Crick, 1998; Dillon, 1994; Kolstø, 2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Topçu,

2015; Yager, 1992). Çünkü ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyo bilimsel konuların çözülebilmesi için ilk olarak toplumda yaşayan bireylerin sosyo bilimsel konuları bilmesi ikinci olarak ise sosyo bilimsel konuların çözümüne yönelik bilinçli kararlar alabilmeleri gerekmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005a). Bu kararlar toplumların hem ulusal hem de uluslararası anlamda geleceğini etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğitim programları bilimsel okuryazarlık çerçevesinde bilgiyi üretebilen, sorgulayan, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek amacıyla yeniden planlanmıştır (MEB, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Dolayısıyla küresel etkisi olan tüm insanlığı ilgilendiren sosyo bilimsel konuların çözümüne yönelik bilgi ve araştırmaya dayalı karar alabilen bilimsel okuryazarlık becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirmek önemlidir (Aikenhead, 1994; Laugksch, 2000; MEB, 2018; Topçu, 2015). Bu açıdan eğitim kurumlarında bireylere bilimsel okuryazarlık becerileri kazandırmak amacıyla sosyo bilimsel konuları içeren güncel ve bilimsel bilgi verilmesi, bireylerin bu sorunlar hakkında yeterli bilgi ve duyarlılığa sahip olmaları ve bu sorunlara yönelik argümanlar üretebilmeleri önemlidir (Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2009, s. 51; Topçu, 2015; Turgut, 2007).

Alanyazındaki sosyo bilimsel konularla ilgili yapılan araştırmaların daha çok fen alanında yapıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar çoğunlukla sosyo bilimsel konularla ilgili görüş, tutum, bilgi düzeyi belirlemeye yönelik çalışmalardır (Ayvacı, Bülbül ve Türker, 2019; Cebesoy ve Şahin, 2013; Ekborg, Ottander, Silfver ve Simon, 2013; Erkol ve Gül, 2020; Levinson, 2006; Presley, Sickel, Muslu, Merle-Johnson, Witzig, Izci ve Sadler, 2013; Sadler, 2009; Sıbıç ve Topçu, 2020; Han Tosunoğlu ve İrez, 2019; Türksever, Karışan Korucu ve Yenilmez-Türkoğlu, 2020; Ural ve Yolagiden, 2021; Zeidler ve Kahn, 2014). Aynı zamanda sosyo bilimsel konuları kullanarak eleştirel düşünme, argümantasyon geliştirme, karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim modelleri ortaya koymayı amaçlayan sosyo bilimsel konuların öğretimine yönelik model geliştiren çalışmalara rastlanmaktadır (Friedrichsen, Sadler, Graham ve Brown, 2016; Presley vd., 2013; Sadler ve Fowler, 2006; Sadler, Klosterman ve Topcu, 2011; Topçu, 2008).

Alanyazındaki araştırmalar sosyo bilimsel konuların öğretiminde bir model olarak geliştirilen argümantasyon yönteminin etkili olduğunu savunur (Akbaş ve Çetin, 2018; Atabey ve Topçu, 2017; Driver, Newton ve Osborne, 2000; Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2018; Foong ve Daniel, 2010; Lin ve Mintzes, 2010; Özcan, Aktamış ve Hiğde, 2018; Öztürk ve Doğanay, 2019; Sampson ve Clark, 2008). Pek çok araştırma, öğrencilerin argümantasyon yöntemi ile sosyo bilimsel olaylar hakkında iddia geliştirerek bu iddialarını desteklenecek ya da çürütecek kanıtlar öne sürdüklerini ortaya koyar (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008; Swartz, 2008; Tonus, 2012; Torun ve Şahin, 2016; Tümay ve Köseoğlu, 2011; Yıldırım, 2020). Ayrıca sosyo bilimsel konulara yönelik geliştirilen argümanların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi, karar verme becerisi, sorgulama becerisi kazandırdığını belirten araştırmalar da vardır (Acar, Turkmen ve

Roychoudhury, 2010; Cavagnetto, 2010; Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2008; Evagorou ve Osborne, 2013; Hakyolu, 2010; Kabataş-Memiş, 2014; Nussbaum, 2011; Öztürk, 2013; Sadler, 2004a; Soysal, 2012; Topçu, 2008; Torun, 2019; Uluçınar Sağır, 2008). Bu çalışmalar daha çok fen eğitimi alanında yapılan çalışmalardır (Hakyolu, 2010; Öztürk, 2013; Soysal, 2012; Topçu, 2008; Uluçınar Sağır, 2008). Öte yandan sosyo bilimsel konulardaki argüman düzeyi belirlemeye yönelik bazı çalışmalarda seviye değişse de katılımcıların argüman düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Albe, 2008; Ekborg vd., 2013; Sadler, 2006; Sadler ve Zeidler, 2005b; Topçu, 2008). Örneğin; genetik mühendisliği (Sadler ve Zeidler, 2005b) ve cep telefonlarının sağlığa zararları (Albe, 2008) gibi konularda öğrencilerin argümantasyon düzeylerinin iyi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının istenilen düzeyde argümanlar geliştiremedikleri, karşı iddia, iddiayı çürütme ve kendi iddialarını savunmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma karşı Osborne, Erduran ve Simon (2004) argüman geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin argüman düzeylerinde artış olacağını iddia etmiştir. Nitekim argümantasyon yöntemi kullanılarak yürütülen dersler sonucunda öğrencilerin argüman düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir (Meral, Namlı ve Kayaalp, 2021; Torun, 2015). Belirlenen faydalarına rağmen ülkemizde argümantasyon yöntemi sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yöntemler arasında yer almamaktadır (Torun ve Şahin, 2016). Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde argüman üretmediklerine ya da ürettikleri argümanların düşük seviyede olmasına neden olmaktadır (Torun, 2015).

Sonuç olarak sosyo bilimsel konuların sosyal bilgiler eğitiminde uygulanması gelecekte daha donanımlı vatandaşların yetişmesini sağlayacaktır. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenleri, yarının toplumları için sosyo bilimsel konulara hâkim vatandaşlar yetiştirmek sorumluluğundadırlar (Ata, 2017, s. 10). Bu sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sosyal bilgiler eğitiminde yer alan lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo bilimsel konulara ilişkin argümantasyon düzeylerinin yeterli olması gerekir. Bu araştırma sosyal bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo bilimsel konulara yönelik argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen yetiştiren kurum programlarının sosyo bilimsel konulara yönelik argümantasyon tekniğinin kullanımı açısından önemini ve işlevinin farkına varmasını, sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine katkı sağlayacak öneriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklerin alanda örnek teşkil ederek sosyo bilimsel konularının argümantasyon yöntemiyle uygulanmasına yönelik fikir verici olacaktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular alanda yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterici olması yönünde katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlemiştir. Durum çalışmaları bir veya birden fazla konu, olgu ya da problemi anlamak için bir veya birden fazla kişi veya kişiler kullanılarak yapılan araştırmalardır (Yin, 2003). Bir-

den fazla kişi ve olay üzerinde çalışılan araştırmada durum çalışması desenlerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilme nedeni her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınması ve sonrasında birbiriyle karşılaştırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ikna edici ve çalışma güvenilir olacaktır (Güler, Halicioğlu, Taşgın, 2013). Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 17.05.2021 tarih ve 39841 sayılı izin alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2020-2021 Bahar döneminde Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitede sosyal bilgiler eğitiminde 2. sınıf, 4. sınıf ve lisansüstü sınıfından dörder kişi olmak üzere toplam 12 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan araştırmacının tanıdık bir örneklem grubu üzerinde çalışmayı tercih ettiği durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcıların araştırmaya ders saatleri dışında bir zaman ayırmaları istendiğinden gönüllülük ve uygulamalara katılım için zaman ayırabilme katılımcı seçiminde önemli ölçütler olmuştur. Katılımcıların isimleri gizli tutularak, her bir katılımcıya katılımcı kodu bir harf (A, B, vb.)-eğitim düzeyi (lisans=L, yüksek lisans=YL) ve sınıf düzeyi 2 ve 4 şeklinde kodlanmıştır (A-L2, E-L4...).

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyobilimsel konular hakkında gerçekleştirilen uygulamalar sonunda katılımcıların doldurdukları argümantasyon bileşenlerinin yer aldığı çalışma kâğıtları kullanılmıştır (Bkz. Ek1). Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları, katılımcıların sosyo bilimsel konulara yönelik argüman oluşturmalarını sağlayacak açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Bu sorular oluşturulurken Aktamış ve Hiğde (2015) tarafından geliştirilen modelden yararlanılmıştır. Aktamış ve Hiğde (2015) tarafından geliştirilen argümantasyon modeli, eğitiminde kullanılan tüm argümantasyon modelleri incelenerek tasarlanan bir modeldir (Giere, 1991; Kelly ve Takao, 2002; Lawson, 2003; McNeill ve Krajcik, 2012; Sandoval ve Millwood, 2005; Schwarz, Neuman, Gil ve Ilya, 2003; Toulmin, 2003; Zohar ve Nemet, 2002). Önerilen bu model ile eğitimde argümantasyon konusunda yapılacak olan çalışmalarda Türkçe'ye uygun teorik bir model sağlamak amaçlanmıştır.

Bu model argümanın birbiriyle bağlantısına yönelik iddia, iddiayı destekleyen veri, veri ve iddia arasında bağlantıyı sağlayan gerekçeler, gerekçeleri güçlendiren destekleyiciler ve iddianın doğru olmadığı durumları belirten çürütücülerden oluşmaktadır.

Çalışma kâğıtlarının yapı ve kapsam geçerliğini sağlamak üzere sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler

sonrasında çalışma kâğıtları düzenlenmiştir. Çalışma kâğıtlarında yazıların anlaşılabilirliğini belirlemek için dört sosyal bilgiler öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Çalışma kâğıtlarının nasıl doldurulması gerektiği, iyi bir argüman oluşturmak için yapılması gerekenler hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Ayrıca uygulamalar öncesinde sınıf içinde örnek bir etkinlik yapılarak etkinlik sonrasında çalışma kâğıtları katılımcılarla beraber doldurulmuş ve değerlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce katılımcılara argümantasyonunun tanımı, sosyal bilgiler eğitiminde argümantasyon süreci, derslerde argümantasyon yönteminin uygulanması ve argümantasyonun değerlendirmesine yönelik bilgi vermiştir. Cep telefonlarının yarar ve zararları ikilemi örnek etkinlik olarak sınıfta tartışılmış, bu ikilime göre argüman oluşturularak çalışma kâğıtları doldurulmuştur. İyi bir argümanda olması gereken öğeler üzerinde durularak öğrencilerin süreci ve çalışma kâğıtlarını nasıl dolduracaklarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Uygulama süresince etkinlikler oluşturulurken alan yazındaki çalışmalardan yararlanılmıştır (Brander, Gomes, Keen, Lemineur, Oliveira, Ondrácková, Surian ve Suslova, 2008; Öztürk, 2013). Her bir konu için bir hafta süre ayrılmış, uygulamaların tümü dört hafta sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırma verilerini analiz etmek için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen veriler bu yaklaşıma göre, çalışma öncesinde belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yaklaşımında doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Elde edilen veriler betimlendikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma için hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin oluşturdukları argümanların düzeyini analiz etmek için Aktamış ve Hiğde (2015) tarafından geliştirilen Türkçe Argümantasyon Modeli kullanılmıştır. Bu modelden faydalanılarak katılımcıların argümantasyon düzeylerini belirlemek için anahtar geliştirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Argümantasyon Süreci Değerlendirme Anahtarı

Bileşen	Argümantasyon İçeriği		
	0 (zayıf)	1 (orta)	2 (güçlü)
İddia	Bir iddia yok veya kesin olmayan bir iddia	Kesin fakat tamamlanmamış bir iddia	Kesin ve tam bir iddia (Kesinlik ve tamlık, öğrencinin sınıf düzeyine göre kazandırılması istenen kavram veya kavramları doğru bir şekilde ifade etmesidir)
Veri	Yanlış ya da hiç verilmemiş	Günlük yaşam deneyimlerinden sunulan bilgi	Karşılaştırma yaparak veriyi sağlamış. Deneysel ve bilimsel verilerden yararlanmış.
Akıl yürütme	Yanlış ya da hiç verilmemiş	Yetersiz akıl yürütme	Bilimsel verilerle desteklenmiş yeterli akıl yürütme
Destekleyici	Destekleyici yok-yanlış ya da hiç verilmemiş	Bir tane destekleyici var	Birden fazla destekleyici var
Çürütücüler	Çürütücü yok-yanlış ya da hiç verilmemiş	Bir tane çürütücü var	Birden fazla çürütücü var

*Aktamış ve Hiğde (2015)

Veri analizi sosyal bilgiler eğitimi alanında öğretim üyesi olan iki uzman tarafından yapılmıştır. Birbiriyle çelişen ya da kesişen kodlar arasında iki uzman fikir birliğine giderek mantıksal bir yapı oluşturmuşlardır. Bu yapı nitel veri analizinde tutarlılığı sağlamaktadır (Shenton, 2004). Her bir katılımcının verisi iki uzman tarafından değerlendirme anahtarına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra katılımcıların sınıf seviyelerine göre ortalama puanları alınmış 0-0.75 puan arası *düşük düzeyde* argüman, 0.76-1.5 puan arası *orta düzeyde* argüman, 1.51-2 puan arası *yüksek düzeyde* argüman olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Analiz sonucunda katılımcıların sınıf seviyelerine göre dört farklı sosyobilimsel konu çerçevesinde ürettikleri argüman bileşenlerine ait ortalama puanlar ve argümantasyon düzeyleri grafik halinde verilmiş daha sonra elde edilen bulgular birbiriyle karşılaştırılmıştır.

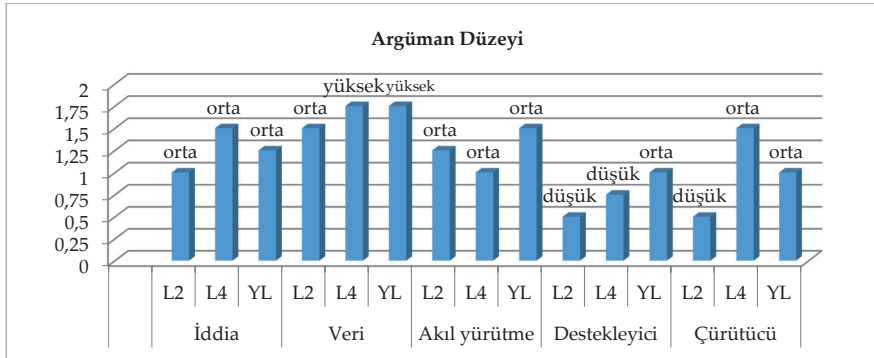
Uygulamalarda yer alan sosyo bilimsel konular ile ilgili etkinlikler ve içerikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Sosyo Bilimsel Konulara Yönelik Etkinlikler ve İçerikleri

Etkinlik Adı	İçerik
İnternetin etkisi	Bu etkinlik internetin yararları ve zararları ile ilgili fikir oluşturmak için tasarlanmıştır
Genetik Hastalıklar	Bu etkinlikte bir şirket sahibinin genetik hastalığı olan birini işe alıp almaması konusunda yaşadığı kararsızlık konu alınmaktadır
İlaçlara erişim	Bu etkinlik Güney Afrika'daki 2001 yılında gerçekleşen "AIDS İlacı" davasının bir simülasyonudur. AIDS ilaçlarına erişim ve birbirleriyle çatışan iddialarının nasıl uzlaşacağı ile ilgilidir. Bu etkinlik iki bölümden oluşur I. Bölüm, duruşmanın simülasyonu, 2. Bölüm ise fikir birliğine varma aşamasıdır.
Balina Avcılığı	Bu etkinlik çevresel ve kültürel haklarla ilgilidir. Etkinlik <i>Yerlilerin</i> Uluslararası Balina Avcılığı Komisyonuna (UBAK) balina avcılığı yapmaya devam edebilmek için yaptığı talep başvurusuna karşı balina ve fok balığı avcılarını temsil eden gruplar ve denizdeki doğal yaşam türlerini koruyan balina avcılığına karşı çıkan çevreci örgütlerin görüşlerini kapsamaktadır.

İnternetin Etkisi Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argümantasyon Düzeyleri

İnternetin Etkisi uygulamasına yönelik katılımcıların internetin insan yaşamına etkisi üzerine ürettikleri argüman bileşenlerine ait ortalama puanları ve argüman düzeyleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İnternetin Etkisi Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argüman Düzeyleri

Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların argümantasyon sürecinde iddialarını kesin fakat tamamlanmamış iddialar olarak hazırladıkları görülmektedir. İnternetin

etkilerine yönelik iddialarını lisans 2. sınıf seviyesindeki D isimli katılımcı “*İnternet zararlıdır*” (D-L2), lisans 4. sınıf seviyesindeki E isimli katılımcı “*İnternetin insan sağlığına zararı yoktur*” (E-L4), yüksek lisans seviyesindeki L isimli katılımcı ise “*İnternetin, hayatımıza yararlı etkileri vardır*” (L-YL) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların iddialarının kesin fakat tamamlanmamış iddialar oldukları görülmektedir.

Argümanlarındaki veri bileşenine göre orta düzeyde yer alan lisans 2. sınıf seviyesindeki A isimli katılımcının ifadesi “*Sanal dünya insanoğlunun günlük yaşamının bir parçası haline gelmeye başladı ve bu yüzden riskler de giderek büyüyor*” (A-L2) şeklindedir. Bu katılımcının veriyi oluştururken gözlemlerine yer verdiği, günlük yaşam deneyimlerini kattığı görülmektedir. Lisans 4. sınıf seviyesi ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcılar bu bileşende yüksek düzeyde yer almıştır. Lisans 2. sınıf seviyesindeki B isimli katılımcı “*Yıldırım’ın 2014 yılında internetin görünen yüzü başlıklı makalesinde insanların internet sayesinde araştırmaya meraklı olduğunu, internet üzerinden sosyal ilişkiler kurduğunu ve ilişkilerini geliştirdiğini belirtmiştir*” (B-L2) ve yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcı “*2010 yılında Fatih Projesi, fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi olarak oluşturulmuş bir projedir. Bu proje ile eğitim-öğretim faaliyetlerinde fırsat eşitliği sağlanarak, okulların teknolojik gelişimi artırıp, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin kapsamını arttırmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013).*” (J-YL) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların veri bileşenini oluştururken bilimsel araştırmalardan faydalandıkları, karşılaştırmalar yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların veri bileşenine yönelik ifadeleri yüksek düzeyde değerlendirilir.

Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki akıl yürütme bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki D isimli katılımcı “*Bilgi teknolojilerini kullanırken karşılaşılan en belirgin sağlık sorunları arasında fiziksel sorunlar gelmektedir. Kas ve iskelet sorunlarından, yeme sorunları ve göz sağlığı problemlerine kadar birçok fiziksel rahatsızlıkla karşılaşılabilir*” (D-L2) ifadesinde veriyi destekleyecek bilgilerin yer almadığı görülmektedir. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki F isimli katılımcı “*Cep telefonu kullanıcıları baz istasyonlarına ne kadar yakınsa ve sinyali iyi alabiliyorsa o kadar daha az elektrik ve elektromanyetik alana maruz kalır. Evimizde kullandığımız ütüünün elektrik alan şiddeti baz istasyonuna kıyasla 6 kat, su ısıtıcısınınki ise 13 kat daha fazladır.*” (F-L4) ifadesinde iddia ile veri arasında ilişkiyi net olarak kuramadığı görülmüştür. Yüksek lisans seviyesinde yer alan L isimli katılımcı ise “*Pandemiden dolayı evlere zorunlu şekilde kapandık. Bu süreçte internet sayesinde toplumdaki kopmadık. Sanal ortamda günlük ihtiyaçlarımızı karşıladık. Bunun yanında eğitim ve çalışma hayatımız devam etti.*” (L-YL) ifadesiyle veriyi günlük yaşam deneyimleriyle birleştirmiş fakat ifadesini bilimsel verilerle destekleyememiştir.

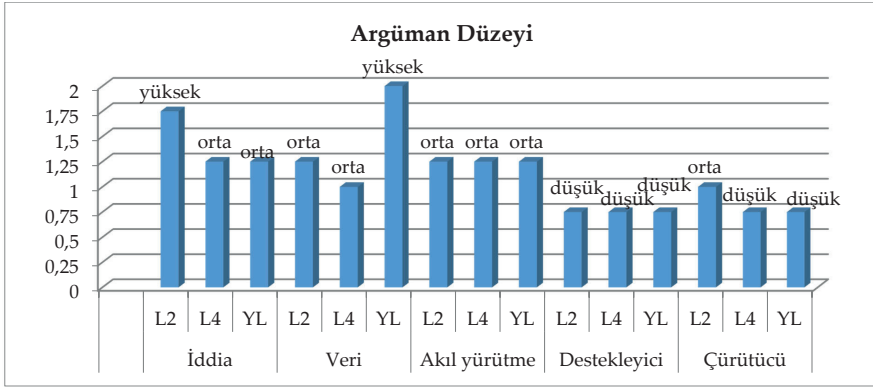
Lisans 2. sınıf ve lisans 4. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenin düşük düzeyde, yüksek lisans seviyesindeki katılımcıların ise orta düzeyde yer aldığı görülür. Lisans 2. Sınıf seviyesi A katılımcısının “*İnsanlar bilinçlenene kadar iddiam her durumda geçerli olduğunu düşünüyorum*” (A-L2) ve lisans 4.

sınıf seviyesindeki H isimli katılımcının “Söz konusunun insan sağlığı olduğu ve baz istasyonlarının kaçak yapıp vaktinde denetleme ve düzenlemesinin yapılmadığı tüm konularda iddiam geçerlidir” (H-L4) ifadelerinde destekleyicilere yer verilmediği görülmektedir. Yüksek lisans seviyesindeki K isimli katılımcı “Prof. Dr. Meral Kelleci, Okul öğrencilerinin teknoloji ile ilişkilerinde, bugünün gençleri sık sık hem kurbanlar hem de suçlular olarak nitelendirilebilir (Erden ve Kara, 2019)” (K-YL) şeklindeki ifadesinde bir destekleyiciye yer vererek iddiasını kanıtlamaya çalıştığı görülmektedir.

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların çürütücü bileşenin düşük düzeyde, lisans 4. sınıf ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcıların ise yüksek düzeyde yer aldığı görülür. Lisans 2. sınıf A isimli katılımcının “İnsanlar bir gün interneti gerçekten bilinçli kullanırlar veya internete gerçekten kısıtlamalar getirilirse iddiam geçersiz olabilir.” (A-L2) ifadesinde çürütücülere yer verilmediği görülür. Lisans 4. sınıf seviyesindeki E isimli katılımcının “Sarıgöz, Karakuş ve İrak(2012) çalışmalarında, EMD yayan cihaz kullanımının sağlığımızı gün geçtikçe olumsuz etkilediğini, özellikle cep telefonlarının, baz istasyonlarının, radyo, televizyon vb. sistemlere ait antenlerin yaydığı EMD'nin; sindirim yolu sistemlerinde bozukluk, depresyon, DNA sentezi ve kan basıncından kaynaklanan hastalık belirtileriyle karşı karşıya getirdiğini iddia ederek Hakkari Üniversitesindeki Meslek Yüksek Okullarında öğrenim gören 321 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır.” (E-L4) ifadesinde çürütücüye yer verdiği görülür. Yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcı “İnternet’le öğretim etkinlikleri pek çok açıdan ekonomik sınırlılıklar içermektedir. İnternet’le öğretimin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgisayar donanımının ve yazılımının karşılanması, teknik personel gereksiniminin sağlanması finansal açıdan eğitim kurumlarına belli bir yük getirmektedir (Altun ve Altun, 2001). İnternet’le öğretimin özellikle az sayıda öğrenci grupları ve kısa süreli eğitimler için hazırlanması ve kullanılması eğitim kurumlarına büyük bir mali yük getirecektir. (Hannum, 2001).” (J-YL) ifadesini birden fazla çürütücüyle desteklemiştir.

Genetik Hastalıklar Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argümantasyon Düzeyleri

Genetik Hastalıklar uygulamasına yönelik katılımcıların bir şirket sahibinin genetik hastalığı olan birini işe alıp almaması konusunda ürettikleri argüman bileşenlerine ait ortalama puanları ve argümantasyon düzeyleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Genetik Hastalıklar Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argüman Düzeyleri

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşenleri yüksek düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesinden A isimli katılımcı argümanında iddiasını genetik hastalığa sahip bir bireyi işe alacağını belirterek “Genetik hastalıklara yatkınlığım sağlık sigortalarıma beş katı ücret getirmemesi gerektiğini savunuyorum.” (B-L2) ifadesi kesin ve tam bir iddia olarak değerlendirilmiştir. Bu ifadede katılımcı iddiasına yönelik kavramları net olarak ifade etmiştir. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki G isimli katılımcının “İşe almazdım” (G-L4) ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcının “İşe alırdım” ifadeleri ise kesin fakat tamamlanmamış iddia olarak değerlendirilmiştir.

Lisans 2. sınıf ve lisans 4. Sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki veri bileşenleri orta düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki S isimli katılımcı veri bileşenini “insanlar zamanla sağlık sigortası yaptırmaya eğilimine fazlasıyla önem vermişler. Bunun üstüne hasta olan bireylerden fazla fiyat alınması bu artışı da azaltabilir sonuçlar doğurabilir.” (S-L2) şeklindeki ifadesinde iddiasını bilimsel araştırmalara dayandırmadığı görülür. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki F isimli katılımcı ise benzer şekilde “Huntington hastaları konuşma, yemek yeme, yürüme kabiliyetleri ve barsak mesane kontrollerini kaybettikleri için 7/24 bakıma ihtiyaç duyarlar. Sonunda bu durum hastalarda nefes alma problemleri ve zatürreye neden olarak ya da diğer hastalıklarla ilgili nedenler yüzünden hasta yaşamını kaybedebilir” (F-L2) şeklinde ifadesi genetik bir hastalığa yönelik tanım içermekte fakat bu tanım herhangi kaynağa dayandırılmamaktadır. Yüksek lisans seviyesindeki K isimli katılımcının “Hematoloji Uzmanı Prof. Dr. Ercüment Ovalı, bu zamana kadar organların onarımında bilinen kök hücre yöntemlerinin çok başarılı olmadığını belirtmiştir (Küçük, 2019)” (K-YL) şeklindeki ifadesinde iddiasını bilimsel verilerle desteklediği görülür.

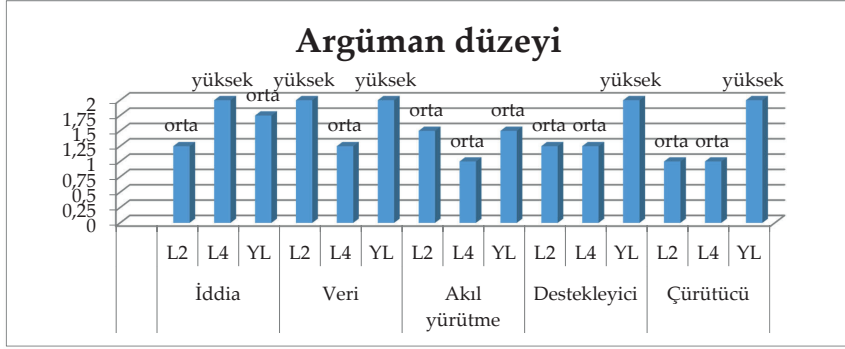
Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki akıl yürütme bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans 2. Sınıf seviyesindeki A isimli katılımcı *“Zor dönemler yaşadığımız bu günlerde zaten sağlık sektörü zorlanıyor, küresel krizler var ve bunlar her zaman olabilir ve olmuş da bu yüzden insanlar arasında böyle bir ayrım yapmak zaten etik olmadığı gibi insanları yalnızlaştırıyor.”* (A-L2) şeklindeki ifadesi iddiasını bilimsel araştırmalarla desteklemediği görülür. Lisans 4. sınıf seviyesindeki G isimli katılımcı *“Sağlık sorunu olan bir birey için işe gelmek oldukça yorucu olabilir bu sebeple de hem kendi sağlığı hem de diğer iş arkadaşlarımızın daha verimli çalışabilmesi için işe alma onlardan çalışabileceği bir iş teklif ederdim.”* (G-L4) ifadesinde iddia ve veri arasında ilişki kuramadığı için yetersiz akıl yürütme olarak değerlendirilmiştir. Yüksek lisans seviyesindeki I isimli katılımcı *“Genetik hastalıkları dahi ortaya koyacak ölçüde geniş kapsamlı bir sağlık raporunda ortaya çıkabilecek herhangi bir genetik hastalık başta iş başvurusunda bulunan kişi olmak tüm çevresinde kaygıya sebep olacaktır”* (I-YL) ifadesinde iddia ile veri arasında bağ kurulamadığı, iddiasına yönelik kanıtlar sunamadığı görülür.

Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki A isimli katılımcının *“İddiam özel sigorta şirketleri oldukça geçerlidir.”* (A-L2) , Lisans 4. sınıf seviyesindeki H isimli katılımcının *“İddiam hastalığın görüldüğü tüm durum ve kişilerin genel durumlarına bakıldığında ve hastalık belirtilerinin sadece hastayı değil çevresindeki insanları da olumsuz etkilediğini düşündüğümüzde geçerli ve güvenilirdir.”* (H-L4) şeklindeki ifadelerinde herhangi destekleyici kullanmadıkları görülmektedir. Yüksek lisans seviyesindeki L isimli katılımcının *“Birçok nedenle işe aldığımız her hangi birini kaybedebiliriz. Bu ihmal Huntington ortaya çıkma ihtimalinde daha yüksek olabilir.”* (L-YL) şeklindeki ifadesinde iddiasını destekleyecek verilerden veya araştırmalardan faydalanmadığı görülmektedir.

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenleri orta düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki B isimli katılımcının *“İnsanlar kalıtsal hastalığa yatkınlığının olduğunu yani ileride bu hastalığa yakalanma ihtimallerinin yüksek olduğunu öğrendiklerinde psikolojik olarak kötü bir ruh halinde olacaklardır. Bu durumda onlardan sigorta olarak beş kat daha para talep etmek ne derece vicdani ve etikdir. Sağlık Bakanlığı'nın bu konuyu hukuki yönden ele alması gerekir”* (B-L2) şeklindeki ifadesinde bir tane çürütücü kullandığı görülmektedir. Lisans 4. Sınıf düzeyindeki H isimli katılımcının *“Genetik hastalıkların tedavisi masraflı olduğundan her türlü durumda iddiam geçerli olmayabilir”* (H-L4) ve yüksek lisans seviyesindeki I isimli katılımcının *“İşverenin o iş pozisyonu için uzun vadeli bir planı varsa gelecekte ortaya çıkma ihtimali olan birtakım hastalıkları bilme hakkı vardır”* (I-YL) ifadelerinde çürütücülere yer vermedikleri görülmektedir.

İlaçlara Erişim Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argümantasyon Düzeyleri

İlaçlara Erişim uygulamasına yönelik katılımcıların ürettikleri argümanların, bileşenlerine ait ortalama puanları ve argümantasyon düzeyleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. İlaçlara Erişim Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argüman Düzeyleri

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşenleri orta düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesinden C isimli katılımcının “Güney Afrika haklıdır.” (C-L2) şeklindeki iddiası kesin fakat tamamlanmamış iddia olarak değerlendirilir. Argümanlarındaki iddia bileşenine göre Lisans 4. sınıf ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcılar yüksek düzeydedir. Lisans 4. sınıf seviyesindeki H isimli katılımcının “Söz konusu sağlık olduğu için ilaçların telif ve mülkiyet hakkı göz ardı edilebilir” (H-L4) şeklindeki ifadesi kesin ve net bir iddia olarak değerlendirilir. Yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcının “Fikri mülkiyet hakkı kapsamında ilaç üretimine getirilen patent hakkı insanların doğuştan sahip olduğu sağlık hakkının korunması önünde bir engeldir” (J-YL) şeklindeki ifadesi kesin ve net bir iddia olmasının yanında kazandırılmak istenen kavramları doğru bir şekilde ifade etmektedir.

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki veri bileşenleri yüksek düzeydedir. Lisans 2. Sınıf katılımcılarında B isimli katılımcının “Birinci’ nin fikri mülkiyet hakkından bahsettiği makalesinde 20.yy. ile birlikte insan haklarına çok fazla önem verilmeye başlandığından söz etmektedir. Özellikle İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 25. maddesinin birinci fıkrasında...” (B-L2) şeklindeki ifadesinde iddiasını desteklemek için araştırmalardan ve kanunlardan yararlandığı görülmektedir. Yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcının “Ekonomik ve ticari bir hak olan patent hakkının Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Anlaşması (TRIPs) ile ilaçları da kapsayacak şekilde genişletilmesi ile birlikte sağlık ve temel ilaçlara erişim hakkının korunmasında kamu kurum ve kuruluşlarını hukuki düzenlemeleri oldukça önemlidir (Ersöz Seçer ve Şar, 2019)”(J-YL) şeklindeki ifadesinde veriyi bilimsel araştırmalarla destekleyerek sunduğu görülmektedir.

Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki akıl yürütme bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki C isimli katılımcının *“Kısa süre önce Güney Afrika Cumhuriyeti patent hakkı için bir ödeme yapmaya gerek olmadan AIDS ilaçlarının muadillerinin üretilmesine izin verdi. Dünyada HIV enfeksiyonunun en yoğun görüldüğü ülkede bu, bir tür geçici çözüm olarak uygulamaya kondu. Demokratik Kongo Cumhuriyeti’nde üretim yapan Pharmakina şirketi “Afri-Vir” ilacını yılda 150 Euro’ya satıyor. Ancak buna rağmen HIV taşıyıcılarının birçoğu bu bedeli karşılayamıyor.”* (C-L2) ifadesinde veri örneklerle açıklanmış fakat bilimsel araştırmalarla desteklemediği için yetersiz akıl yürütme olarak değerlendirilmiştir. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki F isimli katılımcının *“Fakir ülkelere ucuz ilaç temin etme konusunda önemli çalışmaları olan Hintli ilaç şirketi CİPLA ile yapılan anlaşma sayesinde, ayakta tedavi kliniğine gelen AIDS hastaları, aşılama şansına sahiptir.”* (F-YL) şeklinde iddiasını açıklamış fakat iddiasını verilerle desteklememiştir.

Lisans 2. sınıf ve lisans 4. Sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenleri orta düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki A isimli katılımcının *“Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre Dünyada en fazla HIV virüsü bulaşmış kişinin bulunduğu 50 milyon nüfuslu Güney Afrika’da 5,7 milyon kişi HIV taşıyor”* (A-L2) ifadesinde iddiasını destekleyen bir destekleyici kullandığı görülür. Lisans 4. sınıf seviyesindeki F isimli katılımcının *“Covid-19 salgını ile mücadelede de aynı problem karşımıza çıkmakta. Afrika ülkeleri tıpkı diğer salgınlarda olduğu gibi bu hastalıkla mücadelede de ikinci plana atılmaktadır. Covax adıyla bilinen aşı adaleti örgütlenmesi 700 milyon doz aşımın, başvuran en düşük gelirli 92 ülkeye dağıtılmasını güvence altına almayı başarsa da ülkelerin stok yapmasına engel olabilmemiş değerlidir”* (F-L4) ifadesinde iddiasını güncel olaylarla desteklemiş ve iddiasını destekleyen bir araştırmaya yer vermiştir. Yüksek lisans seviyesindeki K isimli katılımcının *“Temel ilaçlar, nüfusun çoğunluğunun tıbbi bakım ihtiyaçlarını karşılayan ilaçlardır (Hunt, 2003). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre bu ilaçlar her zaman uygun miktarlarda ve yeterli dozda, kişi ve toplulukların karşılayabileceği bir fiyattan elde edilebilir olmalıdır (WHO, 2000)”* (K-YL) ifadesinde iddiasını kanıtlamaya yönelik birden fazla araştırma verisinden faydalandığı görülmektedir.

Lisans 2. sınıf ve lisans 4. Sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenleri orta düzeyde, yüksek lisans seviyesindeki katılımcılar yüksek düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki B isimli katılımcı *“Bir başka bakış açısı ise fikri mülkiyetin ekonomik katkısını düşünerek ilaç patentinin olması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüş tamamıyla insan haklarına karşı paranın daha değerli olduğunu savunur”* (B-L2) ifadesinde iddiasına karşıt bir iddiaya yer vererek çürütücü kullanmıştır. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki I isimli katılımcı *“İlaçtaki patent koruması ilacın geliştirilmesinde uzun ve maliyetli sürecin bir mükâfatı ve onu keşfedenin daha sonraki Ar-Ge harcamalarının finansmanını sağlaması ilacın yüksek fiyatlardan satılmasına ve halkın ona erişiminin kısıtlanmasına neden olmaktadır”* (I-L4) ifadesinde kendi düşüncesinden farklı bir düşünceye yer vermiştir. Yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcı *“Ersöz Seçer ve Şar’a (2019) göre*

fikri mülkiyet hakkıyla birlikte patent hakkı, ilaç üreticisinin çalışmalarını desteklemekte ve geliştirmektedir. Ayrıca, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi bir yaptırım gücüne sahip olmasa da sağlık hakkının gerek ulusal gerekse uluslararası alanda hukuki olarak tanınması yolunda atılmış çok önemli bir adımdır” (J-YL) ifadesinde sorun hakkında farklı düşüncelere yer vererek birden fazla çürütücü kullanmıştır.

Balina Avcılığı Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argümantasyon Düzeyleri

Balina Avcılığı uygulamasına yönelik katılımcıların ürettikleri argüman bileşenlerine ait ortalama puanları ve argümantasyon düzeyleri Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Balina Avcılığı Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Argümantasyon Düzeyleri

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşenleri orta düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesinden D isimli katılımcının “Balina avı yasaklanmalıdır” (D-L2) ifadesi kesin fakat tamamlanmamış bir iddiadır. Lisans 4. sınıf ve yüksek lisans seviyelerindeki katılımcılar argümanlarındaki iddia bileşenine göre yüksek düzeydedir. Lisans 4. sınıf seviyesindeki F isimli katılımcının “Balina avcılığı, türün yok olmasına sebebiyet verir bu nedenle balina avcılığı yasaklanmalıdır” (F-L4) ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcının “Ekonomik düzeyde yapılan ve ırkı tehdit edecek boyuttaki her türlü avlanma yasaklanmalıdır” (L-YL) şeklindeki ifadeleri kesin ve tam bir iddia olarak değerlendirilir.

Lisans 2. sınıf ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki veri bileşenleri yüksek düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki B isimli katılımcının “Balina nüfusunun azalmasına karşın 1918’in başlarında balina stoklarını koruma anlamında uluslararası çalışmalar başlatılmıştır. Ama bu girişim balina avcılığı yapan devletler tarafından engellenmiştir. Uluslararası Balina Avcılığı Komisyonu kotayı yüksek tuttuğu halde bu sınır yine ihlal edilmiştir. 1994 yılında Rusya Federasyonu komisyona bildirmeden binlerce mavi kambur balınayı açık denizlerde avlamıştır. Antartika’da 250 bin olan balina nüfusu 5000’e düşmüştür” (B-L2) ifadesinde konuyla ilgili verilere fazlasıyla yer verdiği görülür.

Yüksek lisans seviyesinde yer alan J isimli katılımcının *“Balinaların insanların imgelemindeki yeri, onların modern anlamda ekolojik düşüncenin toplumsal inşasında merkezi bir role sahip olmasıyla sonuçlanmıştır. Bu bağlamda balinaların hayatta kalması 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren çevre hareketinin sembolü olmuştur (Kılıç, 2006).”* ifadesinde iddiasını diğer araştırma verileriyle desteklediği görülmektedir. Lisans 4. sınıf seviyesindeki katılımcılar argümanlarındaki veri bileşenine göre orta düzeydedir. Lisans 4. sınıf seviyesindeki G isimli katılımcının *“Kültürel değerler adı altında bunu yapan kavimleri bir kenara bırakıp ABD, Japonya gibi gelişmiş ülkeler değinirsek hem nesli tehlikeye sokanlar hem de bu balinaları kozmetik gibi alanlarda kullananlar ne yazık ki gelişmiş ülkelerdir. Bu sebeple balinalar ister kültürel ister ekonomik amaçlı olsun asla vahşice öldürülemez.”* (G-L4) şeklindeki ifadesinde iddiasını günlük yaşamla ilişkilendirilmiş fakat bilimsel verilerden yararlanmamıştır.

Lisans 2. sınıf ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki akıl yürütme bileşenleri orta, lisans 4. Sınıf seviyesindeki katılımcıların ise yüksek düzeydedir. Lisans 2. sınıf seviyesinde C isimli katılımcının *“Et yemek istersek küçük balıkları da tercih edebiliriz ya da inek vs. deniz kültürüyle beslenme alışkanlığıma da tabi ki saygı duyuyorum ama denizde yaşayan binlerce balık türü var bunlardan tercih edebiliriz. Balina avlanması sırf gelenek görenek uğruna hatta bunu ticarete dökmek uğruna kabul edilemez”* (C-L4) ifadesiyle iddiasını günlük yaşam tecrübeleriyle desteklemiş fakat bunun için yeterli kanıtlar göstermemiştir. Yüksek lisans seviyesindeki I isimli katılımcı *“İnsanlar coğrafya ve kültürün etkisiyle beslenme geleneği oluştururlar. Bu beslenme düzeni oluşturulurken bireyler yalnızca kendi çıkarlarını düşünerek hareket etmemelidir. Çevreyi koruma konusuna özen göstermelidir”* (I-YL) ifadesinde iddiasını destekleyen bilimsel veriler kullanmamıştır. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki E isimli katılımcının *“BBC News Gazetesinden Khadka'nın 13 Ağustos 2020 tarihinde yaptığı habere göre Hint Okyanusunda karaya oturan Japon tankerinin petrol sızıntısı nedeniyle Mauritius Adası tarihinin en büyük felaketini yaşamaktadır. Aynı zamanda bu sızıntı deniz ekosistemine de birçok sızıntı yaratmaktadır. Gerek deniz canlıları açısından gerek mercan kirliliği açısından canlı popülasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür felaketlere bir dur denmeli ve gerekli önlemler alınarak deniz kirliliğinin önüne geçilmelidir. Unutmayalım dünyamız bir tanedir ve ona sahip çıkıp korumalıyız. Dünyada sadece biz insanoğlu yaşamıyoruz diğer canlıları da düşünmeliyiz”* (E-L4) ifadesinde iddiasını verilerle destekleyerek yeterli düzeyde akıl yürütmüştür.

Her üç sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki destekleyici bileşenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans 2. sınıf seviyesindeki C isimli katılımcının *“Balinalarda aşırı doğum oranları görülmediği ve büyük önlemler alınmadığı sürece, gerçek balinaların neslinin 25 yıla kadar tükeneyeceği düşünülüyor (indyturk.com)”*(C-L2) şeklindeki ifadesinde iddiasını destekleyen bir destekleyiciye yer verdiği görülür. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki I isimli katılımcının *“Deniz Çobanı Örgütü, denizdeki doğal yaşam türlerini koruyan uluslararası hukuk, yönetmelik ve anlaşmaların ihlalini araştıran ve belgeleyen, kâr amacı gütmeyen okyanuslardaki balina, yunus ve benzeri balıkların korunmasına kendini*

adamış aktif sivil toplum kuruluşudur” ifadesinde iddiasıyla ilgili bir destekleyici sunmuştur. Yüksek lisans seviyesindeki L isimli katılımcının “Japon avcılarının Kasım 2017 ve Mart 2018 arasında, 122’si hamile olduğu belirlenen 333 balınayı öldürdüğü ortaya çıkmıştı.” (L-YL) ifadesinde iddiasıyla ilgili bir tane destekleyiciye yer verdiği görülür.

Lisans 2. sınıf ve yüksek lisans seviyesindeki katılımcıların argümanlarındaki çürütücü bileşenin orta, lisans 4. sınıf seviyesindeki katılımcıların ise yüksek düzeyde yer aldığı görülür. Lisans 2. Sınıf seviyesindeki D isimli katılımcının “Japonya ve Endonezya gibi ülkelerde kültürel festivaller bir gelenek hâline gelmiştir ve geleneklerin dışına çıkmanın uğursuzluk getireceğine inanılır. Balina avının ticari amaçla yapılması canlıları hızla yok edebilir ama yılda 1 kez bu tür avlanmalar canlı nesline zarar vermemektedir” (D-L2) şeklindeki ifadesinde kendi görüşüne zıt bir görüşe yer verdiği görülür ancak bu görüş bilimsel verilerle desteklenmemiştir. Yüksek lisans seviyesindeki J isimli katılımcının “Yapılan sözleşmelerde balina avcılığının ticari amaçla yapılması yasaklanmıştır ancak nesli tükenme tehlikesi olmayan balinalar ticari amaçlar dışında avlanabilmektedir” (J-YL) ifadesinde karşıt görüşlere yer vermiş fakat bunu bilimsel verilerle açıklayamamıştır. Lisans 4. Sınıf seviyesindeki E isimli katılımcı “Yok olma tehdidi altındaki deniz memelilerinin korunması ve sürdürülebilir bir şekilde balinalardan faydalanılması amacı ile 2 Aralık 1946 tarihinde imzalanan ve 1948 yılında yürürlüğe giren Uluslararası Balina Avcılığının Düzenlenmesi Sözleşmesi imzalanmıştır” (E-L4) şeklindeki ifadesinde karşıt iddialara yer vererek birden fazla çürütücü kullanmıştır.

Tartışma

Bu çalışma sosyal bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sosyo bilimsel konulara yönelik argüman düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda lisans 2., lisans 4. sınıf ve yüksek lisans seviyesi olmak üzere her üç seviyedeki katılımcıların argüman düzeylerinde ilk uygulamadan son uygulamaya doğru olumlu bir gelişim görülmüştür. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanmıştır (Aktaş ve Kivılcı-Doğan, 2018; Crowell ve Kuhn, 2012; Çapkınoğlu ve Yılmaz, 2018; Çetin, Kutluca ve Kaya, 2013; Dawson ve Carson, 2020; Fan, Wang ve Wang, 2020; Meral vd., 2021; Nussbaum, Sinatra ve Poliquim, 2008; Seçkin Kapucu ve Türk, 2019; Torun ve Fırat, 2020; Torun ve Şahin, 2016; Yıldırım, 2020). Torun ve Şahin (2016) çalışmasında argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin geliştiği belirlenmiştir. Çetin vd. (2013) 5 haftalık uygulamalar sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin argüman kalitelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Meral vd. (2021) argümantasyon temelli öğretimin öğretmen adaylarının argümantasyon becerileri ve tartışma istekliliği üzerindeki etkisini inceledikleri çalışma sonucunda, uygulama süreci ilerledikçe öğretmen adaylarının argümantasyon düzeylerinin arttığını ve daha kaliteli argümanlar ürettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak katılımcıların argüman bileşenlerini oluştururken bazı güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Örneğin özellikle ilk uygu-

lamalarda katılımcıların argümanlarında iddia bileşenini oluştururken kesin ve net iddialar oluşturmadıkları görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların ilk haftalarda oluşturdukları argümanlarındaki iddia bileşeninin orta seviyelerde olması, argümantasyon yaklaşımının daha önce uygulandığı bir ders süreciyle karşılaşmamış olmaları ve yaklaşım hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarına bağlanabilir (Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Meral vd., 2021; Osborne vd., 2004; Soysal, 2012; Torun ve Açıkgül-Fırat, 2020; Torun ve Şahin, 2016; Venville ve Dawson, 2010;Zohar ve Nemet, 2002). Torun ve Açıkgül-Fırat (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının iddia bileşeni ile ilgili özellikle “net bir iddiada bulunamama/ belirtememe” şeklinde bir hata yaptıklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Soysal (2012) çalışmasında bireylerin iddialarını doğrudan belirtmek yerine dolaylı olarak sezdirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların argümanlarında veri bileşenini oluştururken de zorlandığı görülmüştür. Katılımcıların özellikle ilk uygulamalarda bilimsel araştırmalardan faydalanarak, karşılaştırmalar yaparak veriyi yorumlayamadıkları görülmüştür. Sonraki haftalarda lisans 2. sınıf seviyesi ve yüksek lisans seviyesinde olumlu yönde gelişim gösterse de lisans 4. Sınıf seviyesinde orta düzeyde seyretmiştir. İddiaların verilerle doğrulanmamasının argümantasyon sürecindeki engellerden biri olduğunu ortaya çıkaran araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Cho ve Jonassen, 2002; Çapkinoğlu ve Yılmaz, 2018; Evagorou ve Osborne, 2013; Kelly, Druker, ve Chen, 1998; Zohar ve Nemet, 2002). Bu sonuçlar, farklı yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar olsa da bu araştırmadaki katılımcıların veri bileşenini oluşturmada yaşadıkları sorunlarla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların argümanlarında akıl yürütme bileşenini oluştururken de zorlandıkları tespit edilmiştir. Her üç seviyede katılımcıların iddia ve veri arasında yeterli düzeyde ilişki kuramadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında akıl yürütme bileşeninin de bilimsel kanıtlar kullanmak yerine günlük hayat gözlemlerine ya da deneyimlerine yer verdikleri görülmüştür. Katılımcılar mevcut fikirleri kabul etme, reddetme ya da bilimsel kanıtları kullanma yerine kendi kişisel görüşlerini kullanmaktadırlar (Aktamış, 2017; Çorbacı ve Yakışan, 2018; McNeil ve Krajcik, 2011; Sadler ve Zeidler, 2005b; Sampson, Grooms ve Walker, 2011). Diğer bir deyişle, sosyobilimsel konularla ilgili argümanlarında kullanılacak kanıtlar bilimsel bilgilerden çok sosyal, etik ve ahlaki boyutları olan kanıtlar olabilmektedir (Sadler, Barab ve Scott, 2007; Sadler ve Fowler, 2006; Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002).

Katılımcılar argümanlarını oluştururken destekleyici bileşeninde iddialarını güçlendirmek için veri veya kanıtlar üretmede zorluk yaşamışlardır. Katılımcıların argümanlarının destekleyici bileşeninde en yüksek seviye orta seviyedir. Bu durum katılımcıların iddialarını destekleyen farklı araştırmalara yer vermediklerini, birden fazla destekleyici kullanmadıklarını göstermektedir. Katılımcılar verileri kanıtla dönüştürmede, iddialarını desteklemede uygun kanıtlar bulmada yeterli değildir (Ayde-

niz ve Bilican, 2016; Berland ve McNeill, 2010). Katılımcılar var olan bilgilerle cevap vermeye çalışmaktadırlar, verileri yorumlayarak iddialarını destekleyememişlerdir. Katılımcılar argümanlarını oluşturken destekleyici bileşenini oluştururken yaşadıkları zorluklara benzer olarak çürütücü bileşenini oluştururken de yaşamışlardır. Katılımcılar savundukları iddialara karşı iddiada bulunan araştırmalara yer vermede çoğu zaman zorluk yaşamışlardır. Bu sonuç alan yazındaki araştırmalarla benzerlik gösterir (Akgün, Çinici, Deniz, Herdem, Karabiber ve Özden, 2014; Demircioğlu ve Uçar, 2014; Driver vd., 2000; Freeley ve Steinberg, 2013; Kapucu ve Türk, 2019; Torun ve Açıkgül-Fırat, 2020; Zhao, Zhao, Li, Duan ve Long, 2021). Bu durum süreç içinde son uygulamalarda Lisans 2. ve 4. sınıf seviyesinde gelişim göstermiştir. Bu sonuç uygulamalar için seçilen sosyo bilimsel konuların içeriğine göre de değişiklik gösterebilmektedir (Simon ve Richardson, 2009). Alan yazında benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Braund, Lubben, Scholtz, Sadeck ve Hodges, 2007; Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999; Sadler vd., 2007; Sadler ve Fowler, 2006; Zeidler vd., 2002). Patronis vd. (1999) öğrencilerin gerçek bir yaşam problemi ile karşılaştıkları zaman ürettikleri argümanlarda karar verme durumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin kendi yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bir sorunla karşı karşıya bırakıldıklarında argüman üretmekte başarılı oldukları ve argüman kalitelerinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sosyo bilimsel konularla ilgili uygulamalara göre argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları sınıf seviyelerine göre hazırlanan tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda lisans 2. ve 4. Sınıf ve yüksek lisans seviyelerindeki katılımcıların ilk uygulamalardan son uygulamalara doğru argüman iddia, veri, akıl yürütme, destekleyici, çürütücü bileşen düzeylerindeki değişimler belirlenmiştir.

Lisans 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarında iddia bileşeni ilk uygulamada orta düzeydeyken ikinci uygulamada yüksek düzeye ulaştığı ancak son iki uygulamada tekrar orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcılara uygulanan konuya göre ve konunun içeriğine göre de iddia bileşeni düzeyi değişmiştir. Bu seviyedeki katılımcılar argümanlarında iddia bileşenini oluştururken iddialarını kesin fakat tamamlanmamış iddialar olarak oluşturmaktadırlar. Katılımcıların araştırma boyunca argümanlarında veri bileşenini kullanımı düzeyi artış göstermiştir. İlk uygulamalarda orta düzeydeyken son uygulamalara doğru olumlu bir artış göstermiş ve katılımcıların argümanlarında veri bileşeni yüksek düzeye çıkmıştır. Bu seviyedeki katılımcıların ilk hafta uygulamalarındaki argümanlarında veri bileşenlerinde günlük hayattan gözlemlerine yer verdikleri, son haftalarda ise iddialarını başka araştırma sonuçlarıyla destekledikleri görülmüştür. Katılımcıların araştırma boyunca argümanlarında akıl yürütme bileşenini kullanımı orta düzeydedir. Bu durum katılımcıların iddia ve

veri arasında yeterli düzeyde ilişki kuramamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların argümanlarında destekleyici bileşeni ilk uygulamalarda düşük düzeydeyken son uygulamalarda yüksek düzeye ulaştığı görülmüştür. Katılımcılar argümanlarında destekleyici bileşeninde ilk uygulamalarda iddialarını destekleyici verileri fazla kullanmıyorken son uygulamalarda iddialarını güçlendirmek için daha fazla veri kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında çürütücü bileşeni kullanımı ilk uygulamalarda düşük düzeydeyken son uygulamada orta düzeye gelmiştir. Bu durum ilk uygulamalarda katılımcıların argümanlarındaki çürütücü bileşenine yönelik iddialarıyla çelişen farklı düşüncelere yer vermezken sonraki uygulamalarda birden fazla çürütücü kullandıkları tespit edilmiştir.

Lisans 4. sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarında iddia bileşeni ilk uygulamalarda orta düzeydeyken son uygulamalarda yüksek düzeye doğru olumlu bir artış göstermiştir. Katılımcıların argümanlarındaki iddia bileşeni ilk uygulamalarda kesin fakat tamamlanmamış iddialardan oluşurken, son haftalarda kesin, tam iddialardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında veri bileşeni de iddia bileşenindeki, duruma benzer olarak ilk uygulamalarda orta düzeydeyken son uygulamalarda yüksek düzeye doğru olumlu bir artış göstermiştir. Katılımcıların son uygulamalarda argümanlarındaki veri bileşenlerinde iddialarıyla ilgili bilimsel araştırmaları kanıt olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların araştırma boyunca argümanlarında akıl yürütme bileşenini kullanımı düzeyi orta düzeydedir. Katılımcılar bu bileşende iddialarını başka araştırma verileriyle birleştirip yeterli düzeyde yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında destekleyici bileşeni kullanımı ilk uygulamalarda düşük düzeydeyken son uygulamada orta düzeye gelmiştir. Katılımcılar ilk uygulamalar argümanlarında iddialarını destekleyen araştırmalara yer vermezken son uygulamalarda az sayıda da olsa iddialarını destekleyen bilimsel verilerden ve araştırmalardan faydalandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında çürütücü bileşeni kullanımı ilk uygulamalarda düşük düzeydeyken son uygulamada orta düzeye gelmiştir. Bu durum ilk uygulamalarda katılımcıların argümanlarındaki çürütücü bileşenine yönelik iddialarıyla çelişen farklı düşüncelere yer vermezken sonraki uygulamalarda birden fazla çürütücü kullanmışlardır.

Yüksek lisans sınıf seviyesindeki katılımcıların argümanlarında iddia bileşeni ilk iki uygulamada orta düzeydeyken son iki uygulamada yüksek düzeydedir. Katılımcıların son uygulamalarındaki iddia bileşeni kesin ve net iddialardan oluştuğu, seviyelerine uygun olarak kavramları doğru ifade ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların araştırma boyunca argümanlarında veri bileşeni yüksek düzeydedir. Katılımcıların karşılaştırmalar yaparak veriyi sağladığı ve iddiasını destekleyen bilimsel çalışmalardan faydalandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında akıl yürütme bileşenini kullanımı orta düzeyden, yüksek düzeye çıkmıştır. Katılımcıların son uygulamada akıl yürütme bileşeninde iddialarını bilimsel verilerle destekleyerek ve yüksek düzeye eriştikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların argümanlarında destekleyici bileşeni

kullanımı ilk uygulamalarda düşük düzeyde iken son uygulamada orta düzeye ulaşmıştır. Katılımcıların argümanlarında çok fazla destekleyiciye yer vermedikleri tespit edilmiştir. Uygulamalardaki konuların içeriğine bağlı olarak da bu durumda değişim görülmüş argümanlarında destekleyici bileşeninde yüksek seviyeye ulaştıkları görülmüştür. Katılımcıların argümanlarında çürütücü bileşeni kullanımı uygulamalara, konulara ve konu içeriğine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Katılımcıların argümanlarındaki çürütücü bileşenine İlk uygulamada düşük düzeydeyken, ikinci uygulamada düşük, üçüncü uygulamada ise yüksek olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sosyobilimsel konulara yönelik uygulamalar, öğrencilerin argüman düzeylerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere derslerinde uygulanabilir bir model olarak önerilebilir. Bu sayede öğrencilerin argüman düzeylerinin artacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak katılımcıların argüman bileşenlerini oluştururken zorlandığı kısımlar görülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin farkındalık kazanması ve bu zorlukların üstesinden gelmesi için öğretmenlere birtakım önerilerde bulunulabilir. Öğretmenler argümantasyon, argümantasyon süreci, argümantasyon bileşenleri ile ilgili tanımlayıcı bilgi vermekten ziyade bunların işlevi, etkili bir argümanın nasıl kurulacağı ile ilgili işlevsel bilgiler vermeleri önerilir. Aksi halde öğrenciler yüksek düzeyde argüman oluşturmada zorluk yaşayacaklardır.

Bu çalışmada sosyo bilimsel konular kullanılmış, sosyal bilgiler lisans 2. ve 4. sınıf ve yüksek lisans öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan sosyo bilimsel konulara ya da farklı konulara odaklanılarak İlkokul, ortaokul ya da üniversite seviyesindeki öğrencilerin argüman düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ACAR, O., Türkmen, L., ve Roychoudhury, A. (2010). *Student difficulties in socio-scientific argumentation and decision-making research findings: Crossing the borders of two research lines*. International Journal of Science Education, 32(9), 1191-1206.
- AİKENHEAD, G. S. (1994). What is STS science teaching? In J. Solomon & G. Aikenhead (Eds.), *STS education: International perspectives on reform* (p 75-98). Teachers College Press.
- ALBE, V. (2008). *When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socioscientific issue*. Research in Science Education, 38(1), 67-90.
- AKBAŞ, M., ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12(1), 399-360.

- AKGÜN, A., Çinici, A., Deniz, Ş. M., Herdem, K., Karabiber, H. L., ve Özden, M. (2014). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(18), 572-596.
- AKTAMIŞ, H. (2017). Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon. Anı Yayıncılık.
- AKTAMIŞ, H., ve Hiğde, E. (2015). *Assessment of argumentation models used in science education*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 136-172.
- AKTAŞ, T., ve Kuvılcan-Doğan, Ö. (2018). *The effect of argument driven inquiry model on academic performances and argumentative attitudes of 7th grade students*. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 14(2), 778-798. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342569>
- ATA, B. (2017). Bilim, teknoloji ve sosyal değişme. Ata, B. (Edt.), *Bilim ve teknolojinin sosyal değişmeye etkisi*. (s 3-11). Pegem Akademi.
- ATABEY, N., ve Topçu, M. S. (2017). *The effects of socioscientific issues based instruction on middle school students' argumentation quality*. Journal of Education and Practice, 8(36), 61-71.
- AYDENİZ, M., ve Bilican, K. (2016). *Appropriating epistemic norms of science through sustained practice with argumentation: Can it happen? A learning progressions perspective*. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 2(2), 125-133.
- AYVACI, H. Ş., Bülbül, S., ve Türker, K. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(2), 17-30.
- BERLAND, L. K., ve McNeill, K. L. (2010). *A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts*. Science Education, 94(5), 765-793.
- BİLİR, V., Tath, A., Yıldız, C., Emiroğlu, B. B., Ertuğrul, D., ve Sakmen, G. (2020). *The effect of argumentation techniques used in argumentation based learning approach on 8th grade secondary school students' image of scientist*. International Journal of Curriculum and Instruction, 40(2), 481-510.
- BRANDER, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J., Surian, A., ve Suslova, O. (2008). *Gençlere insan hakları eğitimi kılavuzu: pusula* (Çev. B. Yeşiladalı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- BRAUND, M., Lubben, F., Scholtz, Z., Sadeck, M., ve Hodges, M. (2007). *Comparing the effect of scientific and socio-scientific argumentation tasks: Lessons from South Africa*. School Science Review, 88(324), 67-76.
- CAVAGNETTO, A. R. (2010). *Argument to foster scientific literacy a review of argument interventions in K-12 science contexts*. Review of Educational Research, 80(3), 336-371.
- CEBESOY, B. A., ve Şahin, D. M. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 100-117.
- CHO, K., ve Jonassen, D. H. (2002). *The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving*. Educational Technology Research and Development, 50(3), 5-22.

- CRICK, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- CROWELL, A., ve Kuhn, D. (2012). *Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study*. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- ÇAPKINOĞLU, E., ve Yılmaz, S. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konulardaki argümanlarında kullandıkları veri bileşeninin incelenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 125-149.
- ÇEPNİ, S., Ayvaci, H. Ş., ve Bacanak, A. (2009). *Bilim teknoloji toplum ve sosyal değişim*. Çelepler Matbaacılık.
- ÇETİN, P. S., Kutluca, A. Y., ve Kaya, E. (2013). *Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi*. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- ÇORBACI, N., ve Yakışan, M. (2018). *Fen bilimleri dersi duyu organları konusu ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri argümanların analizi*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 249-263.
- DAWSON, V., ve Carson, K. (2020). *Introducing argumentation about climate change socioscientific issues in a disadvantaged school*. *Research in Science Education*, 50(3), 863-883. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9715-x>
- DEMİRCİOĞLU, T., ve Uçar, S. (2014). *Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386. <https://doi.org/10.17051/io.2014.31390>
- DİLLON, J. T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Open University Press.
- DRİVER, R., Newton, P., ve Osborne, J. (2000). *Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms*. *Science Education*, 84, 287-312.
- EKBORG, M., Ottander, C., Silfver, E., ve Simon, S. (2013). *Teachers' experience of working with socioscientific issues: a large scale and in-depth study*. *Research in Science Education*, 43(2), 599-617.
- ERDURAN, S., Simon, S., ve Osborne, J. (2004). *TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse*. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sc.20012>
- ERDURAN, S., ve Jimenez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. Springer.
- ERKOL, M., ve Gül, Ş. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları*. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-21.
- EVAGOROU, M., ve Osborne, J. (2013). *Exploring young students' collaborative argumentation within a socioscientific issue*. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 209-237.
- EVREN YAPICIOĞLU, A., ve Kaptan, F. (2018). *Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının argümantasyon becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 39-61.

- FAN, Y. C., Wang, T. H., ve Wang, K. H. (2020). *Studying the effectiveness of an online argumentation model for improving undergraduate students' argumentation ability*. Journal of Computer Assisted Learning, 36(4), 1-14. <https://doi.org/10.1111/jcal.12420>
- FREELEY, A. J., ve Steinberg, D. L. (2013). *Argumentation and debate, critical thinking for reasoned decision making*. Wadsworth Cengage Learning.
- FOONG, C. C., ve Daniel, E. G. S. (2010). *Assessing students' arguments made in socio-scientific contexts: The considerations of structural complexity and the depth of content knowledge*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9(2010), 1120-1127.
- FRIEDRICHSEN, P. J., Sadler, T. D., Graham, K., ve Brown, P. (2016). *Design of a socio-scientific issue curriculum unit: Antibiotic resistance, natural selection, and modeling*. International Journal of Designs for Learning, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v7i1.19325>
- GIERE, R. N. (1991). *Understanding scientific reasoning* (3rd ed.). Rinehart & Winston.
- GÜLER, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- HAKYOLU, H. (2010). *Farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilerin fen derslerinde oluşturulan argüman ortamlarındaki performansları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- HAN TOSUNOĞLU, Ç., ve İrez, S. (2019). *Sosyobilimsel konuların öğretimi için pedagojik bir model*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (3), 384-401.
- KABATAŞ-MEMİŞ, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 401-418.
- KELLY, G. J., Druker, S., ve Chen, C. (1998). *Students' reasoning about electricity: Combining performance assessments with argumentation analysis*. International Journal of Science Education, 20(7), 849-871.
- KELLY, G. J., ve Takao, A. (2002). *Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing*. Science Education, 86(3), 314-342.
- KOLSTØ, S. D. (2006). *Patterns in students' argumentation confronted with a riskfocused socio-scientific issue*. International Journal of Science Education, 28(14), 1689-1716.
- KÖSEOĞLU, F., Tümay, H., ve Budak, E. (2008). *Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 221-237.
- LAUGKSCH, R. C. (2000). *Scientific literacy: A conceptual overview*. Science Education, 84, 71-94.
- LAWSON, A. (2003). *The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching*. International Journal of Science Education, 25(11), 1387-1408.
- LEVINSON, R. (2006). *Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues*. International Journal of Science Education, 28(10), 1201-1224.

- LİN, S. S., ve Mintzes, J. J. (2010). *Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level*. International Journal of Science and Mathematics Education, 8(6), 993-1017.
- MERAL, E., Namlı, Z. B., ve Kayaalp, F. (2021). *The effect of argumentation-based teaching on developing argument skills of prospective teachers, and on their willingness to debate*. International Journal of Curriculum and Instruction, 13(2), 1039-1062.
- MCNEİLL, K. L., ve Krajcik, J. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence and reasoning framework for talk and writing*. Pearson Allyn & Bacon.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 6- 7. sınıflar. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2006). İlköğretim sosyal bilgiler 6.sınıf eğitim programı ve klavuzu. MEB Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2017). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi programı*. Ocak 12, 2021 tarihinde mufredat.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul, ortaokul 4,5,6,7)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir.
- NUSSBAUM, E. M. (2011). *Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education*. Educational Psychologist, 46(2), 84-106.
- NUSSBAUM, E. M., Sinatra, G. M., ve Poliquin, A. (2008). *Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning*. International Journal of Science Education, 30(15), 1977-1999.
- ORGANISATION for Economic Co-operation and Development (OECD), (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OSBORNE, J., Erduran, S., ve Simon, S. (2004). *Enhancing the quality of argumentation in school science*. Journal of Research in Science Teaching, 41(10), 994-1020.
- ÖZCAN, R., Aktamış, H., ve Hiçde, E. (2018). *Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(43), 93-106.
- ÖZTÜRK, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÖZTÜRK, A., ve Doğanay, A. (2019). *Development of argumentation skills through socioscientific issues in science course: A collaborative action research*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10(1), 52-89. <https://doi.org/10.17569/tojqi.453426>
- PATRONİS, T., Potari, D., ve Spiliotopoulou, V. (1999). *Students' argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: Implications for teaching*. International Journal of Science Education, 21, 745-754.

- PRESLEY, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., ve Sadler, T. D. (2013). *A framework for socio-scientific issues based education*. *Science Educator*, 22(1), 26-32.
- RATCLIFFE, M., ve Grace, M. (2003). *Science education and citizenship: Teaching socioscientific issues*. Open University Press.
- SADLER, T. D. (2004a). *Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research*. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- SADLER, T. D. (2004b). *Moral and ethical dimensions of socioscientific decisionmaking as integral components of scientific literacy*. *The Science Educator*, 13, 39-48.
- SADLER, T. D. (2006). *Promoting discourse and argumentation in science teacher education*. *Journal of Science Teacher Education*, 17(4), 323-346.
- SADLER, T. D. (2009). *Situated learning in science education: Socio-scientific issues as context for practice*. *Journal of Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- SADLER, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. T. D. Sadler (Ed.), *Socioscientific Issues in the Classroom* (p 1-10). Springer Dordect.
- SADLER, T. D., ve Fowler, S. R. (2006). *A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation*. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- SADLER, T. D., Barab, S. A., ve Scott, B. (2007). *What do students gain by engaging in socioscientific inquiry?* *Research in Science Education*, 37(4), 371-391. doi: 10.1007/s11165-006-9030-9
- SADLER, T. D., Foulk, J. A., ve Friedrichsen, P. J. (2017). *Evolution of a model for socioscientific issue teaching and learning*. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75-87. <https://doi.org/10.18404/ijemst.5599>
- SADLER, T. D., Klosterman, M. L., ve Topcu, M. S. (2011). Learning science content and socio-scientific reasoning through classroom explorations of global climate change. In *Socio-scientific Issues in the Classroom* (p 45-77). Springer Netherlands.
- SADLER, T. D., ve Zeidler, D. L. (2005a). *Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making*. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- SADLER, T. D., ve Zeidler, D. L. (2005b). *The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues*. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- SAMPSON, V., ve Clark, B. D. (2008). *Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions*. *Journal of Science Education*, 92(3), 447-472.
- SAMPSON, V., Grooms, J., ve Walker, J. P. (2011). *Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study*. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- SANDOVAL, W. A., ve Millwood, K. (2005). *The quality of students' use of evidence in written scientific explanations*. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.

- SCHWARZ, B. B., Neuman, Y., Gil, J., ve Ilya, M. (2003). *Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity: An empirical study*. The Journal of the Learning Sciences, 12(2), 221-258.
- SEÇKİN KAPUCU, M., ve Türk, H. (2019). *Güncel bilimsel haberlerin Toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(3), 1119-1144. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.10m>
- SHENTON, A. (2004). *Strategies for qualitative research projects*. Education for Information, 22, 63-75.
- SIBIÇ, O., ve Topçu, M. (2020). *Pre-service science teachers' views towards socio-scientific issues and socio-scientific issue-based instruction*. Journal of Education in Science Environment and Health, 6(4), 268-281. <https://doi.org/10.21891/jeseh.749847>
- SİMON, S., ve Richardson, K. (2009). *Argumentation in school science: Breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning*. Argumentation, 23, 469-493.
- SOYSAL, Y. (2012). *Sosyo-bilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- SWARTZ, R. J. (2008). *Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history*. The Social Studies, 99(5), 208-216.
- TONUS, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TOPÇU, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TOPÇU, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem.
- TORUN, F. (2019). *Investigation of the relationship between argumentation level and decision making skills of secondary school students*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 287-310. <https://doi.org/10.9779/pauefd.528973>
- TORUN, F., ve Açıkgül-Fırat, E. (2020). *Öğretmen adaylarının argümantasyon düzeylerinin ve argüman oluşturma sürecinde yaptıkları hataların belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 119-135. <https://doi.org/10.18069/firsbed.644631>
- TORUN, F., ve Şahin, S. (2016). *Determination of students' argument levels in argumentation-based social studies course*. Education and Science, 41(186), 233-251.
- TOULMİN, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- TURGUT, H. (2007). *Herkes için bilimsel okuryazarlık*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(2), 233-256.
- TÜMAY, H., ve Köseoğlu, F. (2011). *Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi*. Türk Fen Eğitim Dergisi, 8(3), 105-119.

- TÜRKSEVER, F., Karışan Korucu, D., ve Yenilmez-Türkoğlu, A. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumları ile dünya vatandaşlığına dair değer yargılarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 339-354.
- ULUÇINAR SAĞIR, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- URAL, E., ve Yolagiden, C. (2021). Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, mayıs sayısı, 557-577. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.875555>
- VENVİLE, G. J., ve Dawson, V. M. (2010). *The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science*. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- YAGER, R. E. (Ed.) (1992). *The science, technology, society movement*. National Science Teachers Association.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIR, H. E. (2020). *Secondary school students' initial and changes in cognitive structures of argument and related concepts*. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(2), 231-249.
- YİN, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- ZEİDLER, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research and practice. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education, Volume II* (p 697-726). Routledge.
- ZEİDLER, D. L., ve Kahn, S. (2014). *It's debatable: Using socioscientific issues to develop scientific literacy, K-12*. National Science Teachers Association Press.
- ZEİDLER, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., ve Simmons, M. L. (2002). *Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas*. *Science Education*, 86(3), 343-367.
- ZHAO, G., Zhao, R., Li, X., Duan, Y., ve Long, T. (2021). *Are preservice science teachers (PSTs) prepared for teaching argumentation? Evidence from a university teacher preparation program in China*. *Research in Science ve Technological Education*, <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1872518>
- ZOHAR, A., ve Nemet, F. (2002). *Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics*. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35-62.

Ekler

Ek 1. Argümantasyon Süreci Çalışma Kâğıdı Soruları

Konuyla İlgili Bir İddia Belirleyiniz. (İddiam):

Konu hakkında derinlemesine bir araştırma yapın ve elde ettiğimiz verileri sınıflandırın. (Veriler)

Araştırmalarınızdan yola çıkarak iddianıza yönelik kanıtlar sunun. (Niteleyici)

Elde ettiğiniz verileri destekleyebilecek bilgileri ya da olası günlük yaşam tecrübelerinizi sunun. (Gerekçe-Akıl yürütme)

İddianızın hangi koşullar altında geçerli olduğunu düşünüyorsunuz? (Destekleyiciler)

İddianız her durumda geçerli midir? İddianızı geçersiz kılacak durumlar neler olabilir? (Çürütücü)

Ek 2. Öğrencilerin ödevlerindeki alıntılarının kaynakçası

- ALTUN, A. S., ve Altun, A. (2001). *Bir eğitim aracı olarak internet*. <http://www.mebyayimler.gov.tr/1447/sadegul.htm>.
- BBC NEWS (2020, 13 Ağustos). *Mauritius'taki petrol sızıntısı neden ciddiye alınmalı?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-53762162>
- EKİCİ, S., ve Yılmaz B. (2013). *Fatih projesi üzerine bir değerlendirme*. Türk Kütüphaneciliği, 27(2), 317-339.
- ERDEN, O., ve Kara, B. (2019, 17 Aralık). *Dikkat: 2 saatten fazla kullanmak ruh sağlığını bozuyor*. Cumhuriyet. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dikkat-2-saatten-fazla-kullanmak-ruh-sagligini-bozuyor-1708731>.
- ERSÖZ SEÇER, H., ve Şar, S. (2019). İlaçta patent ve sağlığa erişim hakkı. Journal of Faculty of Pharmacy of Ankara University, 43(3), 274-284. <https://doi.org/10.33483/jfpau.545266>
- HANNUM, W. (2001) Web-Based Training: Advantages and Limitation. Khan, B. H.(Edt), *Web-based training*. Educational Technology Publication.
- HUNT, P. (2003) *The right to everyone to the enjoyment of the highest attainable standart of physical and mental health*. Report for UN Human Rights Commission, E/CN.4/2003/58.
- İNDEPENDET (2020, 22 Temmuz). *Balina avcısı vahşeti: 252 balina, 35 yunus katledilirken okyanus kan kırmızısına bulandı*. <https://www.indyuturk.com/tags/balina-avci%C4%B1%C4%B1%C4%9F%C4%B1>
- KHADKA, S. N. (2020). *Mauritius'taki petrol sızıntısı neden ciddiye alınmalı?* BBC news. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-53762162>
- KILIÇ, S. (2006). *Modern topluma ekolojik bir yaklaşım*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 108-127.
- KÜÇÜK, E. (2019). *Genetik hastalıkları düzeltebilmek artık hayal olmanın ötesinde*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/genetik-hastaliklari-duzeltebilmek-artik-hayal-olmanin-otesinde/1401682>
- SARIGÖZ, O., Karakuş, A., ve İrak, K. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. Electronic Journal of Vocational Colleges), 2(2), 1-8.
- WORLD HEALTH ORGANİSATION (WHO) (2000). *The use of essential drugs: ninth report of the WHO expert committee*, (WHO MD; 2000; 61 pages). <http://www.who.int/medicinedocs/en/d/Js2281e.16>.
- YILDIRIM, A. (2014). İnternetin görünen yüzü. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3, 51-59.

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine SUR¹

1 Dr., MEB, eminesur30@gmail.com, ORCID: 0000 0002 6594 8885.

Geliş Tarihi: 24.05.2021 **Kabul Tarihi:** 06.09.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.941696

Öz: Günlük yaşamda en basit işlerin yürütülmesinden en karmaşık işlemlerim çözümüne kadar her süreçte okuma becerisine gereksinim duyulur. Elzem bir yaşam becerisi olan okuma, karmaşık bir süreci içerir ve farklı değişkenlerin etkisi altında kalır. Okuma becerisi, okuyucunun bir metinden çıkarımda bulunması ve onu önceden edindiği bilgi, beklenti ve deneyimlerle birleştirmesini gerektirir. Bu nedenle sosyoekonomik değişkenler de okuma becerisini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın amacı sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenler arasında yer alan cinsiyet, anne-baba öğrenim durumunun ve aylık gelirin okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde etkilediğini tespit etmektir. Bu amaçla örneklemi ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçen, bulgularında aritmetik ortalama ile standart sapma, t veya p değerlerine yer veren araştırmalardan veriler toplanmıştır. Cinsiyet değişkeni için 35 çalışmadan elde edilen 49, anne öğrenim düzeyi için 12 çalışmadan elde edilen 15, baba öğrenim düzeyi için 11 çalışmadan elde edilen 13, sosyoekonomik düzey değişkeni için 9 çalışmadan elde edilen 10 veri belirlenen kriterlere uygun olduğu için analize dâhil edilmiştir. Yapılan meta-analiz çalışması sonucunda “cinsiyet” ve “baba öğrenim durumu” değişkeninin okuduğunu anlama becerisi üzerinde çok düşük düzeyde, “anne öğrenim durumu” ve “gelir düzeyi” değişkeninin okuduğunu anlama becerisi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okuduğunu anlama, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi

VARIOUS VARIABLES AFFECTING READING COMPREHENSION: A META ANALYSIS STUDY

Abstract:

Reading skills are needed in every process from executing the simplest tasks to solving the most complex transactions in daily life. Reading, which is an essential life skill, involves a complex process and is under the influence of different variables. Reading skill requires the reader to infer from a text and combine it with previous knowledge, expectations and experiences. For this reason, socioeconomic variables are also among the factors affecting reading skills. The aim of this study, in which the meta-analysis method was used, is to determine to what extent gender, parental education status and monthly income, which are among sociocultural and socioeconomic variables, affect reading comprehension skills. For this purpose, data were collected from studies that selected secondary school students as their sample and included arithmetic mean and standard deviation, t or p values in their findings. For the gender variable, 49 data obtained from 35 studies, for the mother's education level 15 data obtained from 12 studies, for the father's education level 13 data obtained from 11 studies, for the socioeconomic level variable 10 data obtained from 9 studies were included in the analysis because they were suitable for the determined criteria. . As a result of the meta-analysis study, "gender" variable and "father's education level" had a very low effect on reading comprehension, and "mother's education level" and "income level" had a moderate effect on reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, gender, mother-father education rate, income rate

Giriş

Günlük yaşamda en basit işlerin yürütülmesinden en karmaşık işlemlerin çözümüne kadar her süreçte okuma becerisine gereksinim duyulur. Dolmuşa binmek, alışveriş yapmak, bir adrese ulaşmak birçok bilgiyi okuyup anlamaya bağlıdır. Terfi almak, sosyal ihtiyaçları karşılamak, akademik kariyer yapmak gibi daha zorlu işlerde ise okuma ve okuduğunu anlama en vazgeçilmez, en temel ve en önemli dil becerisidir. Bireylerin varlığını sürdürebilmeleri ve kendini gerçekleştirebilmeleri iyi bir okuma becerisine sahip olmalarına bağlıdır.

Okuma görme, algılama, seslendirme, yazıdaki duygu ve düşünceleri kavrama, çözümleme, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan; fizyolojik, zihinsel, ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2003; Güneş,

2007). Bu süreçte bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak; bunların anlamlarını kavramak; tek tek sözcükten cümlelere, cümlelerden paragraflara ve paragraflardan tüm kitaba kadar metin birimleri içinde ve arasında bilgileri bütünlüştürmek gerekmektedir (Göğüş, 1978; Ellemann ve Oslund, 2019). Okumanın gerçekleşmesi öncelikle yazılı harflerin tanınmasına ve algılanmasına bağlıdır. Algılanan sözcüklerin zihinsel işlemlerden geçirilerek kavranması, önceki bilgilerle yeni edinilen bilgilerin birleştirebilmesi ve yeniden yapılandırılması bu sürecin sağlıklı işleme için izlenmesi gereken adımlardır (Urfalı Dadandı, 2020).

Okuma üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde okuma becerisinin birbiriyle yakından ilişkili iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Okumanın fiziksel boyutunu göz kasları, netlik alanı, netlik açısı - okuma mesafesi oluştururken (Kurudayıoğlu, 2011) zihinsel boyutunu bilgileri inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme, ön bilgilerle birleştirme, zihinde yeniden yapılandırma aşamaları oluşturmaktadır (Güneş, 2009). Okuma becerisinin çok boyutlu yapısı, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin bir dizi değişkenden etkilenmesine yol açmaktadır. Okuma becerisini etkileyen değişkenler arasında görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği, cinsiyet, aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane erişimi, öğretmen ve okul değişkenlerini saymak mümkündür (Özbay, 2009).

Okuyucunun bir metinden çıkarımda bulunmasını ve onu önceden edindiği bilgi, beklenti ve deneyimlerle birleştirmesini gerektiren okuma; sosyoekonomik ve sosyo-kültürel değişkenlerin etkisinde kalan beceridir. Bireyin daha önceden edindiği bilgiler, konuya olan yakınlığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu etkenlerin bireylere göre değişmesi nedeniyle de okuma bireyselleşmektedir (Carter vd., 2002; Akt. Anılan, 2004). Okur farklı şehirleri görme, bu şehirlere ait kültürleri tanıma imkânı bulmuşsa, müze ve kütüphane gezilerine katılmışsa, kitap fuarlarına gitmişse çok daha zengin yaşantı zenginliğine ve deneyimine kavuşmuştur. Gelir ve eğitim düzeyi yüksek aileler, çocuklarına entelektüel etkinliklere katılma imkânı sunarak çocuktaki bilişsel ve duyuşsal gelişime katkıda bulunmaktadır. Okuma sırasında birey kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre bir metni anlamlandırmaktadır (Çakıcı, 2011).

Okumanın bireyin varlığını sürdürebilmesi için elzem yaşam becerilerinden biri olması anlama becerisini etkileyen unsurlar üzerine bir dizi araştırmanın yapılmasını sağlamıştır. Bu araştırmalarda çeşitli değişkenlerin okuma becerisi üzerinde ne düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet (Güngör, 2005; Çam, 2006; Karakuş Tayşi, 2007; Ateş, 2008; Sert, 2010; Özyılmaz, 2010; Çavuşoğlu, 2010; Uyanık, 2011; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Şahin, 2011; Saracaloğlu vd., 2011; Gökteş ve Gürbüz Türk, 2012; Ağın Haykır, 2012; Ünal, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Keskin Deniz, 2013; Semizoğlu, 2013; Bozkurt, 2013; Bayat vd., 2014; Berkant ve Tüzer, 2017; Akaydın, 2018; Özcan, 2018 Kurnaz, 2018; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Kandemir, 2019; Karasu, 2019; Bayraktar, 2019; Ökcü, 2019; Yılmaz,

2019; Urfalı Dadandı, 2020), anne-baba öğrenim durumu (Çam, 2006; Ateş, 2008; Sert, 2010; Çavuşoğlu, 2010; Saracaloğlu vd., 2011; Semizoğlu, 2013; Özcan, 2018; Akaydın, 2018; Kurnaz, 2018; Ökcü, 2019; Kandemir, 2019; Urfalı Dadandı, 2020) ve gelir düzeyinin (Çam, 2006; Ateş, 2008; Sert, 2010; Çavuşoğlu, 2010; Baştuğ ve Keskin, 2012; Keskin Deniz, 2013; Semizoğlu, 2013; Akaydın, 2018; Özcan, 2018; Akbalık, 2019) okuma ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde birbiri ile tutarlı olmayan sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında kadınların okuma başarılarının daha yüksek olduğu (Kılıç, 2019; Usta, 2019), bir kısmında cinsiyetin okuma becerisini etkileyen bir değişken olmadığı (Özyılmaz ve Alıcı, 2011; Saracaloğlu vd., 2011) görülmüştür. Anne-baba öğrenim durumunun okuma becerisine etkisini inceleyen araştırmaların bir kısmında iki değişken arasında anlamlı ilişkiye ulaşılmazken (Sabak Kaldan, 2007; Yılmaz, 2019) bir kısmında anne-baba öğrenim durumu yüksek öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır (Sert, 2010; Çavuşoğlu, 2010). Benzer şekilde gelir düzeyinin okuma becerisini etkileyen bir değişken olmadığını gösteren araştırmalar olmakla birlikte (Özder vd., 2012; Akbalık, 2019) gelir düzeyi yüksek öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Çam, 2006; Sabak Kaldan, 2007). Yapılan incelemeler alanyazında cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyinin okuma becerisine etkisine ilişkin belirsizliğin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyinin okuma becerisine etkisini inceleyen araştırmaları bütünsel açıdan değerlendirip genellenebilir sonuca ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın problemleri ve alt problemleri aşağıda şekilde oluşturulmuştur:

Problem Cümlesi: “Okuduğunu anlama becerisini cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir seviyesi ne düzeyde etkilemektedir?”

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz; bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanmasıdır (Dinçer, 2014). Bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmış, daha önce yayınlanmış makalelerde yer alan veriler kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma için etik izin belgesi alınmamıştır.

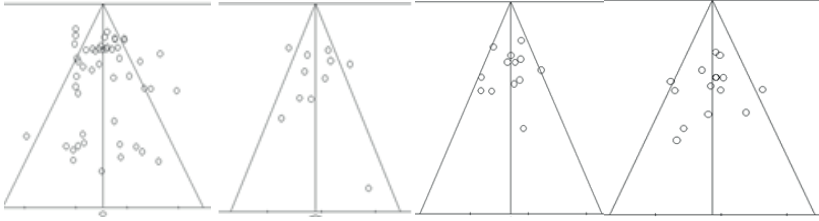
Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılacak veriler 2020 yılı Mart ayında toplanmıştır. Çalışmada kullanılacak verilere ulaşmak için “okuma, okuduğunu anlama” anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları ile Google Akademik, ULAKBİM ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 80 makale ve 314 lisansüstü tez olmak üzere toplam 394 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların analize dâhil edilebilmesi için önceden belirlenmiş ölçütlere uygun olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Bu ölçütler (1) Örneklem grubunun ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmesi (2) Araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi (3) Araştırma bulgularında örneklem büyüklüklerinin yer almış olması (4) Araştırma bulgularında aritmetik ortalama ile standart sapma, t veya p değerlerinin olması (5) Araştırmada kullanılan veri toplama aracının okuduğunu anlama düzeyini ölçmüş olması şeklindedir.

Çalışmaların kodlanması ve çalışma grubu: Yukarıdaki ölçütleri taşıyan çalışmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlama listesine kaydedilmiştir. Kodlama listesinde ulaşılan araştırmaların yazar(lar)ı, konusu, yayımlandığı veya tamamlandığı yıl, türü (nicel, nitel, karma, kuramsal), örneklem grubu, kullanılan veri toplama aracı ile cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırmalar kodlama anahtarına girildikten sonra, meta-analize dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda incelenmiş ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini inceleyen 110 çalışmanın olduğu görülmüştür. 75 çalışma cinsiyet, 98 çalışma anne, 99 çalışma baba öğrenim durumu değişkenine ve 100 çalışma sosyo-ekonomik düzey değişkenine uygun olmadığı için analize dâhil edilmemiştir. Meta-analiz araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından 35, anne öğrenim durumu değişkeni açısından 12, baba öğrenim durumu değişkeni açısından 11, gelir düzeyi değişkeni açısından 10 çalışma yer almıştır. Çalışmaların toplam örneklem büyüklükleri cinsiyet değişkeni açısından 7535, anne öğrenim durumu değişkeni açısından 5308, baba öğrenim durumu değişkeni açısından 5449, gelir düzeyi değişkeni açısından 4828 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından deney grubunu kadınlar, kontrol grubunu erkekler; anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenleri açısından deney grubunu öğrenim durumu ve gelir düzeyi yüksek, kontrol grubunu öğrenim durumu ve gelir düzeyi düşük ebeveyne sahip öğrenciler oluşturmaktadır.

Yayın yanlılığı: Yapılan meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığı “huni saçılım grafikleri (Funnel plot)”, “Rosenthal’in Güvenli N yöntemi”, “Orwin’in Güvenli N hesaplama yöntemi”, “Duval ve Tweedie’nin kırılma ve doldurması” ve “Egger’in regresyon testi” ile incelenmiştir (Çolak vd., 2019). Cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin yayın yanlılığı durumunu gösteren huni saçılım grafikleri Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1: Cinsiyet, Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Gelir Düzeyinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafikleri



Huni grafiğinde bireysel çalışmaların etki büyüklükleri huni çizgilerinin içinde ve simetrik bir şekilde dağılıyorsa yayın yanlılığına sebep olmamakta; bireysel çalışmaların etki büyüklükleri huni çizgilerinin dışında ve asimetrik bir şekilde dağılıyorsa yayın yanlılığına sebep olmaktadır (Şaşmaz Ören ve Sarı, 2019). Bu bilgi doğrultusunda Şekil 1 incelendiğinde cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerini inceleyen çalışmaların etki büyüklüklerinin simetrik bir şekle yakın olarak grafiğe dağıldığı söylenebilir. Simetriye yakın bir dağılım, yayın yanlılığın düşük oranda olduğunu göstermektedir. Yayın yanlılığını incelemede kullanılan huni grafiğinin istatistiksel olarak destekçisi sıra korelasyonları, doğrusal regresyon yöntemi, kırılma ve ekleme yöntemi de ayrıca incelenmiştir (Eser vd., 2020).

Tablo 1. Yayın Yanlılığı Analiz Sonuçları

Değişken	Orwin Güvenli N	Duval ve Tweedie		Egger Test (p)
	(-/+ .01 S.O.F) Gerekli Çalışma	Kırılan	Gözlenen/ Eklenen	
Cinsiyet	2247	0	0.34 (0.51)	0.24
Anne Öğrenim Durumu	1063	0	0.35 (0.50)	0.25
Baba Öğrenim Durumu	331	0	0.28 (0.41)	0.30
Sosyoekonomik Düzey	357	0	0.35 (0.57)	0.37

Tablo 1'e göre, Orwin'in Güvenli N analizi sonuçları, Cohen'in d katsayısını "önemsiz" olarak kabul edilen +/-0.01 aralığı dışında bir değere getirmek için meta-analize yeni araştırma eklenmesine gereksinim olmadığını göstermektedir. Bu analiz birleştirilen çalışmalarda yayın yanlılığının olasılığının çok düşük olduğuna işaret etmektedir. Duval ve Tweedie testi ise yayın yanlılığını olumsuz etkileyen çalışmaların meta-analizden çıkarılması veya simetrik karşılıklarının meta-analize eklenmesi durumunda oluşan etki değerlerinin gözlenen değerlerden önemli düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Ek olarak, Egger testinin sonucunun anlamlı olmaması ($p>.05$) da meta-analizde yayın yanlılığının olmadığını doğrulamaktadır (Çolak vd., 2019).

Heterojenlik: Meta-analiz çalışmalarında heterojenlik durumu hesaplanan p değeri ve Q değeri ile test edilir. P değerinin 0.05'ten küçük olması, bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu, çalışmanın heterojen yapıda olduğunu gösterir. Eğer p değeri 0.05'ten büyük çıkarsa, çalışmanın homojen yapıda olduğu anlamına gelir. Homojenliğin bir diğer ölçütü ise, Q değeridir. Q değeri X2 tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük ise, meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıda olduğu tam tersi durumda ise, meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıda olduğu anlamına gelir (Dinçer, 2014).

Tablo 2. Meta-analize Dâhil Edilen Çalışmaların Heterojenlik Durumları

Bağımsız Değişken	k	Q	$P_{(Q)}$	I^2
Cinsiyet	49	138.395	0.00	65.317
Anne Öğrenim Durumu	15	17.290	0.24	19.029
Baba Öğrenim Durumu	13	16.312	0.17	26.433
Sosyoekonomik Düzey	10	25.101	0.00	60.161

Tablo 2'ye göre cinsiyet değişkeni için kullanılan Q değeri 138.395 ($sd_{(Q)}=48$; $p=0.00$), anne öğrenim durumu değişkeni için Q değeri 17.290 ($sd_{(Q)}=14$; $p=0.24$), baba öğrenim durumu değişkeni için Q değeri 16.312 ($sd_{(Q)}=13$; $p=0.24$) ve sosyoekonomik düzey değişkeni için Q değeri 25.101 ($sd_{(Q)}=10$; $p=0.00$) olarak hesaplanmıştır. Yukarıdaki değerler meta-analize dâhil edilen çalışmaların cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkeni bakımından heterojen, anne ve baba öğrenim durumu değişkeni açısından homojen yapıda olduğunu göstermektedir.

Model seçimi: Çalışmaların kodlanıp belirlenen etki büyüklüklerinin hesaplanmasından sonra bir diğer önemli aşama kullanılacak meta-analizin modeline karar vermektir (Balcı ve Baydemir, 2015). Meta-analiz çalışmalarında sabit etkiler ve rastgele etkiler modeli üzere iki farklı model tercih edilmektedir. Meta-analiz çalışmalarında uygulama yapısı homojense, sabit etkiler modeli ile heterojen yapıda ise, rast-

gele etkiler modeli ile analize devam edilir. Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır (Küçükönder, 2007; Akt: Doğan ve Baştuğ, 2020). Rastgele etkiler modeli, kendi içlerindeki varyansı ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmayı gerektirir (Okursoy, 2009). P değeri ve Q istatistiklerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde bu çalışmanın anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından homojen, cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenleri açısından heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Bu sebeple genel etki büyüklüğünün hesaplanması; anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından sabit etkiler modeli, cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenleri açısından rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

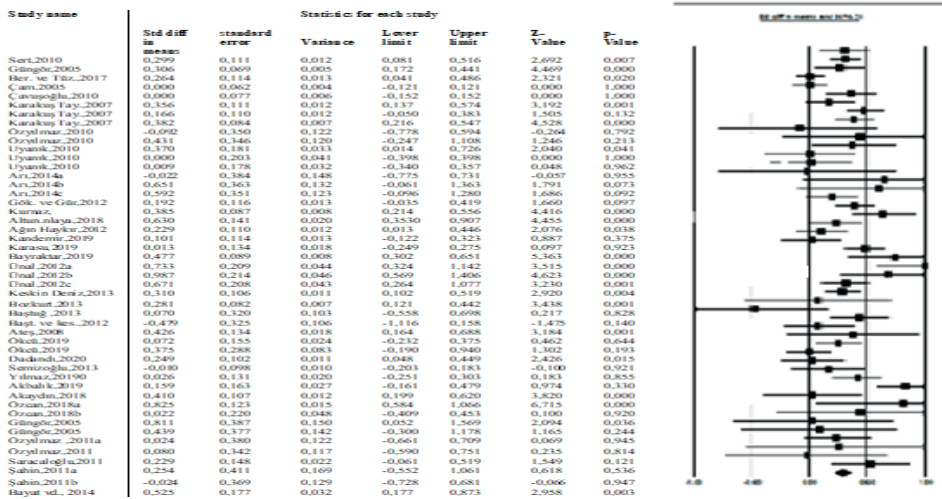
Etki büyüklüğü hesaplanmasında standardize edilmiş ortalama farkı yöntemi Cohen'in d katsayısı kullanılmıştır.

$-0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.15 önemsiz düzeyde, $0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.40 küçük düzeyde, $0.40 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.75 orta düzeyde, $0.75 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.10 geniş düzeyde, $1.10 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.45 çok geniş düzeyde, $1.45 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) mükemmel düzeydedir (Dinçer, 2014).

Bulgular

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerini ne oranda etki ettiğini belirlemektir. Cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 2'de verilmiştir. Etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Şekil 2. Cinsiyetin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Orman Grafiği



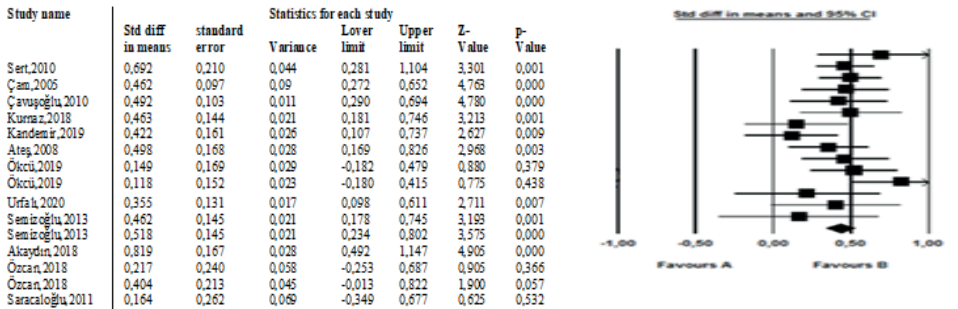
Tablo 3. Cinsiyetin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Cinsiyet	49	7535	0.28	.00	8.06	0.03	.21	.35

(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EBort: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EBalt – EBüst: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları Akt. Çolak vd.,2019)

Tablo 3 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre 49 veri ile gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda; %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.35, alt sınırı 0.21, cinsiyetin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi 0.28 ($p < .05$), standart hatası 0.03 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre küçük düzeydedir. Tablo 3'te yer alan etki düzeyi ve Şekil 2'de yer alan orman grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde, etkinin düşük düzeyde olmasının yanı sıra kadın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anne öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 3'te verilmiştir. Etki değerine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Şekil 3. Anne Öğrenim Durumunun Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Orman Grafiği**Tablo 4.** Anne Öğrenim Durumunun Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi

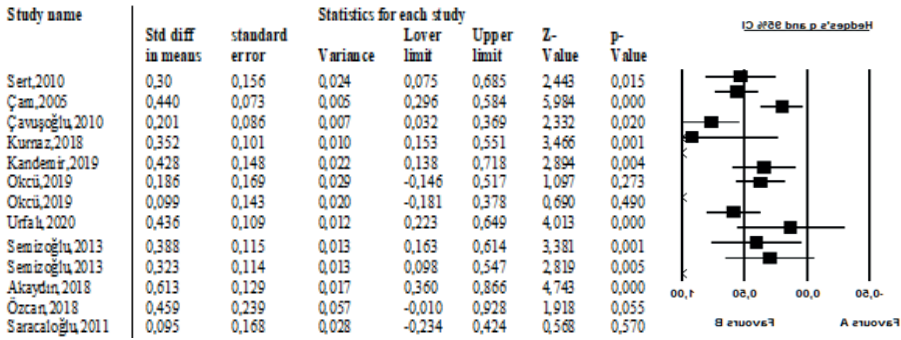
	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
AED	15	5750	.43	.00	11.21	0.04	.34	.51

(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EBort: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EBalt – EBüst: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları Akt. Çolak vd.,2019)

Tablo 4 incelendiğinde, sabit etkiler modeline göre 15 veri ile gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda; %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.51, alt sınırı 0.34, anne öğrenim durumunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi 0.43 ($p < .05$), standart hatası 0.04 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre orta düzeydedir. Tablo 4'te yer alan etki düzeyi ve Şekil 3'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, etkinin orta düzeyde olmasının yanı sıra annesi lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının annesi lise ve altı düzeyde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 4'te verilmiştir. Etki değerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir:

Şekil 4. Baba Öğrenim Durumunun Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Orman Grafiği



Tablo 5. Baba öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
BED	13	5449	.34	.00	8.76	0.04	.26	.44

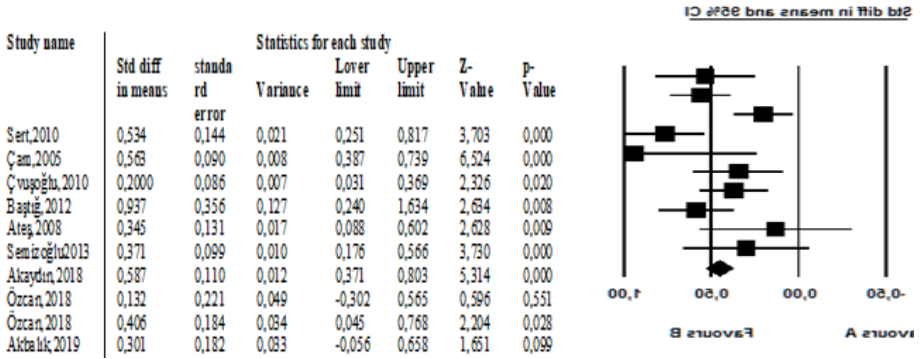
(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EB_{ort}: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EB_{alt} – EB_{üst}: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları Akt. Çolak vd.,2019)

Tablo 5 incelendiğinde, sabit etkiler modeline göre 13 veri ile yapılan meta-analiz araştırması sonucunda; %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.44, alt sınırı 0.26, baba öğrenim durumunun okuduğunu anlama becerisine etkisi 0.34 ($p < .05$), etki büyüklüğünün standart hatası 0.04 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre küçük düzeydedir. Tablo 5'te

yer alan etki düzeyi ve Şekil 4'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, etkinin düşük düzeyde olmasının yanı sıra babası lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin babası lise ve altı düzeyde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 5'te verilmiştir. Etki değerine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Şekil 5. Sosyoekonomik Düzeyin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Orman Grafiği



Tablo 6. Sosyoekonomik Düzeyin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Gelir Düzeyi	10	4403	0.45	0.000	7.07	0.06	0.32	0.57

(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EB_{ort}: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EB_{alt} – EB_{üst}: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları Akt. Çolak vd.,2019)

Tablo 6 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre 10 veri ile yapılan meta-analiz sonucunda; %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.57, alt sınırı 0.32, gelir düzeyinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etki değeri 0.45 ($p < .05$), etki büyüklüğünün standart hatası 0.06 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre orta düzeydedir. Tablo 6'da yer alan etki düzeyi ve Şekil 5'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, etkinin orta düzeyde olmasının yanı sıra gelir düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelir düzeyi düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sosyoekonomik değişkenlerin okuduğunu anlama becerisine etkisini tespit etmek amacıyla 2004-2020 arasında Türkiye’de yapılmış nicel çalışmalar incelenmiştir. Mevcut araştırmaya cinsiyet değişkeni açısından 49, anne öğrenim durumu değişkeni açısından 15, baba öğrenim durumu değişkeni açısından 13, gelir düzeyi değişkeni açısından 10 araştırma verisi dâhil edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi çok düşük düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin okuma başarısını etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak bireysel araştırmalarda Çam (2006), Çavuşoğlu (2010), Şahin (2011), Uyanık (2011), Özyılmaz (2010), Baştuğ ve Keskin (2012), Berkant ve Tüzer (2017), Karasu (2019) ve Ökcü (2019) benzer bulguya ulaşmıştır. Her ne kadar etki büyüklüğü düşük düzeyde olsa da kadın öğrencilerin okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kadın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olması alanyazında kişilik, kültürel ve anatomik farklılıklarla açıklanmaktadır (Sur, 2020). Çeliköz (2009), Ürgüp (2015) yaptığı araştırmada kadın öğrencilerin sözel zekâlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Düşük sözel zekâyâ sahip üniversite öğrencilerinin bireysel kelimeleri ve olguları tanımlayabilmeleri ancak metindeki bilgileri önceden edinilen bilgilerle birleştirememeleri sözel zekânın okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Baker, 1985). Bu durumda zekâ faktörünü kadın öğrencilerin okuma becerilerindeki yüksekliği açıklayan bir değişken olarak kabul etmek mümkündür.

Karatay (2010), Demir (2009), Yılmaz ve Benli (2010), Demir ve Kan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda okuma becerisindeki cinsiyete dayalı farklılık kişilik faktörü ile açıklanmıştır. Karatay (2010) kadın öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasını okuma tercihleri, sıklığı ve alışkanlığı ile ilişkilendirmektedir. Demir ve Kan (2017) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olmalarında okuma tercihi, sıklığı, metne odaklanma süresinin ve düzeyinin etkili olmuş olabileceğini düşünmektedir. Okuma alışkanlığına yönelik tutumu çeşitli değişkenlere göre inceleyen Yılmaz ve Benli (2010) kadın öğretmen adaylarının okuma tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğrencilerin kitap okumayı sevmeleri (Demir, 2009) onların daha fazla kitap okumalarını dolayısıyla okuduğunu anlama puanlarının yükselmesini sağlamaktadır. Kadın öğrencilerin kitap okumayı sevmesi cinsiyetin okuduğunu anlama üzerinde yarattığı farklılığı açıklayan bir unsurdur.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmada okuma becerisindeki cinsiyete dayalı farklılık kültürel faktör ile açıklanmıştır. Öğrencilerin eleştirel oku-

ma puanlarını tespit ettiği araştırmasında Sadioğlu ve Bilgin (2008) kadın öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olmasını kadınların erkeklerle göre evde daha çok zaman geçirmelerine buna karşılık erkeklerin çocukluk, ergenlik ve yetişkinliklerinde sokağa, kahveye, arkadaşlarının yanına çok daha sık ve rahat çıkabilmelerine bağlamaktadır. Bu sayede kadınlar erkeklerle göre daha çok kitap okumakta ve eleştirel okuma alışkanlığı geliştirmektedir. Kadın öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullanmaları (Güngör, 2005) okuduğunu anlama puanlarındaki yüksekliği açıklamaktadır. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumaya daha fazla zaman ayırmaları onların strateji kullanımında daha başarılı olmalarında önemli bir etkidir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) yaptıkları çalışmada okuma sıklıkları ile okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasında olumlu ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama üzerinde, cinsiyet faktörünün düşük düzeyde etkiye sahip olması kişilik ve kültürel faktörlerin kadın öğrencilerin anlama puanlarındaki yüksekliği açıklayan iki önemli unsur olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, anne öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi orta; baba öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi düşük düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde anne-baba öğrenim durumu değişkeninin okuma başarısını etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak bireysel çalışmalarda Ateş (2008), Çavuşoğlu (2010), Özcan (2018) benzer bulguya ulaşırken Beyhatın (2019) anne öğrenim durumu düşük öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farka ulaşmıştır. Sabak Kaldan (2007), Yılmaz (2019) iki değişken arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada öğrenim düzeyi yüksek ebeveyne sahip öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, öğrenim düzeyi düşük ebeveyne sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babalar, öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocuklarına daha kaliteli eğitim imkânı sunmaya çalışmakta; eğitim-öğretim sürecinde çocuklarının eksikliklerini gidermeleri için onlara daha fazla yardımcı olmaktadır. Ayrıca anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumuna göre çocukların okuduğunu anlama becerisini daha fazla etkilemektedir. Annelerin çocukları üzerindeki etkisinin babalara oranla daha fazla olduğu bir gerçektir, anneler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirirler ve onlarla daha fazla ilgilenme fırsatı bulurlar. Anne ile sürekli etkileşim hâlinde olan çocuğun ondan daha fazla etkilenmesi kadar doğal bir durum yoktur (Sert, 2010).

Araştırma sonucuna göre gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi orta düzeydedir. Benzer bulguya yaptığı çalışmada Çam (2006), Çavuşoğlu (2010), Özcan (2018), Akaydın (2018) da ulaşmıştır. Ailenin maddi imkânları beslenme, giyim, iletişim araçlarından faydalanma, ulaşım, sağlık gibi bireyin yaşam kalitesini etkileyen unsurlar üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Şahin, 2011). Bloom (1964) (aktaran Bradley ve Corwyn, 2002) ve Hunt'a (1961) (aktaran

Bradley ve Corwyn, 2002) göre düşük sosyoekonomik düzeydeki aile çocukları bilişsel olarak uyarıcı materyallere, deneyimlere erişememekte ve bu durum onların bilişsel büyümelerini sınırlamakla kalmayıp aynı zamanda okuldan yararlanma şanslarını da azaltmaktadır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça aynı ölçüde çocuklarına sunduğu bilişsel, sosyal ve kültürel imkânlar da artmaktadır. Dengeli ve düzenli beslenme çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle refah düzeyindeki artış çocukların okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Benzer görüşü paylaşan Chiu (2010) daha fazla parası olan ailelerin daha zengin bir öğrenme ortamı yaratmak için daha fazla eğitim kaynağı satın alabileceklerini düşünmektedir (aktaran Chiu ve Chaw, 2014). Ailenin gelir düzeyi arttıkça aynı ölçüde çocuklarına sunduğu bilişsel, sosyal ve kültürel imkânlar da artmaktadır. Dengeli ve düzenli beslenme; çocukların fiziksel, zihinsel gelişimlerine ve aynı zamanda okuma becerilerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda sıralanan öneriler geliştirilmiştir:

1. Anne ve babalar, öğretmenler; erkek öğrencilerin okuma alışkanlığını edinmeleri, okuma tutumlarını artırmaları dolayısıyla okuma becerisini geliştirmeleri için daha fazla etkinlik yapmalıdır.
2. Anne ve baba eğitim düzeyi okuma becerisini etkileyen önemli bir değişkendir. Eğitim düzeyinin düşük olduğu bölgelerde yetişkinleri bilinçlendirecek seminerler vermenin öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesinde olumlu yönde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
3. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin bulunduğu bölgelerdeki okullarda çocukların bilişsel uyarıcı materyallerle daha fazla etkileşim kurmasını sağlamak öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesinde olumlu katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. ve Güngör, A. (2005). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 43, 354-378.
- AĞIN HAYKIR, H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- AKAYDIN, Ş. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- AKBALIK, S. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- AKYOL, H. (2010). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- ALTUNKAYA, H. ve Sülükçü, Y. (2018). *7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7 (4), 2502-2517.
- ANILAN, H. (2004). *Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama*. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 89-102.
- ARSLAN, A. (2013). *Çeşitli değişkenler açısından dinlediğini anlama durumları*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2 (5), 61-81.
- ATEŞ, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BAKER, L. (1985). *Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose*. Reading Research Quarterly, 20 (3), 297-313.
- BALCI, S. ve Baydemir, C. (2015). *Sağlık bilimlerinde meta analizi*. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1 (1), 9-11.
- BAŞTUĞ, M. ve Keskin H. K. (2012). *Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13 (3), 227-244.
- BAYAT, N., Şekercioğlu, G ve Bakır, S. (2014). *The relationship between reading comprehension and success in science*. Eğitim ve Bilim, 39 (176), 457-466.
- BAYRAKTAR, İ. (2019). *Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Doktora tezi)*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- BERKANT, H. G. ve Tüzer, A. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 14 (2), 171-190.
- BEYHATIN, F. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen Çeşitli Değişkenler: Bir Meta Analiz Çalışması

- BOZKURT, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- BRADLEY, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). *Socioeconomic status and development*. Annual Review of Psychology, 53 (1), 371-399
- ÇAKICI, D. (2011). *Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30 (7), 77-86.
- ÇALIŞKAN, M. (2000). Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇAM, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÇAVUŞOĞLU, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİKÖZ, N. (2009), "Kadınlar Sözel Erkekler Sayısal Zekâlı", 06.02.2020 tarihinde <http://www.haberciniz.biz/kadınlar-sozel-erkekler-sayisal-zekali-721961h.htm> internet adresinden alınmıştır.
- CHIU, M. M., ve Chaw, B. W. Y. (2014). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036897>
- ÇOLAK, İ., Türkkas Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., ve Duman, A. (2019). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması*. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10 (1), 67-86. DOI: 10.19160/ijer.541861
- DEMİR, R. ve Kan, M. O. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 666-682. Doi:10.17 860/mersinefd.324205.
- DEMİR, T. (2009). *İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Turkish Studies, 4 (3), 717-745. Doi: 10.7827/TurkishStudies.703.
- DEMİRCİ, M. E. (2008). Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma doğruluk düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.

- DİNÇER, S. (2014). Meta-analize giriş. Anı Yayıncılık.
- DOĞAN, Y. ve Baştuğ, M. (2020). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması*. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6 (2), 199-216.
- ELLEMAND, A. M. ve Oslund, E. L. (2019). *Reading comprehension research: Implications for practice and policy*. Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences, 6, 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- ESER, M. T., Yurtcu, M. ve Aksu, G. (2020). R programlama dili ve jamovi ile meta analiz uygulamaları. Pegem Akademi.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Türkçe ve yazın eğitimi. Gül Yayınevi.
- GÖKTAŞ, Ö. ve Gürbüz Türk, O. (2012). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2 (4), 52-66.
- GÜNEŞ, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayınevi.
- GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Pegem A Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNGÖR, A. (2005). *6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 101-108.
- GÜR, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- KANDEMİR, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- KARAKUŞ TAYŞI, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği) (Yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARASU, İ. (2019). *Okuduğunu anlama yorumlama ve dört işlem becerisinin 6. sınıf fen bilimleri dersi sürat konusundaki öğrenci başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi)*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- KARATAY, H. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları*. TÜBAR, XXVII, 457-475.

- KATIRCI AĞAÇKIRAN, Z. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), Gaziantep.
- KESKİN DENİZ, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- KILIÇ, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- KIRAN, M. S.(2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- KURNAZ, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2011). *Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 15-29.
- KUŞ, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). *Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri)*. Türk Kütüphaneciliği, 24 (1), 11-32.
- OKURSOY G. F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖKCÜ, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- ÖZCAN, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDER, H., Konedralı, G. ve Doğan, H. (2012). *İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2 (4), 13-26.
- ÖZYILMAZ, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZYILMAZ, G. ve Alçı, B. (2011). *The effect of reading comprehension strategy instruction on reading comprehension achievement of 7th grade students*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4 (1), 71-94.

- SABAK KALDAN, A. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik etkenler (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- SADIOĞLU, Ö. ve Bilgin, A. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeyi arasındaki ilişki*. İlköğretim Online, 7 (3), 814-822.
- SARACALOĞLU, A. S., Dedeşali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 177-193.
- SARAÇ EKMEK, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- SEMİZOĞLU, R. (2013). İlköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SERT, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- SUR, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ŞAHİN, A. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (1), 178-188.
- ŞAŞMAZ ÖREN, F. ve Sarı, K. (2019). *Araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi: bir meta-analiz çalışması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46, 328-348.doi: 10.9779/pauefd.460168
- URFALI DADANDI, P. (2020). Okuduğunu anlamının bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- USTA, M. (2019). Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- UYANIK, G. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen eşitli Değişkenler: Bir Meta Analiz alışması

- ÜNAL, M. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ÜRGÜP, S. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun üç farklı bölümünde eğitim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- YILDIZ, C. (2003). Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi. Pegema Yayıncılık.
- YILMAZ, M. ve Benli, N. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1), 281-291.
- YILMAZ, S. (2019). Empatik okumanın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

ÇITIR ÇITIR FELSEFE KİTAP SERİSİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burçin CANBAZ¹, Aysin KAPLAN SAYI²

* “Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.”

1 Uzman, Bahçeşehir Üniversitesi, YEGAM, burcin.canbaz@yegam.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9760-303X.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, aysinkaplansayi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8186-4593.

Geliş Tarihi: 17.06.2021 Kabul Tarihi: 22.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.953935

Öz: Günümüz eğitim felsefesinin hedeflerinin başında 21.yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirmek vardır. Bu bağlamda son dönemde temel hedefi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olan çocuklar için felsefe programlarındaki artış, programlarda kullanılan materyallerin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, çalışmada Türkiye’de 2006 yılından beri basılan ve sosyal yönden kabul gördüğü düşünülen Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisindeki en çok basıma ulaşan 3 kitap ile en az basıma sahip olan 3 kitap Paul, Binker, Martin ve Adamson’ın (1989) modellediği 35 farklı boyuttan oluşan eleştirel düşünme stratejisine göre incelenmiştir. Çalışmada nitel yaklaşımlardan birisi olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Bu doğrultuda Çıtır Çıtır Felsefe serisi içinde incelenen kitapların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme hedefini gerçekleştirebilecek kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocuklar için felsefe, P4C, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme stratejileri

EXAMINING THE CRUNCHY PHILOSOPHY BOOK SERIES IN TERMS OF CRITICAL THINKING SKILLS

Abstract:

Raising children equipped with 21st century skills is one of the primary goals of today's educational philosophy. In this context, the increase in philosophy programs for children that the main goal is to develop critical thinking skills has led to the need to examine the materials used in the programs. Along with these need, the six books published from 2006 and admitted socially examined in terms 35 critical thinking skills by Paul et. al. (1989) and his colleagues. These are the three the most published books in the philosophy book series and the three with the least number of publications. The case study method, which is one of the qualitative approaches, is used in the study. The data of the study are obtained by descriptive analysis method. It was concluded that the books examined in the Crunchy Philosophy series are resources that can achieve the goal of developing critical thinking skills.

Keywords: philosophy for children, P4C, critical thinking skills, critical thinking strategies

Giriş

Çağdaş dünyadaki hızlı değişim, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesini zorunluluk hâline getirmiştir (Akınoğlu, 2001). Teknolojinin ilerlemesi ile gelişen yeni bilgi toplumu karşılaştığı bilgileri ayrıştırabilen, bilgiye körü körüne inanmayıp onu sorgulayabilen ve kendi kendine karar alabilen bireyler talep etmektedir (Eğmir ve Ocak, 2016). Bunları yapabilen bireylerin ortak özelliklerinden biri ise eleştirel düşünür olmalarıdır. Eleştirel düşünme; herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimidir (Paul ve Elder, 2016). Eleştirel düşünme kavramı; bireyin ne düşündüğünden ziyade nasıl düşündüğünün araştırılması ile ortaya çıkmıştır (Bayrak, 2014). Eğitim sistemi içinde eleştirel düşünmenin öğrenciye kazandırılmasının yolu felsefeye uzanmaktadır (Akarsu, 1998; Platon, 2007). Felsefi düşünce; eleştirmeye, sorgulamaya ve araştırmaya dayalı olduğu için aynı zamanda eleştirel bir düşüncedir (Cevizci, 2010; Veysal, 2009). Bu noktada felsefe ve eleştirel düşünme arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sebeple eleştirel düşünme felsefe kapsamında ele alınmalıdır çünkü felsefe, düşünmenin kuralları ve insan düşüncesi ile yansız bir dünya görüşü oluşturmaya çalışır (Akınoğlu, 2001).

Düşünen her varlık felsefe yapabilir (Göçmen, 2016). Özellikle çocuklar doğuştan getirdikleri doğal merak duyguları ile filozof özellikleri gösterirler. Çocukların ilerleyen zamanlarda daha eleştirel ve etkin düşünebilen kişilere dönüşümleri sadece doğaların da bulunan merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile bütünleşmesine baēlıdır (Lipman, 2003). Gelişen ve dönüşen dünyada eğitimin hedefleri arasında çocuklara 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak vardır (Hamarat, 2019). Bu becerilerden eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirlikli öğrenme ve problem çözme öne çıkmaktadır (Murat, 2018). Çocuēun eleştirel düşünme bakış açısını kazanmasının yolu; çocuēa felsefe dersini küçük yaşlardan itibaren vermek ile mümkün olabilir. 1970’li yıllarda Amerikalı filozof Matthews Lipman *Philosophy for children- P4C* olarak adlandırılan “Çocuklar İçin Felsefe” programını, çocukların düşünme kapasitelerini arttırmayı kolaylaştırmak için okullarda kullanılan bir pedagoji olarak tanımlar (Lipman, 2003).

P4C temelde, çocuklara neyi düşüneceklerini deēil nasıl düşüneceklerini öğretmeye çalışarak düşünme eğitimi vermeyi amaçlamaktadır (Gür, 2011). P4C; akıl yürütme ve yargılama yeterliliğine sahip öğrenci yetiştirme amacı için eğitime uygulanan bir felsefedir (Lipman, 2010; akt. Karasu, 2018). P4C’nin en önemli kazanımları; çocuēu felsefe ile tanıştırmak çocuēun eleştirel düşünme becerisini, sorgulama düzeyini ve yaratıcılığını arttırmaktır. Oluşturulan kaynakların da bu becerilere uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Bundan yola çıkarak yapılan araştırmanın ana problemi; P4C materyali olarak kullanılan ve hedefi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olan “Çıtır Çıtır Felsefe” serisi kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini içerip içermediğini, içeriyorsa ne düzeyde içerdiğini incelemektir.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde 2006 yılından itibaren ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde düşünme eğitimi dersi seçmeli olarak; ortaöğretimde ise felsefe dersi 10. sınıfta 2 saat ve 11. sınıfta 2 saat olmak üzere müfredatta yer almaktadır (MEB, 2018). Bu derslerin amaçları arasında; öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi sayılmaktadır (Çarkıt, 2019). Fakat müfredatta seçmeli olarak yer alan düşünme eğitimi dersi devlet okullarında yok denecek kadar azdır (Çotuksöken ve Tepe, 2013; Sönmez, 2016). Ayrıca, ders içeriklerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi desteklemesi diēer önemli noktadır. Çarkıt’ın (2019) düşünme eğitimi dersinin içeriēi ile ilgili yapmış olduēu araştırmaya göre; 7 ve 8. sınıf düzeylerinde işlenen kitapların üçer temasında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin kazanımlara yer verilmediēi sonucuna varılmıştır. Ülkemizin aldığı PISA sonuçları bu durumu desteklemektedir (Döş ve Atalmış, 2016; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir kısmının temel becerilerden yoksun ve eleştiri ile sorgulamada zayıf oldukları düşünülmektedir (Duran, 2019; Yiēit, 2017). P4C programları düşünme üzerine inşa edilmiştir. Çocukların uygulama yapmadan yalnızca anlatılanlardan yola çıkarak öğrenmelerini reddeder. Çocuēun öğrenebilmesi için analiz etmesi, sorgulaması, yorum yapması ve ilişki kurması gerekir (Demirtaş, Karadaē ve Gülenç, 2018).

Türkiye’de P4C eğitimine bakıldığında sabit bir müfredat ya da materyale sahip olmadığı görülmektedir. Türkiye’de P4C eğitimcinin eğitimi programları ve çocuk atöl-

yeleri yaygınlaşmış; bununla birlikte bu derslerde kullanılacak kaynakların sayısı geçmiş yıllara göre artış göstermiş fakat hâlâ yeterli sayıya ulaşmamıştır. Alan yazın incelendiğinde kullanılan kaynakların içeriğine ilişkin yapılmış bilimsel araştırmalara ise rastlanmamaktadır. P4C çocuğun düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflerken bu hedef için kullanılacak kaynakların hedefe ne kadar hizmet ettiği merak konusudur. Bu merakın giderilmesi ve eleştirel düşünme becerisinin gelişiminin felsefe ile bağlantısının anlaşılması açısından yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında çocuk felsefesi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Küçük Prens kitabının 1940'lı yıllarda yazılmış bir kitap olmasına rağmen okuyucunun sorgulama becerisini geliştirdiği ve çocuk felsefesi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Çelebi, 2017). Yaralı (2020) ise Leo Lionni'ye ait dört resimli çocuk kitabını çocuklarla felsefe kapsamında incelemiş; bu kitapların metafizik; toplumsal ve siyaset felsefesi, zihin felsefesi, etik öğretimi konularında uyarıcı metinler olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Aslan (2020) Çıtır Çıtır Felsefe serisinden kitapların da bulunduğu çocuklar için felsefe konusunda yazılmış çocuk edebiyatı kitaplarını incelemesi sonucunda kitaplarda Jackson konseptinde yer alan 22 beceriden yalnızca felsefi düşünme ana başlığı altındaki dil felsefesi becerisinin yer almadığı sonucuna varmıştır. Sağlam (2020), Mustafa Ruhi'nin çocuk şiirlerini felsefi ve estetik yönden inceleyerek felsefi çocuk şiirlerinin çocukların eleştirel düşünme gelişimlerine olumlu katkıları olduğu sonucuna varmıştır. Akdemir (2019) ise Çıtır Çıtır Felsefe kitaplarını değerler eğitiminde kullandığı bir araştırma yapmış ve kitapların değerler eğitimi öğretiminde öğrencilere olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan P4C eğitiminde kullanılan ve temel hedeflerinden birisi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi olan çocuk kitaplarının Paul vd.'nin (1989) eleştirel düşünme becerileri açısından bir incelemesi yapılmamıştır.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, P4C ile ilgili kitapların genellikle felsefe ve değerler eğitimi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Kitapları, çocuklarla felsefe veya eleştirel düşünme açısından inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (Aslan, 2020; Sağlam, 2020; Yaralı, 2020) ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de P4C uygulamalarında sıklıkla kullanılan ve 32. kitabı basılmış olan Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisi daha önce eleştirel düşünme becerileri yönünden incelenmemiştir. Çalışmanın alanındaki bu boşluğu dolduracağı; felsefe, P4C ve eleştirel düşünme alanlarında akademik çalışmalar yapanlar ile P4C uygulayıcısı öğretmenlere, P4C kitapları ile ilgilenen okuyuculara, ebeveynlere ve çocukların düşünme gelişimleri açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın temel amacı; çocuklar için yazılmış felsefe kitap serilerinden biri olan Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri yönünden bilimsel incelemesini yaparak alan yazına bu noktada katkı sağlayabilmektir. Araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinde incelenen 6 kitap hangi eleştirel düşünme becerilerini içermektedir?

2. Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinde incelenen 6 kitaptan en çok basıma ulaşan 3 kitap ile en az basımı olan 3 kitapta kullanılan eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı; çocuklar için yazılmış olan “Çıtır Çıtır Felsefe” serisinden 6 adet kitabın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi destekleyen, Paul vd. (1989) tarafından modellenen duyuşsal ve bilişsel stratejilere göre analizinin yapılarak kitapların hangi becerileri kapsadığının belirlenmesidir. Bu sebeple nitel araştırma deseninin durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan kitap serisi; Günışığı Kitaplığı’ndan yayımlanan ve 32 adet kitaptan oluşan “Çıtır Çıtır Felsefe” serisi içinden “Adalet ve Haksızlık”, “İyi ve Kötü”, “Doğa ve Kirlilik”, “Hatırlamak ve Unutmak”, “Anlaşmak ve Anlaşmamak” ve “Şans ve Şanssızlık” isimli 6 adet kitap ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt olarak; kitapların çocuklar için felsefe programlarında uygulanıyor olması, kitapların sosyal yönden kabul görmüş olması -2006 yılından beri Türkiye’de yayımlanmakta ve basım sayısı her geçen gün artmaktadır – ve seri içerisinde en fazla baskıya ulaşan kitaplar ile en az baskı yapan kitapların olması göz önünde bulundurulmuştur (gunisigikitapligi, [t.y.]). Veriler doküman incelemesi yoluyla bahsi geçen kitaplar üzerinden toplandığı için “Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar” kapsamına girmemektedir. Bu sebeple kitapların incelenmesine yönelik kitapların Türkiye’deki tercüme ve basım işlemlerini gerçekleştiren Günışığı Kitaplığı’ndan 24/02/2020-897 tarih ve sayı ile izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Seri içerisindeki en çok basıma ulaşan 3 kitap ile en az basıma sahip olan 3 kitap incelenerek Paul vd.’nin (1989) modellediği duyuşsal ve bilişsel stratejilere karşılık gelen örnekler taranmıştır. Alanyazında stratejiler ile ilgili doğrudan Türkçe kaynağa ulaşamadığı için stratejiler, İngilizceden Türkçeye çevrildikten sonra bir İngilizce uzmanından çeviri ile ilgili görüş alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Uzman yardımı alınarak veri analizinde kullanılacak tema ve kategoriler Paul vd.’nin (1989) sınıflamasından yola çıkılarak belirlenmiştir. Araştırmacı ile birlikte toplamda dört uzman her bir kitabı toplamda üç kez okuyarak belirlenen tema ve kategorilere göre verileri

analiz etmişlerdir. Araştırmacı dışındaki üç uzmanın özelliği eğitim alanında doktora yapmış olmaları ve eleştirel düşünme üzerine çalışmalarındır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle her bir kitap okunmuş konu anlaşılmış; sonrasında kitaplar üçer kez daha okunarak sırasıyla eleştirel düşünme stratejilerinden mikro beceriler, makro beceriler ve duyuşsal becerilere uygun olan cümleler taranarak her bir kitaba ilişkin tablolar oluşturulmuştur. Bu şekilde veri analiz süreci tamamlanmıştır. Her kitap araştırmacılarca analiz edildikten sonra toplantı yapılmış, analizlerin tutarlılığı ele alınarak; farklı kategorize edilen cümleler konusunda fikir birliğine varılmıştır. Bu sebeple çalışma nitel araştırmaların sağlaması gereken inandırıcılık (Merriam, 2013), aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütlerini (Lincoln ve Guba, 2013) karşılamaktadır. Araştırma verileri temalara göre kodlanarak, betimsel analize tabi tutulmuş; sonuçlar betimsel analiz tablosu, frekans ve yüzdeler olarak sunulmuştur.

Sınırlılıklar

Araştırma “Çıtır Çıtır Felsefe” serisinden yalnızca 6 adet kitap ile sınırlı olup; seçilen kitaplar baskı sayılarına göre belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada veri üçgenlemesinin yapılmaması bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır.

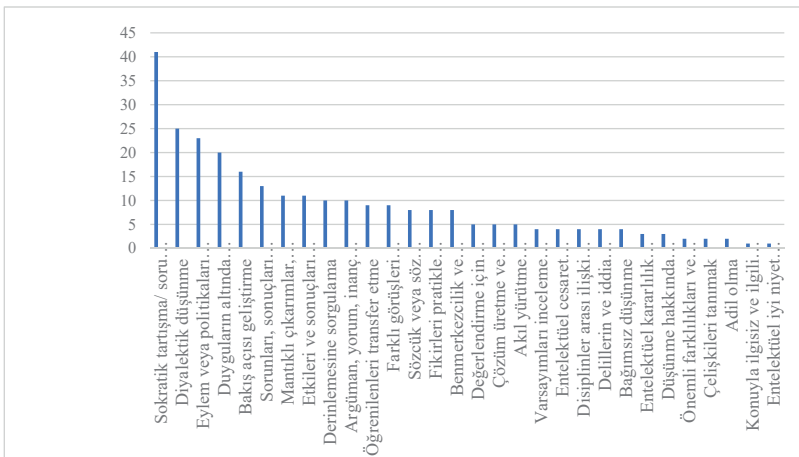
Bulgular

Bu bölümde kitaplara ilişkin bulgular dağılım grafikleri, yüzdeler ve frekans değerleri olarak sunulmaktadır.

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinde incelenen 6 kitabın hangi eleştirel düşünme becerilerini içerdiğini gösteren grafik aşağıda sunulmuştur;

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Becerileri Dağılım Grafiği



Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinde Paul vd.'nin (1989) modellediği eleştirel düşünme becerileri stratejilerine göre incelenen kitaplarda en çok yer verilen ilk üç beceri; Sokratik tartışma/ soru sorma, diyalektik düşünme, eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirmeyken en az yer verilen üç beceri ise adil olma, konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırma ve entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirmek şeklindedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinde incelenen 6 kitaptan en çok basıma ulaşan 3 kitap ile en az basımı olan 3 kitapta kullanılan eleştirel düşünme becerilerinin dağılımları yüzdelik ve frekans değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Çıtır Çıtır Felsefe Serisinde En Çok Basıma Ulaşan Üç Kitaba Ait Bulgular

Tablo 1. Adalet ve Haksızlık Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Sokratik tartışma/ soru sorma	8	16.32
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	6	12.24
Bakış açısı geliştirme	4	8.16
Diyalektik düşünme	3	6.12
Derinlemesine sorgulama	3	6.12
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	3	6.12
Çözüm üretme ve değerlendirme	2	4.08
Argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme ve değerlendirme	2	4.08
Değerlendirme için ölçüt geliştirme	2	4.08
Farklı görüşleri karşılaştırma	1	2.04
Öğrenilenleri transfer etme	1	2.04
Disiplinler arası ilişki kurma	1	2.04
Mikro Beceriler	f	%
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	2	4.08
Fikirleri pratikle karşılaştırma	2	4.08
Düşünme hakkında düşünme; eleştirel kelimeleri kullanma	1	2.04
Varsayımları inceleme ve değerlendirme	1	2.04
Delillerin ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi	1	2.04
Etkileri ve sonuçları keşfetmek	1	2.04
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	1	2.04
Bağımsız düşünme	1	2.04
Benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme	1	2.04
Adil olma	1	2.04
Entelektüel cesaret geliştirme	1	2.04

Adalet ve Haksızlık kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 49 adet bulgu saptanmıştır. Bu basamaklardan makro beceriler teması içinde en yüksek frekans oranı %16.32 ile Sokratik tartışma/ soru sorma, en düşük frekans oranı %2.04 ile disiplinler arası ilişki kurma kategorisidir. Mikro beceriler teması içinde %4.08 frekans oranı ile mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma ve fikirleri pratikle karşılaştırma kategorisi ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Bu temada kalan kategorilerin frekans oranlarının aynı olduğu saptanmıştır. Duyuşsal stratejiler teması altındaki kategorilerin hepsinin frekans dağılımlarının aynı olduğunu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. İyi ve Kötü Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Sokratik tartışma/ soru sorma	8	16
Diyalektik düşünme	4	8
Bakış açısı geliştirme	3	6
Sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme	3	6
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	3	6
Derinlemesine sorgulama	3	6
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	2	4
Farklı görüşleri karşılaştırma	2	4
Öğrenilenleri transfer etme	1	2
Mikro Beceriler	f	%
Delillerin ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi	2	4
Fikirleri pratikle karşılaştırma	2	4
Düşünme hakkında düşünme; eleştirel kelimeleri kullanma	2	4
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	1	2
Etkileri ve sonuçları keşfetme	1	2
Önemli farklılıkları ve benzerlikleri belirtme	1	2
Varsayımları inceleme ve değerlendirme	1	2
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyuların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	5	10
Benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme	3	6
Entelektüel kararlılık geliştirmek	1	2
Akıl yürütme konusunda güven geliştirmek	1	2
Entelektüel cesaret geliştirmek	1	2

İyi ve Kötü kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 50 adet bulgu saptanmıştır. Makro beceriler teması altında en fazla %16 frekans oranı ile Sokratik tartışma/ soru sorma, en düşük %2'lik frekans oranıyla öğrenilenleri transfer etme kategorisine ait bulgular elde edilmiştir. Mikro beceriler teması altında %4'lük frekans oranıyla delillerin ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi, fikirleri pratikle karşılaştırma, düşünme hakkında düşünme; eleştirel kelimeleri kullanma kategorileriyken, %2'lik frekans oranıyla mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma, etkileri ve sonuçları keşfetme, önemli farklılıkları ve benzerlikleri belirtme ve varsayımları inceleme ve değerlendirme kategorilerine ait bulgular belirlenmiştir. Duyuşsal stratejiler teması adı altında en yüksek frekans oranıyla %10 duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme ve en düşük frekans oranlarıyla %2 entelektüel kararlılık geliştirmek, akıl yürütme konusunda güven geliştirmek ve entelektüel cesaret geliştirme kategorileri ile ilgili bulgular saptanmıştır.

Tablo 3. Doğa ve Kirlilik Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Diyalektik düşünme	9	18
Sokratik tartışma/soru sorma	7	14
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	7	14
Bakış açısı geliştirme	4	8
Çözüm üretme ve değerlendirme	2	4
Argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme ve değerlendirme	2	4
Sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme	2	4
Değerlendirme için ölçüt geliştirme değerleri ve standartları netleştirme	2	4
Derinlemesine sorgulama	2	4
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	2	4
Öğrenilenleri transfer etme	1	2
Farklı görüşleri karşılaştırma	1	2
Disiplinler arası ilişki kurma	1	2
Mikro Beceriler	f	%
Etkileri ve sonuçları keşfetmek	2	4
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	2	4
Varsayımları inceleme ve değerlendirme	1	2
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	2	4
Bağımsız düşünme	1	2

Doğa ve Kirlilik kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 50 adet bulgu belirlenmiştir. Makro beceriler teması altında %18 frekans oranıyla en fazla diyalektik düşünce ile ilgili bulgular elde edilirken, en düşük %2 frekans oranıyla öğrenilenleri transfer etme, farklı görüşleri karşılaştırma ve disiplinler arası ilişki kurma kategorilerine ait bulgular elde edilmiştir. Mikro beceriler teması altında elde edilen bulgulardan %4 frekans oranı ile etkileri ve sonuçları keşfetme ve mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma kategorisine aitken, en düşük %2 frekans oranıyla varsayımları inceleme ve değerlendirme kategorisine aittir. Duyuşsal stratejiler temasına göre ise %4 frekans oranı ile duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme ve %2 frekans oran bağımsız düşünme kategorilerinde bulgular tespit edilmiştir.

Çıtır Çıtır Felsefe Serisinde En Az Basıma Sahip Üç Kitaba Ait Bulgular

Tablo 4. Hatırlamak ve Unutmak Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Sokratik tartışma/soru sorma	6	12.48
Öğrenilenleri transfer etme	6	12.48
Bakış açısı geliştirme	3	6.24
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	3	6.24
Diyalektik düşünme	2	4.16
Disiplinler arası ilişki kurma	2	4.16
Sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme	2	4.16
Farklı görüşleri karşılaştırma	1	2.08
Derinlemesine sorgulama	1	2.08
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	1	2.08
Mikro Beceriler	f	%
Etkileri ve sonuçları keşfetmek	4	8.32
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	3	6.24
Fikirleri pratikle karşılaştırma	2	4.16
Önemli farklılıkları ve benzerlikleri belirtme	1	2.08
Çelişkileri tanımak	1	2.08
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	6	12.48
Benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme	2	4.16
Akl yürütme konusunda güven geliştirmek	2	4.16

Hatırlamak ve Unutma kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 48 adet bulgu elde edilmiştir. Makro beceriler teması altında elde edilen bulgulardan %12.48'i Sokratik tartışma/ soru sorma ve öğrenilenleri transfer etme kategorisine aitken; %2.08'i farklı görüşleri karşılaştırma, derinlemesine sorguma ve eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme kategorilerine aittir.

Mikro beceriler temasına göre frekans oranı en yüksek %8.32 ile etkileri ve sonuçları keşfetmek kategorisiyen, en düşük frekansa sahip %2.08 ile önemli farklılıkları ve benzerlikleri belirtme ve çelişkileri tanımak kategorilerine ait bulgular belirlenmiştir. Duyuşsal stratejiler temasına ait %12.48 duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme kategorisiyen, %4.16 oranıyla benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme ve akıl yürütme konusunda güven geliştirmek kategorilerine ait bulgular elde edilmiştir.

Tablo 5. Anlaşmak ve Anlaşmamak Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Diyalektik düşünme	3	9.66
Sokratik tartışma/soru sorma	3	9.66
Argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme ve değerlendirme	3	9.66
Farklı görüşleri karşılaştırma	2	6.45
Değerlendirme için ölçüt geliştirme, değerleri ve standartları netleştirme	1	3.22
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	1	3.22
Sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme	1	3.22
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	1	3.22
Bakış açısı geliştirme	1	3.22
Mikro Beceriler	f	%
Delillerin ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi	1	3.22
Çelişkileri tanımak	1	3.22
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	1	3.22
Konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırt etmek	1	3.22
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	4	12.90
Entelektüel cesaret geliştirme	2	6.45
Adil olma	1	3.22
Bağımsız düşünme	1	3.22
Entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirmek	1	3.22
Entelektüel kararlılık geliştirmek	1	3.22
Akıl yürütme konusunda güven geliştirmek	1	3.22

Anlaşmak ve Anlaşmamak kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 31 adet bulgu belirlenmiştir. Bunlardan makro beceriler teması altında %9.66'lık frekans oranıyla diyalektik düşünme, Sokratik tartışma/ soru sorma ve argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme kategorilerine ait bulgular elde edilmiştir. En düşük frekans oranı olan %3.22 ile değerlendirme için ölçüt geliştirme, değerleri ve standartları netleştirme, eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme, sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme, sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme ve bakış açısı geliştirme kategorilerine ait bulgular belirlenmiştir.

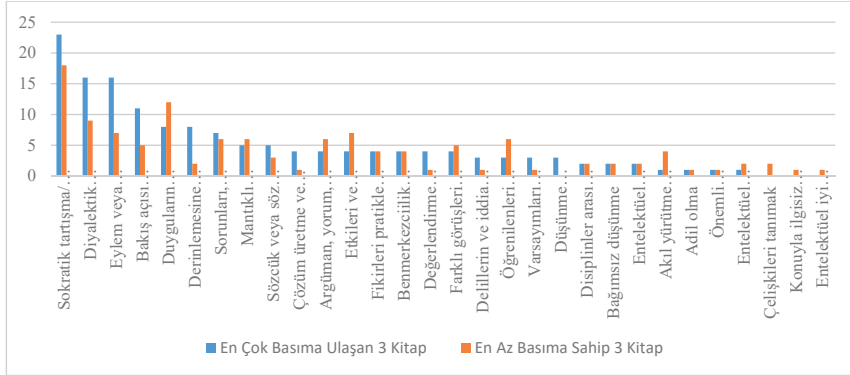
Mikro beceriler teması altında elde edilen bulgular %3.22 oranıyla 4 farklı kategoriye eşit bir şekilde dağıldığı sonucuna varılmıştır. Duyuşsal stratejiler teması altında %12.90 oranıyla en fazla duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme kategorisine ait bulgulara rastlanırken en düşük frekans oranında 5 farklı kategori olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Şans ve Şanssızlık Kitabının Frekans Dağılımı

Makro Beceriler	f	%
Sokratik tartışma/soru sorma	9	20.88
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	5	11.6
Diyalektik düşünme	4	9.28
Argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme ve değerlendirme	3	6.96
Farklı görüşleri karşılaştırma	2	4.64
Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	2	4.64
Derinlemesine sorgulama	1	2.32
Bakış açısı geliştirme	1	2.32
Çözüm üretme ve değerlendirme	1	2.32
Mikro Beceriler	f	%
Etkileri ve sonuçları keşfetmek	3	6.96
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	2	4.64
Fikirleri pratikle karşılaştırma	2	4.64
Varsayımları inceleme ve değerlendirme	1	2.32
Duyuşsal Stratejiler	f	%
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	2	4.64
Benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme	2	4.64
Entelektüel kararlılık geliştirme	1	2.32
Akıl yürütme konusunda güven geliştirmek	1	2.32
Bağımsız düşünme	1	2.32

Şans ve Şanssızlık kitabında bilişsel ve duyuşsal stratejiler ile ilgili toplamda 43 adet bulgu saptanmıştır. Makro beceriler teması altında en yüksek frekans oranına sahip kategori; %20.88 ile Sokratik tartışma/ soru sormadır. %2.32 frekans oranıyla derinlemesine sorgulama, bakış açısı geliştirme ve çözüm üretme ve değerlendirme kategorileri ise en düşük frekans oranına sahip kategoriler olmuştur. Mikro beceriler teması içinde %6.96 frekans oranıyla etkileri ve sonuçları keşfetmek kategorisi ait; %2.32 frekans oranıyla varsayımları inceleme ve değerlendirme kategorisine ait bulgular tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejiler teması altında elde edilen bulgulardan %4.64 oranında duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme ve benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme; %2.32 oranında ise entelektüel kararlılık geliştirme, akıl yürütme konusunda güven geliştirmek ve bağımsız düşünme kategorilerine aittir.

Şekil 2. En Çok Basıma Ulaşan ve En Az Basımı Olan Kitaplardaki Eleştirel Düşünme Becerileri Dağılım Grafiği



Şekil 2'de gösterilen en çok basıma ulaşan kitaplardaki eleştirel düşünme becerileri dağılımına göre Sokratik tartışma/ soru sorma, diyalektik düşünme, eylem veya politikaları analiz etme basamakları öne çıkarken; en az basımı olan kitaplarda duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme, Sokratik tartışma/ soru sorma ve diyalektik düşünme becerileri öne çıkmaktadır. Ayrıca grafiğe göre en az basımı olan kitaplarda entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirme, çelişkileri tanıma becerisine ait bulgular elde edilirken en çok basımı olan kitaplarda bu becerilere ait bulgulara rastlanmamaktadır.

Tartışma

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisi içerisinde seçilerek analizi yapılan 6 adet kitapta sık sık eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre kitaplarda dağılım oranları en

yüksek olan beceriler; Sokratik tartışma ve diyalektik düşünmedir. Sokratik tartışma, Sokrates'in önceden düzenlenmiş birtakım sorularla karşısındakinin zihninde saklı bulunan doğruları açığa çıkarma ve ona gerçeği buldurma temeline dayanan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2012). Sokratik tartışma ile farklı düşünceler üretilerek farklı bakış açıları kazandırılır ve bu sayede eleştirel düşünme geliştirilebilir (Hüner, 2018). Diyalektik düşünme ise eleştirel düşünebilmenin koşullarından biridir. Düşüncenin derinleşebilmesi diyalektik ile mümkün olmaktadır. TDK'ye göre diyalektik kelime anlamı olarak; gerçekliği ve çelişkileri inceleyen ve bu çelişkileri aşmaya yarayan alternatif yolları aramayı sağlayan akıl yürütme biçimidir (TDK, [t.y.]). Diyalektik düşünme biçimi, içinde karşıt görüşleri barındırabildiği için bireyin kişilik özelliklerine katkı sağlar ve görüş geliştirmesine de yardımcı olur (Akınoğlu, 2003). Çıtır Çıtır Felsefe serisi içinde diyalektik düşünmeye yer verilmesi bu noktada, hem eleştirel düşünme becerilerine hem de çocukların kişilik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Direk (2008) kitabında P4C oturumlarında Sokratik tartışma ve soru sormanın önemi üzerinde dururken aynı zamanda uygulayıcılara bu konuda etkinlik önerileri sunmaktadır. Sokratik tartışma kişilerin eleştirel düşüncelerine, kendilerini doğru ifade edebilmelerine olanak sağlarken Taşdelen'in (2014) de araştırmasında belirttiği gibi Sokratik tartışma "yaşam deneyimlerini de çözümlenmekte"dir. Çünkü Sokratik tartışma/ soru sorma yöntemi ile derinlerdeki düşüncelerin bilinç düzeyine çıkarılması hedeflenmektedir (Karasu, 2018). Sokratik tartışma ve diyalektik düşünme hem felsefenin hem de eleştirel düşünmenin ortak becerileri içinde yer almaktadır. Bu iki beceri sistemli bir sorgulama ve düşünme becerisi kazanmak için gereklidir (Kökten, 2018).

İncelenen kitaplarda en az yer alan beceriler; adil olma, konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırt etmek ve entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirmektir. Bunun sebebi; konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırt etmek becerisinin mikro beceri olması ve bu sebeple üzerinde durulmaya değer bulunmaması, diğer iki becerinin ise duyuşsal beceriler kategorisine ait olduğu için kazandırılması zor beceriler olarak görülmesi olabilir (Arslan ve Tertemiz, 2004; Bacanlı, 2005; Bayülgen, 2021; Sönmez, 2020).

Daha detaylı bir analiz yapıldığında ise; araştırma kapsamında analiz edilen 6 adet kitabın içeriğinde en fazla bilişsel- makro beceriler ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Makro beceriler daha çok değerlendirme yapabilme, çözüm odaklılık, problem çözme, sorgulama, analiz etme, sistematik düşünme, akıl yürütme ve analitik beceriler ile ilgilidir yani tüm bu beceriler örgütlenme ile ilgili becerileri kapsamaktadır (İşlekel, 2008). Bu beceriler aynı zamanda 21. yüzyıl insanında aranan bilişsel özelliklerdir (Karakaş, 2015). 21. yüzyıl becerilerinin kitaplar aracılığı ile çocuklara aktarılması bu becerilere incelenen kitaplarda sıkça yer verilmesinin nedeni olarak gösterilebilir. Alan yazında da Çıtır Çıtır Felsefe kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, kitapların eleştirel düşünme becerilerini büyük ölçüde bilişsel makro beceriler düzeyinde desteklediği sonucuna varılmaktadır (Akdemir, 2019; Canlı ve Bozkurt, 2019).

İncelenen 6 kitap içinde bilişsel- makro beceriler altında bulunan genellemeleri sadeleştirmekten ve kolaylaştırmaktan kaçınma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme, eleştirel okuma ve eleştirel dinleme basamakları ile ilgili herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Ancak buradan kitapların eleştirel okuma ve eleştirel dinleme becerisine olumlu katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılamaz. Eleştirel okuma; okunan metin üzerinden çıkarım yapma, muhakeme etme yeteneği ile ilişkilidir (Aktaş, 2015-2016). Bu noktada eleştirel okuma okuyucunun metni nasıl okuduğu ve üzerinde ne derece düşündüğü ile ilişkilendirilebilir. Eleştirel okuma ile ilgili alan yazın incelendiğinde eleştirel okumaya metin içinde katkı sağlayabilecek bazı ipuçları olduğu görülmektedir. Örneğin metnin içine öykülerden sonra “Kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?”, “Konu hakkında bir örnek veriniz.”, “Neden?”, “Niçin?” gibi soru cümleleri veya ifadeleri yerleştirilerek eleştirel okumaya somut olarak yer verilmesi söz konusu olabilir. Araştırmada incelenen kitaplarda yazar bu ipuçlarına daha fazla yer vererek metinleri okuyucuya sorgulatarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine eleştirel okuma yönünden daha fazla katkı sağlayabilir (Batur, Gülveren ve Balcı, 2013).

İncelenen kitaplar arasında en az bilişsel- mikro beceriler ile ilgili bulgular saptanmıştır. Buna rağmen bilişsel- mikro beceriler ana başlığı altında bulunan 9 basamağın tamamı ile ilgili unsurlar metinler içinde yer almaktadır. Mikro beceriler temel düşünme becerileri boyutunda “anlamlandırma” ile ilgili becerileri kapsadığı için kitaplarda tüm basamaklara yer verildiği söylenebilir (İşlekeller, 2008). Alan yazında farklı çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır (İşlekeller, 2008; Kanmaz, 2019). Yazar, temel düşünme becerilerinin tamamını kitaplarda kullanmış fakat amacı çocukların daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek olduğu için kitaplarda makro beceriler ve duyuşsal stratejilere daha fazla yer vermiştir. Yazar bir söyleşisinde kitaplarda yer alan öykülerin “söz konusu felsefi düşünceyi derinleştirmeyi ve duyumsatmayı” sağladığını dile getirmiş ve eleştirel aklı çocuklara aktarmayı hedeflediğini belirtmiştir (Labbe, 2012).

Duyuşsal stratejiler ana başlığı altında bulunan 9 basamaktan 8’ine incelenen kitaplarda yer verildiği belirlenmiştir. Duyuşsal stratejiler, bağımsız düşünme ile ilgili becerileri kapsamaktadır (Şahinel, 2007). Bu stratejiler içlerinde inanç, tutum, algı, duygular gibi değerleri barındırmaktadır (Orkun ve Bayırlı, 2019). En fazla duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan temel duygularını keşfetme ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Kişilik özelliği göz önüne alındığında birine duygusal demek o kişinin mantığıyla hareket edemediği olarak algılanabilir; ya da tam tersi mantıklı insanlara duygusuz gözle bakılabilir. Fakat duygu ve düşünce arasında sanılanın aksine ayrım yoktur. İnsanlar yaşantılarında kararlar alırken yalnızca mantıkları ile değil duygularını da göz önünde bulundurarak hareket ederler (Çeçen, 2002). Alan yazın incelendiğinde bilişsel kurama göre de duyguların düşünceleri, düşüncelerin de duyguları belirlediği yönündedir (Sütcü, Aydın ve Sorias,

2010). Brigitte Labbe kitapların temalarını dünya sorunlarından ve gündelik hayatta karşılaşılan temel konulardan oluşturarak çocuğa duygu ve düşüncenin iki farklı şey olmadığını, düşünceler değiştiğinde duyguların da değişebileceğini göstermektedir. Çocuk bu üst düzey beceriyi kazandığında sadece duygusu ile veya sadece mantığı ile hareket ettiği yanılgısından kurtulmuş olacaktır.

İncelenen kitaplarda duyuşsal stratejiler içinde yer alan entelektüel alçakgönüllülük geliştirme ve yargıyı askıya almak becerisi ile ilgili bulgulara yer verildiği belirlenmiştir. Bu sonuç Kanmaz'ın (2019) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yargıyı askıya almak yani "Epokhe", Husserl felsefesinde "her türlü yargıdan kaçınmak" demektir (Gülenç, 2014). Felsefede her tür yargıdan kaçınmanın yani epokhe'nin sonucunda geriye kalan tek şey "Saf Ben"dir (Çağlıyan, 2018). Eleştirel düşünme becerileri içerisinde de üst düzeyde bulunan entelektüel alçakgönüllülük ve yargıyı askıya alma becerisi kişinin bildiğinden fazlası hakkında yargıda bulunmamasıdır. Kişinin kendini bilmesi, yani; "Saf Ben" ile kalarak en üst düzey düşünme becerilerini tamamlamış, kendini gerçekleştirmiş olması hâlidir.

Kitaplar arasında en çok basıma ulaşan üç kitap ile en az basıma sahip üç kitap karşılaştırıldığında, kitaplarda yer alan eleştirel düşünme becerileri arasında niteliksel ve niceliksel farkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta üst düzey düşünme becerilerinden bazılarında en çok basıma ulaşmış kitaplarda yer verilmezken en az basıma sahip olan kitaplarda bu beceriler ile ilgili bulgulara yer verildiği saptanmıştır. Anlaşmak ve Anlaşmamak kitabındaki; "Tarafsızuslular, Birlikuslular'ın neden böyle korkunç bir başkan seçtiklerine bir türlü anlam veremiyor. Zemenon kurnaz sözleriyle bütün zezeğeni korkuttu...Korku, Birlikuslular'ın tir tir titreyip düşünmeyi bırakmalarına yetti (Labbe, 2017)." ifadesi incelendiğinde, içinde düşüncedeki tutarsızlık ve çelişkileri kabul etme zihinsel eylemini barındırdığı için entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirmek becerisi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kitapların basım sayıları ile içeriklerindeki eleştirel düşünme becerileri dağılımlarının ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kitaplar arasındaki basım sayıları farklılıkları, seri içindeki kitapların Türkiye'de farklı yıllarda basılmış olmasından ve Türkçe çevirilerinin farklı zamanlarda yapılmış olmasından veya kitaplarda ele alınan konuların satışları ve basım sayılarını etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kitapların satışlarında ülke gündemlerinin de etkili olduğu düşünülebilir. Örneğin; çocuk hakları konusu Türkiye'de son yıllarda üzerinde durulan bir olgudur, bu bağlamda Adalet ve Haksızlık kitabının en fazla basıma ulaşan kitap olması kaçınılmazdır.

Bu çalışmada Çıtır Çıtır Felsefe serisi içinde incelenen 6 adet kitaptaki metinler, eleştirel düşünme becerilerinin tamamını içermese de yapılan benzer araştırmalara göre kitaplardaki metinlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerini içermekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak incelenen kitapların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme hedefini gerçekleştirdiği sonucuna varılmaktadır. Nite-

kim Çıtır Çıtır Felsefe serisinin 2014 yılı satış rakamı 700 bini aşmıştır (Beykan, 2014). Serinin Türkiye’de yaygın olarak kullanılmasının nedenlerinin başında; seride sık sık eleştirel düşünme becerilerinden yararlanılması ve serinin amaçlarının başında çocuklara felsefe yaptırarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gelmektedir. Serinin her bir kitabında ezbere bilgilerden uzak, düşünme odaklı, eleştirel düşünmeyi geliştiren, okuyucuyu düşünmeye sevk ettiği için zihinsel olarak aktif tutan unsurların olduğu söylenebilir (Doğan, 2016). Kitap serisinin Türkiye’de yaygın olarak özel atölyelerde, değerler eğitimlerinde ve bireysel okumalarda kullanılmasına karşın okulların P4C eğitim programları çerçevesinde kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Çoğu özel okul eğitim programlarında P4C’ye yer verirken serinin yazarı Brigitte Labbe ile P4C atölyesi gerçekleştirmesi bu düşünceyi destekler niteliktedir (Hürriyet Gazetesi, 2020). Sonuç olarak Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinin P4C atölyelerinde ve okulların P4C eğitim programları içinde sıklıkla kullanılmasının nedeninin seri içindeki kitaplarda yaygın olarak eleştirel düşünme becerilerinden yararlanılarak çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlaması olduğu söylenebilir.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda, Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisi içerisinden seçilerek analizi yapılan kitaplarda sık sık eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu kitapların Sokratik tartışma, diyalektik düşünme, eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme, duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme, bakış açısı geliştirme, sorunları sonuçları veya inançları netleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öte yandan kitapların daha az vurgu yaptığı beceriler ise; adil olma, konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırt etmek ve entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirme olarak bulunmuştur. Bu kapsamda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

- Ülkemizde P4C ile ilgili yazılacak kitaplarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Metinlerin kendi içlerinde barındırdıkları sorulardan ziyade kitaplarda bir hikaye bittiğinde diğerine geçilirken Sokratik sorgulama yapabilmek için hikaye ile ilgili sorular yer alabilir.
- P4C kitaplarının yanında uygulama yapmaya yardımcı olacak içerikte materyaller tasarlanabilir.
- P4C sonuçları ile ilgili deneysel ve nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- AKARSU, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitapevi.
- AKDEMİR, S. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- AKINOĞLU, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AKINOĞLU, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7-26.
- AKTAŞ, B. Ç. (2015-2016). *Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi*. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 217-232.
- ARSLAN, A. G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- ASLAN, Y. (2020). Çocuk edebiyatında “çocuk felsefesine” Jackson konsepti açısından bir yaklaşım [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- BACANLI, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel.
- BATUR, Z., Gülveren H. ve Balcı S. (2013). Müzakereli okumanın üst düzey zihinsel becerileri kullanmadaki etkisinin belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1),1033-1042.
- BAYRAK, Ç. (2014). CORT 1 Düşünme programının “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- BAYÜLGEN, N. (2021). Uluslar arası Bakalorya programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile genel program Türk edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- BEYKAN, M. (2014, Mart 3). Müren Beykan: “Çıtır Çıtır Felsefe dizisini çocuklarıyla birlikte okuyanlar çok!”. (M. İge, Röportaj Yapan) Aralık 2020 tarihinde <https://www.edebiyathaber.net/muren-beykan-citir-citir-felsefe-dizisini-cocuklariyla-birlikte-okuyanlar-cok-ki-bizler-de-bunu-oneriyoruz/> adresinden alındı.
- CANLI, S. ve Bozkurt, Ü. (2019, Nisan 25-26). *Çocuklar için felsefe dizilerinde metin yapısı görünümüleri*. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- CEVİZCİ, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Nobel Yayınları.
- ÇAĞLIYAN, Ç. E. (2018). Ortak bir anlam zemini kurmaya yönelik bir çaba olarak Edmund Husserl’in fenomenolojik yöntemi. *Kayı*, 279-298.
- ÇARKIT, C. (2019). *2016 düşünme eğitimi dersi öğretim programında eleştirel düşünmenin yeri*, 6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Asos Yayınları, 214-223, Şanlıurfa.

- ÇEÇEN, A. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- ÇELEBİ, Ç. D. (2017). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Çocuk Felsefesi*, 1-18.
- ÇOTUKSÖKEN, B. ve Tepe, H. (2013). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- DEMİREL, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretmen sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRTAŞ, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences* 10(2), 277-294.
- DİREK, N. (2008). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- DOĞAN, S. S. (2016, Aralık 4). *Çıtır Çıtır Felsefe*. Aralık 2020 tarihinde <https://www.kocaelibaris-gazetesi.com/citir-citir-felsefe-makale,60284.html> adresinden alındı.
- DÖŞ, İ. ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450. HYPERLINK "<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194936>" <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194936>.
- DURAN, V. (2019). Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi örneği) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EĞMİR, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *International Periodical for the Languages*, 11(19), 337-360. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>.
- GÖÇMEN, D. (2016, Kasım 14). *Türkiye'de düşünme ve felsefe*. Temmuz 19, 2019 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/295804/turkiyede-dusunme-ve-felsefe> adresinden alındı
- GÜLENÇ, K. (2014). Edmund Husserl'de 'Başkasının Beni' sorunu ve intersubjektivite kavramı. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 19-39.
- GÜR, Ç. (2011). *Çocuklar için felsefe*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Zeki Kaya ve Uğur Demiray, Siyasal Kitabevi, 312-1318, Antalya.
- GÜNİSİGİKİTAPLİĞİ (tarih yok). <https://gunisigikitalpigi.com/kitaplar/citir-citir-felsefe-dizisi/> adresinden alındı.
- HAMARAT, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Eylül 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/332267844_21_Yuzyil_Becerileri_Odaginda_Turkiye%27nin_Egitim_Politikalari adresinden alındı.
- HÜNER, S. B. (2018). Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

- HÜRRİYET GAZETESİ (2020, Nisan 4). *Uzaktan Çıtır Çıtır Felsefe*. Aralık 2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/uzaktan-felsefe-egitimi-41486451> adresinden alındı.
- İŞLEKELLER, A. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KANMAZ, F. E. (2019). Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAKAŞ, M. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KARASU, F. Z. (2018). İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÖKTEN, H. (2018). Eğitimde felsefi sorgulama: Sokratik yöntem ve diyalektik düşünme ilişkisi. *27th International Conference on Educational Sciences*, Pegem Akademi, 1676-1679, Ankara.
- LABBE, B. (2012, Mayıs 22). "Çıtır Çıtır Felsefe"nin yazarı Brigitte Labbe ile bir söyleşi. (M. Er-kurt, Çevirmen) edebiyathaber.net.
- LABBE, B. (2017). *Anlaşmak ve anlaşılmamak*. 2. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LABBE, B. (2017). *Hatırlamak ve unutmak*. 3. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LABBE, B. (2017). *İyi ve kötü*. 35. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LABBE, B. (2018). *Adalet ve haksızlık*. 39. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LABBE, B. (2018). *Doğa ve kirlilik*. 31. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LABBE, B. (2019). *Şans ve şanssızlık*. 1. Baskı. Güneşliği Kitaplığı.
- LİNCOLN, Y., S. ve Guba, E., G. (2013). *The constructivist credo*, Left Coast Press.
- LİPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MEB. (2018). mufredat.meb.gov.tr. Aralık 11, 2019 tarihinde mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122175632591-Felsefe%20döp%20pdf.pdf adresinden alındı.
- MERRİAM, S., B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- MURAT, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ORKUN, M. A. ve Bayırlı, A. (2019). *Öğrenme stratejileri ve öğretimi*. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- PAUL, R.ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce*. Nobel Yayıncılık.

- PAUL, R., Binker, A., Martin, D. ve Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: high school*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- PLATON, (2007). *Devlet*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- SAĞLAM, M. H. (2020). *Çocuk şiirlerinde soru, sorgulama ve felsefi düşünme: Mustafa Ruhi Şirin örnekleme*. *Humanitas*, 9(17), 321-340.
- SÖNMEZ, B. (2016). Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SÖNMEZ, H. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programında duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- SÜTCÜ, S. T., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 57-67.
- ŞAHİNEL, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Pegem A Yayınları.
- TAŞ, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. MEB, Ankara.
- TAŞDELEN, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7(756), 562-568.
- TDK. (t. y.). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 3 Haziran 2020 tarihinde alındı.
- VEYSAL, Ç. (2009). Uluğ Nutku'nun felsefesi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 77-106.
- YARALI, K. T. (2020). *Çocuklarla felsefe çalışmalarında çocuk edebiyatının kullanılması: Leo Lionni'nin kitapları*. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(2), 67-83.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- YİĞİT, P. (2017, Nisan 24). Kasım 2, 2019 tarihinde <http://www.yeniduzen.com/felsefe-egitimi-dusunebilmenin-ogretilmesi-89049h.htm> adresinden alındı.

Ekler

Ek 1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal Stratejiler	Açıklamalar
Bağımsız düşünme	Eleştirel düşünürler rasyonel olarak kabul edemeyecekleri inançları ortadan kaldırmak için eleştirel becerileri ve iç görüşü kullanırlar. Yeni inançlar ortaya koyarken başkalarının inançlarını pasif bir şekilde kabul etmezler.
Benmerkezci veya çevresini önemseyen öngörüler geliştirme	Doğuştan gelen benmerkezcilik: İnançlarımın çoğunun temelini sorguladığım hâlde yine de inandığım şeyin doğru olduğunu varsayıyorum. Doğuştan gelen sosyo merkezlik (sociocentrism): Ait olduğum toplumun temel inançlarının doğru olup olmadığını sorgulamadığım hâlde doğru olduklarını varsayıyorum.
Adil olma	Farklı görüşlere saygı gösterme. Karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini düşünebilme.
Duyguların altında yatan temel düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme	Duygu ve düşünce iki farklı şey olarak düşünülmesine rağmen insan duyguları belli bir düzeyde düşünceyi, düşünceler ise belli bir düzeyde duyguyu temel alır. Duygular bir duruma karşı verilen tepkilerdir ve o durum farklı anlayıp yorumlandığında duygular da farklılaşabilir.
Entelektüel alçakgönüllülüğü geliştirmek ve yargıyı askıya almak	Eleştirel düşünürler bilgilerinin sınırlarının farkındalardır. Entelektüel alçakgönüllülük; bildiğinden fazlasını iddia etmemektir.
Entelektüel cesaret geliştirme	Önemsinmeyen görüş, inanç veya bakış açıları ile yüzleşerek duyguları doğru bir şekilde ortaya koyma ihtiyacının bilincinde olmak.
Entelektüel iyi niyet veya bütünlük geliştirmek	Zihinsel standartlarla uyumlu olma ve düşüncedeki tutarsızlık ve çelişkileri kabul etme. Eleştirel düşünürler analiz edilmiş tecrübelerin ortaya koyduğu bulgulara güçlü bir şekilde inanırlar.
Entelektüel kararlılık geliştirmek	Eleştirel düşünürler zorluklara rağmen gerçekleri izlemeye devam ederler. Zaman ve emek harcarlar.
Akıl yürütme konusunda güven geliştirmek	Eleştirel düşünürler, akılcı standartlar ile uyumlu düşünebilmenin önemini bilirler. Engellere rağmen kendileri için düşünme, görüş oluşturma, sonuçlara ulaşma ve mantıklı düşünme yeteneğini geliştirebilirler.

Bilişsel- MİKRO Beceriler	Açıklamalar
Fikirleri pratikle karşılaştırma	Pratik ile fikirler arasındaki ayrımın farkında olma. Her fikrin pratikte doğru olmayacağını kabul etme.
Düşünme hakkında düşünme; eleştirel kelimeleri kullanma	Terimler: Sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, bakış açısı, görüş, anlamlandırma, kanıtlama, algılama, yanlışlık, çelişki, kanıt, yorumlama, ayırt etme...Düşünmeyi daha iyi ve doğru hâle getirmek için düşünme hakkında düşünmektir.
Önemli farklılıkları ve benzerlikleri belirtme	Gözlem ve mantıksal ilerlemeler ile anlamlı farklılıkları ve benzerlikleri belirtebilme.
Varsayımları inceleme ve değerlendirme	Eleştirel düşünürler, alternatif varsayımları göz önünde bulundurulur. Yanlış varsayımları da araştırıp reddederler. Diğerlerinin varsayımlarını kolayca kabul etmezler.
Konuyla ilgisiz ve ilgili olan gerçekleri ayırt etmek	Eleştirel düşünürler dikkatlerini konuyla ilgili gerçekler üzerinde toplarlar. Sonuç çıkarma evresinde konuyla ilişkisiz gerçekleri sonuca yansıtmazlar.
Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma	Eleştirel düşünürler gözlemlerini sonuçlarından ayırırlar. Düşüncelerinin ilerisini araştırırlar.
Delillerin ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi	Sonuca ulaşmada elde edilen kanıtlardan yararlanır. Kanıtlar ve iddia edilen gerçekler irdelenerek değerlendirilmeli ve ona göre kabul görmelidir.
Çelişkileri tanımak	Kendi düşüncelerindeki çelişkileri gidermeye çalışırlar. Başkalarının görüşlerindeki çelişkilere kuşku duyarlar.
Etkileri ve sonuçları keşfetmek	Bir şeyi kabul etmek için onun etkilerini de kabul etmek gerekir. Eleştirel düşünürler, bir şeyin etkileri ve anlamlarını tanıyabilirler.
Bilişsel- MAKRO Beceriler	Açıklamalar
Genellemeleri sadeleştirmekten ve kolaylaştırmaktan kaçınma	Eleştirel düşünürler yanlış tanımlamalardan kaçınarak çözümleri bulmaya çalışır. Yararlı kolaylaştırıcılar ve yanlış kolaylaştırıcılar arasındaki ayrım eleştirel düşünme için önemlidir.
Öğrenilenleri transfer etme	Eleştirel düşünürlerin görüşleri, onları kullanma yeteneklerini ve transfer etme yeteneklerini geliştirir.

Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme	Eleştirel düşünürler gerçekleri yorumlardan, görüşlerden, yargılardan veya kuramlardan kolayca ayırabilirler.
Sözcük veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz etme	Eleştirel düşünürler tanımla ilişkili örnekler verebilirler.
Değerlendirme için ölçüt geliştirme: değerleri ve standartları netleştirme	Eleştirel düşünürler bir şeyi değerlendirirken farklı görüşleri göz önünde bulundururlar.
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme	Sonuçlar düzenlenirken alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırırlar.
Derinlemesine sorgulama	Sorunu derinlemesine irdelerler.
Argüman, yorum, inanç ve kuramları analiz etme ve değerlendirme	Eleştirel düşünürler bir görüşe körü körtüne bağlanmazlar, o görüşü anlayıp güçlü ve zayıf yönlerini analitik araçlar ile belirlerler.
Çözüm üretme ve değerlendirme	Problem çözerken en iyi çözümü bulabilmek için her tür kaynağı kullanırlar. Problemin nedenlerinin derinliğini incelerler.
Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	Eleştirel düşünürler eylemleri değerlendirirken akılcı varsayımlara dayandırırlar.
Eleştirel okuma	Dikkatli ve sağlam bir şüphecilikle okuma yaparlar.
Eleştirel dinleme	Eleştirel düşünürler dinlemenin pasif değil etkin bir şekilde eleştirel düşünerek yapıldığını bilirler.
Disiplinler arası ilişki kurma	Alanlar ile ilgili sorunları düşünürken farklı alanlardaki kavramları ilişkilendirirler, bilgileri analiz için bir araya getirirler.
Sokratik tartışma / soru sorma	Karşıındakilerin düşüncelerini öğrenmek için farklı soru tekniklerinden yararlanırlar.
Farklı görüşleri karşılaştırma	Kavram ve sorunları diğer kavram ve sorunlarla ilişkilendirirler. Diyalog yaklaşımı ile eleştirel düşünme becerileri bütünleştirilir ve bu sayede etkili sonuçlar elde edilir.
Diyalektik düşünme	Karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini sınamak için kullanılır.

Kaynak: (Paul vd. 1989)

Ek 2. Örnek Analiz

KİTAP	TEMA	KATEGORİ	KOD	ALINTI
Adalet ve Haksızlık	Eleştirel Düşünme-Makro Beceriler	Sokratik tartışma / Soru sorma	-Merak uyandırmak ve konu hakkında düşünmek için soru	- "Günde kaç kere, 'Bu haksızlık!' diyoruz acaba?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Kavramları karşılaştırma	- "Adil", "aynı" mı demektir?
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Çözüm arayışı için detaya girme	- "O zaman nasıl yapmalı?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Eylemi sorgulayan soru sorma	- "Türkiye'de yasa, 'Otoyolda saatte 120 kilometreden hızlı gitmek yasaktır,' der. Bugün trafik polisleri tatilde. Kimse otoyolları kontrol etmiyor. Ne olacak?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Eylemi sorgulayan soru sorma	- "Haksızlık öfke yaratır, buna hiç kuşku yok. Ancak öfkeyle ne yapacağımız bize kalır. Her şeyi kırmak mı? Yıklamak mı? Ya da bu öfkeyi adaleti kurmak için kullanmak mı?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Kavramın analizine yönelik soru	- "Adil olana kim karar verir?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	-Ayrıntıya girmek için sorgulama	- "Peki ya cezalar? Onlar ne işe yarar?"
		Sokratik tartışma / Soru sorma	- Ayrıntıya girmek için sorgulama	- "İşte , çok pratik bir adalet: Herkese aynı şey. Ama gerçekte, hiçbir şey böyle yürümüyor! Beşinci sınıfın öğretmeni, Fransız futbol takımının kalecinin kazandığı kadar para kazanır mı?"
		Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Eylemi sorgulama	- "Kendi doğum günümde pastadan herkes kadar yemem adil mi?"
		Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Eylemin değerlendirilmesi	- "Anne babamız perşembe akşamı televizyon izlediğimiz için bizi cezalandırıyor, ama Perşembe akşamı televizyon izlemenin yasak olduğunu önceden söylememişlerse, o zaman bu ceza tamamen haksızdır."

Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

		Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Kabul edilen ve yapılan ara-sındaki çelişki	-"Birçok ülke, aynı fikirde olduğunu söylemiş ve insan hakları evrensel bildirgesini imzalamıştır. Ama, bütün bu hakların tamamını uygulayabilmiş çok fazla ülke yoktur."
		Eylem veya politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Akılcı varsayımlarda bulunmak	-"Bu, aynı zamanda herkesin bildirgeyi savunabileceği, bildirgedeki insan haklarına saygı duymayan ülkeleri kınayabileceği, onları saygısızlığı tekrarlamamaya ikna edebileceği ve hatta belki de, onları cezalandırabileceği anlamına gelir."
		Eylem politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Eylemi değerlendirirken akılcı varsayımlara dayandırma	-"Beşinci sınıfın öğretmeni Fransız futbol takımının kalecisinin kazandığı kadar para kazanır mı? Hayır. Kaleci öğretmenin yüz katı kazanır. Oysa öğretmenin önemli bir mesleği var; çocuklara, bir ömür boyunca işlerine yarayacak şeyler öğretiyor. Fransız futbol takımının kalecisiyse yalnızca gelen topları tutuyor! Bütün çocuklar yazın deniz kıyısına tatile gider mi? Hayır. Bir sürü çocuk hayatında hiç deniz görmemiştir, bazılarıysa her yıl denize gider..."
		Eylem politikaları analiz etme veya değerlendirme	-Eylemi değerlendirirken akılcı varsayımlara dayandırma	-"Evet doğru, bu ülkenin yasa eşitliği sağlamaya çalışıyor. Ama kim yılbaşı gecesini Eşitistan'da geçirmek ister ki? Bu yasa insanların zevklerini, isteklerini, kişiliklerini göz önüne almıyor. Bu ülkede, herkesin aynı şekilde giyinmek, aynı eve sahip olmak, aynı yere tatile gitmek zorunda olduğunu da söyleyebilirdik. Bu gerçekten de tam bir eşitlik olurdu. Ancak görüyoruz ki, bu çok da harika değil."

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN TABANLI GİRİŞİMCİLİK DÜZEYİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cengiz TÜYSÜZ¹, Uğur Oğuz KILIÇ²

1 Doç. Dr, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cengiz.tuysuz@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0366-9434.

2 Öğretmen, Bedriye ve Kadri Uysal Ortaokulu, scioguz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0824-0642.

Geliş Tarihi: 01.06.2021 Kabul Tarihi: 06.01.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.946514

Öz: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında çeşitli değişkenler açısından fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 522 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Örneklemdeki öğrenciler tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla Deveci (2018) tarafından geliştirilen “Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği” ve Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu; öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı; öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin fene yönelik girişimcilik düzeylerinin diğer sınıftaki öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Tabanlı Girişimcilik, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Ortaokul öğrencileri

EXAMINING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCIENCE-BASED ENTREPRENEURSHIP LEVEL AND CRITICAL THINKING TENDENCY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

In this study, it is aimed to determine whether there is a difference between the science-based entrepreneurship levels of secondary school students and their critical thinking dispositions in terms of various variables. For this purpose, the correlational research model was used. The data of the study were collected from 522 secondary school students studying in a secondary school in the city center of Uşak in the 2020-2021 academic year. Students in the sample, were determined by using appropriate sampling method that one of the non-random sampling methods. In the study, "Science-Based Entrepreneurship Scale" developed by Deveci (2018) and "Critical Thinking Disposition Scale" adapted into Turkish by Kılıç and Şen (2014) were used to collect data. According to the data obtained from the results of the study, there is a positive relationship between students' science-based entrepreneurship levels and their critical thinking dispositions. Besides, there is no statistically significant difference between students' science-based entrepreneurship levels and critical thinking dispositions depending on their gender. It has been found that there is no difference between students' critical thinking dispositions depending on the grade level they study. It was also determined that 8th grade students' level of entrepreneurship towards science is lower than the students in the other grade.

Keywords: Science-Based Entrepreneurship, Critical Thinking Disposition, Secondary School students

Giriş

Günümüze kadar eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır. Ertürk (1972) eğitimi, bireylerin davranışlarında istendik yönde değişiklikler meydana getirmeyi amaçlayan süreç olarak tanımlarken, Can (1998), okullarda bir plan, program ve sistem dâhilinde gerçekleştirilen öğretim yaşamları olarak tanımlamaktadır. Oktay (2009), bireyin hayatta kalabilmek için gerekli bilgi ve beceri eğitim yoluyla kazanabileceğini belirtmektedir. Tanımları farklı da olsa da eğitimin amaçlarından biri; bireyi zihinsel, ahlaki ve duygusal bakımdan sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe ve karaktere, bilimsel düşünme gücüne, sahip, yaratıcı ve faydalı kişiler olarak yetiştirmektir (MEB, 2006). 2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programı da belirlenen bu amacın gerçekleştirilme-

sini sağlamak amacıyla öğrencilere bazı yaşam becerileri, bilimsel süreç becerileri ve mühendislik ve tasarım becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Fen problemlerini çözebilen çocukların, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri de daha kolay olmaktadır. Çünkü çocukların fen becerileriyle pratik hayattaki becerileri desteklenmiş olmaktadır (Hançer, Şensoy, Yıldırım, 2003). Etkili bir fen bilimleri eğitimi, gelişmiş ya da gelişme yolundaki tüm ülkelerin önceliklerindedir. Bu alanda iyi yetişecek donanımlı bireyler, teknolojik yenilikleri oluşturmada ve ülkelerinin refahına katkıda bulunmada anahtar role sahiptir. Fen eğitimindeki gelişmeler, doğrudan teknolojik üretime yansıtılabilmekte, mühendislik, tıp ve daha birçok alanda yeni hizmet ve ürünler oluşumuna katkı sağlayabilmektedir. Katma değeri yüksek teknolojik ürünler ise ülkelerin zenginliğine doğrudan etki etmektedir. Ayas'a (1995) göre ülkeler, varlıklarını sürdürebilmek, bilim ve teknoloji yarışında geri kalmamak ve en iyilerden olmak için, bireyleri, istenilen niteliklerle donatmak amacıyla fen eğitimine özel önem vermelidirler. Tüm bunların ışığında fen eğitimi programları önem kazanmakta ve daha iyisini oluşturmak için sürekli bir arayışa gidilmektedir.

Son güncellenen fen bilimleri öğretim programına baktığımızda, yukarıdaki amaçlara uygun olarak oluşturulduğunu söyleyebiliriz. 2005 yılı fen eğitimi programında daha çok yapılandırmacı öğrenme kuramına vurgu yapılırken, 2013 ve 2018 programlarında; araştırma-sorgulama ve argümantasyona vurgu yapmaktadır. 2013 ve 2018 programları birbirine çok benzemesine rağmen 2018 programı fen, mühendislik ve matematik alanlarının oluşturabileceği sinerjiyi önermektedir. Deveci'ye (2018b) göre, "Değerler eğitimi", "Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" temalarına doğrudan yer verilmesi 2018 programını 2013'ten ayıran farklılıklardandır. Ayrıca 2018 fen bilimleri öğretim programında yaşam becerileri altında; girişimcilik, iletişim, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve takım çalışması gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). 2018 fen bilimleri öğretim programında kazandırılması amaçlanan bu becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

21.yüzyıl becerileri ile donanmak gün geçtikçe değer kazanan bir özellik olduğundan, okulların ve kurumların bu konuya önem vermesi gerektiği düşünülmektedir. Cansoy (2018), 21. yüzyıl insanının, eleştirel düşünebilen, yenilikçi, girişimci, bilgi toplumunun gerektirdiği yeterlik ve becerilere sahip bireyler olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, eğitim politikaları belirlenirken, ulus ve bireylerin gelecekteki refah ve mutluluklarına katkı sağlayabilecek programlar geliştirilmesi ve nitelikli bireyler yetiştirilmesi vazgeçilmez bir hedef olmalıdır. 21. yüzyıl becerilerine çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlar getirilse de öne çıkan bazı özelliklerin eleştirel düşünme, girişimcilik ve yaratıcılık olduğunu söyleyebiliriz. Wagner'in (2008) belirlediği yedi beceriden ikisini "eleştirel düşünme ve girişimcilik" becerileri oluşturmaktadır. Deveci ve Çepni (2017), fen bilimleri dersinde girişimcilik kavramına ait ilk

belirtilere 2004 yılında rastlandığını, 2013 ve 2017 yılları fen öğretim programlarında ise, yaşam becerileri adı altında, girişimcilik kavramının doğrudan kullanıldığını belirtmişlerdir. Hoit (2006) girişimciliği, yaratıcı ve yenilikçi fikirleri bir araya getirerek, diğer gerekli unsurları da birleştirip belirlenmiş bir ihtiyacı karşılamaya ve refah yaratmaya yönelik süreç olarak tanımlar. Her ne kadar, girişimci ve girişimcilik terimleri daha çok ekonomi, işletme ya da iktisat disiplinlerine yakın tanımlar gibi görünse de, girişimcilik eğitime, özelde de fen eğitimine uyarlandığında, kararlaştırılan veya kabul edilen çağdaş eğitim program ve politikalarına destek sağlayan paralel bir güç ve 21. yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilecek becerilerden biridir. Bu açıdan bakıldığında fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan yaşam becerileri girişimcilik ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Deveci, 2017).

21. yüzyıl becerilerinden bir tanesi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştiri kelimesi ilk olarak kulağa negatif gibi gelse de aslında ilerlemenin, birey ve topluma ayna tutmanın ve böylece, bireyleri daha iyiye, daha güzele, yenilik ve keşiflere yöneltmenin bir aracıdır. Eleştirel düşünmeyen toplumların yeni olan ve daha iyi olana ulaşmaları zordur. Aslında eleştirel düşünme, işleyen bir beynin görünen duruma bakmasıdır. Eleştirel düşünme, sunulan herhangi bir şeyi olduğu gibi kabul etmeyi zorlaştırır. Çok yönlü değerlendirme, farklı açılardan bakma, bilimsel açıdan şüphecilik içermeye gibi özellikleri vardır. Demirel (2007), eleştirel düşünme becerisinin doğuştan gelmediğini, hayat boyunca öğrenilebilecek bir beceri olduğunu ifade ederken; Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi, bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullandığımız, bağımsız, yeni fikirlere açık, neden ve kanıtları göz önünde tutan, düşünme ve fikir organizasyonu özelliklerine sahip bir özellik olarak tanımlar. Facione ve Facione (1996), eleştirel düşünebilen bir bireyde; gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik ve sistematiklik, özgüven, meraklılık ve olgunluk gibi eğilimlerin olduğunu belirtir.

Ülkemiz eğitim sisteminde 21. yüzyıl için girişimci olabilen, inisiyatif alabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmemiz, gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. Bundan dolayı okullarımızda, programlarımızda bu becerilere yer açmamız ve bu becerileri öğrencilere kazandırmamız, ülkemizin geleceği için mutlak bir zorunluluktur. Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu araştırma problemlerine cevap aranmıştır;

1. Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak ilişki var mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı far var mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı far var mıdır?

Yöntem

Etik Kurul Onayı

Çalışma için; Uşak üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine göre Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 06/05/2021 tarih ve 05 sayılı toplantısında aldığı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma modelinde belirlenen iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada “fen tabanlı girişimcilik” ve “eleştirel düşünme eğilimleri” olmak üzere iki değişken kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın doğasına uygun olarak korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde öğrenimlerine devam etmekte olan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen evrenden seçilen 522 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabılır birimlerden seçilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Pandemi şartlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle yürütülmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından daha kolay ulaşılabilen gönüllü öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Örneklemeye ait bazı demografik bilgiler tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye ait demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız	282	54,00
	Erkek	240	46,00
Sınıf	5	125	23,9
	6	121	23,2
	7	129	24,7
	8	147	28,2

Veri Toplama Araçları

Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği

Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği (FTGÖ), öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek, Deveci (2018a) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Toplam 13 maddeden oluşan bu ölçekte 10 olumlu ve 3 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçek "Risk alma", "başarı ihtiyacı", "takım çalışması" ve "etkili iletişim" olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Fakat çalışma da her bir boyut yerine öğrencilerin genel olarak fen tabanlı girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle faktörler ayrı ayrı ele alınarak analizler yapılmamıştır. Bunun yerine ölçekten elde edilen toplam puan hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 ve en yüksek puan 65'tir. Ölçekte elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri artmaktadır. Ölçekten elde edilen verilere ait güvenirlik katsayısı (Cronbach α -iç tutarlık katsayısı) 0,91 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ), öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için uygulanmıştır. Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 5'li likert olarak geliştirilmiş olup tamamı olumlu yargı ifadeleri olan toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "katılım", "bilişsel olgunluk" ve "yenilikçilik" olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Fakat çalışma da her bir boyut yerine öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle faktörler ayrı ayrı ele alınarak analizler yapılmamıştır. Bunun yerine ölçekten elde edilen toplam puan hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken, alınabilecek en yüksek puan 125'tir. Ölçekte elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri artmaktadır. Ölçekten elde edilen verilere ait güvenirlik katsayısı (Cronbach α -iç tutarlık katsayısı) 0,80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan nicel veriler için uygulanacak istatistiksel analiz yöntemini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu amaçla her iki veri toplama aracı için basıklık (Kurtosis) katsayısı ve çarpıklık (Skewness) katsayısı hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarına bağlı olarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Çalışmada öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin okudukları sınıf düzeylerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi kullanılarak varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi
Eleştirel Düşünme Eğilimi	0,704**

**Değişkenler arasında 0,01 düzeyinde ilişki bulunmuştur(p=0,00)

Tablo-2’de elde edilen verilere göre, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ve öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi bulguları Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Bağlı Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	t	p
Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi	Kız	282	52,19	7,48	2,668	0,406
	Erkek	240	50,47	7,18		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kız	282	97,68	13,20	0,388	0,228
	Erkek	240	97,20	14,63		

Yapılan analizden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri (p=0,406, p>0,05) ve eleştirel düşünme eğilimleri (p=0,228, p>0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Bağlı Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi	Gruplar arası	1450,83	3	483,61	9,290	0,000
	Grup içi	26966,49	518	52,06		
	Toplam	28417,32	521			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplar arası	979,80	3	326,60	1,706	0,165
	Grup içi	99169,85	518	191,45		
	Toplam	100149,66	521			

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p=0,00$, $p<0,05$), öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0,165$, $p>0,05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi ile fark denetimi analizi yapılmış ve bulgular Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fark Denetimi Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf(I)	Sınıf(J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi	5	8	4,29*	0,000
	6	8	2,81*	0,000
	7	8	3,47*	0,000

*0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Yapılan fark denetimi analizi sonucunda 5. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($p=0,00$, $p<0,05$); 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ($p=0,00$, $p<0,05$) ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine ($p=0,00$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günümüzde toplumlar eleştirel düşünebilen, girişimci, problem çözme becerileri gelişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Türkiye'de 2004, 2013 ve 2018 yıllarında fen bilimleri öğretim programında yapılan değişikliklerde bu beceriler öğrencilere kazan-

dırılmaya çalışılmıştır. Özellikle 2018 yılında fen bilimleri dersi öğretim programda yapılan değişikliklerle 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada da 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öztürk, Önder ve Güven Yıldırım (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. 2018 yılında hazırlanan fen bilimleri öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan; bilimsel süreç becerisi, yaşam becerisi ve mühendislik ve tasarım becerileri yer almaktadır. Yaşam becerileri alt alanlarında ise analitik düşünme, karar verme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması alt becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2018).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan başka çalışmalarda da öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında fark bulunmamıştır (Deveci, 2018b; Kurt, 2020; Ortaakarsu ve Can, 2019). Ortaakarsu ve Can (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak fene yönelik girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Kurt (2020) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada kız ve erkek öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin birbirine yakın olduğunu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç literatürdeki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Bayındır, 2015; Demirkaya ve Çakar, 2012; Kandemir ve Eğmir, 2020; Kahraman, 2008; Mete, 2021; Yurtkulu, 2018). Koçoğlu ve Kanadlı (2019) 1063 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada Kandemir ve Eğmir (2020), cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığını belirlemiştir. Yurtkulu (2018) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için her sınıf düzeyinde ayrı ayrı analiz yaparak anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlendiği başka bir çalışmada Köksal ve Çoğmen (2018), bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak, kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Literatürde kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek ol-

duğunu ifade eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Can Bilgin, 2015; Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017).

Bu çalışmada yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yurtkulu (2018) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre değişmediğini bulmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değişmediğini belirten başka çalışmalar da bulunmaktadır (Akdere, 2012; Aldan Karademir, 2013; Ay ve Akgöl, 2008; Ekinci, 2009; Kızıлтаş, 2011). Kuvaç ve Koç (2014) örneklem grubu farklı düzeyde de olsa yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyi ile ilişkilendirilebilecek şekilde yaş değişkeni ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak Köksal ve Çöğmen (2018), 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Koçoğlu ve Kanadlı (2019) yaptığı çalışmada ise 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 8. sınıflardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada ise Kandemir ve Eğmir (2020), 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinden anlamlı derecede düşük olduğunu bulmuştur.

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında; 5. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeylerinin diğer sınıflardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Devci de (2018b) 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak Ortaakarsu ve Can (2019) yaptıkları araştırmada sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin fene yönelik girişimcilik düzeyleri arasında fark olmadığını tespit etmiştir.

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fene yönelik girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer bir çalışma, lise ya da üniversite gibi farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerle tekrarlanabilir. Girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimi dışındaki 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Bu çalışmada belirlenen değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak deneysel çalışmalarla belirlenen değişkenlerin gelişimine etki incelenebilir. Bu çalışma sadece nicel veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerle desteklenecek çalışmalar ile veri çeşitliliği sağlanabilir. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin fene yönelik girişimcilik düzeylerinin diğer sınıflardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Yapılacak çalışmalarla bunun nedeni ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ AYRANCI, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- AKDERE, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarını eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik seviyeleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ALDAN KARADEMİR Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- AY, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 65-75.
- AYAS, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155
- BAYINDIR, G. (2015). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (18. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAN, G. (1998). *Fen Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Yaşar, Ş. (Edt.) Fen Bilgisi Öğretimi. Anadolu Üniversitesi.
- CAN BİLGİN, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- CANSOY, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134, DOI: 10.15869/itobiad.494286.
- CÜCELOĞLU, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRKAYA, H. ve Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasın...

DEVECİ, İ. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve uygulama boyutu açısından girişimcilik kavramı hakkındaki algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 263-288

DEVECİ, İ. (2018a). Science-based entrepreneurship scale for middle school students: a validity and reliability study. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(1), 1-15

DEVECİ, İ. (2018b). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, 1(1), 19-47.

DEVECİ, İ. ve Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.

EKİNCİ, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ERTÜRK, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları

FACIONE, N. C. and Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 96(44), 129-136.

FRAENKEL, J.R. and Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill Companies.

HANÇER, A., H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H., İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88

HOÏT, D.H. (2006). *Entrepreneurship new venture creation*. Prentice Hall Limited.

KAHRAMAN, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KANDEMİR, S. N. ve Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798.

KARATEKİN, K., Sönmez, Ö. F. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1695-1708.

- KILIÇ, H., E. ve Şen, A., İ. (2014). *UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- KIZILTAŞ, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Van ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- KOÇOĞLU, A. ve Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77, Doi: 10.24315/trkefd.406627
- KÖKSAL, N. ve Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296
- KURT, U. (2020). 21.yüzyılda fen tabanlı girişimcilik, eğitim sosyal ve beşeri bilimlerine multidisipliner bakış. Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları
- KUVAÇ, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- METE, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2006). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TABACHNICK, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- OCAK, İ. ve Kutlu Kalender, M. D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- OKTAY, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- ORTAAKARSU, F. ve Can, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin araştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 361-369

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasın...

ÖZTÜRK, E., Önder, A. N. ve Güven Yıldırım, E. (2019). Investigation of prospective science teachers' entrepreneurship characteristics and critical thinking dispositions in terms of some variables. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(2), 89-107

WAGNER, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

YURTKULU, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma, yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SES HİJYENİ DAVRANIŞLARININ VOKAL SAĞLIK TESTİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nilay ÖZAYDIN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, nozaydin@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8580-7318.

Geliş Tarihi: 31.05.2021 **Kabul Tarihi:** 01.10.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.945847

Öz: Ses değişimi dönemini geçirmekte olan ortaokul öğrencilerinin müzik eğitimi sürecinde seslerini korumak için gerekli olan ses hijyeni davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırma, boylamsal tarama araştırmasıdır. Veriler uygun örnekleme ile belirlenen bir devlet ortaokulunun 2016- 2017 eğitim-öğretim yılında 178 öğrenciden ve 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında 119 öğrenciden toplanmıştır. Ses hijyenlerinin karşılaştırılmasında veri toplama aracı olarak Vokal Sağlık Testi kullanılmış, elde edilen veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin vokal sağlık testi puanları arasındaki farklılıkların analizi 7. sınıf öğrencilerinin 2017 yılı sonuçlarıyla 8. sınıf öğrencisi olduklarında elde ettikleri 2018 yılı sonuçlarının; 2017 yılı 8. sınıf öğrencilerinin sonuçlarıyla ve 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin sonuçlarının karşılaştırılmasıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yıllara ve cinsiyetlerine göre 2017 ve 2018 yıllarına ait vokal sağlık testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak 2017 yılı 8. sınıf ile 2018 yılı 8. sınıf öğrencileri için vokal sağlık testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Bu sonuçlar 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin 2017 yılı 8. sınıf öğrencilerine oranla vokal sağlık testi puanlarında artış olduğunu, 2017 yılında 7. sınıf öğrencilerine uygulanan vokal sağlık testinin 2018 yılında 8. sınıf olan aynı öğrenci grubuna tekrar uygulanmasıyla ses hijyeni davranışlarının kazanımına katkı sağladığını ve ses değişimi döneminin olumsuz etkilerine rağmen ses sağlığı ile ilgili farkındalık kazanıldığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre müzik eğitimi sürecinde öğrencilere ses değişimi dönemi özellikleri hakkında bilgi verilmeli, sesin yetişkin sesine sağlıklı geçebilmesi için kazandırılması gereken ses hijyeni davranışlarının üzerinde önemle durulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: ortaokul öğrencileri, müzik eğitimi, ses hijyeni, vokal sağlık testi, ses değişimi dönemi

THE COMPARISON OF VOCAL HYGIENE BEHAVIOURS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH VOCAL HEALTH TEST

Abstract:

This longitudinal study aimed to compare the vocal hygiene behaviours of secondary school students according to various variables, who pass through the voice change period and need to protect their voices in the musical education process. The data were collected from 178 students in the 2016-2017 academic year and from 119 students in the 2017-2018 academic year of a state secondary school, who were determined by convenience sampling. Vocal Health Test was used as a data collection tool in the comparison of the participants' vocal hygiene behaviours, and the obtained data were analyzed through a t-test. The differences in the vocal health test scores of the participants were analyzed by comparing the 2017 results of the 7th-graders with those of 2018 when they became 8th graders, and also comparing the 8th graders of 2017 with those of 2018. As a result of the study, no significant difference was found between the averages of the vocal health test scores of the same group of students in terms of years and gender ($p>0.05$). However, a significant difference was found between the averages of the vocal health test scores of the 8th-graders in 2017 and those in 2018 ($p<0.05$). These findings indicate that the vocal health test results of the 8th-grade students in 2018 increased compared to the 8th-grade students in 2017 and that the vocal health test applied to the 7th-grade students in 2017 contributed to the acquisition of voice hygiene behaviors by re-administering the same 8th-grade students in 2018, which revealed that despite the unfavourable effects of the voice change period, the students' awareness about voice health was gained. These results implicate that students should be informed about the characteristics of the voice change period during the music education process, and the voice hygiene behaviors that should be gained in order for the voice to pass into the adult voice should be emphasized.

Keywords: secondary school students, music education, vocal hygiene, vocal health test, voice change period

Giriş

Ses Değişimi Dönemi

Ortaokul dönemi ergenliğin yoğun yaşandığı, dolayısıyla ses değişiminin etkilerinin de belirgin olarak kendini gösterdiği, insan yaşamının kritik evrelerindedir. Se-

sin hayat boyu değişim içerisinde olduğu düşünüldüğünde, çocuğun ses sınırları da doğuştan ergenliğe kadar genişlemeye devam eder ve ergenlik döneminde yeni bir karakter kazanır, cinsiyete göre farklı yönde gelişmeye başlar. Erkek ve kız çocuk seslerinde hiçbir fark yoktur. Her ikisi de ses türü açısından soprano olarak adlandırılır (Cevanşir ve Gürel, 1982).

Genişlik bakımından da hemen hemen aynı olan kız ve erkek çocukların sesleri, fiziksel olgunlaşma sırasında cinsiyet hormonlarının aktivasyonu ile değişmektedir. Sesin değişme ve olgunlaşma dönemi olan vokal mutasyon sürecinde meydana gelen fizyolojik değişimlerin etkisiyle erkek ve kız çocuklarının sesleri zamanla olgunlaşıp koyulaşarak, yetişkin erkek ve kadın ses karakterine benzer şekilde değişime uğrar (Çevik, 2013). Bu gelişme ve değişimler özellikle erkek çocuklarda yoğun olarak gözlenmektedir. Erkek çocuklarda ergenlik dönemi sonrasında konuşma tonunda yaklaşık 1 oktav, kızlarda yaklaşık bir üçlü kalınlaşma olmaktadır (Göğüş, 2000).

Mutasyon dönemi yaşanan ses değişiminde iklimin ve ekonomik koşulların da etkisi vardır. Ergenlik, sıcak iklimli ülkelerde soğuk iklimli ülkelere kıyasla daha erken görülmektedir. Aynı şekilde iyi ekonomik koşullara sahip, sağlıklı kişi ve toplumların da ses değişimi sürecini daha kısa zamanda ve hafif düzeyde atlattığı görülür. Ses yönünden en problemlili dönem olan ses değişimi dönemi ortaokulun 7. ve 8. sınıfına denk gelir. Ergenlik çağına geçiş döneminde öncelikle erkek çocuklarda ses pürüzlenir, kısılır ve eski parlaklığını kaybeder. Kız çocuk seslerinde erkeklerde olduğu kadar büyük bir değişim görülmez. Fakat onların seslerinde kısa bir süre de olsa bir matlaşma ve eski rengini kaybetme hali sezilir (Egüz, 1999).

Erkek çocuklar ses değişikliğine girerken gırtlığın hızlı büyümesinin bir sonucu olarak daha az sağlıklı fonasyon özellikleri sergileyebilirler. Bu durum ses sağlığı profesyonellerinin ve müzik öğretmenlerinin ses değerlendirme uygulamaları üzerinde etkili olmaktadır (Williams, 2010). Bir müzik öğretmeni, öğrencileri ergenlik dönemindeki fizyolojik değişimlerden geçerken onların ses sağlıkları ve gelişimleri için büyük ve ciddi bir sorumluluğa sahiptir. Bir müzik öğretmeni yalnızca notaları ve ritimleri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda kendi benzersiz, dayanıklı enstrümanlarına sahip olmalarını sağlamak için öğrencilerine ses tekniği ve ses sağlığı konusunda kazandırmalıdır (Haston, 2007).

Mutasyon döneminde henüz gelişimini tamamlamamış bir ses organı ve çok hassas olan yapılarla kısıtlı bir ses mevcuttur. Bu sebeple yanlış uygulamalar geri dönüşü olmayan çok önemli ses sorunlarını ortaya çıkarır. Henüz kişiliğini bulamamış sese yapılacak müdahaleler ve yanlış eğitim teknikleri, çocukların ileriki yaşamlarında olumsuz izler bırakacaktır (Belgin, 1995). Sese zarar veren etkenler sadece ses eğitimi uygulamalarından kaynaklanmamaktadır. Günlük yaşamda önceden edinilen hatalı konuşma alışkanlıkları, bağırarak konuşma, başkalarını taklit etme veya aşırı heyecan ve coşku duyularıyla örneğin; maçlarda veya topluluklar içinde bağırma, sesi zorla-

arak kullanma, aşırı fısıltı ile konuşma, iyi artiküle etmeme, uzun süreli konuşmalar da bu dönemde sese zarar veren etkenlerdir (Çevik, 2013).

Mutasyon döneminde olduğu anlaşılan öğrenciler belirlenmeli tek tek ya da 3'lü 5'li gruplar halinde ses eğitiminin temelini oluşturan nefes (diyafram nefesi) çalışmalarını özenle yapılmalıdır. İyi öğrenilen bir nefes çocuğun sesinde bu dönemde oluşan ses kırılmalarını en aza indirecek ve vokal kordlara olan aşırı yüklenmeyi azaltacaktır. Daha sonra konuşma çalışmaları yapılmalı, öğrencilere yeni oluşacak sesleri ile ilgili fikir verilmelidir. Öğrencilere ve velilere bu dönemdeki çocukların özellikleri anlatılmalı, öğrencilere seslerini her yerde kullanmamaları, bağırarak değil küçük ses ile konuşmaları öğütlenmelidir (Helvacı, 1996).

Tüm bunların yanında mutasyon dönemini geçirmekte olan ortaokul öğrencilerine seslerini korumak için gerekli olan ses hijyeni davranışlarının müzik eğitimi sürecinde kazandırılması önem taşımaktadır.

Ses Hijyeni

Ses hijyeni, ağız hijyenine benzer şekilde takip edilmesi ve günlük hayatta uyulması gerekli görülen davranışlar bütünüdür. Ses probleminin ortaya çıkmasına veya devam etmesine neden olan davranışları tamamen ortadan kaldırmaya veya azaltmaya odaklanır. Farklı ses istirahati formlarını, reflü önleyici önerileri ve yatmadan hemen önce yemek yememe, gürültülü yerlerde konuşmama, konuşurken ara ara sesi dinlendirme, fonasyonla ilgili uç davranışlardan kaçınmak amacıyla orta perde ve şiddet düzeyinde konuşma, hidrasyonu artırma gibi belirli yaşam tarzı değişikliklerini içerir (Aronson ve Bless, 2012). Başka bir ifadeyle ses hijyeni, hiperfonksiyon ve larengeal mekanizmanın aşırı kasılmasını önlemek için sesin doğru kullanımı olarak da tanımlanabilir (Chan, 1994).

Genellikle ses hijyeni programlarının amacı sesi yanlış kullanmanın etkisi üzerine farkındalığı arttırmak ve güvenli ve doğru ses kullanımına ilişkin eğitim vermektir. Standart ses hijyeni programları ses mekanizmasının anatomisi ve fizyolojisinin arka planını, yanlış ses davranışlarının tanımlanmasını ve bu doğrultuda azaltılmasını içerir (Behlau ve Oliveira, 2009). Seste yaşanan sorunlar bireylerin yaşam kalitesini etkilemeye başladığında, bu bir ses bozukluğu olarak kabul edilebilir. Ses bozukluğuna yakalanma riskinin artmasına katkıda bulunan faktörler; uzun süre bağırma ve çığlık atma, hastalık yaşanan dönemlerde gergin ve aşırı ses kullanımı, aşırı öksürük veya boğaz temizleme ve aşırı konuşma olabilir (Trinite, 2017). Kötü beslenme, yetersiz hidrasyon, aşırı kafein, alkol, sigara, alerji ve kötü akustik ortamlar da ses sorunu yaşama riskini arttırabilir (Ramig ve Verdolini, 1998). Ses hijyeni eğitimi ses bozukluğunu azaltmayabilir ancak gelecekte yaşanabilecek ses sorunlarından koruyacaktır (Roy, Weinrich, Gray, Tanner, Toledo, Dove ve Stemple, 2002).

Thurman, Kiltzke ve Hogikyan' a (2000) göre iyi ses hijyeni için; vücudun optimum su miktarı korunmalıdır. Bu, kafeinin azaltılmasını veya ortadan kaldırılmasını

içerir. Ayrıca solunan havanın neminin farkında olunmalı; düşük nem oranına sahip havanın sesi koruyan mukozal dokuyu kurutabileceği bilinmelidir. Dengeli yemek yeme, yeterli dinlenme ve fiziksel olarak aktif kalma dahil olmak üzere enerji seviyelerini dengeli tutmaya odaklanılmalıdır. Duygusal dengeyi korumanın yollarından biri de günde birkaç kez gülecek sebep bulmaktır. Etkili ses üretimi ve koordinasyonu öğrenilmelidir.

Çocuklarda yaşanan ses sorunları genellikle sesin kötüye kullanılması nedeniyle ortaya çıkar. Gırtlakta aşırı gerilimle konuşmak, aşırı bağırarak, boğaz temizlemek, öksürmek gibi yanlış davranışlar ses tellerinde tahrişe sebep olduğu kadar, nodül veya polip gibi daha ciddi ses sorunlarına da yol açabilir (Ege, 2006). Ses sorunları yaşamamak için boğaz temizleme ihtiyacı hissedildiğinde yutkunmalı veya biraz su içilmeli, yüksek sesle ve çok konuşmaktan kaçınılmalıdır. Ses sağlığı için şarkı söylemeden önce mutlaka ses ısıtma egzersizleri yapılmalı, uzun süre sesi zorlayacak şekilde aralıksız şarkı söylenmemelidir (Uçman Karaçalı, 2012).

Ses sağlığının korunması konusundaki bilinç ve alışkanlıkların, eğitim yoluyla çocukluk yaşlarından başlayarak kazandırılması gerekir. Genel müzik eğitiminde mutasyon dönemi ve buna bağlı sorunlar konusunda müzik öğretmenleri yeterli bilgi ve bilince sahip olmalıdır. Müzik derslerinde öğrenciler, ses sınırlarını zorlamayan alıştırmalar ve şarkılar üzerinde çalıştırılmalı, diğer müziksel etkinliklerden yararlandırılmalıdır (Çevik, 2013). Bu dönemin özelliklerini bilerek o yönde yaklaşımlar sergilemek ve bilinç oluşturmak ses gelişimini olumlu yönde etkileyerek, ses hijyeni ile ilgili doğru davranışlar kazandırma açılarından önem taşımaktadır. Bu anlamda mevcut araştırmalar, ses hijyeni eğitiminin uygun ses davranışları konusundaki farkındalığı artırmaya ve olası ses sorunlarını önlemeye yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (Szymanowski, Borst ve Sataloff, 2014).

Ortaokul müzik dersi öğretim programında insan sesinin oluşumunun kavranması, ergenlik dönemi ses değişim özelliklerinin farkedilmesi, ses grupları oluşturulması, insan sesi ve ses topluluklarının ayırt edilmesi, temel müzik yazı ve öğelerinin ses değişim dönemi dikkate alınarak verilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Mutasyon döneminde çoğunlukla bağırma, çılgık atma, denetimsiz yüksek sesle şarkı söyleme, alışkanlık haline gelmiş yüksek sesle konuşma eylemleri nedeniyle ses problemleri ortaya çıkmaktadır (Çongur, 2000).

Konuşma ya da şarkı söyledikten sonra seste yorgunluk, boğazda yutkunurken batma, kaşınma, yanma hissi, ses kullandıktan sonra kısılma, tiz tonlarda söyledikten sonra boğazda acıma, hatta zaman zaman ses kaybı, tiz ve pest tonlarda her geçen gün yok olma ya da bir gün rahat söylenen tiz- pest tonların başka bir gün rahat kullanılamaması, konuşurken ya da şarkı söylerken nefes nefese kalma, konuşurken başkalarına sesi yeterince duyuramama gibi sorunlar sesin yanlış kullanıldığını, dolayısıyla ses hijyeni davranışlarının da yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Müzik

eğitimi sürecine olumsuz etki eden ve müzik derslerinin verimsiz geçmesine zemin hazırlayan yanlış davranışların saptanarak problemlere yönelik önlem alınması, ses değişim döneminde öğrenme ve öğretme sürecine büyük yarar sağlayacaktır.

Literatürde ses değişimi dönemi (mutasyon) öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre ses hijyenlerinin vokal sağlık testi ile değerlendirilmesine (Özaydın ve Doğanyığıt, 2018), mutasyon dönemi ses değişimi ve eğitimine (Malkoç, 1998; Kızıldeli, 2001; Ekici, 2010; Otacıoğlu, 2017), bu dönemin şarkı söylemeye etkilerine (Metin, 2001), koroda ses eğitimi çalışmalarının ses gelişimine etkilerine (Yığıt, 2006), müzik derslerinin, ders kitaplarının ve öğrenci çalışma kitaplarının mutasyon dönemi açısından incelenmesine (Kocaman, 2012; Yığıt ve Helvacı, 2017; Doğanyığıt ve Özaydın, 2018), müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemine ilişkin düşünce ve deneyimlerine (Kızıldeli, 2006) ilişkin pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen ses değişimi dönemindeki ortaokul öğrencilerine farklı yıllarda uygulanarak ses hijyenlerinin Vokal Sağlık Testi (VST) ile karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Ses değişimi döneminde olan ortaokul öğrencilerinin müzik eğitimi sürecinde ses hijyenlerinin karşılaştırılması ile farklı yıllardaki davranışlarının düzeyinin belirlenerek değişiklik oluşup oluşmadığının saptanması, ses sağlığını olumsuz etkileyen davranışlara yönelik farkındalıklarının tespit edilmesi ve ses hijyenlerini kendilerinin değerlendirmeleri açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik eğitimi süreci içerisinde yaşadıkları ses değişimi döneminde ses sağlıklarını korumalarının gerekliliğinden yola çıkılarak ses hijyeni hakkında mevcut davranışlarının kendi değerlendirmeleri ile saptanması, bu doğrultuda 7. ve 8. sınıf aynı ve farklı grup öğrencilerin yıllara ve cinsiyete göre VST puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik alt problemler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Erkek öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kız öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. 2017 yılı 8. sınıf öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. 2017 yılı 8. sınıf erkek öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf erkek öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. 2017 yılı 8. sınıf kız öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf kız öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma durum tespitine yönelik boylamsal tarama araştırması olup, kuramsal çerçevesi için literatür tarama yapılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrene yönelik genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümünde ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008, 79).

Boylamsal araştırmada Fraenkel ve Wallen' e (2006) göre araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yapılmaktadır. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek, ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilir (aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışmada 2016-2017 eğitim- öğretim yılının II. döneminde amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme ile seçilmiş Konya ili Meram ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 58 kız, 61 erkek toplam 119 öğrenci, 8. sınıfında öğrenim gören 97 kız, 81 erkek toplam 178 öğrenci ve 2017- 2018 eğitim- öğretim yılının II. döneminde 8. sınıf 58 kız, 61 erkek toplam 119 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubu ses değişimi (mutasyon) döneminin devam ettiği göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilere, uygulama sürecine başlamadan önce vokal sağlık testine ilişkin bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Katılımcılarla ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Yıl, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yıl	Sınıf	Cinsiyet	Toplam
2017	7	Kız	58
		Erkek	61
	8	Kız	97
		Erkek	81
	Toplam		297
2018	8	Kız	58
		Erkek	61
	Toplam		119

Veri Toplama Aracı

Ses sorunlarının saptanmasında veya ses hijyeninin belirlenmesinde objektif ses analizi yanında subjektif yöntemler de kullanılmaktadır. Ses hijyenine dönük davranışların birey tarafından ifadesi, subjektif olarak algılanan güvenilir bilgilerdir. Ortaokul öğrencilerinin ses hijyenlerinin karşılaştırılarak farkındalıklarının belirlendiği bu araştırmada Rianne Marcum Gebhardt (2016) tarafından ses değişimi (mutasyon) dönemindeki bireylere uygulamak için hazırlanan “Vokal Sağlık Testi” (VST) kullanılmıştır.

Vokal Sağlık Testi 15 maddeden oluşan durum tespitine yönelik tanımlayıcı özellikte bir testtir ve her bir maddede a, b, c olarak belirtilen ses hijyeni davranışı ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her madde için puanlama 1-3 arasında yapılmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek skor 45 puandır ve vokal sağlık testi puanı ne kadar yüksekse ses hijyeni ile ilgili davranışlar da o kadar iyi düzeyde kabul edilir. Türkçe uyarlaması yapılan VST'nin çevirileri üç alan uzmanı ve iki dilbilimci tarafından yapılmıştır. Vokal Sağlık Testi hazırlanırken kapsam geçerliliği için her soru alan uzmanları tarafından incelenmiş, soruların açık, anlaşılır olduğu ve ses hijyeni davranışlarını temsil ettiği belirtilmiştir. Türkçeye uyarlanan VST, Özaydın ve Doğanıyğit (2018) tarafından uygulanarak 7. sınıf 58 kız, 61 erkek, 8. sınıf 97 kız, 81 erkek toplam 297 öğrencinin cinsiyet, yaş ve sınıfa göre ses hijyeni davranışları ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada ses değişimi (mutasyon) dönemindeki bireylerin ses hijyenlerini kendilerinin değerlendirmesini mümkün kılan, Rianne Marcum Gebhardt (2016) tarafından hazırlanan ve Türkçeye Vokal Sağlık Testi olarak uyarlanan Vocal Health Quiz'in kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin tamamına, cinsiyete ve yıllara göre vokal sağlık testi puanlarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Test yüz yüze görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Her bir soru için kavramsal olarak bilgi sahibi olmadıkları ya da anlayamadıkları kısımlar tamamlanarak soruların anlaşılır şekilde cevaplanması sağlanmıştır. Böylelikle test formlarında “missing value” eksik gözlem bulunmamaktadır. Çalışmada uygun istatistiksel test seçiminde verilerin normal dağılım ve varyansların homojenlik varsayımlarını sağladıkları görülmüş ve bu sebeple veri analizinde parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız örneklem t- testleri yapılmıştır. Vokal Sağlık Testi'nin ön bölümünde cinsiyet, yaş ve sınıf bilgilerinin sorulduğu demografik sorulara ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ses hijyenlerinin vokal sağlık testi ile karşılaştırdığı bu çalışmada, belirlenen alt problemler ile ilgili toplanan nicel veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t- testi ile analiz edilmiş ve tablolar şeklinde sunulmuştur.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin 2017 ve 2018 yılları VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2. 2017 ve 2018 Yılları VST Puanlarının Bağımlı Örneklem t- testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	119	30,20	3,305	118	-.141	.888	p>.05
2018	119	30,26	3,240				

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda öğrencilerin 2017 VST puanlarının ortalaması 30,20 iken 2018 yılına ait VST puanlarının ortalaması 30,26 olarak elde edilmiştir. 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 2). Bu bulguya göre öğrencilerin 2017 ile 2018 yıllarına ait VST toplam puanları eşit düzeyde kabul edilebilir. Öğrencilerin yıllara göre VST puanlarında değişiklik olmadığını göstermektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin 2017 ve 2018 yılları VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3. Erkek Öğrencilerin 2017 ve 2018 Yılları VST Puanlarının Bağımlı Örneklem t-testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	61	31,10	3,534	60	1,476	,145	p>.05
2018	61	30,23	3,217				

Araştırmanın ikinci alt problemi “Erkek öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanları ortalamaları incelendiğinde 2017 yılına ait ortalamasının 31,10 2018 ortalamasının ise 30,23 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencile-

rin ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 3). Bu bulgu, erkek öğrencilerin yıllara göre VST puanlarında değişiklik olmadığını göstermektedir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin 2017 ve 2018 yılları VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 4' te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kız Öğrencilerin 2017 ve 2018 Yılları VST Puanlarının Bağımlı Örneklem t-testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	58	29,26	2,77108	57	-1,807	,076	p>,05
2018	58	30,29	2,85382				

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kız öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, kız öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait VST puanları ortalamaları incelendiğinde 2017 yılına ait ortalamaların 29,26 2018 ortalamasının ise 30,29 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalamaları arasındaki bu fark p>.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 4). Bu bulgu, kız öğrencilerin 2018 yılı VST puanlarında 2017 yılı VST puanlarına göre değişiklik olmadığını göstermektedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre 2017 ve 2018 yılları 8. sınıf öğrencilerinin VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 5' te yer verilmiştir.

Tablo 5. 2017 Yılı 8. Sınıf Öğrencileri ile 2018 Yılı 8. Sınıf Öğrencilerinin VST Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	178	28,53	3,282	295	-4,481	,000	p<,05
2018	119	30,26	3,240				

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2017 yılı 8. sınıf öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonu-

cunda, 2017 yılı 8. sınıf öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin VST puan ortalamaları incelendiğinde 2017 yılına ait ortalamanın 28,53, 2018 yılı ortalamasının ise 30,26 olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerin ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 5). Bu bulgu, 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerin yıllara göre VST puanlarında artış olduğunu göstermektedir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre 2017 ve 2018 yılları 8. sınıf erkek öğrencilerinin VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 6' da yer verilmiştir.

Tablo 6. 2017 Yılı 8. Sınıf Erkek Öğrencileri ile 2018 Yılı 8. Sınıf Erkek Öğrencilerinin VST Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	81	29,19	3,450	140	-2,354	,020	p<,05
2018	61	30,61	3,707				

Araştırmanın beşinci alt problemi “ 2017 yılı 8. sınıf erkek öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf erkek öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, 2017 yılı 8. sınıf erkek öğrencileri ile 2018 yılı 8. Sınıf erkek öğrencilerinin VST puanları ortalamaları incelendiğinde 2017 yılına ait ortalamanın 29,19, 2018 ortalamasının ise 30,61 olduğu görülmektedir. 8. sınıf erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 6). Bu bulgu, 8. sınıf erkek öğrencilerin yıllara göre VST puanlarında artış olduğunu göstermektedir.

6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre 2017 ve 2018 yılları 8. sınıf kız öğrencilerinin VST puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 7' de yer verilmiştir.

Tablo 7. 2017 Yılı 8. Sınıf Kız Öğrencileri ile 2018 Yılı 8. Sınıf Kız Öğrencilerinin VST Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi ile Karşılaştırılması

Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
2017	97	27,98	3,044	153	-3,979	.000	p<,05
2018	58	29,90	2,647				

Araştırmanın altıncı alt problemi “ 2017 yılı 8. sınıf kız öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf kız öğrencilerinin VST puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme cevap aramak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, 2017 yılı 8. sınıf kız öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf kız öğrencilerinin VST puanları ortalamaları incelendiğinde 2017 yılına ait ortalamanın 27,98, 2018 ortalamasının ise 29,90 olduğu görülmektedir. 8. sınıf kız öğrencilerin ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 7). Bu bulgu, 8. sınıf kız öğrencilerin yıllara göre VST puanlarında artış olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait vokal sağlık testi puanları karşılaştırılmış, 2018 yılı vokal sağlık testi puanlarında 2017 yılına kıyasla bir düşüş olmadığı, ses hijyenine dönük davranışlarında farklılık oluşmadığı görülmüştür. Özaydın ve Doğan-yiğit (2018) çalışmasında, farklı grupları sınıf değişkenine göre vokal sağlık puanları açısından karşılaştırmış, 8. sınıfların vokal sağlık puanının 7. sınıflara göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ses değişiminin 7. sınıfın sonları, 8. sınıfın başlarına denk geldiği bilgisinden yola çıkarak 8. sınıfın vokal sağlık testi puanının düşük çıkması ses değişiminin belirgin yaşandığı bu dönemde ses hijyeni konusunda dikkatsizlikler yaşandığını ve öğrencilerin sesi korumaya yönelik farkındalığa sahip olmadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Farklı yıllarda uygulanmış olan vokal sağlık testi çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında; Özaydın ve Doğan-yiğit’ in (2018) çalışmasında, farklı grupların karşılaştırılmasında 8. sınıfların vokal sağlık testi puanları düşerken, bu bulguda 2018 yılında 8. sınıf olan öğrencilerin 2017 yılı 7. sınıf puanlarına göre düşüş saptanmamıştır. Bu durum 2017 yılında 7. sınıf olan öğrencilerin bu çalışmada 8. sınıf olarak tekrar yer almasıyla birlikte ses hijyeni bilinci oluştuğunu, sonuçta anlamlı bir fark olmasa da ses hijyenlerinin kötüye gitmediğini göstermektedir.

Benzer sonuçlar ikinci alt problem olan erkek öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait vokal sağlık testi puanlarının karşılaştırılmasında ve üçüncü alt problemde kız öğrencilerin 2017 ve 2018 yıllarına ait vokal sağlık testi puanlarının karşılaştırmalarında da karşımıza çıkmıştır. Her iki cinsiyette de 2018 yılının vokal sağlık testi puanlarında 2017 yılına kıyasla düşüş görülmemiş, ses hijyenine yönelik verdikleri cevapların sonuçlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Kızıldeli (2001, s. 39), bireysel farklılıklar ve diğer faktörler gözönünde bulundurulduğunda mutasyon döneminde çoğu daha önce tespit edilemeyen ve öngörülemeyen köklü bir değişimin, özellikle erkek çocukların seslerinin bu dönemin herhangi bir zamanında (yaklaşık 13-15) yaşandığını vurgulamıştır. Aşamalı olarak meydana gelen bu değişim ve gelişmede larenks kas koordinasyonunun sağlanmadığını ve ses üretiminde göğüs ile kafa sesi arasında kararsız gidip gelen falsetto, boğuk ve hışırtılı bir ses olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Özaydın ve Doğan-yiğit (2018) çalışmasında, 7. ve 8. sınıf farklı grupların cinsiyete göre VST puanlarını karşılaştırmış kızların puanlarının erkeklere oranla daha düşük olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu sonuç, kızların ses değişiminin farkında olma-

dığını, dolayısıyla bu dönemde ses hijyenine bilinçli yaklaşmadığını düşündürmüştür. Metin (2001), ergenlik döneminin geçirilmesi sürecinde, gruplararası ortalamanın cinsiyete göre yakın olmasının ailelerin olumlu tutumlarından kaynaklanabileceğini ve bu durumun mutasyon döneminin sorunsuz geçmesine neden olduğunu belirtmiştir. Cinsiyet ve okul değişkenlerine göre; ilköğretim ve liselerde okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şarkı söylemeyi daha az sevmeleri, ergenlik döneminde erkek sesinin değişmesi sonucu seslerini kullanmama yönelimi ile açıklanmakta olup, yeni sesine alışamayan ergenlerin seslerini şarkı söylerken kullanmıyor olmalarının nedenlerinin çevresi ile ilişkilerinin bozulmaması ve toplumda aşağılanmamak için olabileceğini ifade etmiştir.

Malkoç (1998), ses değişimi sırasında ergenin yaşadığı olumsuzlukların çoğunun öğretmenin yanlış uygulamalarından kaynaklı olduğunu, müzik öğretmenlerinin ortaöğretimdeki öğrencilere mutasyon dönemine yönelik kapsamlı bilgi vermediklerini belirtmiştir. Toplu söyleme çalışmalarını yaparken ses gruplarının düzenlenmesini ergenlerin ses gelişimindeki değişimlere göre düzenlemediklerini, sesin doğru kullanılmasına yönelik unsurların üzerinde fazla durulmadığını, ergenleri mutasyon dönemiyle ilgili bilgilendirmenin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları; mutasyon konusunda yalnızca müzik öğretmenlerinin değil diğer öğretmenlerin de bilinçli olmasının gerekli olduğunu, öğrenim gördükleri bölümlerde mutasyon konusunda eğitim verilmediği için bu dönemde nasıl bir yaklaşım gösterilmesi gerektiğini tam olarak bilmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte dil, diksiyon, nefes, artikülasyon, tonlama, fiziksel ve zihinsel gevşeme etkinliklerinin yapılması gerektiğini ve ses sağlığını olumsuz etkileyebilecek faktörlerin öğrencilere anlatılması gerektiğini vurgulamıştır. Smith, Lemke, Taylor, Kirchner ve Hoffman (1998), çoğu öğretmenin herhangi bir resmi ses hijyeni eğitimine sahip olmadığını ve ses sağlığı bilgisinin ses bozukluğu riskini azaltabileceğini belirtmiştir.

Bir diğer alt problemde 2017 yılı 8. sınıf öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin vokal sağlık testi puanları karşılaştırılmış, 2018 yılının vokal sağlık testi puanlarının 2017 yılına kıyasla daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre 2018 yılı 8. sınıf öğrencilerinin ses hijyenlerinde olumlu anlamda değişiklik olduğu görülmüştür. VST puanlarındaki olumlu değişimde aynı gruba 7. sınıfta uygulanan VST nin farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Özaydın ve Doğanyigit (2018) çalışmasında, grupları yaş değişkenine göre vokal sağlık testi puanları açısından karşılaştırmış buna göre vokal sağlık sorunu en yüksek olan grubun 15 yaş grubu olduğunu, daha sonra 14 ve en son 13 yaş grubu olduğunu ortaya koymuşlardır. Ses değişimi dönemi etkilerinin en belirgin yaşandığı 14 ve 15 yaşta sesin kontrolünün zorlaştığını, vokal sağlığın dikkat edilmediği takdirde tehlikeye düşebileceğini ve sesin korunması konusunda sıkıntılar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. 15 yaş grubu öğrencilerin çoğunlukla 8. sınıf olduğu düşünüldüğünde bu çalışmadaki sonucun aksine 2018 yılında 8. sınıf öğrencilerinin vokal sağlık puanı daha yüksek, dolayısıyla ses hijyenlerinin daha iyi olduğu

söylenbilir. Yüce (1992), ses eğitimi almış müzik öğretmenleri mutasyon döneminde olan çocuklarla çoğunlukla 12-15 yaştan başlayarak, ortaokul 8. sınıfta, nispeten ortaokul 6-7 ile lisenin 1. sınıfında (15-16 yaş) karşılaştıklarını belirtmiştir.

Dördüncü alt problemin sonucuyla benzer şekilde beşinci alt problemde 2017 yılı 8. sınıf erkek öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf erkek öğrencilerin vokal sağlık testi puanları ve altıncı alt problemde 2017 yılı 8. sınıf kız öğrencileri ile 2018 yılı 8. sınıf kız öğrencilerinin vokal sağlık testi puanları karşılaştırılmasında da 2018 yılı vokal sağlık testi puanları 2017 yılına kıyasla daha yüksek bulunmuş, hem erkek hem de kız öğrencilerin ses hijyeni davranışlarında olumlu anlamda değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine her iki yılın karşılaştırılmasına göre 2018 yılı vokal sağlık testi sonuçları, uygulanan testin ses hijyeni konusunda bilinç geliştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra testin toplam skorunun 45 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her bir alt probleme göre mevcut puan ortalamaları ses hijyeni konusunda hala eksiklikler olduğunu, ses kullanımı ve sıvı alımına yönelik farkındalığın artırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. İleri ve Yiğit (2016), ses hijyeni konusuna erkek müzik öğretmeni adaylarının kadın adaylara oranla daha çok önem verdiklerini, ancak iki grup için de ses hijyenine dikkat düzeyinin ortalamanın altında olduğunu belirtmiştir. Çoğunun hastalandığında sesini kullanmayı sürdürdüğü, sigara içmeye devam ettiği, uyku öncesi yemek yediği, düzenli uyku alışkanlığına sahip olmadığı, buldukları ortamların havalandırmasını ve nem durumunu önemsemediği ve boğazlarını sık sık temizlediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak müzik öğretmeni adaylarının ses hijyenlerine yeterince dikkat etmediği ve ses hijyenleri açısından risk oluşturduğu, ses hastalıkları ve ses mekanizmasına zarar veren davranışların ve ses problemlerinin yaşamlarını büyük oranda olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Coşkunsoy (2008), mutasyon döneminde olan öğrencilere ses sağlığını koruma ve sesini doğru kullanma ile ilgili kazanımların mutlaka verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ses hijyeni eğitiminin gerekliliğini farklı araştırma grubu üzerinde ortaya koyan Genç, Kaya ve Gündüz'ün (2016), ses hijyeni eğitimi içinde ses yapısının anatomisi, fizyolojisi ve ses bilgisi hakkında öğretmenleri bilgilendirdiği çalışmasında, doğru nefes alma, günlük su tüketimi, sigara kullanımı, sağlıklı beslenme alışkanlıkları, duruş ve buna benzer davranışlar için dikkat edilmesi gereken konular anlatılarak öğretmenlerin yaşamsal ve bedensel davranışlarında farkındalık için çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlere verilen ses hijyeni eğitiminin faydalı olduğu, sesin kötü kullanımında kalıcı bir alışkanlık oluşması olasılığının azaltılmasında ve erken teşhis ve tedavi açısından faydalı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerde ses kullanımının ve ses hijyeni eğitimi konularının mesleki çalışmalara yönelik eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Porcaro, Howery, Suhandron ve Gollery'nin (2019), öğretmenlerin ses kullanımına dönük davranışlarını değiştirme istekliklerinde ses hijyeni eğitiminin etkisini araştırdığı çalışmasında, ses hijyeni eğitimi, katılımcıların ses hijyeni davranışlarının kullanımına ilişkin istekliliğinde önemli de-

ğişiklikler göstermiştir. Daha kalabalık sınıflarda ders yapan öğretmenlerin, daha az öğrenci olan sınıflarda ders yapanlara göre ses hijyeni davranışlarını değiştirme isteklerini belirtme oranları daha yüksek olup, öğretmenlerde ses bozukluklarını önlemek veya tedavi etmek için ses hijyeni eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Böylelikle ses hijyeni davranışlarının kazanımının önemi ve gerekliliği benzer çalışmalarda da ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

2017 yılı 7. sınıf öğrencilerine uygulanan vokal sağlık testinin 2018 yılında 8. sınıf olan aynı öğrenci grubuna uygulanması ile test puanlarının değişmediği ancak 8. sınıfta ses değişimi dönemi etkilerinin 7. sınıfa göre daha fazla yaşandığı ve dolayısıyla ses sağlığında sorun yaşanmasının daha olası olduğu düşünüldüğünde, farklı yıllarda uygulanan bu testin farkındalık geliştirdiği, ses hijyeni davranışlarında ses değişimi döneminin olumsuz etkilerine rağmen gerileme yaşanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla ses sağlığı ile ilgili belirli düzeyde bilinç oluştuğu ortaya konmuştur. Farklı öğrenci grubu olan 8. sınıf öğrencilerinin vokal sağlık testi puanlarının karşılaştırılması sonucunda 2018 yılının puanlarının daha yüksek olması da benzer şekilde 2017 yılında 7. sınıf olan bu öğrenci grubuna uygulanmış olan vokal sağlık testinin farkındalık oluşturduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere mutasyon dönemi özellikleri hakkında bilgi verilmeli, ses sağlığını korumak için ne gibi önlemler alınması gerektiği vurgulanmalı, erkeklerde ve kızlarda bu değişimin ne zaman başladığı, sesin bu değişimden nasıl etkileneceği anlatılmalıdır. Sesin yetişkin sesine sağlıklı geçebilmesi için kazandırılması gereken ses hijyeni davranışlarının üzerinde durulmalı, özellikle ses kullanımı ve sıvı alımı konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Süreç gözlemlenmeli, gerektiğinde ailelerle bu konuda iletişim içinde olunmalıdır. Böylelikle öğrencilerin bu dönemi farkındalık kazanarak daha sorunsuz geçirmesine, sesin korunmasına yönelik davranış değişikliği oluşturmalarına destek verilmiş olacaktır. Oluşturulan bu davranış değişiklikleri ile ses değişimi dönemini sorunsuz ya da daha az sorunla geçiren öğrencilerin şarkı söyleme etkinliklerini daha rahat gerçekleştirmesine ve müzik derslerinin verimli geçmesine belirli ölçüde katkı sağlanmış olacaktır. Ses hijyenlerinin karşılaştırılmasının öğrencilerin ses değişimi sürecinde belirli düzeyde farkındalık oluşturarak davranış değişikliğine katkıda bulunduğu ve bu davranışların da müzik eğitimi sürecini olumlu etkileyeceği düşünüldüğünde, öğrencilerin ses hijyeni ile ders başarıları ilişkisinin birlikte değerlendirildiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Ses değişimi sürecinde derste yapılan ses ısıtma çalışmalarına özen gösterilmeli, sınıfta ses eğimi çalışmalarını sesi yormadan, dikkatli bir yaklaşım içerisinde uygun ses sınıflandırması ve repertuar seçimi yapılarak gerçekleştirilmelidir. Müzik öğretmenleri ses değişimi dönemindeki öğrencilere doğru ses eğitimiyle sağlıklı ses üretmenin,

doğru ve güzel konuşmanın üzerinde durmalı bu yönde çaba göstermelidir. Bireyin kişilik yapısı gözönünde bulundurularak ruhsal ve fiziksel olarak olumsuz etkileyen nedenler varsa çözümüne ilişkin yönlendirmeler yapılmalı, ruh sağlığının ses sağlığını da etkileyeceğinin bilincinde olunmalıdır. Sesi korumaya yönelik davranışların kazanımı için bilgilendirmeler alan uzmanları ve KBB uzmanları davet edilerek seminerler yolu ile verilebilir, günlük davranış programları oluşturulup öğrenci takibi yapılabilir böylelikle bu sürece dikkat çekilip farkındalık geliştirilebilir. Ses değişimi döneminde ses hijyeni davranışlarının daha kapsamlı araştırılması için daha geniş gruplarda uygulanmak üzere ölçme becerisi yüksek bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Vokal Sağlık Testi, mevcut durumu ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı özellikte bir test olarak kullanılmıştır. Bu sebeple geçerlik ve güvenilirlikle ilgili sonuçları sınırlıdır. Test soruları geliştirilerek bir ölçme aracı olarak kullanımı ileride yapılacak çalışmalarda değerlendirilebilir. Ayrıca İç Anadolu Bölgesi' nin Konya ilinde bulunan bir devlet okulundan elde edilen verilerin tüm ülke genelindeki ortaokul öğrencilerinin ses hijyeni davranışlarının düzeyini kesin bir şekilde ortaya koyamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularına dayalı çıkarımlar bütünden çok örnekleme sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalar farklı sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerle, son zamanlarda yaygınlaşan özel okullarda yapılabilir veya devlet okulları ile özel okullar arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ARONSON, A. E., ve Bless, D. M. (2012). *Klinik ses bozuklukları*, M.A. Kılıç ve H.Oğuz. (Edt.), Nobel Kitabevi.
- BEHLAU, M., ve Oliveira, G. (2009). *Vocal hygiene for the voice professional*. Current Opinion in Otolaryngology & Head Neck Surgery (17) 149–154. <https://doi.org/10.1097/MOO.0b013e-32832af105>.
- BELGİN, E. (1995). Sesin gelişimi, kullanılması, eğitimi ve korunması. Ders Notları, Hacettepe Üniversitesi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CEVANŞİR, B., ve Gürel, G. (1982). *Foniatiri*. Sanal matbaacılık.
- CHAN, R. (1994). *Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in a group of kindergarten teachers*. Journal of Voice. (8) 279–291.

- COŞKUNSOY, B. (2008). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ses problemleri ve nedenleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ÇEVİK, S. (2013). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- ÇONGUR, Ö. (2000). İlköğretim ve lise öğretmenlerinin karşılaştıkları ses hastalıkları ve tedavi yöntemleri sonuçlarının araştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DOĞANYİĞİT, S., ve Özaydın, N. (2018). *Müzik ders kitaplarında öğretilen eserlerin ses değişimi dönemi açısından incelenmesi*. International Online Journal of Educational Sciences, 10(4).
- EGE, P. (2006). *Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(02), 1-28.
- EGÜZ, S. (1999). *Toplu ses eğitimi I*. Doğu Matbaacılık.
- EKİCİ, T. (2010). *Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitim*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 159-182.
- GEBHARDT, R. M. (2016). The adolescent singing voice in the 21st century: Vocal health and pedagogy promoting vocal health. [Unpublished doctoral thesis]. The Ohio State University, Ohio.
- GENÇ, D., Kaya, M., ve Gündüz, M. (2016). *Ses hijyeni önerilerinin öğretmenlerin ses kalitesine olan etkisinin elektrolottografi (egg) ile değerlendirilmesi*. International E-Journal of Advances in Education, 2(4), 149-155.
- GÖĞÜŞ, İ. (2000). *İnsan sesinin bakımı, korunması ve eğitimi*. Bursa.
- HASTON, G. L. (2007). Physiological changes in the adolescent female voice: applications for choral instruction. [Unpublished doctoral thesis]. University of Tennessee at Chattanooga, Music, Tennessee.
- HELVACI, A. (1996, 28- 30 Kasım). *Ergenlik dönemi ses özellikleri ve sorunları*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- İLERİ, S., ve Yiğit, N. (2016). *Müzik öğretmeni adaylarının ses kullanım alışkanlıkları ile ses hijyeni ve ses hastalıkları hakkında bilgi düzeyleri*. İdil Dergisi, 5 (20), 203-230.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KIZILDELİ, N. (2001). Mutasyon döneminde ses eğitiminin önemi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- KIZILDEĞİ, N. (2006). *2000 ve 2006 yılları arasında müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemindeki çocukların ses özellikleri ve eğitimi konusundaki düşünce ve deneyimlerine karşılaştırılmalı bir bakış*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- KOCAMAN, A. (2012). İlköğretim okulları ikinci kademe müzik derslerinin ses eğitimi açısından değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- MALKOÇ, T. (1998). Ses eğitiminin ergenlik döneminde ses fonksiyonları üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- METİN, E. (2001). İnsan sesinde fizyolojik değişim ve gelişim (mutasyon) döneminin şarkı söylemeye etkilerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). İlkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı. Ankara
- OTACIOĞLU, S. (2017). *Ergen seslerinde ses değişimi ve eğitimi*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(01), 49-64.
- ÖZAYDIN, N., ve Doğanyığıt, S. (2018). *Voice hygiene evaluation at 7th and 8th-grade secondary school students at voice change period via vocal health test*. Universal Journal of Educational Research, 6 (8), 1771-1776.
- PORCARO, C. K., Howery, S., Suhandron, A., ve Gollery, T. (2019). *Impact of vocal hygiene training on teachers' willingness to change vocal behaviors*. Journal of Voice, 35(3), 499.e1- 499.e11
- RAMÍG, L. O., ve Verdolini, K. (1998). *Treatment efficacy: voice disorders*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41(1), S101-S116.
- ROY, N., Weinrich, B., Gray, S. D., Tanner, K., Toledo, S. W., Dove, H., ve Stemple, J. C. (2002). *Voice amplification versus vocal hygiene instruction for teachers with voice disorders*. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45(4):625-638.
- SMİTH, E., Lemke, J., Taylor, M., Kirchner, H. L. ve Hoffman H. (1998). *Frequency of voice problems among teachers and other occupations*. Journal of Voice, 12 (4) 480-488.
- SZYMANOWSKI, A., Borst, K. ve Sataloff, R. (2014). *Voice disorders in teachers: examining the problem and evaluating prevention*. Journal of Singing, (71) 201-206.
- THURMAN, L., Klitzke, C., ve Hogikyan, N. (2000) "Cornerstones of voice protection," in *bodymind & voice: foundations of voice education*, (p 646-655). revised ed. Collegeville, MN: The Voice Care Network.
- TRİNİTE, B. (2017). *Epidemiology of voice disorders in Latvian school teachers*. Journal of Voice, 31(4), 508-e1.

- UÇMAN KARAÇALI, P. (2012). Profesyonel ses sanatçılarının ses üretiminde karşılaştıkları teknik sorunlara yönelik yeni öneriler. [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi]. DEÜ Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- WILLIAMS, J. (2010). The implications of intensive singing training on the vocal health and development of boy choristers in an English cathedral choir [Unpublished doctoral thesis]. University of London, İngiltere.
- YİĞİT, N. (2006). *Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkileri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 777-783.
- YİĞİT, Ç., ve Helvacı, A. (2017). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkı dağarcığının ergenlik dönemi özellikleri açısından değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(32), 183-204.
- YÜCE, V. (1992). Orta öğretim kurumlarında müzik derslerinde mutasyon dönemindeki öğrencilerin ses sorunları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ek 1

Ses Sağlığı Testi

**Vokal Tehlike Bölgesi'nde misiniz yoksa kenarından mı geçiyorsunuz ya da
Vokal Sağlık Süperstarı mısınız keşfedin!**

1. Günde kaç bardak su içiyorum?

- a. 2-4
- b. 4-6
- c. 6-8

2. Gece kaç saat uyuyorum?

- a. 3-5
- b. 5-7
- c. 7-9

3. Sesimi ne kadar ısıtırım?

- a. yaklaşık 20 dakika
- b. yapmıyorum
- c. yaklaşık 10 dakika

4. Gürültülü yerlerde duyulmak için bağırdığımı farkederim.

- a. ara sıra
- b. çoğu zaman
- c. neredeyse hiç

5. Sesimi kullanırım.

- a. günde 4 saatten az
- b. günde 7 saatten fazla
- c. günde 5-6 saat

6. Sesim yorulur.

- a. 30 dakika sonra
- b. gün boyu şarkı söyledikten sonra
- c. asla

7. Baharatlı, kızarmış yiyecekler veya süt ürünleri tüketirim.

- a. her zaman
- b. asla
- c. ara sıra

8. Konuşurken nefesim tükenir gibi hissederim.

- a. asla
- b. heyecanlandığım zaman
- c. her zaman

9. Sigara içerim veya içilen ortamda bulunurum.

- a. her gün
- b. asla
- c. sadece fırsat buldukça (ara sıra)

10. Konserlere gittiğim zaman

- a. sahneye yaklaşmaya çalışırım
- b. kulak tıkacı kullanırım
- c. tribünlerle beraber şarkı söylerim

11. Bir futbol veya basketbol oyunundan sonra

- a. sesim kısılır ve yorulur
- b. ıslık çalma ve alkış becerilerimi mükemmelleştiririm
- c. sesim biraz yorulur, ama sorun yaşamam.

12. Buhar makinesi kullanırım

- a. geceleri
- b. asla
- c. sadece hasta olduğum zaman

13. Sesim kötüleştiğinde

- a. öğretmene haber veririm
- b. şarkı söylerim
- c. doktora giderim

14. Bir şey hakkında stresli olursam

- a. şarkı söylemeden önce gerginliğimi mutlaka atarım
- b. stresle şarkı söylerim
- c. sıkıntı yokmuş gibi davranır, bunu daha sonra dert ederim.

15. Gergin hissettiğimde

- a. gerinirim ve gevşemek için egzersiz yaparım
- b. mutlu düşünceleri aklımdan geçiririm
- c. birine bağırırım

Puanlar	
1) a. 1, b. 2, c. 3	9) a. 1, b. 3, c. 2
2) a. 1, b. 2, c. 3	10) a. 1, b. 3, c. 2
3) a. 3, b. 1, c. 2	11) a. 1, b. 3, c. 2
4) a. 2, b. 1, c. 3	12) a. 3, b. 1, c. 2
5) a. 3, b. 1, c. 2	13.) a. 2, b. 1, c. 3
6) a. 1, b. 2, c. 3	14) a. 3, b. 1, c. 2
7) a. 1, b. 3, c. 2	15) a. 3, b. 2, c. 1
8) a. 3, b. 2, c. 1	

35-45 puan aldıysanız, Vokal Sağlık Süperstar'ısunuz! Sesinizi ve sağlığını korumak için neyin gerekli olduğunu biliyorsunuz! Su tüketmeye devam edin ve sesinizi aşırı kullanmadığınızdan emin olun! İyi iş! Bunu devam ettirin!

25-34 puan aldıysanız, tehlike bölgesinin kenarında dolaşıyorsunuz. Ses kullanımı ve sıvı alımı konusundaki farkındalığınızı arttırın, hızlı bir şekilde bir Superstar olabilirsiniz!

25 puanın altına düşerseniz Vokal Tehlike Bölgesi'ndesiniz !!! Bu yolda devam ederseniz, bir ses hasarı veya hastalığı yaşayabilirsiniz. Şimdi yolunuzu değiştirme zamanı!

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nilgün ÖZTÜRK¹, Ezgi SUMBAS²

1 Dr. Öğr. Üye., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, nilgun.ozturk@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2593-9076.

2 Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ezgi.sumabs@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5450-6400.

Geliş Tarihi: 31.05.2021 Kabul Tarihi: 24.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.945688

Öz: Türkiye’de, farklı eğitim kademelerinde uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının giderek önem kazandığı alanyazında görülmektedir. Değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalar öğrenci, öğretmen, psikolojik danışman, okul müdür ve müdür yardımcıları ve velilerin bir diğer ifadeyle tüm paydaşların katılımını gerektirmektedir. 31213 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde ortaöğretim kademesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde okul psikolojik danışmanlarının görevlerinden birisinin de ergenlerin değerlerini fark etmesi ve kendi değerleri ile toplumsal değerler arasında bağ kurabilmesi şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla değerlerin kazandırılmasında ortaöğretim kademesinde rehberlik servisinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının önemli rolü bulunmaktadır. Rehberliğin temel amacının bireyin kendini gerçekleştirme olduğu düşünüldüğünde, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde mutlak suretle değerlere ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak okul psikolojik danışmanlarının algılarını araştırmak ve bu konuda yapmış oldukları çalışmaları ve yaşanan sorunları belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 11 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmış ve veriler “içerik analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; psikolojik danışmanlara göre ortaöğretim kurumlarında uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının etkili olduğu, bu kapsamda okul içi ve okul dışı farklı çalışmaların yapıldığı, bu çalışmaların ergenlerin değerler sistemini olumlu yönde etkilediği, çalışmaların yürütülmesinde zaman zaman sorunlar yaşanmasına rağmen değerler eğitiminin toplumda meydana gelen değişimler nedeniyle öneminin de giderek arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca psikolojik danışmanların öncelikli olarak sorumluluk alma, hoşgörü, dürüstlük ve adalet değerlerinin ergenlere kazandırılması gerektiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, okul, değerler eğitimi, ergenlik

AN INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTANTS WORKING IN SECONDARY EDUCATION SCHOOLS ON VALUES EDUCATION

Abstract:

In Turkey, values education studies are implemented in different education levels and it is seen in the literature that it is gaining importance. Studies on values education require the participation of students, teachers, psychological counselors, school principals and vice principals and parents, in other words, all stakeholders. In the Regulation on Guidance and Psychological Counseling Services No. 31213, it is seen that one of the duties of school counselors in guidance and psychological counseling services in secondary education is to realize the values of adolescents and to establish a link between their own values and social values. Therefore, school psychological counselors who work in the guidance service at the secondary education level have an important role in gaining values. Considering that the main purpose of the guidance is the self-actualization of the individual, values are absolutely needed in the process of the individual's self-actualization. The aim of this study is to investigate the perceptions of school counselors regarding the practices of values education and to find out the studies and problems experienced in this regard. In this study, the case study method was used within the framework of qualitative research approach. The study group of the research consists of 11 psychological counselors who work in secondary schools and who voluntarily agree to participate in the study. As a data collection tool, a "semi-structured interview form" was used and the data were analyzed using the "content analysis method". As a result of the research; According to psychological counselors, values education studies applied in secondary education institutions are effective, different studies are carried out in and out of school in this context, these studies affect the value system of adolescents positively, although there are problems from time to time in the conduct of the studies, the importance of values education is increasing due to the changes in society has emerged. In addition, it has been concluded that psychological counselors think that the values of taking responsibility, tolerance, honesty and justice should be given to adolescents.

Keywords: Psychological counselor, school, values education, adolescence.

Giriş

Değerler eğitimi ve karakter eğitimi Türkiye’de özellikle 21. yüzyılın başında eğitim alanında en çok kullanılan kavramlar arasında yer almıştır (Ulusoy, 2019). Değer; istenilen, arzu edilen ya da değerli görülen ilke, kural ve standartlardır (Cooper, 2014; Nisivoccia, 1998). Schwartz (1992) ise değerlerin «insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemi değişen, arzu edilen, dönüşümlü hedefler» olduğunu savunmaktadır. Psikoloji sözlüğünde değer, “belli bir toplumda, neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler”, standartlar şeklinde tanımlanmıştır (Budak, 2005).

Değerler, nasıl düşündüğümüz ve nasıl davrandığımızın önemli itici güçleridir (Johannesen, 2002) ve bireylerin eylemlerini, tutumlarını ve davranışlarını yönlendirir (Schwartz ve Boehnke, 2004). Değerler öznel yargılarla ve davranışla ifade edilir (Oser, 1996). Değerler, neyin iyi neyin kötü olduğu kavramına dayalı yargılardır. Değerler, zevke dayalı kişisel tercihler değildir; bir kişinin çevresiyle nasıl ilişki kurduğuna dair az ya da çok açık ve sistematik fikirlere dayanan yargılardır (Veugelers ve Vedder, 2003).

Son yıllarda, gençlerin amaçlarının olması, sorumluluk sahibi olmaları ve anlamlı hayatlar sürmelerine yardımcı olmak için eğitimlerinde değerlere ihtiyaç duyulduğuna sıklıkla değinilmektedir. Bu kapsamda kullanılan kavramlar “ahlak eğitimi”, “değerler eğitimi” veya “karakter eğitimi” şeklinde ifade edilmektedir (Chapman, Cahill ve Holdsworth, 2007). Değerler eğitimi, ele aldığı farklı kavramlar ile dünyada yenden ilgi konusu hâline gelmiştir. Bu farklı kavramlar; ırkçılık, uyuşturucu kullanımı, aile içi şiddet, cinsel istismar, AIDS gibi kalıcı sorunlarla başa çıkmanın yeni yollarını keşfetme ihtiyacına yanıt olmayı içermektedir (Lovat ve Clement, 2008).

Değerler eğitimi, öğretim programları ile değerlerin verilmesini ve bu değerlerin bireylerde kalıcı hâle getirilmesini hedeflemektedir (Veugelers, 2000). Bir başka tanıma göre değerler eğitimi, okullarda akademik başarıyı artırmak, gençlerde olumlu, ahlaki, toplum yanlısı davranış ve yeterliliklerin gelişimini teşvik etmek (Berkowitz, 2011) ve bireylerin karakterini ve kişiliğini de geliştirmek için yapılan çalışmalardır (Awasthi, 2014). Değerler eğitimi, etkili bir eğitim ve öğretimin ayrılmaz parçasıdır (Campbell, 2003; Carr, 2006). Değerler eğitimi, öğretmenlerin sınıfta dinleme, açık sözlülük ve güven ortamı yaratarak öğrencilerin ahlaki gelişimi için adaleti ve adaletli olmayı teşvik eden dürüst bir diyalog ortamı yaratma ihtiyacını ortaya koymaktadır (Johnson, 2002). Taylor (1994), 26 Avrupa ülkesinde yapılan bir araştırmanın karşılaştırmalı bir incelemesine dayanarak, değerler eğitiminin kapsamının genellikle karmaşık olduğunu, her ülkenin (çoğu örtüşen) tarihsel ve ideolojik geçmiş ile yakından ilgili bir dizi tema içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Belirlenen bu tema örnekleri; ahlak, din, yurttaşlık, demokratik, ulusal, kişisel ve toplumsal amaçlar ve konulardır. Karakter eğitiminin akademik motivasyonu artırarak amaç belirleme, akademik başarı, okula bağlanma,

çatışma çözme becerileri, saygı, otokontrol, öz yeterlilik, olumlu sosyal (toplum yanlısı) davranış (Berkowitz ve Bier, 2004), sosyal problem çözme becerileri ve empati (Uzunkol, 2014), sorumluluk (Aladağ, 2012) ve öz düzenleme (Ergün, 2013) ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak etkili değer eğitiminin devamsızlık, disiplin sorunları, ergen hamileliği, okul başarısızlığı, okul kaygısı ve madde kullanımını azalttığı belirtilmektedir (Berkowitz ve Bier, 2004). Ayrıca toplumun gelişmesi için gençliğe saygı, sorumluluk, hoşgörü, sabır (Cooper, 2014), dürüstlük, nezaket, cömertlik ve eşitlik (Ulusoy, 2007) gibi önemli değerlerin öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

İyi karakter geliştirmenin ebeveynlerin sorumluluğu olduğu ifade edilse de, bu görevin hem okul hem de toplumun bir bütün olarak rol oynadığı paylaşılan bir görev olduğu daha çok vurgulanmaktadır (Schaefer, 2012). Okullar, öğrencilerin evde aldıkları değerleri güçlendirmeli ve topluma karşı bir aidiyet ve sorumluluk duygusu oluşturmalarıdır. Bazı durumlarda okullar, işlevsiz bir ev hayatı nedeniyle değerleri alamayan çocuklara bir değer sistemi sağlamalıdır (Nisivocchia, 1998). Eğitimin, değerlerden bağımsız olmadığı kabul edilmektedir (Lovat ve Schofield, 2004; Veugelers, 2000; Veugelers ve Vedder, 2003). Bireyler değerleri «sosyalleşme ve öğrenme deneyimleri» yoluyla elde ederler (Schwartz, 1994). Bir okulun planlanmış bir karakter eğitim programı olup olmadığına bakılmaksızın, okuldaki yetişkinler öğrencilere rol model olarak hizmet eder. Öğrenciler her zaman yetişkinleri izler ki bu yetişkinler öğretmenler, yöneticiler, psikolojik danışmanlar ve hatta servis (otobüs) şoförleridir (Schaefer, 2012). Dolayısıyla çocuklar okul ortamını ve öğretmenlerini gözleyerek değeri öğrenir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Öğretmenler belirli değerlerin gelişimini teşvik eder ve öğrencilerin değerler hakkında kendi fikirlerini oluşturmalarına ve bunları iletmelerine yardımcı olmaya çalışır. Eğitimde öğretmen bir rol modelidir. Öğrencilerin bu rol modele kulak vermeleri zorunlu değildir (Aneja, 2014; Leenders, Veugelers ve De Kat, 2008). Okuldaki birçok durum, bireyin neyin doğru neyin yanlış olduğunu düşünmesini gerektirir; kısmen birey değerlere dayanan bir yargıya varmak zorundadır. Bu yargıya varmak için ise bilişsel becerilere ve değerleri başkalarıyla tartışmak için iletişim becerilerine ihtiyaç duyar (Oser, 1996). Veugelers ve De Kat (2003) çalışmalarında öğretmenlerin derslerde değerler hakkında öğrencilerle iletişim kurmalarının önemli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Khine ve Fisher (2004) çalışmalarında öğretmenlerin kişilerarası davranışlarının öğrencilerin öğrenmesini güçlü bir şekilde etkilediğine değinmektedirler. Öğretmenlerin, “keyifli ve verimli bir öğrenme ortamı” yaratmak için öğrencilerle iyi bir ilişki kurması gerekir. Öğretmenler öğretimlerinde, kişisel değerlerden, genel eğitim değerlerinden ve konuya ilişkin özel değerlerden yararlanırlar (Bills ve Husbands, 2005). Dolayısıyla değerler eğitiminde okula ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Uluslararası alan yazında değerler eğitimine yönelik devlet destekli projelerin yürütüldüğü görülmektedir. Avustralya Hükümetinin VEGPS projesi, hükümetin değer-

ler eğitimine yönelik taahhüdü ile 2004 yılında 29.7 milyon dolarlık bir bütçe hibesi ile desteklenmiştir (Lovat ve Clement, 2008). Endonezya hükümeti (Ministry of Education and Culture, 2014), tüm derslerin (örneğin Matematik, İngilizce) karakter eğitimiy-le entegre edildiği Kurikulum 2013 adlı yeni bir müfredatı uygulamaya başlamıştır (Arifin, 2016). İsveç'te ise değerler eğitimi okul müfredatının bir parçasıdır (Thornberg ve Oğuz, 2016). Ülkemizde ise değerler eğitimi 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şurasının önemli konu başlıklarından birisini oluşturmuş ve 08 Eylül 2010 tarihinde Millî Eğitim Bakanı imzası ile 53 numaralı İlk Ders Genelgesi yayınlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010). Dayanağını 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Millî Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulanmasında eğitimin her kademesinde değerler eğitimine yer verilmesi gerektiği ve bu konuda tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalışması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda Değerler Eğitimi Projesi ülkemizde bütün illerde 2010-2011 eğitim öğretim yılından beri uygulanmaya başlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının 14. 08. 2020 tarih ve 31213 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde ortaöğretim kademesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde okul psikolojik danışmanlarının görevlerinden birisinin de ergenlerin değerlerini fark etmesi ve kendi değerleri ile toplumsal değerler arasında bağ kurabilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Ergenlik dönemi fiziksel anlamda hızlı büyüme ve gelişmenin yaşandığı, sosyal anlamda ise evden uzaklaşma ve topluma açılmayı beraberinde getiren çocukluk ile yetişkinlik arasındaki yaşam dönemi olarak tanımlanmaktadır (Yörükoğlu, 2000). Havighurst (1972) ergenlik döneminin gelişimsel görevlerini her iki cinsten yaşatlarıyla yeni ve olgun ilişkiler kurmak, kadın ya da erkek olarak toplumsal cinsiyet rolünü başarmak, fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak, ebeveynler ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak bağımsız olmayı başarmak, evlilik ve aile yaşamına hazırlanmak, kariyer planlamasını yapmak, toplumsal açıdan sorumlu davranışlar sergilemeyi istemek ve başarmak, davranışlarına yol gösterecek bir takım değer ve ahlaki sistemi oluşturmak şeklinde ifade etmektedir. Bu dönemde ergen, bir taraftan gelecekteki yetişkinlik hayatına yön vermeye çalışırken diğer taraftan değerlerini oluşturmaya çalışmaktadır (Jacobson, 2004). Bu değerler bireyin benliğine katılır ve hem toplumu hem de ergenin bireyselliğini yansıtır. Bu nedenle ergenler bir toplumsal duruş belirlemek ihtiyacı hissederler (Gander ve Gardiner, 1993). Bu konuda yapılan araştırmalar karakter gelişimini desteklemek için özellikle ergenlik döneminde sistematik öğretime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Blakemore ve Choudhury, 2006; Narvarez ve Lapsley, 2005). Bu yüzden ergenlik dönemini de içerisine alan ortaöğretim öğrencilerinin değerler sistemi oluşturmalarını destekleyen değerler eğitimi projesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi değerler eğitimi çalışmalarında tüm paydaşların iş birliği içerisinde olması önemlidir. Bu paydaşlardan biri olan okul psikolojik da-

nışmanının, değerler temelinde çalışması ve eğitim programını kolaylaştırmada aktif rol alması önemlidir. Bu nedenle, bir okul ekibinin ve okul etkinliklerinin bir parçası olarak okul psikolojik danışmanı, öğrencilerin normlara ve ahlaki değerlere bağlılığını artırmada etkilidir (American School Counselor Association, 2016). Bireylerin sahip olduğu değerler; eylemlerini, tutumlarını ve davranışlarını yönlendirdiği (Schwartz ve Boehnke, 2004) ve aynı zamanda bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşmalarında etkili olan motivasyonlarının bilişsel göstergesi olduğu için okul psikolojik danışmanlarının sahip olduğu değerleri kişisel ve profesyonel eylemlerini etkileyebilir ve ayrıca öğrencilere hizmet sunma konusundaki seçimlerini motive edebilir (Shillingford ve Lambie, 2010). Bunlara ek olarak bir okul psikolojik danışmanının normları ve değerleri öğrenciler için modeldir (Neukrug, 2012).

Uluslararası alanyazında değerler eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmalar yapıldığı ve öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki bilgilerinin ve yaptıkları uygulamalarının araştırılması gerektiği görülmüştür. Thornberg (2008) toplamda 13 okulöncesi ve ilkokul öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği nitel çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin algılarını araştırmayı ve bu konudaki profesyonellik derecelerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Benzer şekilde Brannon (2008), Powney, Cullen, Schlapp, Glissov, Johnstone ve Munn (1995) ilkokul; Davis (2011), Troutman (2014) ortaokul; Arifin (2016), Donovan (2000), Troutman (2014) lise öğretmenleri ile çalışmışlardır. Ulusal alanyazında da değerler eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde bunların bir bölümünün okul öncesi öğretmenleri (Kozikoğlu, 2018; Ogelman ve Sarıkaya, 2015), sınıf öğretmenleri (Aran ve Demirel, 2008; Çengelci vd, 2013), ortaokul (Gömlüksiz ve Kılınç, 2015; Koç, 2016) tarih öğretmenleri (Yiğittir ve Adem, 2011), sosyal bilgiler öğretmenleri (Balci ve Yanper Yelken, 2013), matematik öğretmenleri (Deniz, 2018) ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin (Kaymakcan ve Meydan, 2011) değerler eğitimi ile ilgili görüş ve düşüncelerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmalar olduğu görülmektedir. Farklı kademe ve branşlardaki öğretmenlerin değerler eğitime yönelik görüş ve önerilerini araştıran çalışmalar yapılmış olmasına rağmen okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitime yönelik görüşlerini, yapmış oldukları uygulamaları ve yaşadıkları sorunları araştıran bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla değerler eğitimi çalışmalarının önemli paydaşlarından biri olan okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitime yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu da düşünülmektedir. Psikolojik danışma meslek alanının amacı, kendi değerlerine en uygun yanıtları bulmalarında bireylere yardımcı olmaktır. Dolayısıyla bu süreç, bireylere sorunlarıyla nasıl başa çıkacaklarını ve kendilerine ait değer sistemlerini temel alarak kendi çözümlerini nasıl bulacaklarını öğreten bir süreç olduğundan (Corey, 2008) bireylerin değerler zemininde bir yaşam becerisi kazanma alanıdır. Rehberliğin temel amacının bireyin kendini gerçekleştirme olduğu düşünüldüğünde, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde mutlak suretle değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi tek bir alana özgü olarak değerlendirilemez. Değerler

eğitimi uygulamalarının rehberlik sürecini de içermesi gerektiğini ifade edebiliriz. Bu anlayışla okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesinin farklı bakış açıları sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, “okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir”. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi almak, uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunlar, değerler eğitimi çalışmalarının etkililiği ile ergenlere özellikle kazandırılması gereken değerler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölüm altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaç odaklı verilere ulaşılması hedeflendiğinden nitel araştırmalardan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, güncel olgu ve olayları kendi doğal ortamında ve mevcut durumun ayrıntılı, düzenli ve derinlemesine analizi söz konusudur (Patton, 2002). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Doğu Anadolu bölgesinde Büyükşehir olan Malatya (popülasyon: 772,904) il merkezinde bulunan 11 farklı ortaöğretim kurumunda çalışan toplam 11 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden hızlı, kullanışlı olma ve kolay ulaşılabilir ölçütlerine dayanan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Psikolojik danışmanların 6’sı kadın, 5’i erkektir. Yaşları 25-45 ($M= 24.59$) arasında değişmektedir. Okul danışmanlarının mesleki kıdemleri çoğunlukla 16-20 yıl arasındadır ($n=6; 54,5\%$) ve şu an çalıştıkları okulda 1-4 ($n=6; 54,5\%$) yıldır görev yapmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan 11 psikolojik danışman ortaöğretim kurumlarında çalışan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun olan kişilerdir. Psikolojik danışmanlar ile yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmadan önce Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış uygulama izni alınmıştır. Ayrıca İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (11/02/2021-E.14983). Bu çalışmada veriler pandemi sürecinin devam ediyor olması nedeniyle bireysel görüşme yöntemi ile toplanamamıştır. Bu kapsamda hazırlanan görüşme formu google form yolu ile okul psikolojik danışmanlarına bireysel olarak gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden psikolojik danışmanlara kimlikleri-

ni açığa çıkaracak olası bilgilerin değiştirilerek gizleneceği ifade edilmiştir. Psikolojik danışmanlar görüşme formundaki sorulara ilişkin görüşlerini forma yazarak geri göndermişlerdir. Katılımcılardan gelen cevaplar elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Veriler, 2021 Nisan ve Mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra katılımcıların yanıtları yazılı döküm olarak çıkarılmıştır.

Görüşme formunun ilk bölümünde, çalışmanın amacı ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise psikolojik danışmanların değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için "İlgili literatüre dayanılarak hazırlanan" altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini kontrol etmek amacıyla psikolojik danışma alanında çalışan bir öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuş ve bir psikolojik danışman ile ön uygulama yapılmıştır. Yapılan bu ön çalışmadan sonra herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiş sonra uygulamaya geçilmiştir. Psikolojik danışmanların okullarda uygulanan değerler eğitimi projesi hakkında neler deneyimlediklerini keşfetmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda: (örneğin, "Değerler eğitimi projesi hakkında ne düşünüyorsunuz?", ana sorusundan sonra "Okulunuzda değerler eğitimine yönelik olarak ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?", "Okulunuzda uygulanan değerler eğitiminin ergenlerin değer sistemini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?", "Ortaöğretim düzeyinde değerler eğitiminde ergenlere kazandırılması gereken değerler hangileridir?", "Son yıllarda değer eğitimine yönelik çalışmaların daha yoğun bir şekilde yapılıyor olmasında sizce etkili olan faktörler nelerdir?", "Değerler eğitimine yönelik çalışmaları yaparken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?" şeklinde devam soruları kullanarak katılımcıların değerler eğitimine yönelik düşünceleri ve bu konuda okulda neler yaşadıkları daha derin bir şekilde anlaşılmasına çalışıldı.

Verilerin Analizi

Psikolojik danışmanlar ile yapılan görüşmeler birebir dökümü yapıldıktan sonra Excel'e yüklenmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen kavramları temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucuların anlayacağı şekilde düzenlemek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz yapılırken yazılı verilerin okunması sırasında benzer ifadeler göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Kodları belirlerken veriler açık kodlama yapılarak anlamlı hâle getirilmiştir. Kodlar, temalar altında düzenlenmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini artırmak için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için veriler farklı zamanlarda yeniden kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (2016) formülü kullanılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Uzlaşma yüzdesi %80'dir. Güvenirliği artırmak için bir diğer yol olan araştırmacı üçgenleme seçilmiştir. Birden fazla araştırmacı kodlama sürecine katılmıştır. Son olarak zengin yoğun betimleme geçerlik stratejisi kullanılmıştır.

Bulgular**Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler**

Araştırmaya katılan öğretmenlere dair genel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler

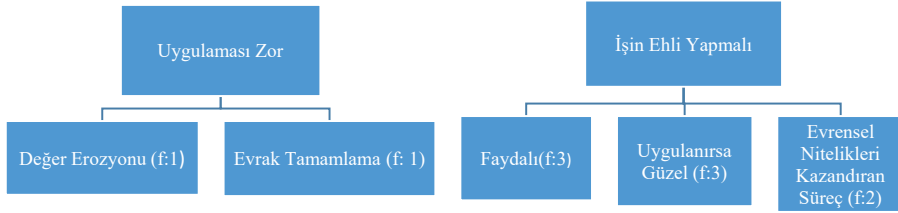
Demografik Bilgiler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Mezuniyet	Lisans	8	72,7
	Yüksek Lisans	3	27,3
Okuldaki Çalışma Süresi	1-4	6	54,5
	5-8	3	27,2
	13-16	2	18,3
Mesleki Kıdemi	0-5	1	9,1
	6-10	3	27,3
	11-15	1	9,1
	16-20	6	54,5
Cinsiyet	Kadın	6	54,5
	Erkek	5	45,5
Yaş	30 ve altı	4	36,3
	31 ve üzeri	7	63,7
TOPLAM		11	100

Araştırmaya katılanların çoğunluğu lisans mezunudur. Araştırmaya katılanların çoğunluğu 5 yıl ve üzeri bir süredir bu işi yapmaktadırlar, mesleki kıdemleri çoğunlukla 16-20 yıl arasındadır ve çoğunluğunun yaşları 31 ve üzeridir.

“Değerler Eğitimi Projesi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 1’de verilmektedir.

Şekil 1. Değerler Eğitimi Projesi Hakkında Düşünceler



Katılımcıların çoğu değerler eğitimi projesinin etkili olduğunu ve işini iyi bilen öğretmenlerce yapılması gerektiğini söylemektedir. Bu çerçevede ulaşılan kodlar; *faydalı*, *evrensel nitelikleri kazandıran süreç* ve *uygulanırsa güzel* olmuştur. 2. katılımcı şöyle demektedir:

“Değerler eğitimi insanlara olumlu yönde katkı sağlayan ve insanlarda bulunması gereken evrensel nitelikte değerlerin yine insanlara kazandırıldığı bir süreçtir bu yüzden de olması gereken bir projedir”

10. katılımcı ise şu sözleri ile değerler eğitiminin uygulanmasının önemli olduğunu söylemektedir; *“Uygulanırsa faydalı bir proje olduğunu, olumlu getirilerinin olacağını düşünüyorum. Fakat önemli olan yaşatarak ve eğitimi verenlerin de yaşayarak öğretmesi gereken bir kültür”*.

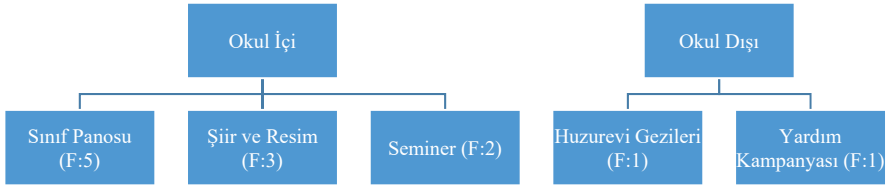
Bazı katılımcılar ise değerler eğitiminin uygulanmasının zor olacağını dile getirmektedirler. Bu çerçevede, *değer erozyonu* ve *evrak tamamlama* kodlarına ulaşılmıştır. 5. katılımcı bu durumu şu sözleri ile açıklamaktadır:

“Değerler eğitimi gerekli bir eğitim fakat değerler erozyonunun olduğu bu çağda zor bir iş.”

“Okulunuzda Değerler Eğitime Yönelik Olarak Ne Tür Etkinlikler Gerçekleştiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 2’de verilmektedir.

Şekil 2. Yapılan Etkinlikler



Katılımcıların çoğu değerler eğitimi kapsamında okul içi etkinlikler yapmaktadır. Bu çerçevede, *sınıf panosu*, *şiir ve resim* ve *seminer* kodlarına ulaşılmıştır. 2. katılımcı şöyle demektedir:

“Her ay belirlenen değerler doğrultusunda okul panosu ve sınıfların kendi panolarında da oluşturdukları şiir resim gibi faaliyetler gerçekleştiriyoruz.”

9. katılımcı ise şöyle demektedir: *“Değerler eğitimi konusunda seminerler veriyoruz.”*

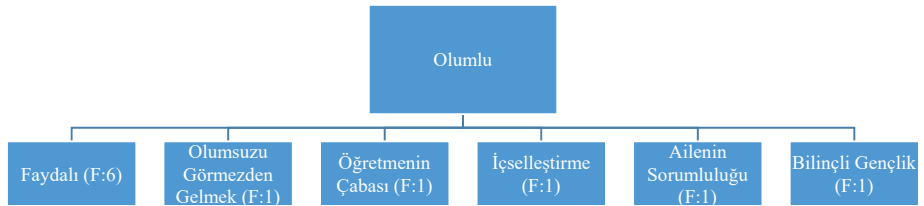
Bazı katılımcılar ise okul dışı etkinlikleri tercih etmektedir. 10. katılımcı şöyle demektedir:

“Her bir öğretmenin katılımıyla öğrencinin de içinde bulunduğu etkinlikler yapılıyor. Maddi manevi yardım kampanyaları...huzur evi gezileri...okul içinde programlarda görev vermek gibi”

“Okulunuzda Uygulanan Değerler Eğitiminin, Ergenlerin Değerler Sistemini Nasıl Etkilediğini Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 3’te verilmektedir.

Şekil 3. Ergenlerin Değerler Eğitimden Etkilenmesi



Katılımcılar değerler eğitiminin okullarındaki öğrencileri olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Değerler eğitiminin *bilinçli bir gençlik* yetiştirmek için, *ailenin sorumluluğunu* vurgulamak için, öğretmenin çabası ile *faydalı* hâle gelen bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. *Olumsuzu görmezden gelerek* ve değerleri *içselleştirerek* öğrenciler değerlerini geliştirmektedirler.

8. katılımcı “*Yapılmaması gereken olumsuz davranışlar vurgulanmadan, istenen ve olumlu davranışlara daha fazla yer vererek çalışıyoruz.*” diyerek bu durumu açıklamaktadır. 8. katılımcı, bireylerin olumsuz davranışlarını görmezden gelerek yani olumsuz davranışların sönmesi için etkili bir mekanizma olan görmezden gelmeye başvurularak olumlu değerlerin kazandırılabilceğini düşünmektedir.

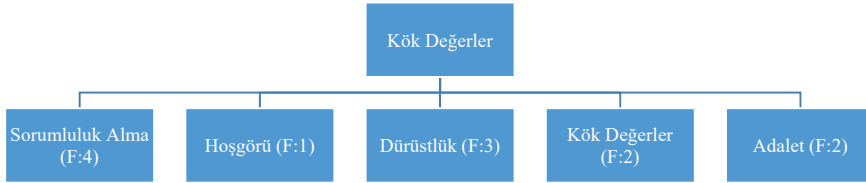
2. katılımcı ise durumu şu şekilde özetlemektedir:

“*Olumlu yönde katkılarının olduğunu düşünüyorum bazı öğrencilerimize maalesef bazı evrensel değerler aile ortamında kazandırılmıyor, bunun için okulda bu gibi projelerin olması çok çok önemli.*”

“Ortaöğretim Düzeyinde Değerler Eğitiminde Ergenlere Kazandırılması Gereken Değerler Hangileridir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 4’te verilmektedir.

Şekil 4. Kazandırılması Gereken Değerler



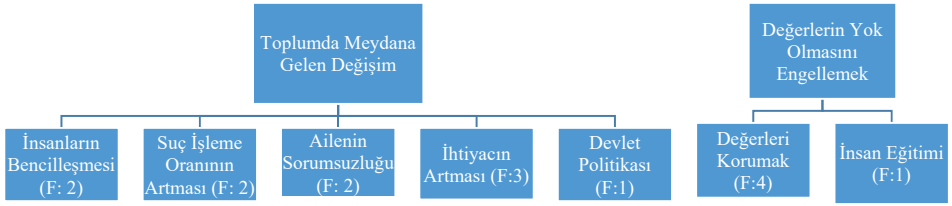
Katılımcılar değerler eğitimi ile ergenlere *kök değerlerin* kazandırıldığını ifade etmektedirler. Bunlar, *sorumluluk alma*, *hoşgörü*, *dürüstlük* ve *adalet* olarak sıralanmaktadır. 10. katılımcı sorumluluk almanın önemini şu sözleri ile dile getirmektedir:

“*Sorumluluk değerinin kazandırılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu yaş grubu artık geleceği için önemli adımlar atacağı dönemde sorumluluklarını bilerek hareket etmesi ona önemli kazanımlar sağlayacaktır.*”

“Son Yıllarda Karakter ve Değer Eğitimine Yönelik Çalışmaların Daha Yoğun Bir Şekilde Yapılıyor Olmasında Sizce Etkili Olan Faktörler Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 5’te verilmektedir.

Şekil 5. Değer Eğitimine Verilen Önemin Artma Nedenleri



Katılımcılar değer eğitimine verilen önemin artmasının sebebini *toplumsal değişime* ve *değerleri koruma* ihtiyacına bağlamaktadırlar. Bu çerçevede ulaşılan kodlar *insanların bencilleşmesi*, *ailenin sorumsuzluğu*, *suç işleme oranının artması*, *ihtiyacın artması*, *devlet politikası*, *insan eğitimi* ve *değerleri korumaktır*. 11. katılımcı şöyle demektedir:

“Gün geçtikçe bilişimle ilgili gelişmeler artıyor ve insanlar bireyselleşmeye daha çok yöne-
liyor. Bu nedenle değerlerimizi unutuyor ve aktaramıyoruz sanırım.”

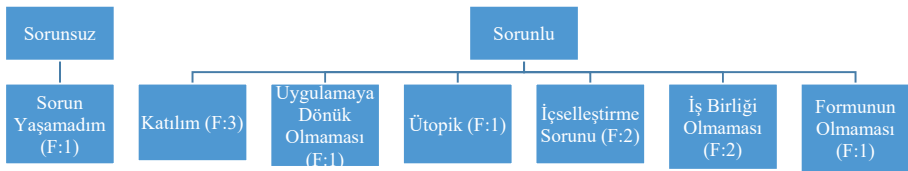
2. katılımcı ise durum şu sözleri ile özetlemektedir:

“Suç oranlarının gittikçe artması ve suç işleyen yaş grubunun ilköğretim seviyesine kadar düşmesi”

“Değerler Eğitimine Yönelik Çalışmaları Yaparken Ne Tür Sorunlar Yaşıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Analiz sonuçlarına göre oluşturulan ana tema, kodlar ve kodlara dair frekanslar Şekil 6’da verilmektedir.

Şekil 6. Yaşanan Sorunlar



Katılımcılardan sadece biri değerler eğitimi sürecinde sorun yaşamadığını ifade ederken diğer katılımcılar, programa *katılımın* eksikliği, programın bir *standardın* olmaması ve bu sebeple *uygulama aşamasında sorunlar* yaşamaları, programın *ütopik* (uygulanması zor) bir yapıya sahip olması, *içselleştirme sorunu* ve *işbirliği eksikliği* sebebi ile sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedirler. 6. katılımcı şöyle demektedir: “Uygulamaya dönük olmamasından sorunlar oluyor.” 8. katılımcı ise şu sözlerle durumu açıklamaktadır:

“İyi insan olmaya dair desteklenecek duygusal yönelim, korku, kaygı, nefret ve suçluluk gibi olumsuz duygulardan değil de sempati, empati ve saygı gibi olumlu duygulardan beslenir düşüncesinden hareketle; öncelikle de çocukların içinde bulunduğu ortamın ve yetişkinlerin o değerleri taşıması ve yaşatması gerekmektedir. Yani, sevgi ya da saygı birer değer olarak ele alınacaksa, önce çocuklar sevilmeli ve çocuklara saygı duyulmalı. Sonra evde, sokakta ve okulda o kültür yaratılmalı ve yaşatılmalı o zaman sorun yaşamayız.”

Son olarak 3.katılımcı durumu şu sözleri ile özetlemektedir:

“Katılım az oluyor. Faydasına inanılmıyor ve belirli bir formatının olmaması sorun yaratıyor.”

Tartışma ve Sonuç

Okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ve değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarını değerlendirmeyi amaçladığımız bu araştırmada, okullarda yapılan değerler eğitimi çalışmalarının etkili olduğu, bu kapsamda okul içi ve okul dışı çalışmaların yapıldığı, bu çalışmaların ergenlerin değerler sistemini olumlu yönde etkilediği, çalışmaların yürütülmesinde zaman zaman sorunlar yaşanmasına rağmen değerler eğitimine toplumda meydana gelen değişimler nedeniyle verilen öneminin giderek arttığı görülmektedir.

Bu çalışmaya göre, okul psikolojik danışmanlarının sadece biri hariç diğer katılımcılar ortaöğretim kurumlarında uygulanan değerler eğitimi projesini etkili bulmaktadır. Alan yazında okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşamamakla birlikte değerler eğitimi projesinin etkili bulunması görüşü ile ilgili araştırmanın bu bulgusu, Aydoğdu (2017), Koyuncu ve Uçar (2019) ve Meydan'ın (2012) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcılara göre değerler eğitimi projesi faydalı ve etkili bir uygulama olmasına rağmen evrak tamamlamanın ötesine geçerek evrensel nitelikteki değerlerin yaşayarak ve yaşatılarak hayata geçirilmesi aracılığıyla etkili bir şekilde gerçekleştirileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla bunun sağlanabilmesi yani değerler eğitiminin etkili olabilmesi her şeyden önce rastlantısal olmayan, planlı bir eğitim anlayışına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 2006). Cice ve Özgan (2017) da çalışmalarında değerler eğitimi kapsamında okullarda farklı türde hazırlanan etkinliklerin ortak bir program çerçevesinde verilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Ateş'in (2017) Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının etkili olup olmadığına yoğunlaştığı meta analiz çalışmasında değerler eğitimi almanın öğrenciler üzerinde etkisinin lise ve ortaokul kademesinde mükemmel, ilkokul kademesinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, özellikle ergenler üzerinde yapılacak değerler eğitimi çalışmalarından daha olumlu sonuçlar alınacağı söylenebilir. Dolayısıyla değerler eğitimi projeleri aracılığıyla okullarda yapılan birçok etkinlik ve çalışma ile ergenlerin kendi değerlerini oluşturmalarına katkıda bulunmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmalar; okul içinde gerçekleştirilen pano hazırlama (okul ve sınıf), şiir, resim ve seminer etkinlikleri ile okul dışında gerçekleştirilen yardım kampanyaları ve huzur evi gezileri şeklinde olduğu görülmektedir. Cice ve Özgan'ın (2017) bir okul psikolojik danışmanında katılımcılar arasında yer aldığı değerler eğitimi okul çalışma ekibi üyelerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada da değerler eğitimine yönelik olarak pano hazırlama, ayın örnek öğrencisi seçimi, ayın en temiz sınıfı, gezi düzenleme, derste işleme, film izlemeye yönelik etkinliklerin yapıldığı görülmektedir. Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerini araştırdıkları çalışma da değerlerin öğrencilere kazandırılmasında daha çok afiş, resim, video ve dramadan yararlanıldığı ve değerler eğitimi sürecinde hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerin yapılması gerektiği önerilmektedir. Bir başka çalışmada Ünlü ve Kaşka-ya (2018) değerler eğitiminde daha çok telkin-sözlü nasihat, okul panosu hazırlama, drama ve tiyatro çalışmalarının yapıldığını, kısmen eğitsel geziler (müze, işyeri), video filmler ve örnek olay etkinliklerinden yararlandığını bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aktepe, Keser ve Şeref (2020) ise öğretmenlerin değerler eğitiminde en fazla örnek olay, drama, film, resim ve öykü çalışmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada da okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmaların diğer branş öğretmenleri tarafından da yapılan çalışmalarla benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul psikolojik danışmanları değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların, ergenlerin değerler sistemini olumlu şekilde etkilediği yönünde ortak bir görüşe ulaşmış oldukları görülmektedir. Özellikle bilinçli bir gençliğin yetişmesi, olumlu davranışların artması, değerlerin içselleştirilmesi ve ailelerin değerlerin kazandırılması sürecinde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesinde yapılan çalışmaların önemli ve etkili olduğu psikolojik danışmanlar tarafından vurgulanmıştır. Balcı ve Yanper Yelken (2013) değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi en çok ilişkilendirdikleri ara disiplinin rehberlik ve psikolojik danışma olduğu belirlenmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma alanı öğrencilerin duyuşsal gelişiminin sağlıklı olabilmesi açısından önemlidir. Ergenlik dönemi, kimlik arayışının yaşandığı bir dönem olması nedeniyle (Erikson, 1968) bu dönemde verilen değer eğitiminin ergenlerin kimlik kazanımlarını açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir (Ergün, 2013). Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının bu kapsamda yaptıkları çalışmalar önemlidir. Bu durum ergenlik döneminde sistematik öğretime ihtiyaç duyan (Blakemore ve Choudhury, 2006; Narvarez ve Lapsley, 2005) ergenlerin değerlerinin oluşturulmasında okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların etkili olmasını açıklar niteliktedir.

Okul psikolojik danışmanlarına göre ortaöğretim düzeyinde öncelikle ergenlere kazandırılması gereken değerler; sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük ve adalettir. Alan-

yazında farklı branş öğretmenleriyle yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin bu değerlerin kazandırılmasına önem verdikleri belirlenmiştir. Whitney (1986) tarafından ortaokul örnekleminde yapılan çalışmada öğretmenler dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerinin kazandırılması gereken değerlerde ilk sıralarda belirtmişlerdir. Bulach ve Butler (2002) hoşgörü, sorumluluk ve özdenetim değerlerini, Thornberg ve Oğuz (2016) İsveç ve Türkiye örnekleminde ilkökul öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında dürüstlük, saygı, disiplinli ve kibar olmak, Memişoğlu (2013) sınıf öğretmeni örnekleminde yaptığı çalışmasında sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük ve saygı değerlerine değerler eğitiminde öğretmenlerin öncelik vermeleri gerektiğini vurgulayan çalışmalar bu araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Ünlü ve Kaşkaya'nın (2018) çalışmalarında ise sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere öncelikli kazandırılacak değer sıralamasında adalet, dürüstlük ve sevgi değerlerini ilk sırada ifade etmişlerdir. Kozikoğlu (2018) çalışmasında öğretmenlerin okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi, dürüstlük, yardımlaşma, sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin çocuklara kazandırılması gerektiği düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Ergenlik döneminde öğrencilere öncelikli olarak kazandırılmak istenen değerlerin insani değerler olduğu görülmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük ve adalet değerlerini öncelikli olarak ifade etmelerinde bu değerlerin toplumsal davranış ve diğer bazı değerleri içselleştirmede temel teşkil ediyor olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir (Ünlü ve Kaşkaya, 2018). Rokeach'a (1973) göre araç değerler ile amaç değerler birbiri ile bağlantılıdır ve bazı değerlere ulaşmak için başka değerleri kullanmak gerekmektedir. Sözgelimi, dürüstlük güven için bir araç; güven ise barış için bir amaç değer olabilmektedir (Argandona, 2003). Yine bir amaç değer olan arkadaşlık değerine önem veren bir birey, bunu dürüstlük değerine daha fazla önem vererek ifade edebilir (Demirutku, 2019). Bu araştırmanın sonucunda da benzer şekilde dürüstlük, saygı ve sevgi gibi araç değerler topluma uyum sağlayabilme amaç değerine giden yolda yer almaktadır.

Okul psikolojik danışmanları değer eğitimine verilen önemin artmasında toplumda meydana gelen değişim (modernleşmenin etkisi) ve değerlerin yok olmasını önlemeye çalışmanın etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda; insanların bireyselleşmesi, teknolojideki gelişmeler (internet ve olumsuz etkileri), suç işleme oranlarının gittikçe artması, ailenin sorumsuzluğu ve değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması önemli etkenler olarak vurgulanmaktadır. Bayırlı, Doruk ve Tüfekci'nin (2020) bir okul psikolojik danışmanının da yer aldığı farklı branşlardaki 10 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada, toplumumuzda ve kültürümüzde yaşanan değişimlerin, teknolojideki gelişmelerin ve birçok değerlerin zayıflaması ya da ortadan kalkmasının değerler eğitimine verilen önemi ve gerekliliğini etkilediği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamaları konusunda görüşlerini aldığı çalışmasında Ateş (2013) bireyselleşmenin artması ve medyanın olumsuz etkileri, Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) teknolojinin

olumsuz etkileri ve insani değerlerden uzaklaşma, Balcı ve Yanper Yelken (2013) kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi ve ailenin değerlerin kazandırılmasındaki sorumluluğu üzerinde durmaktadır. Ergenler, içinde yaşadıkları toplumun değerlerine uygun davranmaya çalışsalar da, modernleşmenin de etkisiyle bazı kültürel öğelerde değişiklikler yaşayabilmektelerdir (Kulaksızoğlu, 2014). Son yıllarda geleneksel değerlerin güçlü olduğu toplumlarda bile sosyal medyanın etkisiyle birçok değer değiştiğinin gözlemleniyor olması (Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019) okul psikolojik danışmanlarının belirttiği oldukları unsurların etkisini açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarından sadece biri değerler eğitimi sürecinde sorun yaşamadığını belirtirken diğer katılımcılar farklı sorunlar yaşamaktadır. Bu kapsamda yaşanan sorunlar; yapılan programlara katılımın az olması, uygulanan programın bir standardının olmaması, uygulama aşamasında yaşanan sorunlar, içselleştirme sorunu ve işbirliği eksikliği şeklindedir. Dolayısıyla yaşanan sorunları yapılan çalışmalara yönelik ve öğrencilerden kaynaklanan durumlara yönelik olarak da ifade edebiliriz. Öğrencilere yönelik olarak ifade edilecek temel sorun öğrencilerin değerleri içselleştirememesi yönündeki araştırmanın bu bulgusu Berkant vd (2014) araştırma sonucunda elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir. Çelikkaya ve Filoğlu'nun (2014) çalışmasında da değerler eğitimine yönelik yaşanan en büyük sorun öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama aktaramamalarıdır. Oysaki değerler eğitiminde içselleştirmenin çok önemli olduğu baskı ve zorlama kurulmadan çocuklara değerlerin kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Alimcan ve Altunay Şam, 2017). Bir diğer sorun olarak belirtilen işbirliği eksikliği ise değerlerin kazandırılmasında en önemli paydaşlar olan aile ve okulu kapsıyor olabilir. Araştırmada elde edilen bulgu ile benzer olarak değerler eğitiminde aileden kaynaklanan sorunlarda öncelikli olarak ifade edilen işbirliğinin kurulamamasını ve ailenin önemini ortaya koyan çalışmaların alan yazında olduğu görülmektedir (Akbaş, 2004; Cice ve Özgan, 2017; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Ünlü ve Kaşkaya, 2018). Bu bağlamda değerler eğitiminde okul ve ailenin işbirliği içinde olmasının önemli olduğu söylenebilir (Yalar ve Yelken, 2011). Değerlerin kazandırılmasında önemli paydaşlardan diğeri de okuldur. Refshauge (2004) okuldaki tüm üyelerin (idareci, öğretmen ve diğer görevliler) öğrencilerin birçok değeri kazanmalarında önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ulusoy (2019) da okuldaki bütün öğretmenlerin ve idarecilerin gençlerin değerleri anlamalarında önemli işlevleri olduğuna değinmiştir. Örneğin, değerler okuldaki tüm paydaşların katılımı ile öğrencilerin bireysel ve grupsal karar verme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanları değerler eğitimine yönelik olarak uygulanacak standart bir programın olmamasını bir diğer sorun olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bulgu psikolojik danışmanların değerler eğitimine yönelik planlı ve sistemli bir programa ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Araştırmanın bu bulgusu değerlerin aktarılmasında okulda yapılacak çalışmaların rastlantısal olmayan, planlı bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Cihan, 2014). Bunlara ek olarak okul psikolojik danışmanları yaptıkları çalışmalara katılımın az olmasını ve uygulama aşamasında da

sorunlar yaşadıklarına değinmiş olmalarına rağmen uygulama aşamasında yaşanan sorunların içeriğine değinmemişlerdir.

Bu çalışma okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini anlamada alanyazına katkıda bulunmuştur. Değerler eğitiminin tek bir alana özgü olmaması ve rehberlik sürecini de içeriyor olması nedeniyle okul psikolojik danışmanlarının bu kapsamdaki çalışmalarının ve görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Ancak, bu araştırmada, dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak bu araştırma, amaçlı örnekleme yönteminden olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ve ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın diğer sınırlılığı ise 11 psikolojik danışmanın katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayı nitel araştırmalar için yeterli olmakla birlikte, elde edilen bulgular Türkiye'nin doğusunda yer alan Malatya ilinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden oluşmaktadır.

Öneriler

Buldukları gelişim dönemleri açısından ergenler için değerlerini oluşturmak son derece önemlidir. Alan yazında değerlere yönelik yapılan araştırmalarda okulöncesi ve ilköğretim kademelerine yoğun olarak odaklanıldığı ve çalışmalarda sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin sıklıkla alındığı görülmektedir. Bu çalışmanın ortaöğretim kademesinde okul rehberlik servisinde hizmet yapan okul psikolojik danışmanlarının değerler eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin faydalı bilgiler sunduğunu düşünüyoruz. Bu çalışmada, değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların ergenlerin değerlerinin oluşmasında etkili olduğu ve değerler eğitiminin paydaşlarından olan okul ve aile işbirliğinin sağlanmasının önemli olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla okullarda değerler eğitimine yönelik yapılacak çalışmaların etkinliğinin sağlanabilmesi için işbirliğinin önemini vurgulayan eğitimlerin okul yönetimi tarafından yapılması önerilir. Genel olarak değerlendirildiğinde değerlerin içselleştirilmesi ile ilgili bir sorunun yaşandığı görülmektedir. Ergenlerin değerleri içselleştirmeleri ve uygulayabilmeleri için etkinliklerin zenginleştirilmesi ve güncelleştirilmesi önerilir. Değerlerin öğretimi sadece bilişsel yönden verilmemeli öğrencilerin içselleştirebileceği gibi duyuşsal ve davranışsal boyutta da kazandırma hedefine yönelik yöntem ve teknik kullanılması önerilir. Modernleşmenin etkisi ve sosyal medyanın değerlerin değişimi üzerindeki etkisinin okul psikolojik danışmanlar tarafından vurgulanıyor olması kapsamında toplumda bilinçlenmenin sağlanabilmesi için kitle iletişim araçlarını okul yönetiminin etkili bir şekilde kullanması önerilir (örneğin, yerel basından yararlanma, broşür oluşturma, okul web sitesini kullanma vb...). Okul psikolojik danışmanların değerler eğitimine yönelik planlı ve sistemli bir programa ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı alan uzmanlarının katkısı ile öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak değerler eğitimine yönelik yapılandırılmış programlar hazırlaması önerilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının bu kapsamda yaşadığı sıkıntıları giderebilmek için

alan uzmanları tarafından yapılan hizmet içi eğitimlere katılmaları sağlanabilir. Değerlerin dinamik olması ve ortamın kültürel geçmişinden etkilenme özelliğine sahip olması nedeniyle farklı bölgelerde daha geniş katılımcı gruplar üzerinde çalışmaların yapılması önerilir.

Kaynakça

- AKBAŞ, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKTEPE, V., Keser, H., ve Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler ve değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 897-918.
- ALADAĞ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 123-145.
- ALİMCAN, D., ve Altunay Şam, E.. (2017). Sosyal bilgiler dersi boyutunda değerler eğitiminin önemi ve medyanın değerler üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 239-259.
- AMERICAN School Counselor Association (2016). *The school counselor and character education*. <https://www.schoolcounselor.org>
- ANEJA, N. (2014). The importance of value education in the present education system & role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233.
- ARAN, Ö. C., ve Demirel, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- ARGANDONA, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45(1), 15-28. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1024164210743.pdf>.
- ARİFİN, M. A. (2016). The Teaching Methodology and Assessment of Character Education in Indonesian English Curriculum: Teacher's Perceptions. *The Asian EFL Journal Second Language Acquisition – Academic Research*, 10, 12-18.
- ATEŞ, F. (2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- ATEŞ, Ö. T. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istene olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- AWASTHI, D. (2014). Value based education is the only solution to the problem of crisis of moral values among the youth of India. *Global Journal for Research Analysis*, 3(9), 4-5.

- AYDOĞDU, F. (2017). Erzincan değerler eğitimi projesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 1-9.
- BALCI, A., ve Yanper Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- BATMAZ, O., ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- BAYIRLI, H., Doruk, O., ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- BERKANT, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- BERKOWITZ, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- BERKOWITZ, M. W., ve Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85. doi/pdf/10.1177/0002716203260082
- BİLLS, L., ve Husbands, C. (2005). Values education in the mathematics classroom: subject values, educational values and one teacher's articulation of her practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(1), 7-18. doi: 10.1080/0305764042000332461
- BLAKEMORE, S. J., ve Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.47(3/4), 296-312. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- BRANNON, D. (2008). Character education- A joint responsibility. *The Education Digest*, 73(8), 56-60.
- BUDAK, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- BULACH, C. R. ve Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2002.tb00143.x>
- CARR, D. (2006) Professional and personal values and virtues in teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183. doi: 10.1080/03054980600645354
- CHAPMAN, J. D., Cahill, S. ve Holdsworth, R. (2007). Student action teams, values education and quality teaching and learning. *Values Education and Quality Teaching*, 27-43
- CAMPBELL, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press
- CİCE, Y. ve Özgan H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21 (70)101-120.
- CİHAN, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2),429-436

- COOPER, D. (2014). *Character education: a study of an elementary school leadership Academy*. (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3620805).
- COREY, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- ÇELİKKAYA, T., ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimiine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- ÇENGELCİ, T. Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- DAVIS, J. W. (2011). *Secondary teachers' perceptions of an underlying framework of character education*. (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3449121).
- DEMİRUTKU, K. (2019). Beşeri değerler: Kuramlar, görgül çalışmalar ve değer eğitimi önerileri. F. Ersoy, ve P. Ünüvar (Ed.) *Karakter ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- DENİZ, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitimiine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 678-705.
- DENİZ, L., ve Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025-1057.
- DONOVAN, A. (2000). Moral education and teachers' self-perceptions: Novice male teachers in the Catholic high school. *Journal of Catholic Education*, 3(4), 441-460. <https://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol3/iss4/3>
- ERİKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton Company, Inc.
- ERGÜN, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınılanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- GANDER, M. J., ve Gardiner H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.). İmge Yayınevi
- GÖMLEKSİZ, M. N., ve Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimiine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 35-45.
- HAVINGHURST, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. McKay
- KAPKIN, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 16(35), 183-207.
- KAYMAKCAN, R., ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- KHİNE, M. S., ve Fisher, D. L. (2004). Teacher interaction in psychosocial learning environments: Cultural differences and their implications in science instruction. *Research in Science and Technological Education*, 22(1), 99-111. doi: 10.1080/0263514042000187566

Ortaöğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Değerler Eğitime Yönelik Görüş...

- KOÇ, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 377-396.
- KOYUNCU, N., ve Uçar, Ş. (2019). Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(2), 193-212.
- KOZİKOĞLU, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- KULAKSIZOĞLU, A. (2014) *Ergenlikte sosyalleşme ve ahlak gelişimi: Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- JACOBSON, E. (2004). *Kendilik ve nesne dünyası*. (S. Yazgan Çev.). Metis Yayınları.
- JOHANNESSEN, R. L. (2002). *Ethics in human communication*. Waveland Press.
- JOHNSON, P. G. (2002). *A metacognitive affective approach to values education*. . [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Melbourne, Melbourne. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/38887>
- LEENDERS, H., Veugeliers, W., ve De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands, *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170, doi: 10.1080/03057640802063106.
- LOVAT, T. J., ve Schofield, N. (2004). Values education for all schools and systems: A justification and experimental update. *New Horizons in Education*, 111, 4-13. https://www.researchgate.net/profile/Terence_Lovat/publication/237650477
- LOVAT, T., ve Clement, N. (2008) Quality teaching and values education: coalescing for effective learning, *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16, doi: 10.1080/03057240701803643.
- MEMİŞOĞLU, H. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 405-425.
- MEYDAN, H. (2012). İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- MİLES, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. (S. A. Altun ve A. Ersoy Çev.). Pegem Akademi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2010). İlk ders genelgesi. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020/31213 sayılı yönetmelik, Ankara. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- MONEC. (2014). *Sertifikasi Guru dalam Jabatan: Buku 1 Pedoman Penetapan Peserta*. Jakarta: BPSDM-PMP.
- NARVAEZ, D., ve Lapsley, D. K. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. *Character Psychology and Character Education*, 140-165. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34558990>.

- NEUKRUG, E. (2012). *An introduction to the counseling profession: The world of the counselor*. Brooks/Cole/Cengage Learning.
- NİSİVOCCİA, J. D. (1998). Character education should be part of the public education system. Washington D. C: ERIC learning house. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425092.pdf>
- OGELMAN, H. G., ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- OSER, F. K. (1996) Attitudes and values, acquiring, In E. De Corte and F. E. Weinert (Ed.) *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 489-491). Pergamon.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluatin methods*. Sage Pub.
- POWNEY, J., Cullen, M. A., Schlapp, U., Glisso, P., Johnstone, M., ve Munn, P. (1995). *Understanding values education in the primary school*. Scottish Council for Research in Education.
- REFSHAUGE, A. (2004). *Values in NSW Public Schools*. NSW Department of Education & Training.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. FreePress
- SCHAEFER, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3531503).
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed) *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). Academic Press.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values, In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kagitcibasi, S. Choi, and G. Yoon (Ed) *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*, (pp. 85–119). Sage Publications, Inc.
- SCHWARTZ, S. H., ve Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- SHİLLİNGFORD, M. A., ve Lambie, G. W. (2010). Contribution of professional school counselors' values and leadership practices to their programmatic service delivery. *Professional School Counseling*, 13(4), 208-217. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X1001300401>
- TAYLOR, M. (1994). Overview of values education in 26 European countries. In M. Taylor (Ed) *Values education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* (pp. 1–66). Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- THORNBERG, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- THORNBERG, R., ve Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121.

Ortaöğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Değerler Eğitimine Yönelik Görüş...

- TROUTMAN, P. R. (2014). Teachers' perceptions of aspects of character education programming: Importance, efficacy, and practice. (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3643475).
- ULUSOY, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ULUSOY, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi.
- UZUNKOL, E. (2014). *Hayat Bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. , Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÜNLÜ, İ., ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- WHITNEY, I. B. (1986). The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8802627).
- VEUGELERS, W. (2000). Different ways of teaching values, *Educational Review*, 52(1), 37-46, doi: 10.1080/00131910097397
- VEUGELERS, W. ve De Kat, E. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational research and evaluation*, 9(1), 75-91.
- VEUGELERS, W. ve Vedder, P. (2003) Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389. doi: 10.1080/1354060032000097262
- YALAR, T., ve Yanper Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- YAZICI, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.
- YİĞİTTİR, S., ve Adem, Ö. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (1), 117-124.
- YÖRÜKOĞLU, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Özgür Yayınları.

ERGENLERDE SINAV KAYGISININ YORDAYICISI OLARAK COVID-19 KORKUSU

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlhan ÇİÇEK¹, Murat YILDIRIM²

1 Doç. Dr., Batman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, cicekilhan7272@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0266-86-56.

2 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, muratyildirimphd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1089-1380.

Geliş Tarihi: 27.04.2021 Kabul Tarihi: 13.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.901692

Öz: Bu çalışmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin Covid-19 korku düzeylerinin sınav kaygıları üzerindeki yordama etkisini incelemektir. Çalışmaya yaşları 16 ile 20 (Ort.=17.61, SS=1.45) arasında değişen, 202 (%54.9) kadın ve 166 erkek olmak üzere toplam 368 ergen katılmıştır. Çalışmada, Covid-19 Korku Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bulgular, Covid-19 korkusu ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve Covid-19 korkusunun sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Regresyon analizinde cinsiyet ve yaş kontrol edildikten sonra, Covid-19 korkusu değişkeni tek başına sınav kaygısı varyansının %7'sini açıklamaktadır. Bağımsız t-testi analizinde, cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilerinin Covid-19 korku düzeyleri ve sınav kaygıları erkek öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bulgulara göre yüksek Covid-19 korkusu yaşayan öğrenciler, daha çok sınav kaygısını yaşama eğilimindedirler. Sonuçlar, bu dönemde özellikle sınava girecek öğrenciler için Covid-19 korkusu ve sınav kaygısı ile baş etmeye dönük programlar hazırlanmasının ve yeni çalışmalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: koronavirüs salgını, covid-19 korkusu, sınav kaygısı, sınav, ergenler

THE FEAR OF COVID-19 AS PREDICTOR OF TEST ANXIETY IN ADOLESCENTS

Abstract:

The aim of this study was to examine the predictive effect of Covid-19 fear on exam anxiety among adolescents who were preparing for the university national exam in Turkey. A total of 368 adolescents (54.9% females) whose ages ranged between 16 and 20 years (mean = 17.61, SD = 1.45) participated in the study. Fear of Covid-19 Scale, Test Anxiety Inventory, and Personal Information Form were used to collect the data. Correlation analysis showed that there was a positive relationship between the Covid-19 fear and test anxiety. Independent sample t-test analysis indicated that females reported significantly higher levels of Covid-19 fear and test anxiety than males. Hierarchical regression analysis revealed that Covid-19 fear significantly predicted test anxiety after controlling for the effects of age and gender by explaining an additional 7% of the variance in test anxiety. The results suggest that adolescents who experience high Covid-19 fear are more likely to experience test anxiety during pandemic. These results are important in terms of preparing programs aimed at improving the ability of coping with fear of Covid-19 and test anxiety among adolescents preparing for exams in the face of adversity.

Keywords: coronavirus pandemic, fear of covid-19, test anxiety, exam, adolescents

Giriş

Çin Halk Cumhuriyetinin Wuhan kentinde 31 Aralık 2019'da ortaya çıkan koronavirus, Dünya Sağlık Örgütü (2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde küresel bir salgın olarak ilan edildi. Johns Hopkins Üniversitesi (2021) tarafından yayınlanan istatistiklere göre, 13 Temmuz 2021 itibarıyla, dünya genelinde COVID-19 kaynaklı 187.086.096 vaka ve 4.042.921 ölüm, Türkiye'de ise 5.486.959 vaka ve 50.278 ölüm gerçekleşti. Covid-19 salgının üzerinden bir yıldan fazla zaman geçti. Covid-19 salgınından dolayı insanların özgür bir şekilde dışarı çıkamaması, öğrencilerin daha çok evde ders çalışmak zorunda kalmaları ve arkadaşları ile yeterli kadar vakit geçirememeleri öğrencilerin birçok olumsuzluk ve ruh sağlığı problemi yaşamalarına neden oldu (Yıldırım ve Arslan, 2021). Öğrencilerin, özellikle hayatlarının en kritik dönemlerinden biri olan ergenlik döneminde böylesi bir salgınla karşılaşmaları ve bu salgın sürecinde önemli bir sınava (YKS) girmek zorunda kalmaları öğrenciler için şüphesiz kaygı verici bir durumdur. Covid-19 salgını, öğrenciler başta olmak üzere, eğitimin bütün bileşenle-

ri için zorlayıcı ve yıpratıcı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Allen, Rowan ve Singh, 2020; Çiçek, Tanrıverdi, Şanlı ve Buluş, 2021; Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020; Daniel, 2020; Dilekçi ve Limon, 2020; Tanhan vd., 2020; Yıldırım ve Çiçek, 2021).

Covid-19 salgını döneminde insanların yaşadıkları temel problemlerin başında Covid-19 korkusu gelmektedir (Ahorsu, Lin, Imani, Saffari ve Griffiths, 2020; Çiçek vd., 2020; Pakpour ve Griffiths, 2020). Bu bağlamda Covid-19 korkusuna geçmeden önce korku kavramının tanımlanması yerinde olacaktır. Korku, bireyin beklenmedik durumlarla karşılaştığında, zihninin korku objesine yoğunlaşmasını sağlayan bir mekanizmadır. Başka bir deyişle korku, tehdit edici uyarılar karşısında ortaya çıkan hoş olmayan duygusal bir durumdur. Aynı zamanda korku, bireyin hayatta kalmak için tehdit edici uyarılara veya olaylara cevap vermek için işlevsel bir savunma mekanizması görevini görmektedir (Furedi ve Yıldırım, 2001; Ornell, Schuch, Sordi ve Kessler, 2020). Bireyin ani değişikliklere ve olumsuzluklara karşı korku yaşaması doğal bir süreçtir (de Hoog, Stroebe, ve de Wit, 2008). Ancak aşırı korku, insanda stres, anksiyete gibi birçok psikolojik rahatsızlığa neden olabilir (Shin ve Liberzon, 2010). Covid-19 gibi salgınlar ve olağanüstü hâller, insanlarda korku uyandırabilir (Mamun ve Griffiths, 2020). Aniden ortaya çıkan ve bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, insanlarda korku ve kaygıya neden oldu (Ahorsu vd., 2020). Genel olarak Covid-19 salgını, halk sağlığı için yüksek risk oluşturmaktadır. Bu yüksek riske karşı ortaya konulan önlemlerin aşırı korku ve endişe gibi ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir (Zhai ve Du, 2020). Nitekim yapılan araştırmalar, Covid-19 salgının hemen hemen toplumun bütün katmanlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Arslan, Yıldırım, Karataş, Kabasakal ve Kılınc, 2020; Çeri ve Çiçek, 2021; Dilekçi ve Limon, 2020; Oduca vd., 2021; Tanhan, 2020; Yıldırım, Akgül ve Geçer, 2021). Covid-19 salgının devam ediyor olması ve Covid-19 salgını hakkındaki belirsizliklerin sürüyor olması, insanlarda endişe ve korku yaratmaya devam etmektedir. Covid-19 salgının psikolojik etkilerinin büyük olduğu ve salgına ilişkin korkularının ciddiyetle ele alınması gerekliliği önem arz etmektedir (Pakpour ve Griffiths, 2020). Covid-19 korkusu, salgın bağlamında ruh sağlığını ve davranışsal sonuçları etkileyen potansiyel bir faktör olarak dikkat çekmektedir (Yıldırım, Geçer ve Akgül, 2020b). Özellikle Covid-19'a karşı getirilen kısıtlamalar, ergenlerin bağımsızlığını ve özerkliğini ciddi şekilde etkiledi (Nagata, 2020). Covid-19 salgını bağlamında yapılan çalışmalar, Covid-19'un toplumun anksiyete ve stres düzeyini arttırdığı ve daha önceden herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olan bireylerin semptomlarını derinleştirdiğini göstermektedir (Çiçek vd., 2020; Shigemura vd., 2020; Tanhan vd., 2020). Araştırmalar ayrıca, Covid-19 salgınına özgü korkudan kaynaklı bireylerin yüksek düzeyde anksiyete, depresyon ve stres yaşama eğiliminde olduklarını göstermiştir (Ahorsu vd., 2020; Çifçi ve Demir, 2020; Yıldırım, Arslan ve Ozaslan, 2020a). Özellikle salgından dolayı öğrencilerin olumsuz duygular yaşadıkları, sosyal yaşam ritüellerinin değişkenlik gösterdiği, uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Çiçek vd., 2020; Şahinler, Ulukan ve Ulukan, 2020). Yukarıdaki

araştırma sonuçları, Covid-19 salgının öğrencilerinin hayatını birçok açıdan olumsuz etkilediğini göstermektedir. Covid-19 salgının etkileyebileceği durumlardan biri de sınavlardır. Sınav kaygısı, kaygının özel bir türü olarak kabul edilmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı, sınav performansını engelleyen sınav öncesinde veya sırasında aşırı fizyolojik, bilişsel veya davranışsal kaygı belirtilerinin öznel deneyimi olarak tanımlanmaktadır (Goldstein ve Naglieri, 2011). Sınav kaygısı, duygusal, davranışsal, bilişsel ve fiziksel boyutları olan çok değişkenli bir yapıdır. Bireyin kendine dönük hem olumlu hem de olumsuz duygu değerlendirmeleriyle alakalıdır (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; Wong, 2008). Sınav kaygısı, yetersizlik duyguları, kaçınma, endişe, yararsız ve olumsuz inançlar, unutkanlık, huzursuzluk, problem çözme güçlükleri ve konsantrasyon sorunları ile karakterize edilmektedir (Goldstein ve Naglieri, 2011; Wong, 2008). Sınav kaygısı, dünyadaki tüm öğrenciler için büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Trifoni ve Shahini, 2011). Özellikle üniversiteye giriş sınavında öğrencileri olumsuz etkilemektedir (von der Embse vd., 2018). Yüksek sınav kaygısının çeşitli ruh sağlığı ve düşük akademik performans, notlar (Eum ve Rice, 2011), çeşitli akıl sağlığı ve akademik sonuçlarla (Balogun, Balogun ve Onyecho, 2017; Çiçek ve Tanhan, 2018; von der Embse ve Withmer, 2014) ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde sınav kaygısının ergenlerde anksiyete bozukluklarına ve ergenlerin sınırlılık algısı (yetersizlik duygusu) yaşamalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda ergenlerin yaşadıkları sınav kaygısından dolayı daha fazla korku, endişe, depresyon yaşadıkları ve umutsuzluğa kapıldıkları görülmektedir (Çiçek ve Tanhan, 2018; King, Mietz, Tinney ve Ollendick, 1995). Bu çalışmanın birkaç gerekçesi vardır. Ülkemizde üniversiteye giriş sınavı, her öğrencinin okul hayatındaki önemli dönüm noktalarından biri olup çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Böylesi zorlu bir salgın döneminde öğrencilerin sınava hazırlanmaları, şüphesiz öğrencilerin daha çok belirsizlik, stres ve kaygı yaşamalarına neden olacağı varsayılmaktadır. Bu çalışmanın bir diğer gerekçesi, ülkemizde sınav kaygısının Covid-19 salgını bağlamında çalışılmamış olmasıdır. Bu çalışma ile bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Son olarak, eğitim sistemimizin sınav odaklı olmasından kaynaklı sınavın öğrencilerin hayatını birçok açıdan etkilediği gerçeğidir. Bütün dünyayı etkisi altına alan bu salgının öğrencilerin sınav kaygılarını nasıl etkilediğinin bilinmesi alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu varsayımlardan hareketle bu çalışmanın amacı, üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin Covid-19 korku düzeylerinin sınav kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Ayrıca Covid-19 korkusunu yaşayan öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşayacağı varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, seçilen grup üzerinde yapılan çalışmalarla çıkan sonuçların evrene genellenmesidir. Tarama modeli, geçmişte veya hâli hazırda devam eden bir durumu olduğu biçimiyle tespit etmeyi hedefler. Araştırılan konu, var olan şartlar çerçevesinde ve ol-

duğu hâliyle tespit edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama modelinde en az iki değişken arasındaki ilişki durumu saptanır, neden sonuç çıkarımların veya yordayıcı olma durumlarına dönük birtakım çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Creswell, 2016; Karasar, 2017; Kıncal, 2017).

Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Çalışmaya 202 (%54.9) kadın ve 166 (%45.1) erkek olmak üzere toplam 368 üniversite sınavına hazırlanan öğrenci katılmıştır. Üniversite sınavına hazırlanan katılımcıların yaşları 16 ile 20 aralığındadır (Ort=17.61). Çalışmanın evrenini, Batman il merkezinde ikamet eden ve üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir (Şimşek, 2012). Verilerin toplanmasına geçmeden önce Batman Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler ve Batman Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır (2020/5-24). Çalışma grubu sınava hazırlanan ergenler olduğundan anketlerin uygulanması, özel eğitim kurumlarının açık olduğu 9 Ekim 2020 ile 14 Ekim 2020 tarihleri arasında yapıldı. Uygulamanın yapıldığı özel eğitim kurumlarından 18 yaşın altındaki öğrencilerin velilerinden onam alınmıştır. Çalışma ile ilgili öğrenciler bilgilendirildi, öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve toplanan verilerin bilimsel bir araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, sınava hazırlanan öğrencilere Covid-19 Korku Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaş gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Covid-19 korku ölçeği: Ahorsu vd. (2020) tarafından geliştirilen ölçek, 7'li likert ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Satıcı, Göcet-Tekin, Deniz ve Satıcı (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe güvenirlik çalışmasında Cronbach's alfa değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten en az 7, en fazla 35 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, Covid-19 korkusunun fazla olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (.87) .

Sınav kaygısı ölçeği: Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ölçek, Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 4'lü likert olup 20 madden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, sınav kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında Cronbach's alfa değeri .90 ile .70 arasında çıkmıştır. Bu sonuç, ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizinde Ölçek Toplam puan, Kuruntu (Worry-8 madde) ve Duyuşsallık (Emotiona-

lity-12 madde) olmak üzere iki alt faktörü de içermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Bu çalışmada ölçeğin sadece toplam puanı kullanılmıştır. Alt ölçekler analizlere dâhil edilmemiştir. Çalışmada ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce, çalışmada kullanılan ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bulgular, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olduğu ve çalışmadaki verilerin normal dağılımı sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonra tanımlayıcı istatistiklere ve çalışmanın değişkenleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ek olarak verilerin analizinde bağımsız t-testi ve çoklu regresyon kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma grubunun yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, ölçeklerden alınan puan ortalamaları, ölçekler arasındaki korelasyon, ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri ve çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Analizi

Değişken	Tanımlayıcı istatistikler							Korelasyon			
	Min.	Mak.	Ort.	SS	Çarp.	Bask.	α	1	2	3	4
Cinsiyet	—	—	—	—	—	—	—	—	-.01	-.15**	-.16**
Yaş	16	20	17.62	1.45	-0.29	0.86	—	—	.05	-.05	
Covid-19 Korkusu	7	35	15.91	6.64	0.58	-0.37	0.87		—	.29**	
Sınav Kaygısı	20	77	44.62	12.61	0.45	-0.54	0.92				—

** $p < 0.01$

Tablo 1'e bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği (± 1), katılımcıların yaş ortalamasının 17.62 olduğu ve Covid-19 korkusu ile sınav kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların Covid-19 korkusu ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığına bağımsız t-testi ile bakılmıştır.

Tablo 2. Covid-19 Korkusu ve Sınav Kaygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t- Testi Analizi

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
KOVİD-19 Korkusu	Kadın	202	16.80	6.43	2.84	0.00**
	Erkek	166	14.84	6.75		
Sınav Kaygısı	Kadın	202	46.46	12.63	3.11	0.00**
	Erkek	166	42.39	12.25		

** . $p < 0.01$

Tablo 2, kadın öğrencilerinin Covid-19 korkularının ve sınav kaygısı puanlarının, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu ve anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuç, kadın öğrencilerinin Covid-19 pandemisi döneminde daha fazla korku ve sınav kaygısı yaşadıkları ve zorluklara karşı daha kırılğan olduklarını ortaya koymaktadır.

Covid-19 korkusunun, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını yordayıp yordamadığına ilişkin analiz, iki aşamalı çoklu regresyonla yapılmıştır. 1. modelde cinsiyet ve yaş değişkenleri ele alınmıştır. 2. modelde ise yaş, cinsiyet ve Covid-19 korkusu birlikte ele alınmıştır.

Tablo 3. Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	β	t	Sig.
Model 1	$F(2,367) = 5.33, R = .17, R^2 = .03, p < 0.01$			
Cinsiyet	-4.08	-0.16	-3.12	0.00**
Yaş	-0.44	-0.05	-0.99	0.32
Model 2	$F(3,367) = 13.56, R = .32, R^2 = .10, \Delta R^2 = .07, p < 0.01$			
Cinsiyet	-3.07	-0.12	-2.41	0.02*
Yaş	-0.56	-0.06	-1.29	0.20
Covid-19 Korkusu	0.52	0.27	5.40	0.00**

Bağımlı Değişken: Sınav Kaygısı

Tablo 3'e bakıldığında model 1'de cinsiyet ve yaş değişkenlerinin birlikte, sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadıkları ($p < .01$) ve sınav kaygısının varyansının %3'nü oluşturdukları görülmektedir. Model 2'de cinsiyet, yaş değişkenleri ve Covid-19 korkusu birlikte sınav kaygısı varyansının %10'unu oluşturdukları ve anlamlı bir şekilde yordadıkları ortaya çıkmıştır. Covid-19 korkusu tek başına varyansının %7'sini

açıklamaktadır. Burada, Covid-19'dan korkma düzeyinin öğrencilerinin sınav performansını ciddi düzeyde etkileyebileceği değerlendirilmesi yapılabilir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi döneminde sınava hazırlanan öğrencilerin Covid-19 korkusunun sınav kaygısını ne kadar yordadığını saptamak ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Sonuçlar, Covid-19 korkusunun sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı, Covid-19 korkusunun sınav kaygısını tetiklediği ve yüksek düzeyde Covid-19 korkusunun yüksek sınav kaygısına neden olabileceğini göstermektedir.

Korelasyon analizi sonuçları, Covid-19 korkusu ile sınav kaygısı arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin Covid-19 salgınından dolayı dışarı çıkamama durumlarının, virüsü kapma endişelerinin ve sınavla ilgili belirsizliklerin daha çok sınav kaygısı yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Duman'ın (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, kadın öğrencilerin Covid-19 korku düzeylerinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu ve anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır. Bu durum, Covid-19 salgının kadın öğrencileri daha fazla olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, COVID-19 salgını bağlamında elde edilen önceki kanıtlar, kadınların daha fazla korku deneyimi yaşadıkları, daha fazla risk algıladıkları ve Covid-19'a karşı daha savunmasız oldukları (Yıldırım vd., 2020b) sonucu elde edilmiştir. Benzer bir biçimde, Kara'nın (2020) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, Covid-19'dan dolayı kadın öğrencilerin aşırı stres, korku, endişe, sebepsiz yere ağlama ve çabuk sinirlenme gibi durumları erkek öğrencilerden daha çok yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan Duman'ın (2020) Covid-19 döneminde üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, Covid-19 korkusunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Benzer bir şekilde Cao vd. (2020) yaptıkları çalışmada, Covid-19 salgınından dolayı yaşanan stres düzeyin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Zambia'da lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, Covid-19'dan dolayı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukların başında sınav kaygısı ve derslerden başarısız olma korkusu gelmektedir (Sintema, 2020). Yukarıdaki araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğrencilerin Covid-19 salgınından dolayı kaygılandıkları ve akademik olarak performans düşüklüğü yaşayacakları endişesini taşıdıkları gözlemlenmektedir.

Araştırma, sınav kaygısı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadın öğrencilerinin daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuç, önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Basco ve Olea, 2013; Putwain ve Daly, 2014; Pratiwi, Eka Sari, Selfia, ve Dewi, 2021; Şimşek, Yağcı, Öztop ve Şekeriz, 2020; Zhang ve Henderson, 2014). Çakmak, Şahin ve Demirbaş'ın (2017) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı bağlamında cinsiyet değişkenine göre,

kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alsaady, Gattan, Zawawi, Alghanmi ve Zakai (2020), Covid-19 döneminde üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, genel olarak öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu ve kadınların sınav kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Al Omari vd. (2020) Covid-19 döneminde altı farklı ülkede lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada, kadın öğrencilerinin depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin anlamlı bir şekilde erkek öğrencilerinkinden farklı olduğu ve kaygının Covid-19'a yakanma endişesini anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Acar, Mor, Baynaz ve Arslanoğlu, (2020), Covid-19'dan kaynaklı öğrencilerin kaygı düzeylerini araştırdıkları araştırmada, erkeklerle göre, kadınların kaygı puanları daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen regresyon analizi sonuçları, Covid-19 korkusunun sınav kaygısı için önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Covid-19 salgının öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşamalarına neden olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Covid-19 korkusu, yaş ve cinsiyet değişkenleri birlikte sınav kaygısı varyansının %10'unu oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, Covid-19 korkusunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu dönemde yapılmış çalışmalara bakıldığında, sınava hazırlanan öğrencilerin birtakım psikolojik sıkıntılar yaşadıkları ve Covid-19'u felaket, korku, stres, kaygı ve belirsizlik gibi ürkütücü bir olgu olarak tanımladıkları görülmektedir (Karataş, 2020). Bu sonuç, öğrencilerin Covid-19 korkularının, bazı psikolojik rahatsızlıklara ve kaygıya neden olduğunu göstermektedir. Alsaady vd. (2020) yaptıkları araştırmada, Covid-19 salgını öğrencilerin sınav kaygılarının artmasında önemli bir faktör olarak saptamışlardır. Ayrıca Pratiwi vd. nin (2021) araştırma sonuçları, Covid-19 salgınından dolayı öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu dönemde kaygı yaşamalarının nedenleri arasında; belirsizlik, dışarı çıkamama, dersleri takip etmede güçlük yaşama, sosyal çevreden soyutlanma ve yeteri kadar sınava güdülenememe gösterilebilir. Özellikle bu dönemde ülkemizde okulların sık sık açılıp kapanması ve Covid-19 salgının değişken bir seyir izlemesi, öğrencilerin sınavla ilgili daha fazla kaygı yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, araştırmada Covid-19 korkusunun sınav kaygısı için önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Covid-19 korkusunun kadın öğrencilerinin sınav kaygılarının artmasında tetikleyici bir faktör olduğu ve daha çok Covid-19'dan olumsuz anlamda etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu, kadın öğrencilerin Covid-19 korkularının ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu ve Covid-19 salgınına karşı direnç düzeylerinin, erkek öğrencilerinkine göre daha düşük olduğudur. Şüphesiz bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, Covid-19 salgını koşullarında veriler toplandığından istenilen düzeyde katılımcıya ulaşılamamıştır. İkincisi, sınav kaygısının yordayıcısı

olarak sadece Covid-19 korkusu ve demografik değişken ele alınmasıdır. Üçüncüsü, katılımcıların sadece üniversite sınava hazırlanan öğrencilerden oluşması, ortaokul düzeyinde sınava girecek öğrencilerin çalışma grubuna dâhil edilmemesi şeklinde sıralanabilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmacılar Covid-19 salgınında öğrencilerin sınav kaygısını etkileyebilecek başka değişkenlerle (sosyal medya, internet bağımlılığı, stres, depresyon, psikolojik sağlık vb.) ve daha büyük örneklem grubuyla çalışabilirler. Bu dönemde özellikle araştırmalarla Covid-19 salgınından daha fazla etkilendikleri belirlenen kadın öğrencilere dönük travmatik olaylarla baş etme tabanlı psiko-eğitim programları hazırlanabilir. Alanda çalışan uzmanlar, genel olarak öğrencilerin sınav kaygısıyla baş etme becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitim programlarını hazırlayabilirler. Salgından dolayı öğrencilerin dışarıya çıkma süreleri oldukça kısıtlandı. Bu durum, öğrencilerin ev içerisinde daha fazla problemle karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Bu bağlamda, ailelere dönük uzaktan eğitim aracılığıyla eğitici programların sunulması yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Sınav kaygısı ile baş etmede okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından paradoksal ve çözüm odaklı gibi farklı terapötik tekniklerin uygulanması (Çiçek ve Tanhan, 2020) ve grupla psikolojik danışma oturumlarının yapılması, öğrencilerin sınav kaygısının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir.

Kaynakça

- ACAR, K., Mor, A., Baynaz, K., ve Arslanoğlu, E. (2020). An investigation on anxiety states of students in faculty of sport sciences during COVID-19. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 3(1), 66-73.
- AHORSU, D-K., Lin, C-Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M., ve Pakpour, A-H. (2020). The fear of COVID19 scale: Development and initial validation, *International Journal of Mental Health and Addiction*. 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- AL OMARİ, O., Al Sabei, S., Al Rawajfah, O., Abu Sharour, L., Aljohani, K., Alomari, K., ve Al-halaiqa, F. (2020). Prevalence and predictors of depression, anxiety, and stress among youth at the time of COVID-19: An online cross-sectional multicountry study. *Depression Research And Treatment*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/8887727>
- ALLEN, J., Rowan, L., ve Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 48(3), 233-236.
- ALSAADY, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M., ve Zakai, H. (2020). Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among bachelor level university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 11(5), 33-33.

- ARSLAN, G., Yıldırım, M., Karataş, Z., Kabasakal, Z., ve Kılınç, M. (2020). Meaningful living to promote complete mental health among university students in the context of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00416-8>
- BALOGUN, A. G., Balogun, S. K., ve Onyencho, C. V. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-8.
- BASCO, R. E., ve Olea, M. T. (2013). Correlation between anxiety level and academic performance of BS biology freshmen students. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 4(1), 97-103.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAO, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5.
- CRESWELL, J-W. (2016). *Araştırma deseni; Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*, (çev. edt. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap Yayınları.
- ÇAKMAK, A., Şahin, H., ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- ÇERİ, V., ve Çiçek, İ. (2021). Psychological well-being depression and stress during COVID-19 pandemic in Turkey: A comparative study of healthcare Professional and non-healthcare professionals. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 8-97.
- ÇİÇEK, İ., Tanrıverdi, S., Şanlı, M. E., ve Bulus, M. (2021). Parental attitudes and socio-demographic factors as predictors of smartphone addiction in university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 158-169.
- ÇİÇEK, İ., ve Tanhan, A. (2020). Terapide paradoksal müdahaleler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 383-411.
- ÇİÇEK, İ., ve Tanhan, F. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 69-85.
- ÇİÇEK, İ. Tanhan, A., ve Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- ÇİFÇİ, F., ve Demir, A. (2020). COVID-19 pandemisinde Türk profesyonel futbolcuların covid-19 korkusu ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 26-38.
- DANİEL, S-J.(2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*,. 1-6.
- DE HOOG, N., Stroebe, W., ve de Wit, J. B. (2008). The processing of fear-arousing communications: How biased processing leads to persuasion. *Social Influence*, 3(2), 84-113

- DİLEKÇİ, Ü., ve Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 231-252.
- DOĞAN, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- DUMAN, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- EUM, K., ve Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- FUREDİ, F., ve Yıldırım, B. (2001). *Korku kültürü: Risk almamanın riskleri*. Ayrıntı Yayınları
- GOLDSTEIN, S., ve Naglieri, J.A. (2011). *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer
- JOHNS Hopkins University and Medicine. (2021). COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.
- KARA, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- KARASAR, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARATAŞ, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. B. Gençdoğan (Ed.), *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi içinde* (s. 54-74). Türkiye Klinikleri.
- KINCAL, R-Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- KİNG, N. J., Mietz, A., Tinney, L., ve Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 49-54.
- KWON, M., Kim, D. J., Cho, H., ve Yang, S. (2013). The Smartphone Addiction Scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS One*, 8(12), e83558. doi:10.1371/journal.pone.0083558.
- MAMUN, M. A. ve Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian Journal Of Psychiatry*, 51, 102073. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102073
- NAGATA, J. M. (2020). Supporting young adults to rise to the challenge of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67, 297-298.
- ODUCADO, R. M., Rabacal, J., Moralista, R. ve Tamdang, K. (2021). Perceived stress due to COVID-19 pandemic among employed professional teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 305-316.
- ORNELL, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., ve Kessler, F. H. P. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235.

- ÖNER, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. YÖRET.
- PAKPOUR, A. H., ve Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 58-63.
- PRATIWI, X. I., Eka Sari, J. D., Selfia, B. Y. ve Dewi, I. U. (2021). The impact of LSSR policy on the anxiety level of undergraduate students during COVID-19. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(10), 2178-2186.
- PUTWAİN, D., ve Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570.
- SATİCİ, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., ve Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- SİNTEMA, E-J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EurasiaJournal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- SHİGEMURA, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., ve Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281-282.
- SHİN, L. M., ve Liberzon, I. (2010). The neurocircuitry of fear, stress, and anxiety disorders. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 169-191.
- SMİTH, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., ve Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back: A neglected personal resource?. *Journal of Positive Psychology*, 5, 166-176.
- SPIELBERGER, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Consulting Psychologists Pres.
- SPIELBERGER, C.D., ve Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. S.D. Spielberger, & P.R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* in (p.3-14), Taylor & Francis.
- ŞAHİNLER, Y., Ulukan, M., ve Ulukan, H. (2020). Covid-19 sürecinde fiziksel aktivite yapan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 171-184.
- ŞİMŞEK, A. (2012). Evren ve örneklem. A. Şimşek. (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 108-133). Anadolu Üniversitesi AÖF yayınları.
- ŞİMŞEK, Ş., Yağcı, N., Öztop, M., ve Şekersiz, S. (2020). Fizik tedavi ve rehabilitasyon öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 178-182.
- TABACHNİCK, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson,
- TANHAN, A. (2020). COVID-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması *Turkish Studies*, 15(4), 1030-1086.

- TANHAN, A., Yavuz, K. F., Young, J.S, Nalbant, A., Arslan, G., Yıldırım, M., Ulusoy, S., Genç, E., Uğur, E., ve Çiçek, İ. (2020). A proposed framework based on literature review of online contextual mental health services to enhance well-being and address psychopathology during COVID-19. *Electronic Journal of General Medicine*, 17 (6), 1-11.
- TRİFONİ, A., ve Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students?. *Mediterranean journal of social sciences*, 2(2), 93-93.
- VON DER EMBSE, N. P., ve Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: Student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 132-156.
- VON DER EMBSE, N., Jester, D., Roy, D. ve Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493.
- WONG, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.
- WORLD Health Organization (WHO). (2020). Rolling Updates on Coronavirus Disease (COVID-19) <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-asthey-happen>.
- YILDIRIM, M., Akgül, Ö., ve Geçer, E. (2021). The effect of COVID-19 anxiety on general health: the role of COVID-19 coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00429-3>
- YILDIRIM, M., Arslan, G., ve Özasan, A. (2020a). Perceived risk and mental health problems among healthcare professionals during COVID-19 pandemic: Exploring the mediating effects of resilience and coronavirus fear. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00424-8>
- YILDIRIM, M., Geçer, E. ve Akgül, Ö. (2020b). The impacts of vulnerability, perceived risk, and fear on preventive behaviours against COVID-19. *Psychology, Health & Medicine*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1776891>
- YILDIRIM, M. ve Arslan, G. (2021). A moderated mediation effect of stress-related growth and meaning in life in the association between coronavirus suffering and satisfaction with life: Development of the stress-related growth measure. *Frontiers in Psychology*, 12, 529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648236>
- YILDIRIM, M., ve Çiçek, İ. (2021). Optimism and pessimism mediate the association between parental coronavirus anxiety and depression among healthcare professionals in the era of COVID-19. *Psychology, Health & Medicine*, 1-9. DOI: [10.1080/13548506.2021.1966702](https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1966702)
- ZHAİ, Y., ve Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet. Psychiatry*, 7(4), e22.
- ZHANG, N. ve Henderson, C. N. (2014). Test anxiety and academic performance in chiropractic students. *Journal of Chiropractic Education*, 28(1), 2-8.

MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİNİN YORDAYICISI OLARAK İNSANİ DEĞERLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ercan YILMAZ¹, Burak GÜNER², Nuri CANER³

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ercanyilmaz70@gmail.com, ORCID: 0000- 0003- 4702- 1688.

2 Uzm., MEB, burakguner55@gmail.com, ORCID: 0000- 0002- 1734- 987X.

3 Uzm., MEB, nuri-caner@hotmail.com, ORCID: 0000- 0002- 4455- 2179.

Geliş Tarihi: 17.05.2021 Kabul Tarihi: 19.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.938186

Öz: Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin öz-yeterliklerini yordama gücünü belirlemektir. Araştırmanın örneklemini meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için nicel araştırma modellerinden biri olan korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri meslek lisesi öğrencilerinin insani değer düzeyleri, bağımlı değişken ise meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterlikleridir. Araştırma örneklemine dâhil edilen öğrenci sayısı 626'dır. Öğrencilerden toplanan veriler normal dağılım gösterdiği için çalışma parametrik testler ile sınıanmıştır. Veri setinin analizinde meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterlik ve insani değerleri arasındaki ilişki Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılığı çoklu regresyon ile test edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir araştırma bulgusunda ise meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin öz-yeterliklerini yordadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlik, insani değerler, değerler, meslek lisesi, öğrenciler

HUMANITARIAN VALUES AS PREDICTORS OF SELF-EFFICACY OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to determine the power of humanitarian values of vocational school students to predict their self-efficacy. The research group of the study is the students studying in vocational schools. In this study, the correlational design included in the quantitative research model was used to reveal the relationship between variables. The independent variables of the research are the humanitarian value levels of vocational high school students; the dependent variable is the self-efficacy of vocational high school students. The number of students included in the sample is 626. Parametric tests were used as the data collected from students showed a normal distribution. In the analysis of the data set, the relationship between the self-efficacy and humanitarian values of vocational high school students was tested with the Pearson Product Moment Correlation Coefficient. In the study, the predictability of the independent variables on the dependent variable was tested by multiple regression. The findings of the study indicate a significant relationship between the self-efficacy of vocational school students and their humanitarian values. Another finding of the study shows that the humanitarian values of vocational school students predict their self-efficacy.

Keywords: self- efficacy, humanitarian values, values, vocational school, students

Giriş

Eğitim sürecinde bilişsel olmayan bazı becerilerin, öğrencilerin başarıları ve gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmak önemli hâle gelmeye başlamıştır. Bu becerilerden birisi de öğrencilerin öz-yeterlik algılarıdır. Öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenme için gerekli görevleri yerine getirme yeteneklerine yönelik sahip oldukları inançları olarak ifade edilir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler; daha uzun süre sebat gösterir, öğrenme sürecinde daha derin anlam arar, kaygı seviyesi daha düşük ve okulda daha fazla başarılı olurlar (Multon, Brown ve Lent, 1991 akt. Joét, Usher ve Bressoux, 2011).

Eğitim gündeminin en tartışılan konularından biri, meslek eğitiminin niceliğinin ve niteliğinin artırılmasıdır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2021; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014; 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Raporu, 2004). Meslek eğitiminin niteliğinin artırılmasında önemli etkenlerden birinin ise öğrencilerin öz-yeterlik algıları olduğu değerlendirilebilir. Bu yargıyı, yapılan birçok çalışma desteklemektedir. Top, Çolakoğlu ve Dilek (2012) meslek lisesi öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öz-yeterlikleri

yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin daha yüksek ve bu durumun gelecekteki başarılarında belirleyici olduğunu bulmuştur. Trisnawati (2017), yaptığı mesleki eğitimde, gelecekte verimli olabilmesi için bireylerin özyeterliliği yüksek ve benlik kavramının farkında olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hong, Zhang, Ye ve Ye (2021) yaptıkları çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin staj yapma, okula bağlılık, öğrenmede ısrarcı olma değişkenlerini özyeterliliğin etkilediğini bulmuşlardır. Hasanah, Alizamar, Marjohan ve Engkizar (2019) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada ise öz-yeterliliğin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuş ve bu çalışmada öz-yeterliliğin, öğrencilerin yeteneklerinin ve başarılarının farkında olmasını sağlayarak gerçekleştirdiği işi, özgüvenli bir şekilde tamamladıklarını sağladığı gözlemlenmiştir. Honicke ve Broadbent (2016); Schöber, Schütte, Köller, McElvany ve Gebauer, (2018) özyeterliliğin akademik başarı üzerinde çok güçlü etkisi olduğunu belirtmektedirler. Olivier, Archambault, De Clercq ve Galand (2018); Bahar (2019) öğrencilerin özyeterliliklerinin akademik başarılarında etkili olduğunu bulmuşlardır. Xing ve Rojewski (2018) gerçekleştirdiği araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin mesleki kariyerlerine karar verme sürecindeki öz-yeterlilikleri, ülkenin kalkınmasında önemli bir yeri olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterlilikleri, yaşam ve akademik alanlarındaki değişkenleri etkileyebilmektedir.

Özyeterliliğin, öğrencilerin farklı değişkenleri ile çalışıldığı görülmektedir. Bai ve Wang (2020), ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada özyeterliliğin, öz-düzenlemeli öğrenmenin bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Brunette, Pollack, Forsyth, Hoyt, Babij, Thomas ve Coy (2020) öğrencilerin geliştirilebilir zekâyâ müdahale edebilmelerinin girişimcilik özyeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini ve girişimcilik özyeterliliğin de öğrencilerin akademik ve kariyer süreçlerinde de pozitif katkısının olduğunu bulmuşlardır. Mesleki girişimcilik eğitim programı ve girişimcilik özyeterliliği ile ilişkili yapılan bir araştırmada, mesleki girişimcilik eğitim programına dahil olan öğrencilerin girişimcilik özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Maritz ve Brown, 2013). Penn ve Lent (2019) tarafından lisans öğrencileri üzerine yapılan çalışmada ise kariyer ve karar verme özyeterliliğinin, öğrencilerin dışa dönüklük ve vicdanlılık ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayllo'n, Alsina ve Colomer (2019) lisans öğrencilerinin öz-yeterliliklerinin, akademik alanlarda başarılı olma yeteneklerine karşı güvenin sağlanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Zwart, Norozi, Van Luit, Goei ve Nieuwenhuise (2020) tarafından sağlık meslek lisesi öğrencileri ile yapılan çalışmada, farklı koşulların ve özyeterliliğin arasında ilişki olduğunu ve dijital öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin yüzyüze öğrenme ortamlarına göre daha düşük özyeterliliğe sahip olduğunu bulmuşlardır. Simamora, Saragih ve Hasratuddin (2019) rehberli keşfederek öğrenme materyallerinin öğrencilerin özyeterliliklerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Wan (2019), öğrencilerin fen öğrenimi üzerinde özyeterliliğin etkisini araştırmış ve özyeterlilik ile fen bilimi öğrenimi arasında pozitif ilişki bulmuştur. Falco ve Summers (2019) ergen kızların kariyer özyeterliliğini incelemek üzere

yaptıkları deneysel çalışmada, verilen eğitimler sonrası ergen kızların özyeterliğinde yüksek seviyede artış bulunmuştur. Son olarak Rafiola, Setyosari, Radjah ve Ramli (2020) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin özyeterliklerinin akademik başarısına çok önemli bir düzeyde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterliklerini etkileyen birçok değişken vardır. Bunlardan birinin de onların değerleri olduğu düşünülebilir (Türkan ve Kaya, 2019; Doğan ve Barış, 2010). Metli'ye (2017) göre de değerler, daha çok duyuşsal bir özelliktir. Metli (2017) ve Akbaş (2008) göre değerlerin, duyuşsal özellik olduğunu belirtmektedirler. Bireyler, değerleri sayesinde çevresel faktörlere, durumlara ve davranışlara karşı tavır sergilerler. Bireylerin değerleri vasıtasıyla sergilediği bu tavrın, sahip olduğu öz-yeterliklerin açıklayıcılarından biri olduğu varsayılabılır. Chrevulath'ın (2017) belirttiği gibi öz-yeterlik ile insani değerler arasında yakın ilişki vardır. Alan yazında genellikle öz-yeterlik ve insani değerlerin ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların daha çok ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğine ulaşılmıştır (Oral ve Dilmaç, 2015; Türkan ve Kaya, 2019; Tentama, Merdiaty ve Subardjo, 2019; Chiesa, Massei ve Guglielmi, 2016; Gushue, Clarke, Pantzer ve Scanlan, 2006; Betz, 2000). Meslek lisesi öğrencilerinin toplumların vasıflı işgücü ihtiyacının tedarikini sağlamaktadır (Xing ve Rojewski, 2018). Meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin hem üniversiteyi kazanma oranlarının düşük olması (Demir, 2018) hem de mezun olduğu alanda çalışmayı tercih etmediği belirtilmektedir (Kahraman ve Türkan, 2022). Bu durumun nedeni onların kendine yönelik özyeterlik algıları ve bu algıyı etkileyecek insani değerleri olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle çalışmanın örneklemini meslek lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Ayrıca ulusal literatürde genel lise öğrencilerinin özyeterlikleri ve değerleri üzerine yapılan çalışmalara rastlanırken; meslek lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri ve insani değerleri alanında bir çalışmaya araştırmacılar tarafından rastlanılmadığı için bu örneklemin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin öz yeterliklerini yordayıcılığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri ile özyeterlikleri ne düzeydedir?

1- Meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterlikleri ile insani değerleri arasında ilişki var mıdır?

2- Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterlik alt boyutlarının (akademik öz yeterlilik, sosyal öz yeterlik, duygusal öz yeterlik) yordayıcısı mıdır?

3- Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz yeterliklerinin yordayıcısı mıdır?

Kuramsal Altyapı

Öz-yeterlilik

Öz-yeterlik; literatürde insanların yaşamlarında bir işi başaracaklarına ve belirli görevleri yerine getirebilmelerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır (Camb-

ridge Online, 2021). Ayrıca öz-yeterlik, bireyin inançları, çabaları ve becerileri doğrultusunda bir işi yapabileceklerine yönelik yargısı olarak tanımlanmaktadır (Kartopu, 2016). Bandura (1977) tarafından ise öz yeterlik, bireylerin başarılarını gerçekleştirebilme yetenekleri ve inançları ile ilişkisi olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yeterlik, bireylerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bandura (1986 akt. Earley, 1994), öz-yeterliğin öncelikle kişinin çabasını ve ısrar performansını artırdığını belirtmiştir. Yani öz-yeterliği yüksek olan bir birey, öz-yeterliği düşük olan bir bireyden daha çok ve daha uzun süre çalışır (Wood ve Bandura, 1989). İnsanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol kapasiteleri yani öz-yeterlik inançlarının, bireylerin kişilik işleyişi üzerinde bir etkiye sahip olduğu iddia edilmiştir (Bandura, 1997). Örneğin Pajares, Johnson ve Usher'a göre (2007), öz-yeterlik inancı bireylerin motivasyonlarının, iyi oluşlarının ve kişisel başarılarının açıklayıcısıdır. Bunun nedeni, bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerin beledikleri sonuçlara ulaşabileceğine inanmadıkları sürece, karşılaştıkları zorluklar ve problemler karşısında eyleme geçmelerinde ve sebat etmelerinde yetersiz kalmalarıdır. Bireyler için olumlu ve güçlü bir tutum olarak değerlendirilebilen öz-yeterlik, bireylerin yaşamsal faaliyetlerini ve bilişsel süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Mert, Duman ve Kahraman, 2019). Çünkü, öz-yeterlik; bireylerin bir şeyi başarabilmek ve gerçekleştirebilmek adına ihtiyaç duydukları bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal becerilerini hayata geçirmelerini sağlar (Oral ve Dilmaç, 2015).

Öz-yeterlik kavramının genelde üç farklı ölçüde değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar: öz-yeterlik düzeyi, öz-yeterlik gücü ve öz-yeterliğin genellenebilirliğidir. Öz-yeterlik düzeyi, bireylerin bir işi yapma esnasında karşılaşılabilecekleri zorlukların ve sorunların büyüklüğünün derecesini gösterir. Öz-yeterlik gücü, bireylerin karşılaşılabilecekleri zorluklara rağmen yılmadan çaba göstermeye ve başarılı olmaya olan inancıdır. Öz-yeterliğin genellenebilirliği, beklentilerin farklı durumlara ne derece yansıtılabileceğini gösterir (Bandura, 1997 akt. Arseven, 2016; Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik alt boyutlarıyla incelendiğinde bireyler ve öğrenciler için önem arz ettiği dikkat çekmektedir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) öğretmenlerin özyeterliğini, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyutta değerlendirmiştir. Biasutti ve Concina'da (2018) öğretmenlerin özyeterliğini öğrencilere eşit davranma, her dersin amaçlarının netleştirilmesi, öğrencilerin geliştirebileceği belirli yollar önerme alt boyutlarıyla değerlendirmiştir. Yıldırım ve İlhan (2010) ise genel özyeterliği başlama, yılmama, sürdürme çabası/ ısrarlı olmak üzere üç faktörde incelemiştir. Telef'e (2011) göre özyeterliliği akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik oluşturmaktadır.

Akademik özyeterlik: Honicke ve Broadbent (2016) akademik özyeterliği, bireye verilen veya belirli bir görevde başarılı olabilme algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin eğitim-öğretim alanında bir şeyleri başarabilmelerine ve gerçekleştire-

bilmelerine yönelik geliştirdikleri güvendir (Schunk, 1985 akt. Yalnız, 2014). Drago, Rheinheimer ve Detweiler (2018) akademik özyeterliğin öğrencilerin sınıf puan ortalamaları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması durumunda kendilerini akademik ortama daha kolay entegre edebilecekleri ve daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğrenciler ise akademik açıdan akranlarına yardımcı olabileceklerine inandıkları için diğer öğrencilerin akademik destek için kendilerine yönelmeleri gerektiği beklentisine girebilmektedir (Zander, Brouwer, Jansen, Crayen ve Hannover, 2018). Zimmerman (1995) akademik öz-yeterliğin benzersiz olarak belirttiği birtakım özelliklerini şöyle sıralamaktadır. Zimmerman'a (1995) göre özyeterlik öğrencilerin kendilerinin kim olduklarını ya da kendileri hakkında ne hissettiklerini değil, verilen görevler neticesinde bu görevleri becerilme yetenekleri olarak değerlendirir. Bir diğer özelliği ise öz-yeterlik farklı işlevsel alanlarla ilgili olduğu için, öğrencilerin becerilerin gerçekleştirilmesini sağlayabilir ya da engel olabilir.

Sosyal özyeterlik: Bireyin diğer bireylerle iletişim kurabilmesi, ilişki kurabilmesi ve bu iletişimi, ilişkiyi sürdürebilmesi için sosyal alanda etkileşime girme becerisine olan güveni olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Betz, 2000 akt. Ahmad, Yasien ve Ahmad, 2014). Blumberg, Carle, O'Connor, Moore ve Lippman (2008) ise sosyal öz-yeterliği, bireyin diğer kişilerle iyi geçinebilmesi, anlaşabilmesi ve onaylanması için birtakım beceri olarak tanımlamaktadır. Bu beceriler ise, bireyin diğer kişilerin duygu ve fikirlerinin algılanması, toplumsal kurallar vb. bilişsel yeteneklere dayanmaktadır. Ek olarak bu davranış ve becerilerin bireylerin birbirleriyle iletişim kurma, kibar olma, düşünceli olma, alçakgönüllü olma ve diğer bireylerin davranışlarını etkilemek için kullanılan sosyal teknikleri sergileme yeteneği olarak kabul edilir. Akın ve Başören' de (2015) sosyal öz yeterliğin, toplumsal ilişkiler, başarı, sorunlarla yüzleşme ve baş edebilme vb. davranışların üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ulutaş (2016) sosyal öz yeterliği bireyin toplumsal alanda sahip olduğu özgüven olarak nitelendirmiştir. Sosyal özyeterliğin öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında ise Datu, Ping Wong ve Rubie- Davies (2021) yaptıkları çalışmada başkalarına karşılı saygılı ve nazik olmanın öğrencilerin sosyal özyeterliklerine katkısı olduğunu, bu durumda kişinin kendine olan güveninin ve kişilerarasında daha düzgün ilişkiler ve iletişim kurabilmesine yardımcı olduğunu bulmuştur. Carmeli, Peng ve Schaubroeck (2020) sosyal özyeterliği düşük olan öğrencilerin akademik alanda da başarılı olabileceğini belirtmişlerdir. Dunbar, Dingel, Dame, Winchip ve Petzold (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal özyeterlik düzeylerinin notlarını pozitif yönde etkilediğini ve sosyal özyeterliği yüksek olan öğrencilerin takipçi konumundan ziyade daha çok lider konumunda olduğunu bulmuşlardır.

Duygusal özyeterlik: Wallace ve Alden'e (1997 akt. Ulutaş, 2016) göre insanların duygusal işlevselliğini yani duygusal açıdan farkındalık, duyguları yönetme ve gerekli biçimde düzenleme, empati vb. yeteneklerini kullanabilmesidir. Duygusal

öz-yeterlik kavramı bireylerin duygularıyla doğrudan bağlantılı içsel olarak algılanan yetenekler ve bu yeteneklerin değerlendirilip, geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Petrides vd. 2006 akt. Totan, İkiz ve Karaca, 2010). Alessandri, Perinelli, Longis, Schaufeli, Theodorou, Borgogni, Caprara ve Cinque'e (2018) göre temel anlamda duygusal özyeterlik, bireyin olumlu ve olumsuz duygularını yönetebilmesidir. Türk- Kurtça ve Kocatürk (2020) duygusal özyeterliği, diğer bireylerin duygularını anlama, algılama ve duyguların düzenlenmesi olarak tanımlamaktadırlar. Nowland ve Qualter (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin duygusal özyeterlikleri yükseldikçe kaygı düzeylerinin ve endişelerinin düştüğünü; duygusal özyeterliğin ağırlıklı olduğu okul programlarında okul ve akran bağlılığını etkileyebileceğini belirtmektedirler. Demirtaş (2020) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin duygusal özyeterliğinin ruhsal iyi oluşları ile pozitif ilişkili olduğunu; duygusal özyeterliğin bilişsel esnekliği ve zihinsel iyi oluşu etkileyebileceğini bulunmuştur.

Değerler

Toplumsal olarak edinilen kültürel özellikler değer olarak adlandırılmaktadır. Değer kavramı, Türk Dil Kurumu (2021) tarafından "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Değerler; kültürel grupları, toplumları ve bireyleri tanımlamak, süreç içerisindeki değişimi izlemek, tutum ve davranışların güdüsel temellerini açıklamak için kullanılır (Schwartz, 2012). Eğitim açısından değer ise bir varlığın toplumsal, ruhsal veya ahlaki yönden yararına olan bir nitelik olarak açıklanmıştır (Güçlü, 2015; Yıldırım, 2019). Yani değerler, bireylerin iyiyi, kötüyü ya da doğruyu, yanlış ayırt edebilmesini veya davranışlarını bu durumlara uygun şekilde sergilemesini sağlayan unsurlar olarak tanımlanabilir (Tulunay Ateş, 2017; Büyükyıldırım ve Dilmaç, 2015). Değerler kendi içinde araç ve yüksek değerler olarak ele alınmaktadır (Killoğlu, 1988 akt. Yılmaz, 2009). Yılmaz (2009) araç değerleri, bireye tüm yönlerden maddi değerler, yarar, hevesler, istekler, güç vb. değerleri oluştururken, yüksek değerler; bireyin idealleri ve insani değerler olarak da bilinen sevgi, saygı, dürüstlük gibi değerlerden oluşturmaktadır.

Schwartz (2005) alan yazında farklı anlamlara gelen değer kavramının temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır (akt. Schwartz, 2007):

- Değerler, inançlardan doğrudan etkilenir. Etkilenen değerler ise duygular ile beslenir.
- Değerler, bireylerin eylemlerini harekete geçirmeleri ve gerçekleştirmeleri için motivasyon kaynağıdır. Çünkü değerler, insanlar için birer hedeftir (örneğin; yardımseverlik, sosyal düzen, adalet).
- Değerler, belirli eylem ve durumların üzerinde yer alır. Çünkü değerler, tutum ve normlar gibi sadece belirli durum ve eylemlerle sınırlı olmayıp daha geniş anlamlı bir kavramı ifade etmektedir.

- Değerler standartlar veya kriterler olarak hizmet eder. Değerler; eylemlerin, politikaların, kişilerin ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik eder. İnsanlar; değerler vasıtasıyla neyin iyi, neyin kötü, neyin meşru, neyin gayrimeşru olduğuna ve neyin yapmaya değer olup olmadığına karar verirler.

Değer kavramı, bireyin tutum ve davranışlarının bir sonucudur. Bunlar insani değerler olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma içinde yer alan sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, bağlılık, adil olma ve fedakârlık gibi değerler, insani değerler olarak tanımlanabilmektedir (Kuçuradi, 1995 akt. Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Akgül, 2013; Dilmaç, 2007; Chrevulath, 2017). Bu insani değerler, bireylerin kendisini ve başkalarını anlamalarını sağlar, bireyin başkalarıyla bir arada uyum hâlinde yaşamasına katkı sağlar (Chrevulath, 2017).

İnsani değerlerin önemi ise şu şekilde aktarılmaktadır:

- Tutumların ve davranışların anlaşılmasını sağlar,
- Çevremizdeki dünyayı algılamamızı ve algımızı etkiler,
- “Doğru ve Yanlış” kavramını temsil eder,
- İnsanları ve örgütü/toplumunu anlamayı sağlar (Vellore Institute of Technology, 2021).

İnsani değerler eğitim açısından incelendiğinde, özellikle öğrencilerin ergenlik dönemlerinde kimlik arayışında bulunmaları nedeniyle öğrencilerin kendilerine bir hayat felsefesi belirlemelerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Kısaç ve Turan, 2015). Öğrencilerin hayata yönelik geliştirdikleri bu düşünceler, onların eğitim hayatlarındaki tüm süreçlerini, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda gelişimlerini etkileyebilir (Büyükyıldırım ve Dilmaç, 2015; Tulunay Ateş, 2017; Güçlü, 2015; Kavun, 2016). İnsani değerlerin toplumun içinde var olan her bireyi etkilemesine ve her birey için aynı derecede önem arz etmesine rağmen toplumlarda geleceği temsil eden gençlere insani değerlerin kazandırılmasının daha önemli olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise insani değerlerin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve öz yeterliklerini etkilemesidir (Tep, Maneewan, Chuathong ve Easter, 2021).

İnsani değerler ve bu değerlerin alt değerleri çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Kulaksızoğlu ve Dilmaç (2000) göre insani değerler sevgi, hakikat, huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınmadan oluşan beş küresel değerden ve bu değerlerin alt kümelerinden oluşmaktadır. Sevgi değeri, bireylerin benimsemesi hoşgörülü olmasını, cömert olmasını, anlayışlı olmasını ve merhametli olmasını gerektirmektedir. Sevgi değerinin alt kümesi merhamet, dostluk, bağlılık, şefkat vb. değerlerden oluşmaktadır. Hakikat değeri, bireyin hayatı boyunca tutum ve davranışlarında doğruluktan, dürüstlükten ödün vermemesidir. Bu değerinin alt değerleri ise milli idrak, öz-değerlendirme, merak ve evrensel sevgiden değerlerden oluşmaktadır. Huzur değeri, bireyin doğal yaşamında duygularını kontrol edebilmesi ve yönetebilmesidir.

Birey duygusal açıdan dengeli ve huzurlu olmalıdır. Yani birey gerçekleştireceği eylemlerinde iç huzursuzluk yaşamayıp daha sakin davranış ve tutumlar sergiler. Huzur değerinin alt kümesi olarak mutluluk, sabır, neşe, sebatkarlık vb. değerlerden oluşmaktadır. Doğru davranış değeri, bu değer bireyin hem toplumsal hem de bireysel açıdan tutum ve davranışlarını, duygu ve düşüncelerini olumlu açılardan geliştirmesidir. Bu sayede birey kendisini ve ahlaki becerilerini olumlu yönde geliştirebilecektir. Bu değer alt değerleri cesaret, temizlik, sorumluluk, ahlak vb. olarak sıralanmaktadır. Şiddetten kaçınma değeri, Bireyin hayatı boyunca diğer tüm bireylerle ve canlılarla uyumlu bir biçimde yaşamını sürdürebilmesidir. Buradaki en önemli faktör birey sadece fiziksel açıdan değil fikir, tutum ve davranışsal olarak da anlayışlı ve uyumlu olmalıdır. Son olarak bu değer alt kümesini kardeşlik, vatandaşlık, iyimserlik vb. değerler oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin öz yeterliliklerini yordayıcılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için nicel araştırma modeli içinde yer alan korelasyonel desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Araştırmanın yordayıcı değişkenleri, meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, ölçüt değişkeni ise meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterlilikleridir.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Ankara şehir merkezinde bulunan meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrendeki öğrenci sayısı 70975'dir. Evrendeki nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde olması gereken minimum kişi sayısı belirlenirken

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z\alpha^2}{(N-1) \cdot d^2}$$
 formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003).

Örnekleme formülüne dayalı hesaplar yapılırken evrendeki kişi sayısı (N)= 70975, evrenin standart sapması (σ)=7; $Z\alpha = 0.05$, için 1.96 değeri, kabul edilebilir hata düzeyi (d)=0,5 olarak kabul edilmiştir. Bu değerler kapsamında gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda örnekleme bulması gereken minimum kişi sayısı 384 olarak hesaplanmıştır. Evrenden örneklem belirlenirken aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk önce meslek lisesi öğrencilerinin buldukları merkez ilçeye göre 9 tabakaya ayrılmıştır. Tablo 1'de 9 tabakaya göre öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Aşamalı Örneklem Yöntemiyle İlgili İstatistik Veriler

İlçe	Okul Sayısı	Tabakalardaki Öğrenci Sayısı	Evren İçindeki Oranı (%)	Min. Örneklemde Olması gereken öğrenci sayısı	Örneklemdeki Öğrenci sayısı
Altındağ	16	9210	12,97	50	80
Çankaya	19	7116	10,02	38	62
Etimesgut	9	6120	8,62	33	53
Gölbaşı	6	2008	2,82	11	25
Keçiören	14	10742	15,13	58	94
Mamak	13	9544	13,44	52	83
Pursaklar	5	3287	4,631	18	30
Sincan	14	10447	14,71	56	90
Yenimahalle	17	12501	17,61	68	109
TOPLAM	113	70975	100	384	626

Tabakalarda öğrencilerin nicel temsiliyetini gerçekleştirmek için tabakadaki öğrenci sayılarının evren içindeki oranı dikkate alınarak örneklemde olması gereken her bir tabakadaki öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Örneklem sürecinin ikinci aşamasında rassal kümeleme yöntemine başvurulmuştur. Evrendeki her bir tabakada bulunan okullar küme varsayılmış ve numara verilmiştir. Rassal bir şekilde uygulama yapılacak olan okullar belirlenmiştir. Seçilen okullardaki ölçüklerin uygulandığı 626 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubu İle İlgili İstatistik Veriler

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde (%)
Kız	111	17,73
Erkek	515	82,27
Sınıf		
9	163	26,04
10	152	24,28
11	168	26,84
12	143	22,84
Toplam	626	%100

Araştırma grubunda yer alan katılımcılarla ilgili veriler Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinin %17,73’ü (n=111) kız; %82,27’si (n=515) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler sınıflarına göre incelendiğinde %26,04’ü (n=163) 9. sınıfta; %24,28’i (n=152) 10. sınıfta; %26,84’ü (n=168) 11. sınıfta ve %22,84’ü (n=143) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerini ölçmek amacıyla İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) ve öz yeterliklerini ölçmek için Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bazı demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile veriler toplanılmıştır.

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)

İnsani Değerler Ölçeği, Dilmaç (2007), tarafından ortaöğrenim düzeyindeki öğrenciler (ergenler) için geliştirilmiştir. İnsani değerler ölçeği 42 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) dereceleme ölçeği şeklindedir. Maddeler A:1- B:2- C:3- D:4- E:5 şeklinde puanlanmaktadır. Puanların artması/azalması kişilerin insani değerlere daha çok sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir. Dilmaç (2007), İnsani Değerler Ölçeği’ni geliştirme sürecinde gerçekleştirdiği faktör analizi sonucunda 6 faktörün tümünün toplam varyansın %34’ünü açıkladığını bulmuştur. Dilmaç (2007) göre; İnsani Değerler Ölçeği’nin Sorumluluk faktörü 7 (yedi) maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri. 77 ile. 53 arasında değişmektedir. Dostluk adı verilen ikinci faktörde yedi (7) maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri. 79 ile. 51 arasındadır. Barışçıl Olma adı verilen üçüncü faktörde ise (7) yedi madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 74 ile .46 arasında değişmektedir. Saygı adı verilen dördüncü faktör is (7) yedi madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 69 ile 0.361 arasındadır. Dürüstlük adı verilen beşinci faktör ise (7) madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 83 ile. 45 arasındadır. Hoşgörü adı verilen altıncı faktörde (7) yedi maddeden oluşmakta, faktör yükleri ise 0.720 ile 0.361 arasındadır. İnsani Değerler Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. İnsani değerler ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla Sorumluluk için .73, Dostluk için .69, Barışçıl Olma için .65, Saygı için .67, Dürüstlük için .69, Hoşgörü için .70 ve .42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise .92 bulunmuştur (Dilmaç, 2007). Araştırma grubunda İnsani değerler ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla Sorumluluk için .76, Dostluk için .72, Barışçıl Olma için .68, Saygı için .71, Dürüstlük için .72, Hoşgörü için .72 ve .42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise .94 hesaplanmıştır.

Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterliklerini ölçmek için Muris (2001) tarafından geliştirilen, Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlik ölçeği

kullanılmıştır. Ölçek 21 madde olup 3 alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutlar: akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterliktir. Öz-Yeterlik Ölçeği, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Telef (2011) tarafından ölçek uyarlanırken doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.04, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Öz-Yeterlik Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları, ölçeğin geneli için .86, alt boyutları olan akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekten alınan yüksek puan, ergenin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna; ölçekten alınan düşük puan ise ergenin öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Telef, 2011). Çalışma grubunda öz-yeterlik ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; Öz-Yeterlik Ölçeğinin geneli için .88 bulunmuştur. Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları olan akademik öz-yeterlik için .85, sosyal öz-yeterlik için .65, duygusal öz-yeterlik için .81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, pandemi dönemi nedeniyle hem yüz yüze hem de online şekilde toplanmıştır. Verilerin bir kısmı pandemi döneminde maske, dezenfektan vb. üretim yapan Mesleki ve Teknik Lisesi öğrencilerin çalıştıkları ortamlarda pandemi şartlarını da dikkate alınarak ölçeklerin uygulanmasıyla toplanmıştır. Geriye kalan kısmı ise öğrencilerin online dersleri gerçekleştirirken, öğretmenler vasıtasıyla öğrencilere gönderilen ölçeklerin online formları gönderilerek toplanmıştır. Öğrencilerin ölçeği cevaplandırırken anlamadıkları, zorlandıkları veya açıklama yapılmasını istedikleri durumlarda açıklamalarda bulunulmuştur.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırma kapsamındaki veriler, analize alınmadan önce 6 tane kayıp veri tespit edilmiş ve bu veriler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra veri setindeki uç değerler incelenmiştir. Veri setindeki tek yönlü uç değerler maddelere ilişkin puanların z puanlarına dönüştürülmesi ile kontrol edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Z değerleri +3 ile -3 aralığının dışında kalan 12 veri tek değişkenli aykırı değer olarak kabul edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra çalışmada toplanan veri setinin normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Verilerinin Normallik Değerleri

Değer Ölçeği alt ölçekleri	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Sorumluluk	-,125	-,625
Dostluk	-,142	-,271
Barışçıl olma	-,061	-,425
Saygı	-,001	,089
Dürüstlük	,261	-,174
Hoşgörü	,111	-,347
Öz-yeterlik ve alt boyutları		
Akademik öz-yeterlik	,352	-,094
Sosyal öz-yeterlik	,090	-,311
Duygusal öz-yeterlik	,263	-,278
Öz-yeterlikToplam	,378	,301

Toplanan veri setinin normalliğine çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek karar verilmiştir. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 aralığındadır (Tablo 3). Dağılıma ait çarpıklık ve basıklık katsayıları - 2 ile + 2 aralığında ise dağılım normal dağılım şartlarını sağlamaktadır (George ve Mallery, 2016). Veri setinin normal dağılım şartlarını sağladığı varsayılmıştır. Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Veri setinin analizinde meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile insani değerleri arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ile sınanmıştır. Regresyon analizleri öncesinde bağımsız değişkenler arasında Çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı Variance inflation factors (VIF) tolerans değerinin 10'dan küçük ve 0.1'den büyüklüğü ile incelenmiştir. Hata terimleri arasındaki ilişkinin olmadığına ise oto korelasyonu gösteren Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında yer alması ile karar verilmiştir (Kalaycı, 2010). Regresyon analizleri öncesinde yapılan hesaplamalar sonucunda çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığına ve hata terimleri arasında ilişkinin bulunmadığına karar verilmiştir. Bu sebepten araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılığı çoklu regresyon ile hesaplanmıştır Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmektedir (Balci, 2004). Bu araştırmada da kabul edilen manidarlık düzeyi .05'tir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul izni "Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı" tarafından 16.04.2021 tarihinde 2021/217 sayılı karar no ile etik kurul tarafından onaylanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları kapsamında gerçekleştirilen analizler ve sonuçlarına yer verilmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterlik alt boyutları ile insani değerler alt boyutları ait düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Özyeterlik Alt Boyutlarına ve İnsani Değer Alt Boyutlarına Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss
Akademik Özyeterlik	626	20,46	6,346
Sosyal Özyeterlik	626	21,93	6,079
Duygusal Özyeterlik	626	20,66	6,363
İnsani Değer Sorumluluk	626	23,19	5,210
İnsani Değer Dostluk	626	23,99	6,294
İnsani Değer Barışçıl Olma	626	22,82	6,011
İnsani Değer Saygı	626	24,03	6,501
İnsani Değer Dürüstlük	626	23,53	4,374
İnsani Değer Hoşgörü	626	21,32	5,349

Tablo 4 incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterliğin akademik özyeterlik alt boyut puan ortalamaları 20,46; sosyal özyeterlik alt boyut puan ortalamaları 21,93 ve duygusal özyeterlik alt boyut puan ortalamaları ise 20,66 olarak hesaplanmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri sorumluluk alt boyut puan ortalamaları 23,19; dostluk alt boyutunda 23,99; barışçıl olma alt boyut puan ortalamaları 22,82, saygı alt boyutunda 24,03; dürüstlük alt boyutunda 23,53 ve son olarak hoşgörü alt boyut puan ortalamaları ise 21,32 olarak bulunmuştur.

Meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile insani değerleri arasındaki ilişkinin varlığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5 ifade edilmiştir.

Tablo 5. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri İle İnsani Değerleri Arasındaki İlişki

		Öz yeterlik				
		Akademik öz-yeterlik	Sosyal öz-yeterlik	Duygusal öz-yeterlik	Öz-yeterlik Toplam	
İnsani değerler	Sorumluluk	r	,296 [*]	,337 [*]	,249 [*]	,327 [*]
	Dostluk	r	,243 [*]	,332 [*]	,262 [*]	,311 [*]
	Barışçıl olma	r	,261 [*]	,288 [*]	,287 [*]	,311 [*]
	Saygı	r	,274 [*]	,292 [†]	,267 [*]	,309 [*]
	Dürüstlük	r	,155 [*]	,229 [*]	,124 [*]	,188 [*]
	Hoşgörü	r	-,035	-,024	-,010	-,025

*p < .05

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin sorumluluk, dostluk, barışçıl olma, saygı ve dürüstlük alt boyut puanları ile öz-yeterlikleri, öz-yeterliklerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p < .05). Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin hoşgörü alt boyut puanları ile öz-yeterlikleri, öz-yeterliklerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p > .05)

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin öz yeterliklerinin akademik öz-yeterlik boyutundaki yordayıcılığı, çoklu regresyon analizleri ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Öz-Yeterliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Öz-yeterlik)	Bağımsız Değişken (İnsani Değerler)	ß	t	p	F	Model (p)	R2	VIF	Durbin- Watson
Öz- yeterliklerinin Akademik Öz-yeterlik alt Boyutu	Sorumluluk	,197	3,232	,001 [*]				2,528	
	Dostluk	-,001	-,009	,993				2,834	
	Barışçıl olma	,079	1,259	,209	11,111	,000 [*]	0,090	2,655	1,656
	Saygı	,090	1,252	,211				3,521	
	Dürüstlük	-,036	-,765	,444				1,536	
	Hoşgörü	-,012	-,320	,749				1,019	

*p < .05;

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak İnsani Değerler

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin akademik öz-yeterlik alt boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=11.111$; $P<.01$). Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin akademik öz-yeterlik alt boyutundaki değişkenliğinin %9'unu yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin "sorumluluk" alt boyutu öz-yeterliklerinin akademik öz-yeterlik alt boyutundaki değişkenliği anlamlı bir şekilde yordarken ($p < .05$), insani değerlerin diğer alt boyutları anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ($p > .05$).

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz yeterliklerinin "sosyal öz yeterlik" boyutundaki yordayıcılığı, regresyon analizleri ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Öz-Yeterliklerinin Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Öz-yeterlik)	Bağımsız Değişken (İnsani Değerler)	β	t	p	F	Model (p)	R2	VIF	Durbin-Watson
Öz yeterliklerinin Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyutu	Sorumluluk	,188	3,139	,002*	15,582	.000*	0.125	2,655	1.616
	Dostluk	,170	2,680	,008*					
	Barışçıl olma	,053	,857	,392					
	Saygı	-	-,463	,644					
	Dürüstlük	,033	,744	,457					
	Hoşgörü	,035	,744	,457				1,536	
		,004	-,106	,916				1,019	

* $p < .05$

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki yordayıcılığını kestirmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=15,582$; $P<.01$). Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri öz yeterliklerinin sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki değişkenliğinin %12,5'ini yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin alt boyutlarının öz-yeterliklerinin sosyal öz-yeterlik alt boyutunu yordayıcılığı incelendiğinde sorumluluk ve dostluk alt boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahipken ($p < .05$) barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahip değildir ($p > .05$).

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin duygusal öz-yeterlik alt boyutu yordayıcılığı, regresyon analizleri ile sınınanmıştır.

Tablo 8. Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Öz-Yeterliklerinin Duygusal Öz-Yeterlik Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Öz-yeterlik)	Bağımsız Değişken (İnsani Değerler)	β	t	p	F	Model (p)	R2	VIF	Durbin-Watson
Öz-yeterliklerinin Duygusal Öz-yeterlik Alt boyutu	Sorumluluk	,065	1,061	,289	10,886	,000*	0.088	2,528	1.521
	Dostluk	,084	1,293	,197					
	Barışçıl olma	,172	2,743	,006*					
	Saygı	,070	,976	,330					
	Dürüstlük	-	-1,598	,111					
	Hoşgörü	,076	,471	,638					

*p < .05

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin duygusal öz-yeterlik boyutundaki yordayıcılığını kestirmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi ile belirlenen sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=10,886; P<.05). Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundaki değişkenliğinin %8,8'ini yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin, barışçıl olma alt boyutu öz yeterliklerinin duygusal öz-yeterlik alt boyutunda değişkenliği yordamaktadır (p <.05). İnsani değerlerinin sorumluluk, dostluk, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları, öz yeterliklerinin duygusal öz-yeterlik alt boyutundaki değişkenliği anlamlı şekilde yordamamaktadır (p> .05).

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerini yordayıcılığı, regresyon analizi ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Öz-Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Öz-yeterlik)	Bağımsız Değişken (İnsani Değerler)	β	t	p	F	Model (p)	R2	VIF	Durbin-Watson
Öz-yeterlik	Sorumluluk	,167	2,777	,006*	14,961	,000*	0.120	2,528	1.554
	Dostluk	,093	1,466	,143					
	Barışçıl olma	,113	1,940	,046*					
	Saygı	,048	,681	,496					
	Dürüstlük	-	-,632	,528					
		,030							
	Hoşgörü	,001	,020	,984					

*p < .05

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz yeterliklerini kestirmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi ile çıkan sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($f=14,961$; $p<.05$). Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerindeki değişkenliğin %12'sini yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin sorumluluk ve barışçıl olma alt boyutu öz-yeterliklerindeki değişkenliği yordamaktadır ($p<.05$). İnsani değerlerinin dostluk, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarının öz yeterliklerindeki değişkenliği anlamlı şekilde yordamamaktadır ($p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin sorumluluk, dostluk, barışçıl olma, saygı ve dürüstlük alt boyut puanları ve öz-yeterlikleri ve öz-yeterliğin tüm alt boyutları ile pozitif yönlü ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Ancak meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin hoşgörü alt boyut puanları ile öz-yeterlikleri ve öz-yeterliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Türkan ve Kaya (2019) tarafından değer yönelimlerinin kişilik öz-yeterlik algıları üzerine yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında kişiler arası öz-yeterlik arttıkça portre değerler de artış göstermiştir. Türkan ve Kaya'nın elde ettiği sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Oral ve Dilmaç (2015) ortaokul öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerini yordama gücünü araştırırken insani değerler ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Bu bulgu, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri (sorumluluk, saygı, dürüstlük vb.) başara-

bilme inançları ve benlik saygılarını açıklayabileceği düşünülebilir. Çünkü özyeterlik kavramına yönelik bir araştırmada özyeterlik ile doğrudan ilişkili olan benlik saygısı ile başarabilme kavramları arasında bir ilişki vardır (Arseven, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri, öz-yeterliklerini ve öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlik alt boyutlarını açıklamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin alt boyutları açısından incelendiğinde insani değerlerinin sorumluluk alt boyutu, öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik alt boyutunda ve genel öz-yeterlikte yordayıcılığa sahiptir. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin dostluk alt boyutu öz-yeterliğin sosyal öz-yeterlik alt boyutunu yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin barışçıl olma alt boyutu, öz-yeterliğin duygusal öz-yeterlik alt boyutunu ve öz-yeterliği açıklamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin sorumluluk alt boyutunun akademik ve sosyal özyeterliği yordayıcılığı; sorumluluk kavramının akademik alanda öğrenciye başarı ve sosyal alanda ise saygı kazandırabileceği ile açıklanabilir. Yani sorumluluk bilinci olan bir öğrencinin akademik özyeterliliğinin yüksek olması, ayrıca görevlerini istenilen şekilde tamamlayan öğrencinin sosyal alanda da saygı duyulan bir kişilik olabileceği sonucuna varılabilir.

Genel olarak ele alındığında Türkan ve Kaya (2019) öğretmenlerin değer yönetimlerinin kişilerarası öz-yeterlik algısı üzerine etkisini incelerken öğretmenlerin değerlerinin özyönelim, evrenselcilik ve güvenlik alt boyutlarının öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Barni, Danioni ve Berneva (2019) kişisel değerlerin öz-yeterlikleriyle olan ilişkisini betimlemek amacıyla yaptıkları çalışmada değerlerin değişime açıklık ve kendini aşma alt boyutlarıyla öz-yeterlik arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Oral ve Dilmaç (2015) yaptığı çalışmada insani değerlerin öğrencilerin insani değerleri, öz-yeterliklerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Kılınç Bozkurt (2019) bireylerin ahlaki değerleri, insani değerleri ve karakteri günümüz şartlarında meydana gelen değişimleri doğrudan etkilediğini ve bunun olumlu tutum ve davranışa döndürebilmesinin ise öz-yeterlik ile mümkün olduğunu söylemektedir. Çünkü öğrencilerin karakter ve değerler eğitiminde bütüncül bir şekilde gelişim gösterebilmeleri için öz-yeterlik inançlarının kuvvetli olması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle insani değerler kavramının öz-yeterlik inancını yordayabileceği beklenebilir. Doğan ve Tuncer (2017) öz-yeterlik inancının çoğunlukla davranış, tutum ve performans ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı insani değerlerin de bireylerin tutum ve davranışlarına karar verme aşamasında etki ettiği düşünüldüğünde insani değerlerin öz-yeterlik inancını yordaması beklenebilir. Ardiany, Wahyu ve Supriatna'ya göre (2017) öz-yeterlik inancı, bilgi aktarımı yoluyla değil, değer kazandırma yoluyla gerçekleşmektedir. Ardiany, Wahyu ve Supriatna'nın bu yargısı, araştırmanın sonucunu desteklediği varsayılabilir.

Yapılan çalışmalarda bireylerin değerleri ve öz-yeterlik inançlarındaki bireysel farklılıkların toplum yanlısı davranıştaki değişkenliğin önemli kısımlarını açıkladığı bulunmuştur. Öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerin paylaşma, yardım etme, önemseme ve empati gibi davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir (Alessandri, Caprara, Eisenberg ve Steca, 2009; Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai, ve Eisenberg, 2010). Bağcı, Cameron, Turner, Morais, Karby, Ndhlovu ve Leney (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada öz-yeterlik inancının çocukların aralarındaki dostluklarının olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Bu araştırmalarda bireylerin paylaşma, yardım etme, önemseme ve empati gibi davranışları dostluk ve barışçıl olma değerleri ile ilişkili olduğu kabul edilebilir. Tüm bunlar araştırmanın insani değerlerin dostluk ve barışçıl olma alt boyutlarının öz-yeterliği yordayıcılığı bulgusunu desteklemektedir.

Zimmerman (1994 akt. Zimmerman ve Kitsanta, 2005), öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin öğrenme için kişisel sorumluluk algılarını etkilediğini bulmuştur. Turner ve Cameron (2016) bir görevi yerine getirme inancı olarak tanımlanan özyeterlik, sorumluluk değerini doğrudan etkileyebileceği düşünülebilir. Bu tespitler, araştırmanın insani değerlerin sorumluluk alt boyutunun öz-yeterliği açıkladığı bulgusuyla örtüştüğü değerlendirilebilir.

İnsani değerlerin bireyleri davranışsal, duyuşsal ve bilişsel yönlerden etkilediği düşünüldüğünde (Büyükyıldırım ve Dilmaç, 2015; Güçlü, 2015; Kavun, 2016; Tulunay Ateş, 2017); öz-yeterlik inancının da bireylerin üst bilişsel akademik başarısını, kimlik duygusu kazanımı, mesleki gelişim, meslek seçimi, motivasyon, kişisel değerler, benlik saygısı, karar verme, tutum, girişimcilik (Doğan ve Tuncer, 2017; Kartopu, 2016; Barni, Danioni ve Benevene, 2019; Tentama vd., 2019; Yücesoy, 2019; Mert, Duman ve Kahraman, 2019; Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou ve Besevegis, 2007; Dinther, Dochy ve Segers, 2011; Zimmerman, 2000, Gushue vd., 2006; Atik, Tan, Doğan ve Erkoç, 2018; Saptono ve Wibowo, 2018) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu ya da bu değişkenleri yordadığı görülmektedir. Bu nedenle insani değerlerin, bireylerin tutum ve davranışlarını etkilediği ve insanların inandıkları doğrular, yanlışlar doğrultusunda karar verme yetileri öz-yeterlik inançları ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak meslek lisesi öğrencilerinin insani değerleri öz-yeterlik inançlarını yordamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin insani değerler kazanımı ne kadar yüksek olursa öz-yeterlik inançlarının da yükselebileceği için meslek liselerinde temel değerlerin niteliğinin artması için programlar revize edilebilir. Bu durum farklı örneklerdeki araştırmalarla irdelenebilir. Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin sorumluluk, dostluk ve barışçıl olma değerleri gelişimine yönelik eylemler tasarlanabilir, Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlerinin saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları öz-yeterliklerindeki değişkenliği yordaması beklenbilir.

Kaynakça

- AHMAD, Z. R., Yasien, S. ve Ahmad, R. (2014). Relationship between perceived social self-efficacy and depression in adolescents. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(3), 65.
- AKBAŞ, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- AKGÜL, T. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- AKIN, A. ve Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 603.
- ALESSANDRÌ, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N. ve Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77, 1229-1259.
- ALESSANDRÌ, G., Perinelli, E., De Longis, E., Schaufeli, W. B., Theodorou, A., Borgogni, L. ve Cinque, L. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(4), 823-851.
- ARDIANY, M., Wahyu, W. ve Supriatna, A. (2017). Enhancement of self efficacy of vocational school students in buffer solution topics through guided inquiry learning. *International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE)*.
- ARGYROPOULOU, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D. ve Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337.
- ARSEVEN, A. (2016). Özyeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19) 63- 80.
- ATİK, A. D., Tan, Ş., Doğan, Y. ve Erkoç, F. (2018). Lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutum, öz-yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 170-187.
- AYLLÓN, S., Alsina, Á. ve Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS one*, 14(5).
- BAĞCI, S. C., Cameron, L., Turner, R. N., Morais, C., Carby, A., Ndhlovu, M. ve Leney, A. (2020). Cross-ethnic friendship self-efficacy: A new predictor of cross-ethnic friendships among children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(7), 1049-1065.
- BAHAR, H. H. (2019). Academic achievement prediction power of academic self-efficacy perception in classroom teacher candidates. *Elementary Education Online*, 18(1), 149-157.
- BAI, B. ve Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language teaching research*, 1362168820933190.

- BAÍ, X., Wang, X., Wang, J., Tian, J. ve Ding, Q. (2020). College students' autonomous learning behavior in blended learning: Learning motivation, self-efficacy, and learning anxiety. In *2020 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 155-158. IEEE.
- BALCI, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem Yayıncılık.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191- 215.
- BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. NY: Freeman.
- BARNİ, D., Danioni, F. ve Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10.
- BETZ, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205- 222.
- BİASUTTİ, M. ve Concina, E. (2018). The effective music teacher: the influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279.
- BLUMBERG, S. J., Carle, A. C., O'connor, K. S., Moore, K. A. ve Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1(2), 176-197.
- BURNETTE, J. L., Pollack, J. M., Forsyth, R. B., Hoyt, C. L., Babij, A. D., Thomas, F. N. ve Coy, A. E. (2020). A growth mindset intervention: Enhancing students' entrepreneurial self-efficacy and career development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 44(5), 878-908.
- BÜYÜKYILDIRIM, İ. ve Dilmaç, B. (2015). Siber mağdur olmanın insani değerler ve sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 7- 40.
- CAMBRIDGE DICTIONARY (2021). Online sözlük. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/self-efficacy>
- CAPRARA, G. V., Alessandri, A., Di Giunta, L., Panerai, L. ve Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, 24, 36-55.
- CARMELİ, A., Peng, A. C., Schaubroeck, J. M. ve Amir, I. (2020). Social support as a source of vitality among college students: The moderating role of social self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 58(2), 351-363.
- CHİESA, R., Massei, F. ve Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students. *Journal of Counseling & Development*, 94.
- CRESWELL, J. W. (2013). Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev.). Eğiten.
- ÇAPA, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).

- DATU, J. A. D., Wong, G. S. P. ve Rubie-Davies, C. (2021). Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study. *Computers ve Education*, 161, 104062.
- DEMİR, Ü. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin meslek yüksekokulu özelinde yükseköğrenim tercihlerinin incelenmesi: Çanakkale ili Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 132-148.
- DEMİRTAŞ, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 111-121.
- DİLMAÇ, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Doktora Tezi*.
- DİNTHER, M. V., Dochy, F. ve Seger, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95- 108.
- DOĞAN, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(1), 44-50.
- DOĞAN, Y. ve Tuncer, M. (2017). Üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler. *SBARD*, 15(30), 51-67.
- DÖRDÜNCÜ Demokratik Eğitim Kurultayı (2004). Mesleki ve teknik eğitim. Eğitim Sen: Ankara. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/Mesleki-Ve-Teknik-E%C4%9Fitim.pdf>
- DRAGO, A., Rheinheimer, D. C. ve Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 19(4), 433-451.
- DUNBAR, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J. ve Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1507-1523.
- EARLEY, P. C. (1994). Self or group? Cultural effects of training on self-efficacy and performance. *Administrative science quarterly*, 89-117.
- FALCO, L. D. ve Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy and STEM self-efficacy in high school girls: Evaluation of an intervention. *Journal of Career Development*, 46(1), 62-76.
- GEORGE, D., & Mallery, P. (2016). IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference (14th ed.). New York: Routledge.

- GUSHUE, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M. ve Scanlan, K. R. L. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54.
- GUSHUE, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M. ve Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- GÜÇLÜ, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- HASANAH, U., Alizamar, A., Marjohan, M. ve Engkizar, E. (2019). The effect of self efficacy and parent support on learning motivation in management business students in Padang’s private vocational school. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 6(2), 133-140.
- HONG, J. C., Zhang, H. L., Ye, J. H. ve Ye, J. N. (2021). The effects of academic self-efficacy on vocational students behavioral engagement at school and at firm internships: A model of engagement-value of achievement motivation. *Education Sciences*, 11(8), 387.
- HONÍCKE, T. ve Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- JOÉT, G., Usher, E. L. ve Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649- 663.
- KAHRAMAN, S. M. ve Türkan, E. (2022). Meslek lisesi mezunları üniversite yerine çalışmayı seçiyor. *Haber Üsküdüür- Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi*. <https://haberuskudar.com/meslek-lisesi-mezunlari-universite-yerine-calismayi-seciyor>
- KALAYCI, Ş. (2010). “Faktör Analizi”, iç. Şeref Kalaycı (Ed.), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Beşinci Baskı, Asil Yayın Dağıtım.
- KARTOPU, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 481- 500.
- KAVUN, Y. (2016). Ergenlerde dindarlık ve insani değerler. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- KILINÇ BOZKURT, D. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz- yeterliliklerinin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- KISAÇ, İ. ve Turan, Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 495- 509.
- KULAKSIZOĞLU, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.

- MARİTZ, A. ve Brown, C. (2013). Enhancing entrepreneurial self-efficacy through vocational entrepreneurship education programmes. *Journal of Vocational Education ve Training*, 65(4), 543-559.
- MERT, A., Duman, A. E. ve Kahraman, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 594-619.
- METLİ, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve insani değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- MURİS, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 23, 145-149.
- NOWLAND, R. ve Qualter, P. (2020). Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre-transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 227-244.
- OLİVIER, E., Archambault, I., De Clercq, M. ve Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 48(2), 326-340.
- ORAL, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinde insani değerlerin öz-yeterlik algılarını ve bilişsel strateji kullanımını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 582-592.
- ÖZDAMAR, K. (2003). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Kaan Kitabevi
- PAJARES, F., Johnson, M. J. ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- PENN, L. T. ve Lent, R. W. (2019). The Joint roles of career decision self-efficacy and personality traits in the prediction of career decidedness and decisional difficulty. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 457-470.
- RAFİOLA, R., Setyosari, P., Radjah, C. ve Ramli, M. (2020). The Effect of learning motivation, self-efficacy, and blended learning on students' achievement in the industrial revolution 4.0. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 15(8), 71-82.
- SAPTONO, A. ve Wibowo, A. (2018). Do learning environment and self- efficacy impact on student's entrepreneurial attitude? *International Journal of Entrepreneurship*, 22(4).
- SCHÖBER, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N. ve Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11.

- SCHWARTZ, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- SCHWARTZ, Shalom H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. https://www.researchgate.net/publication/272160193_Value_orientations_Measurement_antecedents_and_consequences_across_nations/link/54e0f80d-0cf2953c22b96cf7/download
- SİMAMORA, R. E. ve Saragih, S. (2019). Improving students' mathematical problem solving ability and self-efficacy through guided discovery learning in local culture context. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 61-72.
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI (2014). Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma raporu (Onuncu Kalkınma Planı). http://katalog.ticaret.gov.tr/client/tr_TR/default/search/detailnonmodal?qu=---+Economic+policy.&rw=4000&d=ent%3A%2F%2FSD_ILS%2F0%2FSD_ILS%3A6489%7E%7E0&ps=1000&isd=true
- TELEF, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Doktora Tezi*.
- TENTAMA, F., Merdiaty, N. ve Subardjo (2019). Self-efficacy and work readiness among vocational high school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(2), 277- 281.
- TEP, P., Maneewan, S., Chuathong, S. ve Easter, M. A. (2021). The relationship between human values and creative ideation among undergraduate students: The role of creative self-efficacy. *Cogent Psychology*, 8(1), 1- 15.
- TOP, S., Çolakoğlu, N. ve Dilek, S. (2012). Evaluating entrepreneurship intentions of vocational high school pupils based on self- efficacy concept. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 934-943.
- TOTAN, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.
- TRİSNAWATI, N. (2017). Preparation for working readiness vocational education graduate with self-concept and self-efficacy development. *JPBM (Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen)*, 3(2), 165-172.
- TULUNAY ATEŞ, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- TURNER, R. N. ve Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212-246.
- TÜRK DİL KURUMU. (2021). Online sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

- TÜRKAN, S. ve Kaya, F. Ş. (2019). Öğretmenlerin değer yönelimlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 89-116.
- TÜRK-KURTÇA, T. ve Kocaturk, M. (2020). The role of childhood traumas, emotional self-efficacy and internal-external locus of control in predicting psychological resilience. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(3), 105-115.
- ULUTAŞ, A. (2016). Ergenlerde sosyal öz-yeterlik algısı ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: bir model önerisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 831-841.
- VELLORE Institute of Technology (VIT) (2021). Human values and Professional ethics manual. <https://vit.ac.in/human-resource-office>
- WAN, Z. H. (2019). Exploring the effects of intrinsic motive, utilitarian motive, and self-Efficacy on students' science learning in the classroom using the expectancy-value theory. *Research in Science Education*, 1-13.
- WOOD, R. E. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- XİNG, X. ve Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of Chinese secondary vocational students. *New Waves Educational Research & Development*, 21(1), 48- 67.
- YALNIZ, A. (2014). Akademik özyeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101
- YILDIRIM, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). The validity and reliability of the general self-efficacy scale-Turkish form. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301.
- YILDIRIM, Ö. (2019). Değer nedir, ne demektir? <https://www.felsefe.gen.tr/deger-nedir-ne-demektir/>
- YILMAZ, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- YÜCESOY, G. (2019). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU (2021). Yükseköğretimde Mesleki Eğitim Çalıştayı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yuksekogretim-mesleki-egitim-calistayi-duzenlendi.aspx>
- ZANDER, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C. ve Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.

- ZİMMERMAN, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 1(1), 202-231.
- ZİMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- ZİMMERMAN, B. J. ve Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary educational psychology*, 30(4), 397-417.
- ZWART, D. P., Noroozi, O., Van Luit, J. E., Goei, S. L., ve Nieuwenhuis, A. (2020). Effects of Digital Learning Materials on nursing students' mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education. *Nurse Education in Practice*, 44.

BÜROKRATİK YAPI, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa ÇOKYİĞİT¹, Nezahat GÜÇLÜ²

* Bu çalışma "Ortaokulların Bürokratik Yapısının Etkililiği Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Düzeyi Arasındaki İlişki" isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Dr., MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara, cokyigitm@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1553-9845.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, nguclu@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5345-0003.

Geliş Tarihi: 04.05.2021 Kabul Tarihi: 11.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.932673

Öz: Bu çalışma ortaokullarda bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Araştırmada ilişkisel tarama (survey) yöntemi kullanılmış ve belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. 2018-2019 öğretim yılında Ankara'da yapılan araştırmanın evreni 415 devlet ortaokulundaki 16.061, örnekleme ise 692 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Hoy ve Sweetland'ın (2000) geliştirdiği "Okul Bürokratik Yapısının Etkililiği Ölçeği"; Nyhan ve Marlowe (1997) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği" ve Eisenberger ve meslektaşlarının (1986) geliştirdikleri "Örgütsel Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bürokratik yapı ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde, örgütsel güven ve örgütsel destek arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada oluşturulan yapısal eşitlik modelinde kabul edilebilir seviyede uyum değerlerine ulaşılmış; bürokratik yapı etkililiğinin örgütsel güven ve örgütsel destek üzerinde doğrudan pozitif etkilerinin bulunduğu; bürokratik yapı etkililiği ile örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: örgütlerde yapı, bürokrasi, bürokratik yapı etkililiği, örgütsel güven, örgütsel destek

THE RELATIONSHIP BETWEEN EFFECTIVENESS OF THE BUREAUCRATIC STRUCTURE ORGANIZATIONAL TRUST AND ORGANIZATIONAL SUPPORT

Abstract:

This study aims to reveal the relationship between bureaucratic structure, organizational trust and organizational support in secondary schools. The relational survey method was used in the study and the relationships between the determined variables were examined through structural equation modeling. The population of the research conducted in Ankara in the 2018-2019 academic year consists of 16,061 teachers in 415 state secondary schools, and the sample is 692 teachers. In the study, "Enabling School Structure Scale" developed by Hoy and Sweetland (2000), "Organizational Trust Scale" developed by Nyhan and Marlowe (1997) and "Perceived Organizational Support Scale" developed by Eisenberger and colleagues (1986) were used. According to the research results, a medium level positive relationship was found between bureaucratic structure and organizational trust and organizational support, and a high level positive relationship between organizational trust and organizational support. In the structural equation model created in the study, acceptable level fit values were reached; it has been determined that bureaucratic structure effectiveness has positive effects directly on organizational trust and organizational support; organizational trust has an intermediary role between bureaucratic structure effectiveness and organizational support.

Keywords: organizations structure, bureaucracy, effectiveness of the bureaucratic structure, organizational trust, organizational support

Giriş

Gelişmiş ülkelerde başlayan siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel birçok alanı kapsayan değişim rüzgârı, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki yeni gelişmelere bağlı olarak bilginin akıllara durgunluk verecek derecede artması sebebiyle bütün dünyaya yayılmaktadır (Ökmen vd., 2004). Yirminci yüzyıldan önceki hiçbir yüzyılda bu kadar hızlı ve radikal bir sosyal değişime yaşanmamış (Drucker, 2000a, 191), rekabet koşulları, küreselleşme ve eğitime daha fazla önem verilmesi toplumlarda yeni bir yapılanmayı ve beraberinde örgütlerin de bu değişime ayak uydurması zorunluluğunu getirmiştir (Akçakaya, 2010, 2). Gelişmeler karşısında hiçbir kurumun eski yapısını muhafaza etmesi mümkün görünmemektedir (Erdoğan, 2002, 1). Kurum ve kuruluşlar paradigmalarda kırılmalara, hatta kopmalara neden olan bu değişimi kendi açılarından

anlamli hâle getirmeye, böylece onu denetlenebilir, yönlendirilebilir bir harekete dönüştürmeye çalışmaktadır (Ökmen vd., 2004). Bu süreçte hizmetlerin değışmelere ve gelişmelere uygun hâle getirilmesi, kamu yönetiminde yeniden düzenlemeyi zorunlu kılan etkenlerin en önemlilerinin başında gelmektedir (Ergun, 1991, 1).

Rekabet ortamının sürekli artması ile özel ve kamu sektöründe faaliyet gösteren örgütlerde yönetimin önemi daha da artmakta (Avcı, 2019,155), tüm dünyaya yayılan yeni kamu yönetim anlayışı “sürekli yenilik”, “değişim”, “uyum” ve “etkinlik” üzerine odaklanmaktadır. Ancak önemli olan sadece yasal düzenleme yapmak, planlar hazırlamak ya da raporlar sunmak değil bu yeniliklerin ve değışimlerin uygulanması ve sürekliliği için uygun koşulları hazırlayabilmektir (Eroğlu, 2010, 231- 232) . Değişmeler, bir sistemin etkili çalışabilmesi için gereken kavram ve süreçlerde ortaklığın sağlanmasını ve sürdürülmesini zorlaştırır. Bu zorlukların, sistemin en stratejik parçası olan okula yansımından da kaçınılamaz (Bursalioğlu, 2000, 21). Chubb ve Moe (1988), devlet okulu sisteminin özellikle bürokratik yapı ve yönetim gibi kurumsal özelliklerinin okulu öğrenci performansını düşüren etkisiz bir organizasyon hâline getirdiğini iddia etmektedir (aktaran Meier vd., 2000, 2). Okulun bürokratik yapısıyla ilgili Hoy ve Miskel (2010, 103), yetkilendirici okulun esnek bir yapıyı öngördüğünü, bu kurumlarda örgütsel güven ve bağlılığın yüksek düzeyde olduğunu buna karşın engelleyici okul yapısının katı hiyerarşiden dolayı öğretmen davranışlarının denetim altına alınması suretiyle uyumlu çalışmaların önüne geçtiğini belirtmektedir.

Bazı yönetim yaklaşımlarının eğitim örgütlerinin yapısına uygun düştüğü bazıların ise bu alana uygun olmadığı ve örgüt yapısını zorlayan modeller oldukları bilinmektedir. Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak insan yoğunluklu açık sistemlerdir. Bu anlamda eğitim örgütlerinde yürütülen etkinlikler, insan etkileşiminin en üst düzeyde yaşanmasıyla başarıya ulaşabilir (Balyer, 2019, 209-213). Yeni sosyal bilim paradigması geleneksel pozitivist anlayışın varsayımlarını reddetmekte; okul yöneticisinin temel görevini, gündelik rutinleri gerçekleştirmekten daha çok, okul yaşamının anlam dünyası üzerinde yoğunlaşarak bu yaşamı dönüştürmek, olguların ötesinde yeni bir dünyanın inşası için kapı aralamak biçiminde görmektedir (Şişman ve Turan, 2002,7). Özgün bir toplumsal sistem, formel bir örgüt olan okullar, resmî düzenlemelerin ötesinde, profesyonellerin kapsamlı pedagojik özerklikle hareket ettikleri özel sosyal, bürokratik niteliklere sahip organizasyonlar olarak kabul edilmektedir (Aydın, 1994, 198; Bormann ve Adamczyk, 2016, 170; Buluç, 2009).

Sosyal bir sistem ve bir yaşam alanı olan okulun yapısını açıklamaya ve okuldaki davranışı anlamaya yönelik geliştirilen sosyal sistem modeli, temelde yapı ve insan olarak iki boyutu kapsamaktadır (Şişman, 2010, 200). Okul örgüt yapısının oluşturulmasında, görevler ile sorumluluklar alanının tespit edilmesinde yönetici ve öğretmenlerin insan hammadde üzerinde çalışacakları, bireyi toplumun istediği yönde değiştirmeye ve geliştirmeye çalışacakları unutulmamalıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde verimlilik kadar etkililik de önemsenmelidir (Özdemir, 2000, 4). Okulun yapısı

etkili olduğunda öğretmenler karşılıklı güven duyar, profesyonel özerklik gösterir ve katı kurallarla sınırlandırılmadıklarından güçsüzlük hissine kapılmazlar (Hoy, 2003). Senge vd. (2000), okulların bürokratik örgütler olarak görülmesiyle, eğitimcilerin sanayi dönemi anlayışıyla bir fabrika zihniyeti geliştirdiklerini, okulların sınıflar hâlinde organize edildiğini ve öğrencilerin tıpkı montaj hattında parça parça üretilen ürünler gibi bir sınıftan diğerine geçmelerinin beklendiğini ancak okulların kendilerine özgü kural ve düzenlemeleri, hiyerarşik otorite, nesnel standartlar ve bir iş bölümü içerdiğini belirtmektedir (aktaran Anderson, 2012, 17). Oysa okulun en önemli ve en belirgin özelliği insan hammadde üzerinde çalışıyor olmasıdır. Bu itibarla, okulun etki sahası yetki alanından çok daha geniştir. Okul yönetimi biçimsel olmayan bir ortamda çalışmak ve yetkiden ziyade etki yöntemlerine başvurmak zorundadır (Bursaloğlu, 1994, 32).

Etkili ortamlarda profesyonel bakış açısı, çalışanların katılımı, becerileri ve koordinasyonu yaygın iken zorlayıcı ortamlarda otokratik bakış açısı, statükoyu koruma, yönetsel kontrol, sınırlı çalışan uzmanlığı yaygındır (Jacob, 2003). Okul yapısı etkili olduğu zaman öğretmenler birbirlerine güvenir, profesyonel özerklik gösterir, katı kurallar tarafından sınırlandırılmamıştır ve güçsüzlük hissetmezler. Etkili yapının olduğu okullar öğretmenlerin okula ve okulun misyonuna bağlılıklarını sağlayan bir okul atmosferine sahiptir (Hoy, 2003). Etkili okul organik bir yapılanmayı da gerekli kılmaktadır. Bu yapılanma tam bir mekanik-bürokratik yapılanma olmayacağı gibi gevşek bir yapılanma değil, belki durumsal bir yapılanma olacaktır (Balci, 2007). Etkili bir yapı, yükselenlerin otoritesini güçlendirmek yerine, iş yapanların çalışmalarını destekleme işlevini görür. Etkili bir bürokraside kurallar uygulayıcılar için yardımcı olacak ve yürütülebilecek şekilde tasarlanır (Tylus, 2009, 5).

1990'lardan bu yana çeşitli sosyal bilim disiplinlerinde bir rönesans yaşayan güven kavramı (Beckert, 2002), özellikle son yirmi yılda sosyal psikoloji, sosyoloji ve yönetim literatüründe artan bir ilgi görmüştür (Rupf Schreiber, 2006, s. 89). Bireyler arası ilişkilerin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde önemli bir faktör olan güven (Dirks ve Ferrin, 2002, 611), bir durumun gerçekliğine ilişkin inanç (Maddux, 1999, 73), neredeyse bütün insan pratiklerinin, kültürlerinin ve ilişkilerinin bir yanını oluşturan ve zamanla öğrenilen bir beceri (Solomon ve Flores, 2001,143), algılanan risklere rağmen kişinin kendini başka birinin ellerine bırakabileceğine ilişkin öznel kanaat (Schweer, 1997, 203), anlaşılması her zaman yeni, tekrarlanan, farklı yönlerden adım adım yaklaşmayı gerektiren karmaşık bir olgudur (Seifert, 2001, 462). Günümüz modern dünyasında toplumun bireyselleşmesinin artması ile güven kavramının anlamı daha da önem kazanmıştır. Güven, mutlu bir toplum için her bireyi birbirine bağlayan macun (Kalkan Oğuztürk, 2008, 12), bilinçli olarak yaratılmış bir tür servettir (Behnke, 2009, 400). Mevcut bulgular, güvenilir insanlara daha olumlu ve sosyal olarak arzulanan nitelikler atfedildiğini göstermektedir (Rupf Schreiber, 2006, 89-95).

Sosyal ortamlarda bireyler arasında doğru ve sürekli ilişkilerin sağlanmasının temelinde güven duygusu bulunduğundan (Asunakutlu, 2002, 11) örgütsel güven, de-

ğışen çalışma koşullarında örgütsel başarının elde edilmesinde ön koşul olarak görülen bir unsurdur (Fard vd., 2010, 29). Çalışanları motive etmek için önemli bir ölçüt, başarılı ve verimli bir işbirliğinin temeli sayılan, ilişkilerde ve etkileşimlerde örgütsel ilişkiler ve davranışlar ağı olarak ifade edilen örgütsel güven bir örgütün çarklarını çalıştıran yağ gibidir (Beier, 2010; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran, 2004). Örgütteki yüksek güven iklimi, çalışanların gönüllü olarak işbirliği içinde hareket etmelerini sağlayarak, -örgüt özelinde ve aktarılması imkânı bulunmayan- bir tür sosyal enerji yaratmaktadır. Güvenin bulunmadığı örgütlerde ise çalışanlar ve örgüt, hedeflerine ulaşmak için pek çok imkânı kaçıır (Jeffrey, 1999). En iyi performansı gösteren örgütleri daha az başarılı örgütlerden ayıran özelliklerden biri örtük güven yapısıdır (Rupf Schreiber, 2006, 88). Karşılıklı güven kültürü bir gecede yaratılamayacağı gibi güven olmadan ne sosyal ne de ekonomik sistemler işe yaramaz (Gilbert, 2010, 169; Mishra ve Mishra, 1994, 275). Güven kaybolduğunda ise ancak büyük bir çaba ile geri kazanılabilir (Behnke, 2009, 400).

Bireylerarası güven ile örgüt düzeyinde ortaya çıkan güvenin toplamı olduğu belirtilen örgütsel güven (Tamer, 2012, 338), çalışanların güvende olduğunu ve desteklendiğini hissetmesi olarak ifade edilmekte ve örgütsel hedefleri gerçekleştirmenin önemli bir faktörü olarak gösterilmektedir (Özler ve Yıldırım, 2015, 164). Buna karşın güvensizlik hiyerarşik düzende karışıklık, öfke, suçlama ve şüphecilikten kaynaklanan zaman ve enerji kaybına yol açmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003, 117). Öğretmenler ve yöneticiler tarafından betimlenen ilişki güven anlayışındaki genel eksiklik okulları olumsuz etkilemekte; öğretmenler güveni destek, dikkat ve ilgi olarak algılamaktadır (Kagy, 2010). Güven ortamına sahip örgütlerde iş görenlerin birbirleriyle ilişkileri iyi niyet üzerine kurulduğundan daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmekte, böylece örgüt üyeleri dayanışma ve işbirliği içinde daha istekli çalışmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2017, 269). Yöneticilerine güvenen öğretmenler onlardan destek ve yardım aldıklarına inanmaktadırlar (Cerit, 2009, 651).

Örgüt çalışanları takdir görme ve ödül karşılığında harekete geçme eğilimindedirler (Drucker, 2000b, 204). Günümüzün bilgi tabanlı sanayisi çalışanlarına bağımlı olduğundan, örgüt çalışanlarının performansını etkileyen hususları anlama ve analiz etme uğraşları, etkinlik ve verimlilik için temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Krishnan ve Mary, 2012). Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinin, iş görenlerin gereksinimlerinin, beklentilerinin giderilmesine ve bununla birlikte bazı konularda örgütün desteğini algılamalarına bağlı olduğu söylenebilir (Taştan vd., 2014, 131). Örgütlerin, çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelmesi ve onların ihtiyaçlarını karşılama gayreti, çalışanların kendini kıymetli, faydalı, yetenekli ve gerekli hissetmelerini sağlamaktadır (Köse ve Gönüllüoğlu, 2010, 87). Örgütün çalışanlarına karşı sergilediği tavır ve yaklaşım örgütsel desteği, bu destek karşısında çalışanlarda oluşan duygu, düşünce, tavır ve yaklaşım da algılanan örgütsel desteği meydana getirmektedir (Eisenberger vd., 1986; Nayır, 2011). Örgütün çalışanların iyi olma hâli ile ilgileniyor olması, çalışanların

örgütün yardımseverliği ve iyi niyeti olduğuna dair algılarını pekiştirmekte ve örgüt, çalışanların gözünde güvenilir olmaktadır (Chen vd., 2005, 459). Çalışanlar örgütten yarar sağladıkları, itibar ve tanınma gibi sosyal gereksinimlerini karşıladıkları sürece gayretlerini ve bağlılıklarını örgüte sunmakta (Shanock ve Eisenberger, 2006) ve böylece örgütle çalışan arasında uzun dönemli sorumluluklar gelişmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Alan yazında bu araştırmanın konusu olan bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek kavramlarının farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı, betimsel istatistik yöntemleri ile değişkenler arasında korelasyon, regresyon ve son yıllarda da yapısal eşitlik modeli analizleri yapıldığı görülmektedir. Bürokratik yapı konusunda yapılan çalışmalarda Gage (2003), kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticiye güveni arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu; Sinden vd., (2004), biçimlendirme ve merkezileşme açısından kolaylaştırıcı okul yapısının, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarını ve daha fazla gayret etme isteklerini olumlu olarak etkileyebileceği; Tylus (2009), okullarda kolaylaştırıcı bürokratik yapının varlığı ile öğretmenlerin sınıf içi öğretimsel uygulamalarındaki değişiklikler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; Keskin (2014), okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin meslekî doyumu arasında pozitif yönde, işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; Yılmaz (2018), öğretmenlerin okullardaki bürokratik yapıya ilişkin görüşleri ile sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Örgütsel güven konusunda yapılan çalışmalarda Demircan (2003), yöneticiye ve örgüte güvenin prosedürel adalet ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkide kısmi ara değişken olduğu; Joseph ve Winston (2005), lidere güven ve örgütsel güvenin, hizmetkâr liderlik algılarıyla pozitif ilişkili olduğu; Quinlan (2008), örgütsel güvenin beklentileri karşılama alt boyutunun liderlik özelliklerinden dışa dönüklük ve uyumu anlamlı bir şekilde yordadığı; Çubukçu ve Tarakçıoğlu (2010), örgütsel güvenin duygusal bağlılık ve normatif bağlılığa önemli bir etkisinin olduğu, örgütsel güven ile öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; Eğriboyun (2013), yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, çalışanların, örgütlerinin kendilerine bağlı ve destekçi olduğunu hissettiklerinde, güvenlerinin ve örgütsel bağlılıklarının daha güçlü olduğu; Güler (2018), yöneticiye, örgüte ve çalışma arkadaşlarına güvenin duygusal emek üzerinde etkisi olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Örgütsel destek konusunda yapılan çalışmalarda Eisenberger vd. (1986), çalışanların örgütün kendilerinin katkılarını değerlendirme ve kendilerinin refahına önem verme derecesine dair genel inançlar geliştirdikleri; Uçar ve Ötken (2010), algılanan örgütsel destek, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu; Taştan vd. (2014), örgütsel destek ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde, örgüte bağlılık ile pozitif yönde kuvvetli anlamlı bir ilişki olduğu; Ana-

farta (2015), örgütsel desteğin iş tatminini arttırıcı ve işten ayrılma niyetini azaltıcı bir etkisi olduğu; İnce (2016), örgütsel desteğin yönetici desteği ve işe adanmışlık değişkenleri ile anlamlı bir şekilde orta düzeyde ilişkili olduğu, çalışanların örgütsel destek algıları yükseldikçe, işe adanmışlık düzeylerinin ve yönetici desteği algılarının da yükseldiği, örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin kısmi aracılık rolü olduğu; Kerse ve Karabey (2017), örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında ters yönde, örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasında ise doğru yönde anlamlı ilişkiler olduğu; Gümüş (2019), algılanan örgütsel desteğin iş tatminini pozitif; duygusal yalnızlığı, sosyal yalnızlığı negatif ve duygusal yalnızlığın iş tatminini negatif yönde etkilediği bulgularına ulaşmıştır.

Bireylerin, toplumların ve diğer paydaşların sürekli değişen gereksinimleri doğrultusunda eğitim örgütlerine yönelik beklentiler farklılaşmakta, eğitim örgütleri de bu beklentilere örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirerek yanıt vermeye çalışmaktadırlar (Özkan ve Çelikten, 2017, 967-968). Bu kapsamda, Türk eğitim sistemdeki son yıllarda gerçekleşen dönüşüm çabaları sadece teşkilat yapısında değil, ortaöğretime geçiş, müfredat, öğretmen yeterlilikleri ve performans değerlendirme ölçütleri, bürokratik yapılanma, karar alma ve uygulama mekanizmaları, hiyerarşik pozisyonların yetki ve sorumlulukları ile insan kaynakları politikalarına yönelik yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Kerman ve Öztop (2014, 3), örgütsel gelişmenin sağlanması ve sürdürülebilmesi için bir gereklilik olan değişim girişimlerinin çoğunun, sadece vasat sonuçlara yol açtığını; Eroğlu (2010, 232), gerekli bilincin oluşturulması, yeni düzenlemeler ile ne gibi faydaların sağlanacağına açıklanması, ne için bu girişimlerin başlatıldığının anlatılması, kurumda bu yönde bir örgüt ikliminin oluşturulması, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru kurum içi iletişimin kurulması gerektiğini belirtmektedir.

Son yıllarda, Türk eğitim sisteminin alt sistemlerinde, diğer bir ifadeyle Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı yönetim yapısında, esaslı farklılaşma ve dönüşüme odaklı kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmelikler yürürlüğe girmiştir (Durnalı ve Limon, 2018, 415). Türkiye'nin en büyük kamu örgütü olan Millî Eğitim Bakanlığının hizmetlerinden toplumun önemli bir bölümü ya doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2014, 108). Paydaşları devlet, toplum ve bireyler, girdisi ve çıktısı öğrenci olan ve eğitim hizmeti veren okullar toplumsal açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde, dönüşüm süreçlerinde gerçekleştirilen değişimlerin, sistemin tüm parçalarını etkilemesi kaçınılmazdır (Çetin ve Döş, 2014, 561; Özkan ve Çelikten 2017, 968).

Alan yazında, bürokratik yapının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi kavramlarının üçünün birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamış olup söz konusu araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği ve farklı bakış açıları getirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, eğitim sistemindeki değişim ve dönüşüm çabalarının okullar üzerindeki yansımalarına ilişkin ortaokulların bürokratik

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

yapısının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır, bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokulların;

1. Bürokratik yapısının etkililik düzeyi, örgütsel güven düzeyi ve örgütsel destek düzeyi nasıldır?

2. Bürokratik yapısının etkililik düzeyi, örgütsel güven düzeyi ve örgütsel destek düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3- Bürokratik yapısının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyini yordamakta mıdır?

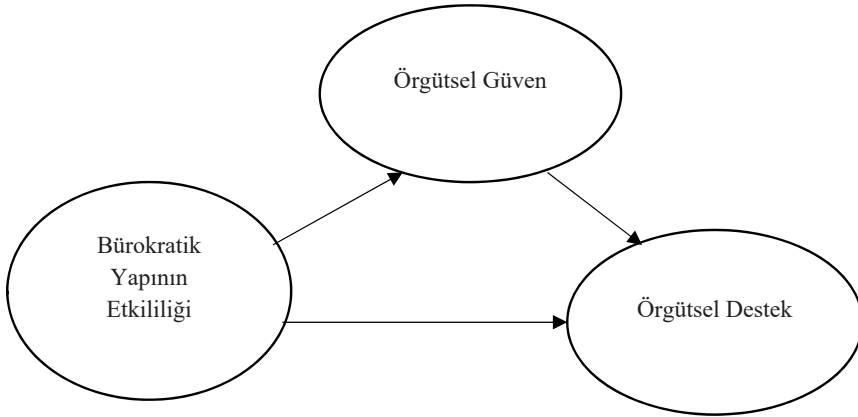
4- Bürokratik yapısının etkililiği ve örgütsel destek düzeyi arasında örgütsel güvenin aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. İlişkisel tarama, iki veya daha çok değişkenin bir arada değişimini ve/veya düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2006, 81). Araştırma modeli Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında Ankara'nın dokuz metropol ilçesindeki 415 devlet ortaokulunda görev yapan 16.061 ve örnekleme ise oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 692 öğretmenden oluşmaktadır. Oranlı eleman örnekleme, alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme yapılabilmek için evren kendi içinde benzeşikliği olan alt evrenlere ayrılmaktadır (Karasar, 2006, 113).

Büyüköztürk (2002), alan yazında özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda, değişken sayısı da fazla büyük değilse, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu; buna karşılık güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağı; faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda ise bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini belirtmektedir. Hair vd. (2010), minimum örneklem büyüklüğünün gözlenen değişkenlerin 5 katı (5/1) olmasını, daha kabul edilebilir örneklem büyüklüğünün de gözlenen değişkenlerin 10 katı (10/1) olmasını; Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) ise örneklemin evrene oranını .05 örnekleme hatası ile %1.5 olarak önermektedirler. Araştırma evreninde yer alan okullar ilçelerdeki okul sayılarına göre örnekleme %13.8 ile %15.8 oranında; ilçeler bazında öğretmen sayıları da %4.0 ile %5.5 arasında temsil oranına sahiptirler. Evren ve örneklem oranları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

İlçe Adı	Evrendeki Ortaokul Sayısı	Anket Uygulanan Ortaokul		Evrendeki Öğretmen Sayısı	Anket Uygulanan Öğretmen	
		Sayısı	Yüzdesi %		Sayısı	Yüzdesi %
Altındağ	47	7	% 14.8	1.248	68	% 5.4
Çankaya	72	10	% 13.8	2.471	104	% 4.2
Etimesgut	36	5	% 13.8	1.939	83	% 4.2
Gölbaşı	26	4	% 15.3	544	30	% 5.5
Keçiören	63	10	% 15.8	3.027	122	% 4.0
Mamak	60	9	% 15.0	1.979	87	% 4.3
Pursaklar	14	2	% 14.3	552	24	% 4.3
Sincan	45	7	% 15.5	2.103	81	% 4.0
Yenimahalle	52	8	% 15.3	2.198	93	% 4.2
Toplam	415	63	%14.8	16.061	692	% 4.3

<http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> (Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verileri esas alınmıştır.)

Veri Toplama Araçları

Bürokratik Yapının Etkililiği Ölçeği: Hoy ve Sweetland'ın (2000) geliştirdiği ölçek Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı ve engelleyici/zorlayıcı bürokratik yapıyı ölçmeye yönelik ifadeleri içeren ölçek on iki maddeden oluşmaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeği: Nyhan ve Marlowe'un (1997) geliştirdiği ölçek, yöneticiye güven (sekiz madde) ve örgüte güven (dört madde) olmak üzere iki alt boyutlu ve on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demircan (2003) tarafından yapılmıştır.

Örgütsel Destek Ölçeği: Eisenberger ve meslektaşlarının (1986) geliştirdiği ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yılmaz (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek, önemsenme ve ilgisizlik alt boyutlarını ölçmeye yönelik sekiz maddeden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Anket tekniğinden yararlanılarak uygulanan Likert tipi ölçeklerin uygulanması öncesinde etik kurallar gereği elde edilen verilerin başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilerek ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla ve evrendeki resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğundan Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu ölçekler 2018-2019 öğretim yılında ortaokullarda uygulanmış ve katılımcılara toplanan verilerin yalnızca araştırma sonuçları doğrultusunda kullanılacağı ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, bürokratik yapının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek değişkenleri arasındaki ilişkiler, doğrudan/ dolaylı etkiler betimsel istatistikler ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yoluyla incelenmiştir. Bu kapsamda ölçeklerin geçerlik, güvenirlik ve normallik analizlerinden sonra yapısal model test edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde beşli derecelendirmeye uygun olarak katılım düzeyleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Katılım Düzeylerine Göre Puan Aralıkları

Derece	Seçenek	Puan Aralıkları
1.	Çok Düşük Düzeyde Katılıyorum	1.00-1.79
2.	Düşük Düzeyde Katılıyorum	1.80-2.59
3.	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.60-3.39
4.	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	3.40-4.19
5.	Çok Yüksek Düzeyde Katılıyorum	4.20-5.00

Birinci aşamada araştırma ölçeklerinin geçerlik çalışmalarına yönelik 200 kişilik bir gruba ölçekler uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA- Explanatory Factor Analysis) yapılmıştır. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmada kullanılan ölçeklerin her birine Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin KMO ve Bartlett küresellik testi değerleri hesaplanmış, ardından ölçeklerin faktörleri birbirinden bağımsız olduğu için dik döndürme (rotation) tekniklerinden varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 3’de analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerinin Açıklayıcı Faktör Analizi

	KMO	Bartlett’s Test of Sphericity	df	Özdeğer	Açıklanan Kümülatif Varyans
Bürokratik Yapı	.847	897.668	66	1.596	% 53.220
Örgütsel Güven	.938	2893.769	66	1.007	% 82.540
Örgütsel Destek	.885	916.153	28	1.086	% 72.774

Yapısal eşitlik modeli analizi öncesinde ölçme modeli verilerine ait uyum değerlerinin kabul edilebilir olup olmadığını Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA-Confirmatory Factor Analysis) yoluyla incelenmesi önerilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Ancak iki ardıl analizin aynı örneklem ile yapılmamasına dikkat edilmesi gerektiği, aksi takdirde AFA için toplanan veri ile açıklanan bir yapının doğrulayıcı faktör analizini yine aynı veri ile yapmanın malumu onaylamaktan öteye gidemeyeceği belirtilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Bu nedenle araştırmanın ikinci aşamasında 200 kişilik farklı bir grubun verileri ile ölçeklerin her biri için birinci ve ikinci düzey DFA yapılarak modelin uyum değerleri ölçülmüştür. Tablo 4’te ölçeklerin analiz sonuçlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA Uyum Değerleri	χ^2	df	χ^2/df	RM-SEA	CFI	GFI	TLI	p
Bürokratik Yapının Etkililiği	99.337	53	1.874	.066	.938	.923	.923	.001
Örgütsel Güven	113.778	51	2.231	.079	.975	.913	.968	.001
Örgütsel Destek	27.702	19	1.458	.048	.991	.967	.987	.05

DFA sonucunda ölçek geçerliliği belirlenen boyutları oluşturulan sorular için güvenilirlik analizi yapılır (Civelek, 2018, 43). Bir ölçeğin güvenilirliğinde en temel konulardan biri ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle ne derece uyumlu olduklarını gösteren ölçeğin iç tutarlılığıdır. İç tutarlığın tespitinde ideal olarak Cronbach Alfa kat

sayısının .7'nin üzerinde olması beklenmektedir (Pallant, 2017, 113). Ölçeklerin faktör yük değerleri kolaylaştırıcı bürokratik yapı alt boyutunda .714 ile .805, engelleyici bürokratik yapı alt boyutunda .548 ile .862; yöneticiye güven alt boyutunda .846 ile .936, kuruma güven alt boyutunda .862 ile .916; önemsenme alt boyutunda .788 ile .873 ve ilgisizlik alt boyutunda .848 ile .881 değeri aralığındadır.

Geçerlik güvenilirlik analizlerinden sonra anket formları 748 kişiye uygulanmış, aykırı ve uç değerler çıkarılarak 692 veri ile araştırma ölçeklerinin normallik testleri yapılmıştır. YEM çalışmalarında normallik sayılısı gerektiren hesaplama yöntemleri (maksimum olabilirlik-Maximum Likelihood) kullanılacağı zaman verilerin normal (veya normale yakın) dağılım göstermesi önemlidir (Gürbüz, 2019, 30). Değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını sınamak için momentlere dayanan asimetri (skewness) ve momentlere dayanan basıklık (kurtosis) değerlerine bakılır (Bayram, 2016, 108). Gürbüz, (2019) basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) kritik değerlerinin (cr) +/- 3'ten küçük olmasının beklendiğini; Tabachnick ve Fidell (2013), söz konusu değerlerin +1.50 ile -1.50 arasında olması hâlinde verilerin normal dağıldığını belirtmektedir. Araştırma analizlerinden önce 692 kişiye ait veri setindeki her ölçme aracı normallik testine tabi tutulmuştur. Ölçekler ve alt boyutlarına ait çarpıklık değeri -.847 ile .274 arasında; basıklık değeri ise -.695 ile .573 arasında hesaplanmış ve verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu, normallik dağılımını ihlal eden bir durum bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma analizlerinde IBM SPSS 24 ve AMOS 23 programlarından yararlanılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara'nın dokuz metropol ilçesindeki devlet ortaokullarında 2018-2019 öğretim yılında görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre betimsel istatistik analizleri ve modelin uyum indeksleri ile bürokratik yapının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek arasındaki dolaylı ve doğrudan etkilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Bürokratik Yapının Etkililiği, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Ölçeklerin Betimsel İstatistik Değerleri (n=692)

Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	\bar{X}	s
Bürokratik Yapının Etkililiği	Kolaylaştırıcı Bürokratik Yapı	6	3.7989	.68174
	Engelleyici Bürokratik Yapı	6	4.1797	.66370
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	8	3.9718	.79583
	Kuruma Güven	4	3.7854	.67772
Örgütsel Destek	Önemslenme	4	3.7146	.76771
	İlgisizlik	4	4.1764	.80384

Tablo 5'te bürokratik yapının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek ölçeklerinin alt boyutları, madde sayıları, aritmetik ortalamaları ve sapma değerlerinin bulunduğu veriler yer almaktadır. Analizlerde, öğretmen görüşlerine göre engelleyici bürokratik yapının ortaokullarda $\bar{X} = 4.1797$ yüksek düzeyde, kolaylaştırıcı bürokratik yapının $\bar{X} = 3.7989$, yöneticiye güvenin $\bar{X} = 3.9718$, kuruma güvenin $\bar{X} = 3.7854$ ve önemsenmenin $\bar{X} = 3.7146$ orta düzeyde, ilgisizlik boyutunun $\bar{X} = 4.1764$ yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bürokratik Yapı Etkililiği, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Bürokratik yapı etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Korelasyon analizi değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerini, bir değişme varsa bunun nasıl olduğunu belirlemek amacıyla kullanılır (Karasar, 2006, 82). Analiz sonucunda değer 0 (sıfır) olması durumunda değişkenler arasında bir ilişki olmadığı, 1 olması durumunda pozitif mükemmel bir ilişki, -1 olması durumunda ise negatif mükemmel bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Pallant, 2017, 144-150). Bunun yanında değişkenler arasında çoklu doğrusallık ilişkisi (multicollinearity) olup olmadığının kontrol edilmesi daha güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir. Analizlerde VIF değerinin 10'dan büyük, tolerans değerinin .2'den küçük olması çoklu doğrusallık ilişkisi sorunu olabileceğini gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2016, 273; İslamoğlu ve Alınacak, 2016, 379).

Tablo 6. Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçek	N	1.	2.	3.
1. Bürokratik Yapı	692	1		
2. Örgütsel Güven	692	.648**	1	
3. Örgütsel Destek	692	.659**	.712**	1

** $p < .01$

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin Tablo 6 incelendiğinde; bürokratik yapı ile örgütsel güven ($r=.648$) ve örgütsel destek ($r=.659$) arasında orta düzeyde, örgütsel güvenle örgütsel destek arasında yüksek düzeyde ($r=.712$) pozitif yönde güçlü ($p < .01$) anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90'dan küçük olması değişkenler arasında ilişkisizlik sorunu bulunmadığını açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeklerin tolerans değerleri $.580 > .2$ ve VIF değerleri $1.725 < 10$; alt boyutların tolerans değerleri $.328-.775 > .2$ ve VIF değerleri $1.291-3.052 < 10$ olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değerler araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu doğrusallık ilişkisi sorunu bulunmadığına işaret etmektedir.

Tablo 7'de ölçeklerin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesine yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analizlerde, boyutlar arasında ($p < .01$) düzeyinde anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile engelleyici bürokratik yapı arasında ($r=.457$) zayıf düzeyde, yöneticiye güven arasında ($r=.682$) orta düzeyde, kuruma güven arasında ($r=.617$) orta düzeyde, önemsenme boyutu arasında ($r=.632$) orta düzeyde pozitif yönlü ve ilgisizlik boyutu arasında ($r=.458$) zayıf düzeyde; engelleyici bürokratik yapı ile yöneticiye güven arasında ($r=.404$) zayıf düzeyde, kuruma güven arasında ($r=.347$) zayıf düzeyde, önemsenme arasında ($r=.402$) zayıf düzeyde ve ilgisizlik arasında ($r=.538$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçek	Alt Boyutlar	n	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Bürokratik Yapının Etkililiği	1. Kolaylaştırıcı Bürokratik yapı	692	1					
	2. Engelleyici Bürokratik Yapı	692	.457**	1				
Örgütsel Güven	3. Yöneticiye Güven	692	.682**	.404**	1			
	4. Kuruma Güven	692	.617**	.347**	.775**	1		
Örgütsel Destek	5. Önemslenme	69	.632**	.402**	.697**	.678**	1	
	6. İlgisizlik	692	.458**	.538**	.541**	.523**	.627**	1

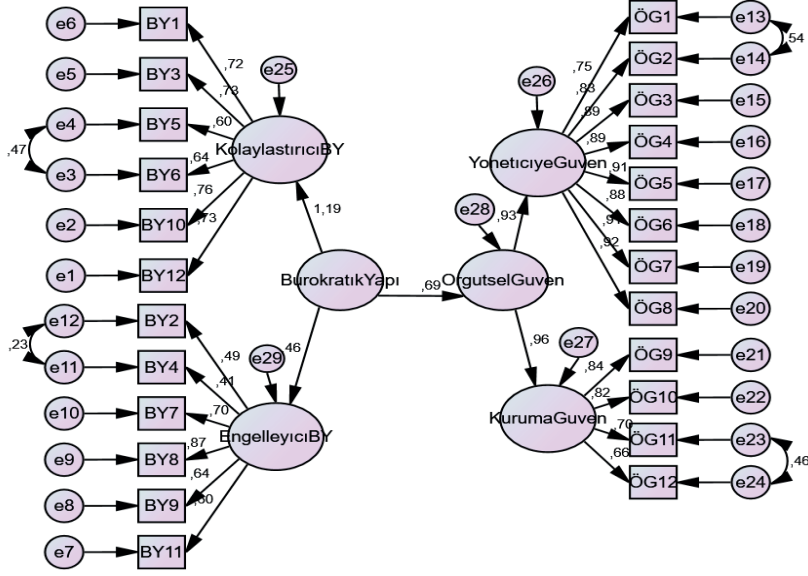
** $p < .01$

Yöneticiye güvenle kuruma güven arasında ($r=.775$) yüksek düzeyde, önemslenme ($r=.697$) ve ilgisizlik arasında ($r=.541$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki; kuruma güven ile önemslenme ($r=.678$) ve ilgisizlik arasında orta düzeyde ($r=.523$) pozitif yönlü bir ilişki; önemslenme ile ilgisizlik arasında orta düzeyde ($r=.627$) pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bürokratik Yapı Etkililiğinin Örgütsel Güveni Yordamasına İlişkin Bulgular

Bürokratik yapı etkililiğinin örgütsel güveni yordamasına ilişkin yapısal model analiz diyagramı Şekil 2'de yer almakta olup uyum iyiliği değerleri modelin doğrulandığını göstermektedir. Modelin standartlaştırılmış regresyon (beta) katsayıları ve modele ait yollar Tablo 8'de yer almaktadır. Bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki yapısal model indekslerinin ($\chi^2/df=4.074<5$, RMSEA=.067<.08; CFI=.937>.90; GFI=.897>.85; TLI=.928>.90) kabul edilebilir uyum aralığında olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki Doğrudan İlişkiler



Her parametre değeri kendi standart hata değerine bölündüğünde z-testi olarak bilinen kritik oran (critical ratio-C.R.) elde edilir. Eğer C.R. değeri 1.96'yı aşarsa parametre tahmin değerlerinin anlamlı ve sıfırdan farklı olduğu belirtilir (Bayram, 2016, 113).

Tablo 8. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki Doğrudan Etkiler

Yapısal Yollar	Standardize Edilmemiş Katsayılar (β)	Standardize Edilmiş Katsayılar (β)	sh	Kritik Oran (C.R.)	p
Örgütsel Güven ← Bürokratik Yapı	.456	.689	.032	14.296	***
Kolaylaştırıcı Bürokratik Yapı ← Bürokratik Yapı	1.000	1.181	a	a	a
Engelleyici Bürokratik Yapı ← Bürokratik Yapı	.234	.457	.025	9.384	***
Yöneticiye Güven ← Örgütsel Güven	1.000	.935	a	a	a
Kuruma Güven ← Örgütsel Güven	.965	.958	.050	19.398	***

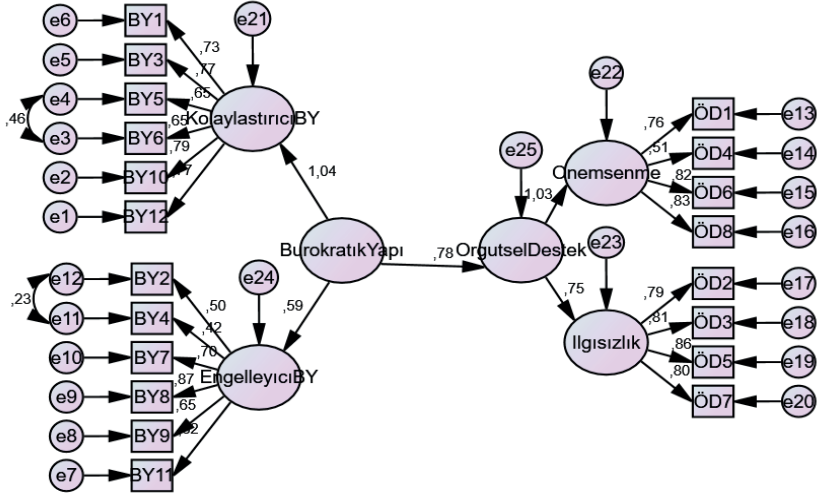
$n=692$; $\chi^2=993.956$; $df=244$; $\chi^2/df=4.076$; $p=.000$ RMSEA=.067; CFI=.937; GFI=.897; TLI=.928;
(a) Her yapının yollarından biri 1'e ayarlandığından standart hata ve kritik oran (z değeri) verilmemiştir.

*** $p<.001$

Analizlerde kritik oran (C.R.) mutlak değeri, anlam düzeyi %1 (%5) için 1.96'dan (z-tablosu kritik değeri) büyük (C.R.:14.396) ve yine $p<.05$ olduğundan, tahmin değerlerinin anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olduğu, bürokratik yapının örgütsel güveni pozitif olarak anlamlı ($p<.001$) bir şekilde etkililediği ve örgütsel güvene etki katsayısının ($\beta=.689$) olduğu tespit edilmiştir.

Bürokratik Yapı Etkililiğinin Örgütsel Desteği Yordamasına İlişkin Bulgular

Şekil 3. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Destek Arasındaki Doğrudan Etkiler



Bürokratik yapı etkililiğinin örgütsel desteği yordamasına ilişkin YEM analizi diyagramı Şekil 3'te yer almaktadır. Uyum iyiliği değerleri modelin doğrulandığını ve ($\chi^2/df = 4.615 < 5$; $RMSEA = .072 < .08$ ve $CFI = .907 > .90$; $GFI = .907 > .90$; $TLI = .893 > .85$) kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Destek Arasındaki Doğrudan Etkiler

Yapısal Yollar	Standardize Edilmemiş Katsayılar (β)	Standardize Edilmiş Katsayılar (β)	sh	Kritik Oran (C.R.)	p
Örgütsel Destek ← Bürokratik Yapı	.443	.775	.033	13.243	***
Kolaylaştırıcı Bürokratik Yapı ← Bürokratik Yapı	1.000	1.041	a	a	a
Engelleyici Bürokratik Yapı ← Bürokratik Yapı	.314	.592	.027	11.591	***
Önemsenme ← Örgütsel Destek	1.333	1.030	.089	14.962	***
İlgisizlik ← Örgütsel Destek	1.000	.754	a	a	a

n=692; $\chi^2=756.850$; *df*=164; $\chi^2/df=4.615$; *p*=.000; RMSEA=.072; CFI=.907; GFI=.907; TLI=.897; ****p*<.001
(a) Her yapının yollarından biri 1'e ayarlandığından standart hata ve kritik oran (*z* değeri) verilmemiştir.

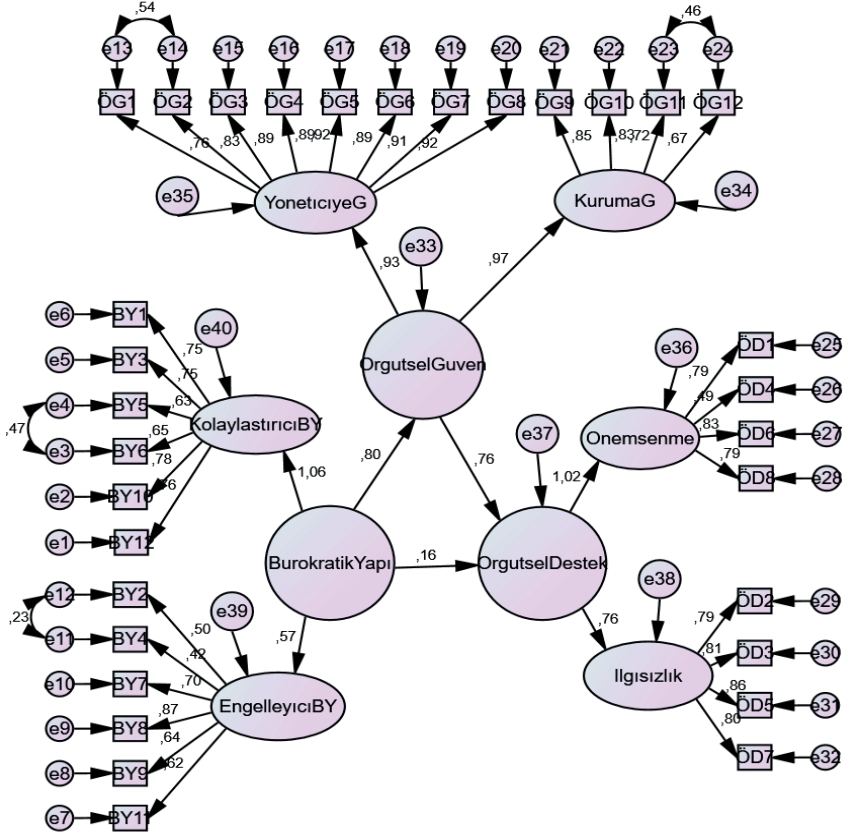
Bürokratik yapı ile örgütsel destek ve alt boyutları arasındaki yapısal yollar, bürokratik yapının örgütsel destek üzerindeki etkileri Tablo 9' da yer almaktadır. Analiz sonucunda kritik oran (C.R.) mutlak değeri (13.243) 1.96'dan büyük ve *p*<.05 olduğundan, tahmin değerlerinin anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olduğu, bürokratik yapının örgütsel desteği pozitif olarak anlamlı (*p*<.001) bir şekilde etkililediği ve örgütsel destek üzerinde etkisinin ($\beta=.775$) olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel Güvenin Bürokratik Yapı ve Örgütsel Destek Arasındaki Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son bölümünde, örgütsel güvenin aracı değişken olduğu yapısal model kurulmuş ve öğretmen görüşlerine göre ortaokulların bürokratik yapısı ile örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık rolü olup olmadığı sınıanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi üzerine, Maximum Likelihood (maksimum olabilirlik tahmini) hesaplama yöntemi kullanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Bürokratik yapının etkililiği ve örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık rolünü belirlemek amacıyla bootstrap (yeniden örnekleme) yöntemini esas alınarak yol analizi yapılmıştır. Bootstrap analizinde 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir.

Bootstrap tekniğinin, Baron ve Kenny yöntemine ve Sobel testine nazaran daha güvenli sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Bootstrap yönteminin uygulandığı aracılık etkisi analizlerinde hipotezlerin desteklenebilmesi için analiz sonuçlarının %95 güven aralığı (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekir (Gürbüz, 2019,120).

Şekil 4. Araştırmanın Yapısal Model Diyagramı



Araştırmaya ilişkin yapısal eşitlik modeli Şekil 4'te yer almaktadır. Analiz neticesinde uyum değerleri modeli doğrulamış ve ($\chi^2/df=4.106<5$; $RMSEA=.067<.08$; $CFI=.911>.90$; $GFI=.861>.85$; $TLI=.903>.90$) kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu göstermiştir. Kritik oran mutlak değer olarak %1 (%5) anlam düzeyi için 1.96'dan büyük (C.R.: 19.618; 3.377) ve $p<.05$ olduğundan tahmin değerlerinin anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

Tablo 10. Araştırmanın Yapısal Model Analizi Sonuçları

Tahmin Değişkenleri			Standardize Edilmemiş Katsayılar	Standardize Edilmiş Katsayılar(β)	sh	KritikOran (CR)	p
Örgütsel Güven	←	BürokratikYapı	.52	.80	.031	16.618	***
R^2				.63			
Örgütsel Destek	←	BürokratikYapı	.13	.16	.037	3.377	***
R^2				.80			
Dolaylı Etki							
Örgütsel Destek	←	BürokratikYapı	.61 (0.327, 0.758)				
R^2			.37				

n=692; χ^2 = 1855.709; df=452 ; χ^2/df = 4.106; p= .000; RMSEA= .067; CFI= .911; GFI= .861; TLI= .903 ***p<.001; Parantez içerisindeki değerler alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000.

YEM analizi standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bürokratik yapının örgütsel güven üzerinde (β =.796; p<.001), bürokratik yapının örgütsel destek üzerinde (β =.162; p<.001) ve örgütsel güvenin örgütsel destek üzerinde (β =.759; p<.001) standartlaştırılmış direkt etki değeri olduğu belirlenmiştir. Bürokratik yapının örgütsel güven üzerinde (β =.796; p<.001), örgütsel destek üzerinde (β =.767; p<.001) ve örgütsel güvenin örgütsel destek üzerinde (β =.759; p<.001) anlamlı standartlaştırılmış toplam etki değerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri açıklama gücünün belirlendiği (Squared Multiple Correlations) R^2 değerlerine göre, bürokratik yapı örgütsel güven değişkeni varyansının % 63'ünü ve örgütsel güven aracılığı ile örgütsel destek değişkeni varyansının % 80'ini açıklayabilmektedir. Bürokratik yapının örgütsel güven aracılığıyla örgütsel destek üzerindeki (Standardized Direct Effects) standardize doğrudan etki değeri (β =.16) iken, dolaylı etkisi veya aracılık etkisi için standardize dolaylı etki (Standardized Indirect Effects) değerinin (β =.61) olduğu tespit edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Aracılı yapısal model analizi sonuçlarına göre bürokratik yapının örgütsel güveni (β =.80) yordadığı görülmüştür.

Bootstrap sonuçlarına göre, bürokratik yapının örgütsel güven aracılığı ile örgütsel destek üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (β =.61; GA [0.327, 0.758]). Analiz sonucunda yüzdellik yöntem ile elde edilen Bootstrap alt ve üst güven aralığı değerleri 0 (sıfır) değerini kapsamamaktadır. Bu sonuçlar, bürokratik yapı ile örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık etkisinin olduğunu göstermektedir. Örgütsel güven bürokratik yapı ile birlikte örgütsel destek üzerindeki değişimin (varyansın) % 76' sını açıklamaktadır.

Araştırmanın yapısal model analiz sonuçlarına göre bürokratik yapının örgütsel güveni, örgütsel güvenin de örgütsel desteği pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği; bürokratik yapının örgütsel güven aracılığı ile örgütsel destek üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bürokratik yapının etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okulların daha çok engelleyici bürokratik bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Zaller (1987), öğretmenlerin çoğunun çalıştıkları okulları orta düzeyde bürokratik bulduklarını; Buluç (2009), bürokrasisi etkin işleyen örgütlerin performans ve verimliliğinin yüksek, aralarındaki ilişkinin sınırlı olduğu diğer değişkenleri olumlu etkilediğini ve okul bürokratik yapısının orta düzeye yakın etkili işlediğini; Özer (2010), okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik öğretmen algılarının orta üzeri bir seviyede olduğunu; Özdemir ve Kılınç (2014), ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul bürokratik yapısını engelleyici bulduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Kalkan (2015), Kotnis (2004) ve Özer (2010), araştırma kapsamındaki öğretmen, yönetici ve çalışanların çoğunun görev yaptıkları eğitim bölgesinde ve okullardaki bürokratik yapıyı kolaylaştırıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Sinden vd. (2004), okullarda bürokratik yapının genellikle olumsuz eleştirilmesine rağmen, bilimsel çalışmaların birbirine zıt (olumlu ve olumsuz) iki görüş ortaya koyduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın okul yöneticilerinin yönetim bilgisi, iletişim becerisi, yetkinliği, yasal yetkisini kullanma biçimi ve çevresel şartlar gibi unsurlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Bir eğitim örgütü olan okulun etkililiği ve verimliliği özelde okulun, genelde eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi tüm paydaşların işbirliği ve uyum içinde çalışması ile mümkündür (Özer vd., 2006, 107). Okuldaki her birey farklı bir role sahiptir. Bireylerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarına, iyi ilişkiler de güven temeline dayanır (Bryk ve Schneider, 2003, 41). Bu çalışmada, birbirlerine yakın değerlerde olmakla birlikte öğretmenlerin yöneticilerine kurumlarından daha fazla güven duydukları belirlenmiştir. Eğriboyun (2013), Karcioğlu ve Naktiyok (2015), öğretmenlerin yöneticiye duydukları güvenin kuruma duyulan güvenden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın Battle (2007), okullardaki güven ortalamasının düşük ve öğretmenlerin kurumlarına olan güveninin yöneticilerine ve meslektaşlarına olan güveninden daha fazla olduğu; Cerit (2009), öğretmenlerin yöneticilerine daha düşük düzeyde güvendikleri, Akyavuz (2017) ise öğretmenlerin örgütsel güveninin orta düzeyde olduğu bulgularına ulaşmıştır. Yöneticiye güven boyutunun kuruma güven boyutundan daha yüksek olması, öğretmenlerin kurumlarına nazaran yöneticilerine daha fazla güven duydukları ve yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirdikleri düşüncesine sahip oldukları; yöneticiye güven ve kuruma güven alt boyutları arasındaki farkın az olması ise öğretmenlerin yöneticiye güvenle kuruma güveni eş değer gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Alan

yazında, okulda güven oluşturulmasında yöneticilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinin etkisi dikkati çekmektedir (Özan ve Özdemir, 2013). Araştırmalarda yöneticiye güven ve kuruma güven değerlerinin birbirlerine çok yakın olması, Aydın'ın (1994, 23) "okul ne ise müdür o, müdür ne ise okul da odur" ifadesini destekler nitelikte görünmektedir.

Sinden (2002), öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklenmesinin okuldaki öğrenim ve öğretim etkinliklerini kolaylaştıracağını; Demir (2012), destek unsurlarının yetersizliği veya yokluğunda ise iş doyumunu sağlanamayacağını ve işten ayrılma eğiliminin artacağını vurgulamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel destek algılarının ilgisizlik alt boyutunda daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel destek algılarının ilgisizlik alt boyutunun ilgi ve önemsenme alt boyutu düzeyinden yüksek olduğunu; Yılmaz ve Turan (2015), öğretmenlerin örgütsel destek algılarının önemsenme alt boyutu ve ilgisizlik alt boyutu ortalamasının birbirine çok yakın bir düzeyde olduğunu; Kartal vd. (2015), örgütlerin kurumsal ve yönetimsel olarak öğretmenlerin ödüllerle teşvik edilmesi, bağlılık duygularının artırılması gibi hususlarda yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Araştırmada bürokratik yapı, örgütsel güven, örgütsel destek değişkenleri ile değişkenlerin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Geist (2002), kolaylaştırıcı bürokratik yapı ve yöneticiye güven arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; Sweetland (2001), bürokratik yapının kolaylaştırıcı olma özelliği arttığında, öğretmenlerle meslektaşları ve okul müdürleri arasındaki ilişkilerin daha güvenilir olduğu; Hoy ve Tschannen-Moran (1999), örgütsel güven algısında yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışlarının çok etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bryk ve Schneider (2003), öğretmenlerin yöneticilerine daha fazla güven duymalarının, okul müdürünün sözünde duran, dürüst, öğretmen sorunları ile ilgilenen, çalışanların özel bilgilerini başkalarıyla paylaşmayan nitelikte olduğunu düşünceleriyle ilişkili olduğunu; Özdil (2005), okula güvende destekleyici müdür davranışının büyük oranda etkili olduğunu ve okulda güvenin geliştirilmesinde müdürün başlatıcı etken olabileceğini belirtmiştir.

McGuigan ve Hoy (2006), okullardaki yapı ve işleyişin öğretmenlerin işlerini yapmalarını kolaylaştırdığında akademik iyimserlik seviyelerinin yükseldiğini; Eser (2011), güven eğiliminin bireylerin algılarını etkileyen bir unsur olduğunu, bu nedenle algılanan örgütsel destek üzerinde etkili olabileceğini; Büte (2011), örgütsel güvenin kişisel performans üzerinde pozitif yönde ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu, Gadot ve Talmud (2010), örgütlerde güven ve desteğin algılanan örgüt politikaları, stres ve tükenmişlik, iş tatmini, bağlılık gibi değişkenler arasında aracılık etkisi olduğunu; iş arkadaşlarına ve güçlü sosyal desteğe yüksek düzeyde güven duyan çalışanların örgütsel politikalara daha olumlu tepkiler verdiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da bürokratik yapının örgütsel güven ve örgütsel destek üzerinde etkisi olduğu, örgütsel

güvenin bürokratik yapı ile örgütsel destek arasında aracılık etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Adams (2003), kolaylaştırıcı bürokratik yapının okulda güven atmosferinin oluşumunu desteklediği, kolaylaştırıcı yapı algısının öğretmenlere ve müdüre güveni anlamlı biçimde yordadığı; Spinella (2003), müdür ve meslektaş desteğinin, öğretmenliğe yeni başlayanların görevlerine devam etmelerinde çok güçlü bir etken olduğu; yöneticilerin gösterdiği saygı, meslektaşların destekleri ve kolaylaştırıcı bürokratik yapının göreve devamı etkileyen önemli değişkenler olduğu bulgularına ulaşmıştır. Rhoads (2009), bir okulun yapısı ne kadar kolaylaştırıcı olursa, algılanan kolektif etkililik derecesinin o kadar yüksek olduğu bulgusuna ulaşmış ve bu bulgulara dayanarak okul yöneticileri için destekleyici okul ortamının en öncelikli konu olması gerektiği önerisini dile getirilmiştir.

Sonuç

Araştırmada, bürokratik yapının etkililiği ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde pozitif yönlü; örgütsel güvenle örgütsel destek arasında yüksek düzeyde güçlü pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile yöneticiye güven, kuruma güven ve önemsenme boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve ilgisizlik boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü; engeleyici bürokratik yapı ile yöneticiye güven, kuruma güven ve önemsenme boyutları arasında zayıf düzeyde, ilgisizlik boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Bürokratik yapının örgütsel güveni yordamasına ilişkin yapısal model analizi sonucunda, uyum iyiliği değerleri araştırma modelini kabul edilebilir seviyede doğrulamıştır. Bürokratik yapının örgütsel güveni pozitif olarak anlamlı bir şekilde etkilediği ve örgütsel güven üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bürokratik yapının örgütsel destek üzerindeki etkilerine ilişkin yapısal model analizi sonucunda, uyum iyiliği değerleri modelin kabul edilebilir seviyede doğrulandığını göstermiştir. Ortaokulların bürokratik yapısı, örgütsel desteği pozitif olarak anlamlı bir şekilde yordamakta ve bürokratik yapının örgütsel destek üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi bulunmaktadır.

Araştırmanın üç boyutlu yapısal model analizi sonucunda bürokratik yapının örgütsel güven düzeyini, örgütsel güvenin de örgütsel destek düzeyini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği; bürokratik yapının örgütsel güven aracılığı ile örgütsel destek üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı ve direkt etkisinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokulların bürokratik yapısı, örgütsel güven aracılığı ile örgütsel destek varyansını güçlü bir şekilde açıklamakta, bürokratik yapı ve örgütsel destek arasında örgütsel güvenin aracılık rolü bulunmaktadır.

Okulların bürokratik yapısının etkili işleme öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile ilişkili görünmekte; bürokratik yapının etkili işleme öğretmenlerin çalıştıkları kuruma, yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına olan güven

düzeyi ile kurumun kendilerini desteklediklerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bürokratik yapı, okulun yasal düzenlemelere göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri temelinde oluşurken, örgütsel güven yönetici ve meslektaşların birbirlerine karşı yaklaşımları ve davranışları ile belirlenmektedir. Dolayısıyla bürokratik yapıya ilişkin düzenlemelerin günün şartlarına uygun ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlaması kadar çalışanların birbirlerine duydukları güveni ve örgütsel destek algısını arttıracak nitelikte olması gerekmektedir. Yasal düzenlemeler ne kadar güncel olursa olsun okulda güven ortamı tesis edilememişse, öğretmenlerin okul tarafından desteklediklerine dair inançları sürekli bir tereddüt ve kararsızlık etkisinde kalabilecektir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve ilgili yorumlar, araştırmanın çalışma grubu ile sınırlı olduğundan bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek hakkında benzer çalışmaların yapılması daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okulların bürokratik yapısı daha çok engelleyici olarak algılanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin katı kurallarla sınırlandırıldıklarını düşünmelerine, görev motivasyonlarının azalmasına, dolayısıyla örgütsel hedeflerden uzaklaşmalarına neden olabilir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin yönetsel eylemlerinin gerekçelerini açıklamaları, öğretmenlerle açık iletişim kurmaları ve daha fazla kolaylaştırıcı bürokratik yapıyı işletmeleri önerilebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ilgisizlik boyutu ile öne çıkmaktadır. Yöneticiler, öğretmenlerin görev alanındaki işlerde ilgili görüşlerini dikkate almak ve karar alma süreçlerine katılmasını sağlamaya yönelik uygulamalarla örgütsel destek algısını olumlu yönde geliştirebilirler.
- Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Kurumlarında öğretmenlerin örgütsel destek algısının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapan yöneticilerin örgütsel destek yanında örgütsel güveni arttırıcı tedbirleri de dikkate almaları önerilebilir.
- Bürokratik yapının örgütsel destek üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü bulunmaktadır. Örgütsel güven bürokratik yapı ile birlikte örgütsel destek üzerindeki değişimin büyük bir oranını açıklamaktadır. Okul yöneticileri, kurumlarında görev ve sorumlulukların eşit ve adil bir şekilde paylaşılmasına, öğretmenlerin okula sağladığı katkılara değer verilmesine, öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin dikkate alınmasına yönelik uygulamalarla örgütsel güven ve örgütsel destek algısını arttırabilirler.

- Araştırmanın ortaokul düzeyindeki devlet okullarında gerçekleştirilmiş olup konu hakkında farklı örneklem grupları ile devlet ve özel ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim seviyelerinde araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin alınması bürokratik yapı, örgütsel güven ve örgütsel destek algısına ilişkin farklı bakış açıları ortaya koyabilir.
- Araştırmada bürokratik yapı etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek ölçekleri kullanılmıştır. Benzer konularda geliştirilen yeni ölçeklerle farklı çalışmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- ADAMS, C. M. (2003). *The effects of school structure and trust on collective teacher efficacy*. Doctoral Dissertation, The University of Tulsa, Oklahoma.
- AKÇAKAYA, M. (2010). *21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Adalet Yayınları.
- AKYAVUZ, E. K. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- ANAFARTA, N. (2015). Algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 26(79), 112-130.
- ANDERSON, J. C. ve Gerbing, D. (1988). Structural modeling in practice: A review and recommended two-steps approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- ANDERSON, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement*. Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama.
- ASUNAKUTLU, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 1-13.
- AYDIN, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayıncılık.
- AVCI, A. (2019). Örgütsel değişim ve örgüt yönetiminde karizmatik liderlik ve eleştirel bir bakış. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 148-157.
- BALCI, A. (2007). *Etkili okul (okul geliştirme)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- BALYER, A. (2019). *Eğitim Yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- BATTLE, A. (2007). *Trust and leadership*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Arizona. (ProQuest Dissertations Nr: 3258051).

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

- BAYRAM, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Amos uygulamaları*. (3. Baskı). Ezgi Kitabevi.
- BECKERT, J. (2002). Vertrauen und die performative Konstruktion von Märkten/Trust and the performative construction of markets. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 27-43.
- BEHNKE, J. (2009). Vertrauen und Kontrolle: Der Einfluss von Werten auf Einstellungen zu politischen Institutionen. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 40, 397-413.
- BEİER, M. (2010). *Der unterstützende Einfluss der Unternehmenskultur auf die Wettbewerbsstrategien*. Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences, Mittweida.
- BORMANN, I., & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 169-183.
- BRYK, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- BULUÇ, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- BURSALIOĞLU, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- BURSALIOĞLU, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜTE, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (1), 171-192.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- CERİT, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- CİVELEK, M.E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. Beta Yayınları.
- CHEN, Z. X., Aryee, S., & Lee, C. (2005). Test of a mediation model of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 457-470.
- COOPER, R.K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ, yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (Z. B. Ayman & B. Sancar Çev.). Sistem Yayıncılık.
- ÇETİN, R. B., & Döş, İ. (2014). Örgüt DNA'sı ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Journal of International Social Research*, 7(31).
- ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 211-233.
- ÇUBUKÇU, K., & Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.

- DEMİR, M. (2012). Örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi: Havalimanı yer hizmetleri işletmelerine yönelik bir araştırma. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynaklar Dergisi*, 14(1).
- DEMİRCAN, N. (2003). Örgütsel güvenin bir ara değişken olarak örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama. Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- DİRKS, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611.
- DRUCKER, P. F. (2000a). *Yeni gerçekler*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- DRUCKER, P. F. (2000b). *Gelecek için yönetim*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- DURNALI, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 413-425.
- EĞRİBOYUN, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- EISENBERGER, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- ERDOĞAN, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERGUN, T. (Ed.). (1991). *Kamu yönetimi araştırması genel rapor*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- EROĞLU, H. T. (2010). Yeni kamu yönetimi anlayışının Türk Kamu personeli yönetimine etkisi *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 225-233.
- ESER, G. (2011). Güven eğiliminin algılanan örgütsel destek üzerinde etkisi. *Marmara Üniversitesi, İİBF Dergisi*.3(1), 365-376.
- FARD, H. D., Rajabzadeh, A., & Hasiri, A. (2010). Organizational trust in public sector: explaining the role of managers' managerial competency. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 25, 29-43.
- GADOT, E. V., & I. Talmud. (2010). Organizational politics and job outcomes: The moderating effect of trust and social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (11), 2829-2861.
- GAGE, C. Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis*. The Ohio State University- Columbus. [UMI Number: 3119283].
- GEİST, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic emphasis*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

- GİLBERT, D. U. (2010). Entwicklungslinien der ökonomischen Vertrauens-forschung.: *Vertrauen zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten*, 69-197.
- GÜLER, H.N. (2018). *Kişilik, örgütsel güven ve bağlılığın duygusal emeğe etkileri ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜMÜŞ, F. (2019). *Algılanan örgütsel destek ve iş tatmini ilişkisinde iş yeri yalnızlığının aracılık rolü*. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- GÜRBÜZ, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- GÜRBÜZ, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- HAİR, J. F., Black, W. C, Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010), *Multivariate data analysis* (7. Edition). Upper Saddle River-Prentice Hall.
- HOY, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- HOY, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. S. Turan (Ed.). Nobel Yayınları.
- HOY, W. K., & Sweetland, R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 524-541.
- HOY, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208.
- İNCE, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- İSLAMOĞLU, A. H., & Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- JACOB, A. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York city public elementary schools*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York. [UMI Number: 3166881].
- JEFFREY, C. (1999). Creating organisational trust. *Association Management*, 51(7), 26-34.
- JOSEPH, E. E., & B.E., Winston. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust and organizational trust. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(1), 6- 22.
- KAGY, L. (2010). *Teacher trust and leadership behaviours used by elementary school principals*. Doctoral Dissertation. Northcentral University, Arizona.
- KALKAN, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- KALKAN OĞUZTÜRK, B. (2008). *Güven sorumluluğu*. Vedat Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*(16. Baskı). Nobel Yayınları.
- KARCIOĞLU, M.S., & Naktiyok, A. (2015). Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma. *AKÜ İİBF Dergisi- CXVII 1* 19-34.
- KARTAL, S. E., Yirci, R., & Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek düzeyi ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 477-504.
- KERMAN, U., & Öztöp, S. (2014). Kamu çalışanlarının örgütsel değişim direncini etkileyen uygulamalar-practices to affect public employees' resistance to organizational change. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 1-20.
- KERSE, G., & Karabey, C. N. (2017). Algılanan örgütsel desteğin örgütsel özdeşleşmeye etkisi: Örgütsel sinizmin aracı rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 375-398.
- KESKİN, C. (2014). İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğitimi. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- KOTNİS, B. (2004). *Enabling bureaucracies in education: A case study of formalization in an urban district and schools*. The State University of New York at Buffalo- Buffalo, New York. [UMI Number: 3081919].
- KÖSE, S., & Gönüllüoğlu, S. (2010). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 85-94.
- KRİSHNAN, J., & Mary, V. S. (2012). Perceived organisational support—an overview on its antecedents and consequences. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 2-3.
- MADDUX, R.B. (1999). *Takım kurma*. (H.C. İkizler Çev.). Alfa Yayınları.
- MCGUİGAN, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.
- MEİER, K. J., Polinard, J. L., & Wrinkle, R. D. (2000). Bureaucracy and organizational performance: Causality arguments about public schools. *American Journal of Political Science*, 590-602.
- MEMDUHOĞLU, H. B., & Zengin, M. (2017). Örgütsel güven. (3. Baskı). H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 261-273). Pegem Akademi Yayıncılık.
- MİSHRA, A. K., & Mishra, K. E. (1994). The role of mutual trust in effective downsizing strategies. *Human Resource Management*, 33(2), 261-279.
- NAYIR, F. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

- NYHAN, R. C., & Marlowe Jr, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- ÖKMEN, M., Baştan, S., & Yılmaz, A. (2004). Kamu Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar ve Bir Yönetişim Faktörü Olarak Yerel Yönetimler. *Kuramdan Uygulamaya Kamu Yönetimi*, 23-80.
- ÖZAN, M. B., ve Özdemir, T. Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: Nitel bir çalışma. *Journal of Social Sciences [JSS]*, 12(3), 469-486.
- ÖZDEMİR, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, S., & Kılınc, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- ÖZDİL, K. (2005). *İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZER, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), ss.103-124.
- ÖZER, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ÖZKAN, H. H., & Çelikten, Y. (2017). Millî eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.
- ÖZLER, N. D., & Yıldırım, H. (2015). Örgütsel güven ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1), 163-188.
- PALLANT, J. (2017). *SPSS Kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- QUINLAN, L. M. (2008). *Leader personality characteristics and their effects on trust in the organizational setting*. College of Social and Behavioral Sciences, Walden University.
- RHOADS, D. H. (2009). *Enabling structure and collective efficacy: a study of the perceptions of elementary school divisions of american schools in Mexico*. Doctoral Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
- RHOADES, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- RUPFSCHREIBER, M. (2006). *Identifikation und Vertrauen in Organisationen*. Doctoral Dissertation, Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz, Schweiz.
- SCHWEER, M. K. (1997). Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In *Interpersonales Vertrauen* (pp. 203-216). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- SEİFERT, M. (2001). Vertrauen als Organisationsprinzip. Eine theoretische und empirische Studie über Vertrauen zwischen Angestellten und Führungskräften. *German Journal of Human Resource Management*, 15(4), 461-465.
- SHANOCK, L. R., & Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. *Journal of Applied psychology*, 91(3), 689.
- SİNDEN, J. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University OH, Columbus. (UMI Number: 3059322).
- SİNDEN, J. E., Hoy, W.K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- SOLOMON, R.C., & Flores, F. (2001). *Güven yaratmak* (A.Kadam & Z. Dicleli, Çev.). MESS Yayınları.
- SPİNELLA, F. A. (2003). *The principal's role in new teacher retention*. Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans, LA (UMI Number: 3093178).
- SWEETLAND, S. R. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical structures. *Education*, 121(3).
- ŞİŞMAN, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Edn) Boston: Pearson Education.
- TAMER, İ. (2012). Kurumlarda bireylerarası güven: Eğitim kurumlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21(1),337-352.
- TAŞTAN, S., İşçi, E., & Arslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-138.
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- TYLUS, J. D. (2009). *The impact of enabling school structures on the degree of internal school change as measured by the implementation of professional learning communities*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University-Richmond, Virginia (UMI Number: 3388625).

Bürokratik Yapı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

- UÇAR, D., & Ötken, A.B. (2010). Perceived organizational support and organizational commitment: the mediating role of organization based self-esteem, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, (2), 85-105.
- YAŞLIOĞLU, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- YAZICIOĞLU, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- YILDIRIM, A., & Çarıncı, İ. (2014). Kamu Örgütlerinde Değişimin Yönetilmesi (652 Sayılı KHK Çerçevesinde MEB Örneği) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 106-121.
- YILMAZ, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- YILMAZ, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- YILMAZ, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 93-126.
- ZALLER, A. B. (1987). *The relationship between school bureaucratization and academic achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Tulsa, United States.

ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STİLLERİNİN VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat DENİZ¹, Nimet Haşıl KORKMAZ²

¹Öğretmen, Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu, muratdeniz81@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2287-7447.

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, nhasil@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7648-3289.

Geliş Tarihi: 16.06.2021 **Kabul Tarihi:** 28.01.2022 **DOI:** 10.37669/milliegitim.953208

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stillerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa Yıldırım ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evren içinden bir grup okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Ölçeği (PÇÖ) ve Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programından faydalanılarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testleri, gruplar arası karşılaştırmalar için Mann-Whitney U (MW U) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonlar Spearman-Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuç olarak; araştırmada ele almaya çalışılan öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stillerinin ve problem çözme becerilerinin düzeyleri incelendiğinde; okul yönetiminden birinci derece sorumlu olan okul yöneticilerinin karar vermede öz saygı düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkatli karar verme stiline sahip öğretmen ve okul yöneticilerinin problem çözme becerisine de sahip olduğu fakat kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stiline sahip olanların ise problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, öğretmen, karar verme stili ve problem çözme

A RESEARCH ON THE WAYS OF MAKING DECISIONS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS

Abstract:

This study aims to concentrate on the ways of making decisions and problem solving skills of teachers and school managers. For this purpose, the study was designed according to the descriptive and relational screening model, which is a quantitative research method. This study took place in schools located in Yıldırım, Bursa. The participants of the study are school managers and teachers working in Yıldırım, Bursa during the 2020-2021 academic year. The researchers of the study have developed Personal Information Forms, Problem Solving Scales (PÇÖ), Melbourne Making Decision Scale (MKVÖ) and used them to get the necessary data for the research. To analyze the data gathered from the scales we have used SPSS 21.0 package programme, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests and for the comparison of group we used MW test. The correlation between the variants have been analyzed with the help of Spearman coefficient of correlation. As a result when we evaluate the data from all these scales about the ways of making decisions and problem solving skills of teachers and school managers, we can say that school managers lack self-respect while making decisions. Also it is seen that teachers and managers who show a careful decision making profile have good problem solving skills however the ones with avoiding, postponer and impatient personality types have ineffective problem solving skills.

Keywords: school managers, teacher, style of making decisions and problem solving

Giriş

Eğitimin temel amacı bireyleri tüm yönleriyle sosyal yaşama hazırlamaktır. Eğitim, bireylerin zorunlu olarak geçtiği eğitim aşamalarında, bireylere nerede ve nasıl davranmaları gerektiğinin yanında onların karşılaştığı sorunlar karşısında etkili problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyler karşılaştıkları problem durumlarını çözebildikleri ölçüde sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir hayat sürebilirler (Saracaloğlu, 2001).

Bireyler yaşamları boyunca birçok kez karar verme ve problem çözme süreciyle karşı karşıya kalabilirler. Bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için karar verirken en doğru olanı seçmesi, sürekli gelişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi, ye-

niliklere karşı kendini hazır durumda tutabilmesi, içinde bulunulan çağın en önemli ihtiyaçlarından biridir. Birey kendisini hayata karşı ne kadar donanımlı hazırlar ise, karşılaştığı problem ve karar verme durumunda en doğru sonuca ulaşacaktır. İnsanlar sosyal yaşantılarında çevreleriyle iletişim ve etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Bu iletişim ve etkileşimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, yaşamın her alanında ne kadar uygun davrandığına bağlı olarak da değişiklik göstermektedir. Bu etkileşimde bilişsel süreçlerin etkinliğini arttıracak yaratıcı düşünme, problem çözüme ve karar verme (Korkmaz, 2017), gibi eylemler öne çıkmaktadır. Nitekim bu süreçleri bireyin etkin olarak kullanmasını sağlamak eğitimin önemli işlevlerinden biridir. Özellikle de öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her aşamasında bu süreçleri hayata geçirmelidir.

Problem çözememe ve karar verememe durumu bireyin hedefe ulaşmasını engelleyen ve çözülmesi gereken bir durumdur (Adair, 2000; Bingham, 1983; Oğuz, 2017). Karar verme, problemin tanımlanması ve problemin çözülmesi davranışı olarak tanımlanması iken (Tekin, 2009), problem çözüme ise belli bir amaca ulaşmak ve karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Efe, Öztürk ve Koparan, 2008). Problemlerle karşılaşan kişi, problemi çözebilmek için problem karşısında neler yapabildiğini saptar, kendini tanır. Bir problemle başa çıkabilmek için de kendini geliştirme ihtiyacı duyar (Oğuz, 2017). Kendini geliştiren, problemleriyle başa çıkabilen ve doğru karar verme becerisine sahip bireylere rehberlik, okul sürecinde oluşturulabilir.

Okul süreci bireyin hayata hazırlanmasındaki en önemli aşama olarak düşünülmektedir. Nitekim okul ve öğretmen, eğitim-öğretim iş ve işlemlerinin en önemli paydaşlarıdır. Eğitim öğretim sürecinin aşamalarında, eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde, kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasında ve olumlu bir okul iklimi oluşmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin göstereceği davranışlar büyük önem taşımaktadır (Şentürk, 2004; Yılmaz, 2018). Öğretmen ve yönetici bir yanda eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesi için çaba harcarken, bir yandan da problem çözüme ve karar verme durumlarıyla sürekli olarak karşı karşıya kalabilmektedir (Semerci ve Çelik, 2002). Problem çözüme becerileri ile sosyal beceriler birbiriyle yakından ilgilidir. Öğretmenlik mesleği, çözüm odaklı ve ilişki temeli üzerine dayalı bir meslektir. Bu mesleğin tepe noktasında bulunan öğretmenlerin kaliteli bir eğitimci olabilmesinin yolu yüksek problem çözüme becerisi ve sosyal beceriye sahip olmalarından geçmektedir (Drucker, 1992; Ekici 2017; Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2020). Sürekli karşılaşılan, hedefe ulaşılmasını engelleyen ve çözülmesi gereken durumların varlığında, problem çözüme becerisi ve karar verme süreci öğretmen ve yöneticilerde aranacak bir nitelik olmalıdır ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stillerine ve problem çözüme beceri düzeylerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; eğitim-öğretim iş ve işlemlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillерinin ve Problem Çözme Becerilerinin İnce..

stillерinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Bu noktada araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1- Öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet ve kadrolu eğitimci olma değişkeni açısından karar verme stilleri ve problem çözme eğilimleri ne düzeydedir?

2- Öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme eğilimleri ne düzeydedir?

3- Öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama deseni ile ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesine yardımcı olur (Creswell, 2013).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma grubunun oluşturulmasında eğitimcilerin okul yöneticisi olup olmama değişkeni dikkate alınarak tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Bursa ili Yıldırım ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri (89) ve öğretmenler (73) gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma sürecine ilişkin bilgi, ölçekler ve anket formu, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 26.02.2021 tarih 21 sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla okul idarecilerine ve öğretmenlere, araştırmacılar ile birlikte oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II) ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır.

Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II): Ölçek, Mann vd. (1998) tarafından geliştirilmiştir ve iki bölümden oluşmaktadır. Ölçek 3'lü Likert tipi ölçek olup, iki boyuttan oluşmaktadır ve her boyut ayrı ayrı puanlanmaktadır. Birinci boyut (MKVÖ I) Karar vermede özsaygıyı ölçen altı maddeden oluşmaktadır. Birinci boyuttan alınabilecek en yüksek puan 12 ve en düşük puan 0'dır. İlk boyuttan yüksek puan alınması karar vermede özsaygının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ikinci boyutu ise karar verme stillerini ölçen 22 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyutta (MKVÖ II) dört alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar; kaçınan, panik, erteleyici ve dikkatli karar verme stilleridir. Stillерden alınan puan türünün yüksek olduğuna bağlı olarak, ilgili karar verme stiline daha fazla kullanıldığını göstermektedir (Uygur, 2018). Melbourne karar verme ölçeğinin iç tutarlık katsayıları .65 ile .80 arasında değişmektedir (Keleşek, 2004).

Problem Çözme Envanteri: Bireyin problem çözme becerisini ölçen bu envanter toplam 35 maddeden oluşan ve 1-6 arası puanlama sistemine göre değerlendirilen 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan değerinin yükselmesi, bireyin problem çözme beceri düzeyinin azaldığı anlamına gelmektedir. Problem çözme envanterinin değerlendirilmesinde 3 madde (9, 22, 29) değerlendirme dışı tutulmakta ve 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters çevrilmiş olarak puanlanmaktadır. Ölçekten en az 32, en fazla 192 puan alınabilmektedir. Ölçeğin altı alt boyutu vardır; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım (Saracaloğlu, 2001). Şahin vd. (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ise envanterin; PÇE faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,79 ve Barlett's Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur (Yazıcı, 2017).

İstatistiksel Değerlendirmeler

Elde edilen verilerin analizi istatistik programı ile yapılmıştır. Veriler normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı Non-parametrik testler ile analizler yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar MW testi ile yapılmıştır. Non-parametrik testler kullanıldığından dolayı betimleyici istatistik değerleri medyan, minimum ve maksimum olarak verilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar Spearman-Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarının anlamlılığı $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Eğitim öğretim işlerinin en önemli paydaşlarından olan öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stillerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	94	58,1
Kadın	68	41,9
Kadro		
Kadrolu Öğretmen	119	73,5
Ücretli Öğretmen	43	26,5
Yönetici		
Yönetici	89	54,9
Öğretmen	73	45,21
Toplam	162	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %58,1'inin erkek, %41,9'unun bayan olduğu görülmektedir. Araştırma grubumuzda yer alan eğitimcilerin kadrolu eğitimci olup olmama durumuna göre bakıldığında %73,5'inin kadrolu, %26,5'inin ise ücretli öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin %54,9'u okul yöneticiliği görevi yaparken, %45,21'i ise öğretmen olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	MKVÖ I		MKVÖ II			PÇÖ
	Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	
n=94(Erkek)						
Medyan	9	11	3	4	3	142
Minimum	3	1	0	0	0	103
Maximum	12	12	12	10	10	175
n=68(Kadın)						
Medyan	10	11	2	2,50	3	150
Minimum	5	6	0	0	0	99
Maximum	12	12	9	8	10	190
P	0,004	0,706	0,003	0,003	0,098	0,001

Karar vermede öz saygı (MKVÖ I) puanı bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak (10(5-12) farklılık bulunmuştur (p=0,004). Kadınların öz saygı puanı, erkeklerle göre (9(3-12) daha yüksektir. Karar verme stilleri (MKVÖ II) puanları bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak (3(0-12) farklılık bulunmuştur (p=0,003). Kaçınan ve erteleyici karar verme stili ölçek puanı bakımından erkeklerin kadınlara göre daha yüksektir. Problem çözme bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak (150(99-190) farklılık bulunmuş (p=0,001). Kadınların problem çözme becerisi, erkeklere göre (142(103-175) daha yüksektir.

Tablo 3. Kadrolu ve Ücret Karşılığı Görev Yapan Öğretmenlerin Durumuna Göre Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	MKVÖ I		MKVÖ II			PÇÖ
	Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	
n=119(Kadrolu)						
Medyan	9	11	3	4	3	144,5
Minimum	4	1	0		0	0
Maximum	12	12	12	0	10	103
				9		190
n=43(Ücretli)						
Medyan	10	11	2	3	3	149
Minimum	3	5	0	0	0	99
Maximum	12	12	8	10	8	178
P	0,188	0,219	0,396	0,526	0,782	0,476

Tüm ölçek puanları bakımından kadro durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($P>0,005$).

Tablo 4. Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Karar Verme ve Problem Çözme Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	MKVÖ I		MKVÖ II		PÇÖ	
	Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	
n=89(Yönetici)						
Medyan	9	11	3	3	3	145
Minimum	4	1	0	0	0	103
Maximum	12	12	12	9	10	190
n=73(Öğretmen)						
Medyan	10	11	2	3	3	146
Minimum	3	5	0	0	0	99
Maximum	12	12	10	10	8	190
P	0,029	0,494	0,360	0,657	0,319	0,255

Karar vermede öz saygı (MKVÖ I) puanı bakımından okul yöneticileriyle öğretmenler arasında istatistiksel olarak (10 (3-12)) farklılık bulunmuştur ($p=0,029$). Öğretmenlerin karar vermede öz saygı puanları, yönetici olanlara (9 (4-12)) göre daha yüksektir. Karar verme stilleri (MKVÖ II) ile problem çözme beceri puanları bakımından yöneticiler ile öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($P>0,005$).

Tablo 5. Araştırma Grubunun Karar Verme ve Problem Çözme Ölçeğine Göre, Ölçek ve Alt Ölçek Puanlarının Spearman - Korelasyon Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması

N=162		Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	Problem Çözme Becerisi
Yaş	r	-0,214**	0,067	0,107	0,029	-0,120	-0,094
	p	0,006	0,398	0,176	0,700	0,128	0,237
Kıdem Yılı	r	-0,172*	0,113	0,119	0,020	-0,073	-0,080
	p	0,028	0,153	0,132	0,803	0,359	0,311
Öz Saygı	r		0,323**	-0,362**	-0,285**	-0,289**	0,453**
	p		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Dikkatli Karar Verme	r			-0,078	-0,093	-0,096	0,320**
	p			0,322	0,237	0,226	0,001
Kaçıngan Karar Verme	r				0,546**	0,528**	-0,444**
	p				0,001	0,001	0,001
Erteleyici Karar Verme	r					0,563**	-0,491**
	p					0,001	0,001
Panik Karar Verme	r						-0,391**
	p						0,001

Tüm katılımcılarda, karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı ile dikkatli karar verme arasında aynı yönde istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=0,323$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı ile problem çözme arasında aynı yönde istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,453$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan dikkatli karar verme ile problem çözme arasında aynı yönde istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,320$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan kaçınan karar verme ile erteleyici karar verme arasında istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,546$ $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan kaçınan karar verme ile panik karar verme arasında aynı yönde istatistiksel olarak ilişki bulunmuştur ($r=0,528$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan erteleyici karar verme ile panik karar verme arasında aynı yönde istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,563$, $p<0,001$).

Tüm katılımcılarda yaş değişkeni ile karar verme ölçeğinin alt ölçekleri olan; dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($P>0,05$). Tüm katılımcılarda yaş ile karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı arasında ters yönde istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,214$, $p<0,006$). Tüm katılımcılarda kıdem yılı ile karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı arasında ters yönde istatistiksel olarak zayıf ilişki bulunmuştur ($r=-0,172$, $p<0,028$).

Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı ile kaçınan karar verme arasında ters yönde istatistiksel olarak orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=-0,362$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı ile erteleyici karar verme stili arasında ters yönde istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,285$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan öz saygı ile panik karar verme durumu arasında ters yönde istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,289$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan kaçınan karar verme ile problem çözme arasında ters yönde istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,444$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan erteleyici karar verme ile problem çözme arasında ters yönde istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,091$, $p<0,001$). Karar verme ölçeğinin alt ölçeği olan panik karar verme stili ile problem çözme arasında ters yönde istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,391$, $p<0,001$).

Problem çözme becerisi ile kıdem yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-0,080$, $p<0,311$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul ikliminin oluşmasından birinci derecede sorumlu olan öğretmen ve okul yöneticilerinin öz saygı puanları bakımından öğretmen ve okul yöneticileri arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin karar vermede öz saygı düzeylerinin okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; yapılan araştırma sonucumuzdan farklı olarak okul yöneticilerinin

kararlarını düşünerek aldıkları ve karar verme aşamasında plansız hareket etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır (Kurban ve Yaşar, 2017). Bu sonucun öğretmenlerin süreç içerisinde özellikle sınıf ortamında birçok değişken ile karşı karşıya kaldığından kaynaklandığını düşünülebilir. Öğretmen ve okul yöneticiliği yapan öğretmenlerimizin karar verme stilleri ve problem çözme becerileri bakımından karşılaştırılmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Cinsiyete göre ölçek ve alt ölçek puanlarının karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Melbourne karar verme ölçek puanlarının ikili karşılaştırmasında kadınların öz saygı puanının, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre karar verme stillerine bakıldığında, kaçınan ve erteleyici karar verme stili ölçek puanlarının erkeklerin kadınlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Dikkatli karar verme ve panik karar verme stillerine bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Problem çözme ölçek puanı bakımından ise cinsiyete göre istatistiksel farklılık bulunmuştur. Kadınların problem çözme becerisi, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmaya rastlanmıştır (Kolayış ve Turan, 2018; Özgenel ve Bozkurt, 2020). Alanyazın incelendiğinde; karar verme stillerinin cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği çalışmalarda anlamlı bir farklılık tespit edilemediği görülmüştür (Taşdelen, 2002; Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2011). Ancak bu çalışmada kadın öğretmenlerin karar vermede öz saygı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir başka çalışmada ise cinsiyet değişkeni ile karar vermede öz saygı arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Avşaroğlu ve Üre , 2007; Deniz, 2002; Kurban ve Yaşar, 2017; Taşdelen, 2002) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme gibi tüm ölçek puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatüre bakıldığında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma grubunun karar verme ve problem çözme ölçeğine göre, ölçek ve alt ölçek puanlarının Pearson-korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında; tüm katılımcıların öz saygı ile dikkatli karar verme stili ve problem çözme becerisi arasında istatistiksel olarak aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz saygı düzeyinin artması ile dikkatli karar verme ve problem çözme becerisi de aynı yönde yükseldiğini göstermektedir. Literatüre bakıldığında (Deniz ve Avşaroğlu, 2014) ve (Ercan ve Altınok, 2010) yapmış olduğu çalışmasında benzer bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmen ve okul idarecilerinin karar verme stillerine bakıldığında, kaçınan ve erteleyici karar verme stilleri, kaçınan ve panik karar verme stilleri, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak aynı yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yaş değişkeni ile karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen karar vermede öz saygı arasında istatistiksel olarak ters yönde bir ilişki gözlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların mesleki kıdem yılları ile karar vermede öz saygı arasında istatistiksel olarak ters yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Dikkat edildiğinde mesleki kıdem yılı ve yaş arttıkça öğretmen ve okul idarecilerinin karar vermede öz saygılarının düştüğü tespitine bu çalışmada varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; farklı kurumda çalışan yöneticilerin kıdem yılının artması ile öz saygı arasında anlamlı bir farklılık olmadı sonucuna rastlanmıştır (Çelenk ve Topoyan, 2017; Erkuş ve Bahçecik, 2015; Şen, Nancı ve Kalmuk, 2019). Bu sonucun farklı kurumlar üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öz saygı değişkeni ile karar verme stilleri olan erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak ters yönde bir ilişki olduğu bu çalışmada tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin kıdem yılının artmasının karar vermede öz saygısının düşmesi eğitim yönetimi adına çalışılması gereken bir olgu olduğunu düşünülebilir. Ayrıca Problem çözme becerisi ile kıdem yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kıdem yılının artmasına rağmen problem çözme becerisinin azaldığı sonucuna bu çalışmada rastlanmıştır. Literatüre bakıldığında elde edilmiş bulguyu destekleyen benzer çalışmalara rastlanmıştır (Karakurt ve Ekinci, 2015; Şahin, 2015) ve destekleyen (Kelleci ve Gölbaşı 2004; Üstün ve Bozkurt, 2003) çalışmalar mevcuttur.

Sonuç olarak, bu araştırmada ele almaya çalıştığımız öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme becerilerinin düzeyleri incelendiğinde okul yönetiminden birinci derece sorumlu olan okul yöneticilerinin karar vermede öz saygı düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkatli karar verme stiline sahip öğretmen ve okul yöneticilerinin problem çözme becerisine de sahip olduğu, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stiline sahip olanların ise problem çözme becerilerinin de yetersiz olduğu sonucuna rastlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerimizi kıdem yılının artmasına rağmen karar vermede öz saygının azaldığı sonucuna rastlanmıştır. Bu araştırmanın bir başka bulgusu da öğretmen ve okul yönetimden sorumlu idarecilerimizin kıdem yıllarının artmasına rağmen problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçların benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında alanyazın doğrudan konu ile ilgili kaynaklara rastlanmamıştır. Bu nedenle benzer konulardaki araştırmaların daha geniş kapsamlı ve çok yönlü ele alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- AVŞAROĞLU, S., Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- ADAİR, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (1.baskı). Gazi Kitabevi.
- BİNGHAM, A. (1983). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (4. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.

- CRESWELL, J. W. (2013). *Araştırma Deseni; Nitel; Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları*.
- ÇELENK, O., Topoyan, M. (2017). Bir üniversite hastanesinde görevli hemşirelerin problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10 (4), 251-259.
- DENİZ, M.E. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta_baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi) Konya.
- DENİZ, M., Avşaroglu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 126-131.
- DRUCKER, P. F. (1992). *Etkin yöneticilik*. (A. Özdan ve N. Tunalı, Çev.). Eti Kitap Yayınları.
- EFE, M., Öztürk, F. ve Koparan, Ş. (2008). Bursa ilindeki faal futbol hakemlerinin problem çözüme ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 49-58.
- EKİCİ, F.Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1).
- ERCAN, Y., Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 698-699.
- ERKUŞ, B., Bahçecik, N. (2015). Özel hastanelerde çalışan yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin eleştirel düşünme düzeyi ve problem çözme becerileri. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-9.
- KARAKURT, N., Ekinci, M. (2015). Hemşirelerin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(4), 574-593.
- KELLEÇİ, M., Gölbaşı, Z. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2), 1-8.
- KELECEK, S. (2004). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-23.
- KOLAYIŞ, H., Turan, H.(2018). Öğretmen adaylarının algılanan problem çözme becerileri. *Original Araştırma Dergisi*, 13(1), 28-29.
- KORKMAZ, G. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. Kogan Page, ss 41-47.
- KURBAN, C., Yaşar, M. (2017). Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 177-180.
- OĞUZ, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 22-23.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillерinin ve Problem Çözme Becerilerinin İnce..

ÖZTÜRK, N., Kutlu, M. ve Atlı, A. (2011). Anne-baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 45-64. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004154>.

ÖZGENEL, M., Bozkurt, B.N. (2020). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15.

SARACALOĞLU, A. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-125.

SEMERCİ, N., Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(2), 205- 218.

SEZGİN, F., Tınmaz, A. K. ve Tetik, S. (2020). Okul müdürlerinin problem algılama ve çözme süreçlerinde dikkate aldıkları değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 750-751.

ŞAHİN, P. (2015). Hemşirelerin problem çözme becerilerinin çeşitli demografik özellikleri ile ilişkisi (Adnan Menderes Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi örneği) (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ŞAHİN, N., Şahin, N.H. ve Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish university students. *Cong Ther Res*, 17, 379-396.

ŞEN, N., Narıcı, H.Ö ve Kalmuk, G. (2019). İl düzeyinde görev yapan kamu sağlık yöneticilerinin karar verme stilleri ve ilişkili faktörlerin araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 22(1), 73-96.

ŞENTÜRK, C. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 31-32.

TAŞDELEN, A. (2002). Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Panukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 49(10), 43-44.

TEKİN, Ö.A. (2009). Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesinde Bulunan Beş Yıldızlı Otel İşletmelerindeki Çeşitli Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stillерini Tespit Etmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Antalya.

UYGUR, S.S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.

ÜSTÜN, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.

YAZICI, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme ve sosyal becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 300-301.

YILMAZ, K. (2018). *Eğitim yönetiminde değerler* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Akademi.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DAYANIKLILIK KAPASİTELERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İbrahim LİMON¹

1 Dr., Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5830-7561.

Geliş Tarihi: 16.06.2021 **Kabul Tarihi:** 04.01.2022 **DOI:** 10.37669/milliegitim.953186

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirleyerek bazı demografik değişkenler bağlamında karşılaştırmaktır. İlgili amaç doğrultusunda öncelikle “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği” eğitim örgütleri bağlamında Türkiye kültürüne uyarlanmış ve “Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin öğretmen örneklemi (n=165) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ölçek uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 202 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Veri 10-21 Şubat 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Betimsel analizler kapsamında minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve okul düzeyi gibi demografik değişkenler bağlamında karşılaştırma yapmak için t-testi ve Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin “Sık sık” olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmazken; kıdem ve okul düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 0-5 yıl kıdem sahip öğretmenler kıdemi 6 yıldan 20 yıla kadar olan meslektaşlarından; okul öncesi ve ortaokulda görevli öğretmenler lisede görevli meslektaşlarından daha yüksek düzeyde bir mesleki dayanıklılığa sahiptir. Elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmış ve birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, dayanıklılık, kapasite

INVESTIGATION OF TEACHERS' RESILIENCE CAPACITY BY DEMOGRAPHICS

Abstract:

This study investigated the professional resilience levels of teachers and compared it by some demographics. To this end, in the first stage of the study, "Employee Resilience Scale" was adapted to Turkish culture in the context of educational organizations and named as "Teachers' Professional Resiliency Scale". The findings indicated that the scale had adequate psychometric properties for Turkish teacher sample (n=165). In the second stage of the study, the scale was administered to 202 teachers online. The study employed convenient sampling method. The data were collected between the 10th and 21st of February 2021. To reveal teachers' resilience level minimum, maximum, arithmetic mean, and standard deviations were calculated. To conduct comparisons by demographics (gender, educational level, experience, and grade level) t-test and Kruskal Wallis-H tests were used. The findings showed that the resilience levels of the teachers were "Often". While gender and educational level did not create a statistically significant difference, experience and school level did. Teachers with an experience of 0-5 years had a higher level of resilience than their colleagues with an experience between 6-20 years. On the other hand, pre-school and secondary school teachers had a higher level of resilience than high school teachers. The findings were discussed based on the previous literature and some suggestions were presented.

Keywords: teachers, resilience, capacity

Giriş

Son yıllarda öğretmenlerin deneyimledikleri yüksek düzeyli tükenmişlik, yıpranmışlık ve stres (Arnup ve Bowles, 2016; Beckett, 2011; Beltman ve Mansfield, 2017; Beltman, Mansfield ve Price, 2011; Fan, Ma, Liu, Liu, Guo ve Wang, 2021; Gibbs ve Miller, 2014) araştırmacıları öğretmenlerin mesleki anlamda ayakta kalabilmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunabilecek unsurları araştırmaya yöneltmiştir (Beltman ve Mansfield, 2017; Howard ve Johnson, 2004; Taylor, 2013). Nitekim, okullar ve eğitim sistemleri de özellikle zorlu koşullarda bağlılıklarını, adanmışlıklarını, motivasyonlarını ve iyi-oluş algılarını sürdüren öğretmenleri cezbetme ve elde tutma çabası içerisindedir (Beltman, Mansfield ve Harris, 2016). Bu durum öğretmenlerin birtakım zorluk ve engellere rağmen mesleklerini sürdürme eğilimini artıran dayanıklılık (Smith ve Ulvik, 2017) kavramını gündeme getirmiştir.

Öğretmen dayanıklılığı, nitelikli öğretim yürüten öğretmenlerin mesleği sürdürmesi öğrencilerin eğitimsel çıktılarını olumlu yönde etkilediğinden önemli bir araştırma alanıdır. Diğer bir ifade ile, öğrenci performansını etkileyen en önemli unsurlardan biri dayanıklı öğretmenlerdir (Ebershön, 2014). Ayrıca, dayanıklı öğretmenler olmaksızın öğrencilerin dayanıklı olmasını beklemek çok gerçekçi olmayacağından, sürdürülebilirlik ve çeşitliliğin ön plana çıktığı günümüzde öğretmenliğin yoğun emek gerektiren bir meslek olmasından ve öğrencilerin yaşantılarında her yönüyle başarıyı destekleyen bir unsur olmasından dolayı öğretmen dayanıklılığı oldukça önem arz etmektedir (Gu ve Day, 2007). Alanyazında öğretmen dayanıklılığının özellikle kriz durumlarında zorlukların ve aksaklıkların üstesinden gelebilmek için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri ve Tsergas, 2017). Nitekim, küresel ölçekte bir kriz olarak nitelendirilebileceğimiz COVID 19 salgını süreci ile başlayan uzaktan eğitim uygulaması öğretmenler açısından birçok zorluğu beraberinde getirmiştir (Arslan ve Şumuer, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Dilekçi ve Limon, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Türker ve Dindar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020). İlgili araştırmalarda sözü edilen zorlukların üstesinden gelebilmek için eğitim sistemleri dayanıklı öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları eğitim yöneticileri açısından önemli içerimler barındırma potansiyeline sahiptir. Demografik değişkenler temelinde yürütülen karşılaştırmalar neticesinde dayanıklılık düzeyi daha düşük öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlere özgü örgütsel desteğin artırılması mümkün olabilecektir. Ayrıca araştırma kapsamında eğitim örgütleri bağlamında Türkiye kültürüne uyarlanan “*Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği (Employee Resilience Scale)*” gelecekte yürütülecek araştırmalarda farklı örgütsel davranışlar ile **öğretmen dayanıklılığı** arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılabilir. Böylece öğretmen dayanıklılığının öncülleri ve çıktıları bağlamında önemli bulgular elde edilebilir.

Öğretmen Dayanıklılığı

“*Dayanıklılık*” bakış açısının getirdiği farklılık risk altındaki bir topluluk açısından neyin yanlış gittiğine değil neyin doğru gittiğine odaklanıyor olmasıdır (Howard ve Johnson, 2004). Dayanıklılık kavramı çocuk gelişimi alanından ortaya çıkmış ve istenmeyen durumların (savaş, açlık, ciddi fiziksel ve psikolojik olumsuzlar vb.) üstesinden gelebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Yakın dönemde ise yetişkin bireylerin farklı bağlamlarda ve değişim durumlarında kariyerleri boyunca dayanıklı olabilme kapasitelerine yönelik ilgi artmıştır (Day, 2014). Bir öğretmenin de öğretimi en iyi şekilde kariyeri boyunca sürdürebilmesi dayanıklı olmasını gerektirir (Gu ve Day, 2013).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen dayanıklılığının üç farklı bakış açısından ele alındığı görülmektedir (Beltman ve Mansfield, 2017): “*birey*”, “*süreç*” ve “*bağlam*”. Birey odaklı bakış açısından “*dayanıklı kişilikten*” bahsedilebilir ve dayanıklılık kişisel bir özellik olarak anlaşılabilir (Pretsch, Flunger ve Schmitt, 2012). Dayanıklı bireyler belirli kişilik özellikleri ve beceriler gibi bir takım kişisel güçlü yanlara sahiptir (Mansfield,

Beltman, Price ve McConney, 2012). Süreç odaklı bakış açısından dayanıklılık zorlukları aşmak ve dayanıklılık ile ilgili sonuçları elde etmek için kullanılacak kaynakların aktif bir biçimde tanımlanması ve toplanmasında kullanılacak stratejilere odaklanmaktadır. Son olarak bağlam odaklı bakış açısına göre dayanıklılık destekleyici toplulukları ve işbirlikçi çalışma arkadaşlarını içermektedir (Beltman ve Mansfield, 2017).

Alanyazında öğretmen dayanıklılığı yukarıda sözü edilen bakış açıları temel alınarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğretmen dayanıklılığı öğrenci öğrenmesine ve akademik başarısına yardımcı olmak için öğretmenlerin ahlaki bir amaç ve bağlılık duygusunu sürdürmelerini sağlayan dinamik bir niteliklidir. Böylesi bir nitelik zorlukları aşarak toparlanma sürecinden (*bounce back*) daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri yalnızca öğrenci öğrenmesinde bir fark yaratmaya yönelik mesleki bir bağlılıktan kaynaklanmamakta aynı zamanda öğretmenin mesleki becerileri ve görev yaptığı ve gündelik yaşamını sürdürdüğü entelektüel, sosyal ve örgütsel ortamın niteliği arasındaki dinamik etkileşimlerden ileri gelmektedir. Bu nedenle, öğretmen dayanıklılığı içsel bir nitelik değildir ve zaman zaman inişli çıkışlı bir grafik çizebilir (Gu, 2014; Gu ve Day, 2013). Nitekim, Howard ve Johnson (2004) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmenler kendilerini dayanıklı hâle getiren yönelim ve stratejileri zamanla öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin çalışmalarıyla ilişkili bir dizi zorluk, baskı ve talep karşısında olumlu nitelikleri sürdürme becerisine sahip olma derecesi (Danilidou ve Platsidou, 2018); zorlayıcı koşullara ve tekrar eden başarısızlıklara rağmen öğretim ve öğretim uygulamalarına yönelik bağlılığı sürdürmeye olanak tanıyan bir nitelik olarak tanımlanabilir (Brunetti, 2006). Bir başka tanımlamaya göre öğretmen dayanıklılığı olumsuz mesleki koşullara uyum sağlayabilmeye atıfta bulunur (Clara, 2017). Söz konusu olumsuz mesleki koşullar dayanıklılık açısından bir katalizör görevi görmekte; öğretmenler böylesi koşulları yorumlayabildiğinde, farklı baş etme seçeneklerini tanımlayabildiğinde ve uygun çözümlere ulaşabildiğinde dayanıklılıkları artmış olur (Bobek, 2002). Dayanıklılık öğretmenlik mesleğinin doğasında olan kaçınılmaz belirsizlikleri yönetebilme kapasitesidir ve öğretmenin öğretimsel amaç ve ahlaki değerleri tarafından teşvik edilir (Gu ve Day, 2013). Dayanıklı öğretmenler eğitim sistemlerinde yaşanan gelgitlere karşı dirençlidir ve bütün olumsuzluklara rağmen nitelikli öğretimi sürdürebilir (Ebersöhn, 2014). Schelvis, Zwetsloot, Bos ve Wierzer (2014) öğretmen dayanıklılığını değişim süreci odaklı ele almakta ve dayanıklılığın üç yönüne vurgu yapmaktadır:

- Gerektiğinde değişebilme ve uyum sağlayabilme becerisi,
- Değişim, zorluklar ve engellere yönelik esneklik gösterebilme ve bu süreçlerden sonra hızlı bir biçimde toparlanma,
- Değişim gerçekleşikten sonra kendinden emin ve dinç kalabilme becerisi.

Sözü edilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretmen dayanıklılığı çok boyutlu bir kavramdır. Örneğin Peixoto, Silva, Pipa, Wosnitza ve Mansfield (2020) yürüttükleri ölçek geliştirme çalışmasında öğretmen dayanıklılığını motivasyonel, duygusal, sosyal ve mesleki dayanıklılık olarak boyutlandırırken; bir başka çalışmada ise öğretmen dayanıklılığı öğretime yönelik motivasyon ve bağlılık, öz-yeterlilik algısı, mesleki başarı ve iyimserlik olarak boyutlandırılmıştır (Li, Gu ve He, 2019). Öte yandan, Beltman (2021) öğretmen dayanıklılığının boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Dayanıklılığı Boyutları

Boyut	Örnek
Duygusal	Olayları kişiselleştirmeme, mizah duygusu, “toparlanma” becerisi, duygu düzenleme
Motivasyonel	Öz-inanç ve güven, azim, gerçekçi beklentiler, pozitif ve iyimserlik
Mesleki	Öğretim yeterliliği ve becerisi, sınıf yönetimi, etkili öğrenmeyi kolaylaştırma, esneklik ve uyum becerisi
Sosyal	Meslektaşlarından yardım isteyebilme, kişilerarası beceriler, tavsiyelere dikkat etme, mesleki ve kişisel destek ağları

Örgütsel düzeyde çalışan dayanıklılığının artırılması sadece bireysel unsurları değil aynı zamanda örgütsel süreç ve kültürü de göz önünde bulundurarak mümkündür (Griffiths, 2014). Nitekim, öğretmenlik açısından dayanıklılık çok boyutlu bir kavramdır ve bireysel, çevresel, toplumsal, mesleki ve ekonomik unsurlardan etkilenebilir. Farklı disiplinlerde dayanıklılık ile ilgili araştırmalar yürütülmüş ve bu araştırmalar sonucunda bireylerin dayanıklılığını artıran veya azaltan çeşitli özellik ve unsurlar ortaya konmuştur (Botou vd., 2017). Dayanıklılık öğretmenlikte mesleki deneyimle güçlendirilebilir ve geliştirilebilir (Brunetti, 2006). Daha dayanıklı bir birey olmanın yolu negatif koşullara eldeki kaynakların yardımı ile uyum sağlamayı öğrenmekten geçmektedir. Geçmiş deneyimlerden ders çıkarmak mevcut kaynakları artıracak ve böylece bireyin olası zorluklar ile başa çıkma dayanıklılığı artmış olacaktır (Bobek, 2002). Bu nedenle öğretmenler daha iyi öğretim koşulları için kullanabilecekleri kaynakları iyi tanımlamalı ve kaynaklarını geliştirerek mesleki dayanıklılıklarını artırmalıdır. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarına olumlu anlamda katkıda bulunabilecek kaynaklar şu şekilde özetlenebilir (Bobek, 2002): mesleki ilişkiler, sorumluluk duygusu, sosyal ve problem çözme becerileri, yeterlilik duygusu, mesleki beklentiler ve hedefler, mizah anlayışı ve başarı duygusu. Bir başka çalışmada ise öğretim yeterliliği ve ilişkisel yeterlilikler, mesleki kimlikle ilintili ve kişisel kaynaklar, okul iklimi (mesleki işbirliği, pozitif okul liderliği, öğrencilerin sergilediği minnet duygusu), öğretmene sunulan hizmet ve destekler (hizmet içi eğitim vb.) öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artıran etmenler olarak belirlenmiştir (Boldrini, Sappa ve Aprea, 2019). Erken kariyer

dönemindeki öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırmada ise dayanıklılığı artıran bir unsur olarak özellikle “ilişkiler” üzerinde durulmuştur (LeCornu, 2009). İlgili çalışmada karşılıklı, güçlendirici ve teşvik edici ilişkiler geliştirerek ve böylesi ilişkileri besleyerek erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının artırılacağı; öğretmenlerin erken kariyer dönemlerinde öğrencileri, meslektaşları, yöneticiler, arkadaşları, aileleri ve diğer okul personeli ile kurdukları iletişimin, öz-benlik ve olumlu bir mesleki kimlik oluşumuna yardımcı olarak dayanıklılıklarına olumlu anlamda yansıtacağı ifade edilmektedir. Drew ve Sosnowski (2019) öğretmenleri daha dayanıklı hâle getiren üç unsurdan bahsetmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğini yüksek bir amaca bağlılık duygusu ile sürdürmek; zorlukları öğrenme deneyimlerine dönüştürmek ve değişim ve belirsizlik durumlarını kabullenerek böylesi durumlardan deneyim kazanmak; yöneticiler, meslektaşlar ve öğrenciler ile destekleyici ilişkiler kurmak öğretmen dayanıklılığını artırmaktadır. Beltman vd. (2011) yürüttükleri alan yazın taramasında öğretmen dayanıklılığını etkileyen faktörleri “risk” ve “koruyucu” olmak üzere iki grupta sınıflandırarak ilgili unsurları bireysel ve bağlamsal düzeyde sıralamıştır. İlgili faktörler aşağıda Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Dayanıklılığı Risk ve Koruyucu Faktörler

	Bireysel	Baglamsal
Risk faktörleri	✓ Olumsuz öz-inançlar ve özgüven eksikliği	✓ Davranış yönetimi
	✓ Yardım istemede isteksizlik	✓ Dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını karşılama
	✓ Bireysel inançlar ve uygulamalar arasında uyumsuzluk	✓ Ağır iş yükü ve öğretim dışı görevler için gerekli zaman
		✓ Kaynak eksikliği
		✓ Velileri ile ilişkiler
		✓ Zorlu sınıf ve okullar

Koruyucu faktörler	✓ Fedakârlık güdüsü	✓ Okul yönetiminin desteği
	✓ Yeterlilik algısı ve özsaygı	✓ Mentörlük ilişkileri
	✓ Güçlü içsel motivasyon	✓ Meslektaş desteği
	✓ Azim	✓ Öğrencilerle birlikte çalışma
	✓ İçsel kontrol odağı	
	✓ Proaktif, problem çözme becerisi	
	✓ Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünme	
	✓ Mesleki isteklilik	

Kaynak: Beltman (2021)

Dayanıklı öğretmenlerin özellikleri arasında daha düşük düzeyli stres, değişim ajanlığı, mesleki öğrenmede isteklilik, işbirlikçi öğrenme topluluklarında başarı ve kendi sınırlılıklarının farkında olma ve sürekli mesleki gelişim gösterilebilir (Benders ve Jackson, 2012; Wright Balgopal, McMeeking ve Weinberg, 2019). Abiyou (2017) dayanıklı öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik inançlarının, iş doyumlarının ve mesleki bağlılıklarının daha yüksek olma eğilimi gösterdiğini ifade etmektedir. Öte yandan, öğretmen dayanıklılığı alanyazında çeşitli kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre mevcut araştırma bulguları dayanıklılık ile mesleki bağlılık ve motivasyon (Ellison ve Woods, 2020); tükenmişlik ve stres (Daniilidou, Platsidou ve Gonida, 2020); öz-yeterlilik (Biasutti, Concina, Deloughry, Frate, Konkol, Mangiacotti, Pance ve Vidulin, 2020; Daniilidou vd., 2020; Ellison ve Woods, 2020; Razmjoo ve Ayoobiyan, 2019; Tait, 2008); mutluluk (Altuntaş ve Genç, 2020); farklı dersleri öğretimden kaynaklı rol çatışması (Iannucci, Richards, ve MacPhail, 2020); çalışma koşulları (lider desteği, iş yükü, kaynaklara erişim, kararlara katılım ve mesleki gelişim imkânı) ve ilişkişel güven (meslektaşlara, velilere, öğrencilere ve okul müdürüne) (Li vd., 2019); iş amacının var olması (Mert ve Balcı, 2019); derinlemesine düşünme (*reflection*) (Shirazizadeh, Tajik, ve Amanzadeh, 2019); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Dönmez ve Karasulu Kavuncuoğlu, 2019); öznel iyi oluş algısı (Çetin, 2019); mesleki iyi oluş (Brouskeli, Kaltis ve Loumakou, 2018); genel sağlığa yönelik algı ve iş doyumunu (Pretsch vd., 2012); işten ayrılma niyeti (Arnup ve Bowler, 2016); okul iklimi (Incantalupe-Kuhner, 2015); örgütsel değişime hazır-bulunmuşluk (Çalışkan, 2011) ve duygusal beceri (Tait, 2008) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Alanya-

zında mevcut araştırmalardan da anlaşılacağı üzere mesleki dayanıklılık önemli bir takım bireysel ve örgütsel çıktılar ile sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda, özellikle kriz dönemlerinde dayanıklılığa yönelik ilginin artmasının söz konusu durumları en az kayıpla atlatmaya yardımcı olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı öz-bildirime dayalı olarak öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini ortaya koymak ve cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve görev yapılan okul düzeyi açısından karşılaştırma yapmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve analizine yönelik ayrıntılara yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Mevcut araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmada kullanılan ölçme aracının kültürel uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması ise tekil tarama modelinde kesitsel bir çalışmadır (Karasar, 2005). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerine odaklanılmış ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada veri Batman Üniversitesi Etik Kurulu 17.04.2021 tarih ve 2021/01-14 karar sayılı izni ile toplanmıştır. Veri toplama süreci ise 10-21 Şubat 2021 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırma iki farklı katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliğinin test edildiği birinci çalışma grubunda 165 öğretmen yer almaktadır. Modelde tahmin edilen parametre sayısı (18) göz önünde bulundurulduğunda, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir (Kyriazos, 2018). Bu grupta yer alan katılımcıların 79'u kadın (%47,9), 86'sı erkek (%52,1); 135'i lisans (%81,8), 30'u lisansüstü (%18,2) mezunu; 19'u 1-5 yıl (%11,5), 27'si 6-10 yıl (%16,4), 34'ü 11-15 yıl (%20,6), 31'i 16-20 yıl (%18,8), 54'ü 21 yıl ve üzeri (%32,7) kıdeme sahip; 8'i okulöncesinde (%4,8), 47'si ilkokulda (%28,5), 34'ü ortaokulda (%20,6) ve 76'sı lisede (%46,1) görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise betimsel analiz ve gruplar arası karşılaştırmaların yürütüldüğü veri setinin elde edildiği 202 öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan katılımcıların 122'si kadın (%60,4), 80'i erkek (%39,6); 145'i lisans (%71,8), 57'si lisansüstü (%28,2) mezunu; 31'i 1-5 yıl (%15,3), 35'i 6-10 yıl (%17,3), 38'i 11-15 yıl (%18,8), 37'si 16-20 yıl (%18,3), 61'i 21 yıl ve üzeri (%30,2) kıdeme sahip; 7'si okulöncesinde (%3,5), 27'si ilkokulda (%13,4), 64'ü ortaokulda (%31,7) ve 104'ü lisede (%51,5) görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 3'te katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Uygulama			
		DFA		Betimsel analiz	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	79	47,9	122	60,4
	Erkek	86	52,1	80	39,6
Okul düzeyi	Okulöncesi	8	4,8	7	3,5
	İlkokul	47	28,5	27	13,4
	Ortaokul	34	20,6	64	31,7
	Lise	76	46,1	104	51,5
Kıdem	0-5 yıl	19	11,5	31	15,3
	6-10 yıl	27	16,4	35	17,3
	11-15 yıl	34	20,6	38	18,8
	16-20 yıl	31	18,8	37	18,3
	21 yıl ve üzeri	54	32,7	61	30,2
Öğrenim	Lisans	135	81,8	145	71,8
	Lisansüstü	30	18,2	57	28,2
	Toplam	165	100	202	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği” Näswall, Malinen, Kuntz ve Hodliffe (2019) tarafından geliştirilmiştir. Sorumlu yazardan ölçeğin eğitim örgütleri bağlamında kültürel uyarlaması için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır. Tek boyutlu bir yapı sergileyen ölçekte toplam dokuz ifade yer almaktadır. 5’li Likert tarzı ölçek ifadeleri (1) *Neredeyse hiçbir zaman*, (5) *Neredeyse her zaman* şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek çalışanların sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilme ve söz konusu koşulları yönetebilme becerisini ölçmektedir. Orijinal çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği birbirinden bağımsız üç farklı örneklem grubunda yürütülmüştür. Birinci uygulamada ölçeğin tek faktörlü yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Öncelikle, Yeni Zelanda’da finans sektöründe faaliyet gösteren bir kurum çalışanlarından elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bulgular ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğini ve toplam varyansın %54’ünü açıkladığını göstermiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra yine aynı ülkede enerji sektöründe faaliyet yürüten bir kurumun çalışanlarından elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizden elde edilen bulgular ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=2,05$; $RMSEA=.068$; $CFI=.961$ ve $SRMR=.041$) tek boyutlu yapıyı desteklediğine işaret etmektedir. Ayrıca

bu uygulamada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. İkinci uygulamada, ölçeğin ayrışım geçerliğini ortaya koymak amacıyla çalışan dayanıklılığı ölçeğinin “*Bireysel Dayanıklılık Ölçeği*” ile ilişkisi incelenmiştir. Yürütülen doğrulayıcı faktör analizi iki ölçeğin farklı iki boyut olarak ayrıştığına işaret etmiştir. Son uygulamada ise araştırmacılar ölçeğin ölçüt geçerliliğini test etmiştir. Buna göre çalışan dayanıklılığı ile iş doyumunu, işle bütünleşme ve duygusal bağlılık arasında pozitif; işte ayrılma niyeti arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçüt geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin Dilsel Uyarlama Süreci

Çalışan dayanıklılığı ölçeği yukarıda bahsedildiği üzere eğitim örgütleri bağlamında geliştirilmemiştir. Bununla birlikte, ölçek maddeleri Türkçeye çevrilirken bu durum göz önünde bulundurularak ölçeğin çeviri sürecini yürüten uzmanlardan (2 eğitim yönetimi, 1 eğitim programları ve öğretimi) ifadeleri eğitim örgütlerine uyarlayarak çevirmeleri istenmiştir. Örneğin “*iş yeri*” ifadesi “*okul*”, “*iş*” ifadesi “*öğretim*” ve “*yönetici*” ifadesi “*okul yöneticisi*” olarak kullanılmıştır. İfadelerin çeviri sürecinde üç uzmanın fikir birliği dikkate alınmıştır. Elde edilen ileri çeviri metin yine eğitim yönetimi alanında iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Son olarak ifadeler Türkçe uzmanı iki öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve ölçek ifadelerine son hâli verilmiştir. Ölçek farklı bir sektöre özgü olarak geliştirildiği ve uyarlama sürecinde ifadeler eğitim örgütleri kapsamında değiştirildiği için geri çeviri yöntemine başvurulmamıştır. Ölçeğin Türkçe formu da orijinal ölçekte olduğu gibi 5’li Likert tarzında tasarlanmıştır. Buna göre cevap seçenekleri “(1) *Neredeyse hiç*, (2) *Nadiren*, (3) *Bazen*, (4) *Sık sık ve* (5) *Nerdeyse her zaman*” şeklindedir. Ölçekten elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak aralıklar ise şu şekildedir (1,00-1,80=*Neredeyse hiç*; 1,81-2,60=*Nadiren*; 2,61-3,40=*Bazen*; 3,41-4,20=*Sık sık*; 4,21-5,00=*Neredeyse her zaman*).

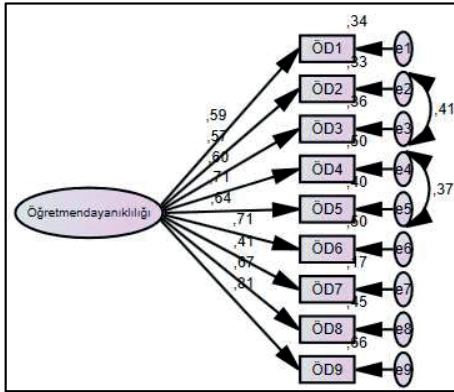
Ölçeğin Yapı Geçerliği ve Güvenirliği

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Huck (2012) açımlayıcı faktör analizinin teori üretirken doğrulayıcı faktör analizinin ise mevcut teoriyi test ederken kullanılabilir yöntemler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, farklı bir sektörde geliştirilmiş olmakla birlikte mevcut araştırmada kullanılan çalışan dayanıklılığı ölçeğinin tek boyutlu bir yapı sergilediğine yönelik araştırma bulgularından hareketle yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. İlk analiz neticesinde ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin gerekli ölçütleri karşılamadığı görülmüştür. Bunun üzerine maddelere (Madde 2-3; Madde 4-5) ilişkin hata kovaryansları arasında $MI > 10,00$ ölçütü göz önünde bulundurularak karşılıklı ilişkiler çizilmiştir (Byrne, 2016). Tekrarlanan analiz neticesinde uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=1,676$; $p=.018$; $RMSEA=.067$; $CFI=.967$ ve $SRMR=.051$) şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Madde faktör yük değerleri ise ($M1=.587$; $M2=.572$; $M3=.599$;

$M4=,708$; $M5=,636$; $M6=,709$; $M7=,414$; $M8=,669$; $M9=,810$ olarak hesaplanmış ve bütün faktör yük değerlerinin $p<,0001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yakınsak geçerliği kapsamında ise birleşik güvenilirlik (*composite reliability (CR)*) ve ortalama açıklanan varyans (*average variance explained (AVE)*) katsayıları incelenmiştir. Alanyazında AVE değerinin ,50 olması gerektiği ifade edilmekte; bununla birlikte CR değerinin ,70 üzeri olması yapının birleşim geçerliği için yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu bağlamda, elde edilen bulgular ($AVE=,413$; $CR=,860$) ölçeğin birleşim geçerliğine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve ilgili katsayı ,853 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, çalışan dayanıklılığı ölçeğinin Türkiye kültürü bağlamında öğretmen dayanıklılığını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Ayrıca ölçek maddelerine ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve ilgili değerlerin ,424 (*Madde 7*) - ,732 (*Madde 9*) arasında değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alanyazında belirlenen ölçütleri karşıladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Aşağıda Şekil 1’de ölçeğin yol diyagramı sunulmaktadır.

Şekil 1. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” Yol Diyagramı



Veri Analizi

Veri analizinde SPSS (25) ve AMOS (24) analiz programlarından yararlanılmıştır. İlk olarak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Analizin ön koşulu olarak çoklu normal dağılım varsayımı test edilmiştir. Yürütülen ilk analizde çok değişkenli Kurtosis değeri 22,446 ve kritik değer 10,245 olarak hesaplanmış ve çoklu normal dağılım varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, Mahalanobis uzaklığı kullanılarak uç değer olduğu değerlendirilen 13 katılımcıya ait veri analiz dışı tutulmuş ve analiz 152 katılımcıdan elde edilen veri ile tekrar edilmiştir. Elde edilen bulgular

çok değişkenli normal dağılımın sağlandığını göstermiştir (*Kurtosis*=9,526 *Kritik değer*=4,173) (Bentler, 2005). Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde *x²/df*; *RMSEA*, *CFI* ve *SRMR* indeksleri incelenmiştir (Hair vd., 2014).

Betimsel istatistikler kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum; verinin tek değişkenli normal dağılımını incelemek için basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular (*Skewness*=-,444 / *SH*=,171; *Kurtosis*=,697 / *SH*=,341) ölçek genelinde tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığına işaret etmektedir (Field, 2009). Gruplar arası karşılaştırmalarda alt gruplar bağlamında normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımları incelenerek kullanılacak testler belirlenmiştir. İlgili varsayımlara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Parametrik Test Varsayımları

Değişken	Grup	Skewness	S.E.	Kurtosis	S.E.	Varyans	Test
Cinsiyet	Kadın	,027	,219	-,498	,435	,555	t-test
	Erkek	-,843	,269	1,371	,532		
Kıdem	0-5 yıl	,295	,421	,109	,821	,028	Kruskall Wallis-H
	6-10 yıl	-,729	,398	2,385	,778		
	11-15 yıl	,046	,383	,249	,750		
	16-20 yıl	-,461	,388	,913	,759		
	21 yıl ve üzeri	-,372	,306	-,098	,604		
Okul düzeyi	Okul öncesi	,571	,794	1,062	1,587	,315	Kruskall Wallis H
	İlkokul	-,254	,448	,430	,872		
	Ortaokul	-,913	,299	2,946	,590		
	Lise	-,202	,237	,315	,469		
Öğrenim	Lisans	-,431	,201	,746	,400	,505	t-testi
	Lisansüstü	-,443	,316	,682	,623		

p<,05

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulguları sunulmaktadır. Betimsel istatistikler kapsamında ölçek ifadelerinden alınan minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçek genelinde aritmetik ortalamanın ($\bar{x} = 4,023$; *Sık sık*) düzeyinde olduğunu göstermektedir. İfadeler bağlamında bir değerlendirme yapıldığında en düşük ortalama "Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim." ($\bar{x} = 3,554$; *Sık sık*); en yüksek ortalama ise "Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm." ($\bar{x} = 4,272$; *Neredeyse her zaman*) ifadelerine aittir. Tablo 5'te betimsel bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5. Betimsel Bulgular

Madde	N	Min.	Mak.	\bar{x}	Ss
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak...	202	1,00	5,00	3,960	,797
2. Aşırı iş yükünü uzun süre...	202	1,00	5,00	4,143	,825
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını...	202	2,00	5,00	4,024	,687
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak...	202	2,00	5,00	4,272	,646
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek...	202	2,00	5,00	4,039	,667
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa...	202	2,00	5,00	4,227	,682
7. Özel kaynaklara ihtiyacım olduğunda...	202	1,00	5,00	3,554	1,031
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda...	202	1,00	5,00	4,029	,880
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki...	202	1,00	5,00	3,960	,851
Toplam	202	2,22	5,00	4,023	,522

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa yönelik algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve görev yapılan okul düzeyi değişkenleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Aşağıda Tablo 6’da cinsiyet ve öğrenim düzeyi temelinde yapılan karşılaştırmaya yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenleri Temelinde T-testi

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	122	4,051	,488	200	,918	,360
	Erkek	80	3,981	,571			
Öğrenim	Lisans	145	4,048	,510	200	1,068	,287
	Lisansüstü	57	3,961	,552			

* $p < .05$

Tablo 6’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde; cinsiyetin öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(200)} = ,918; p > ,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,051$; *Sık sık*) iken; erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,981$; *Sık sık*) düzeyindedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin öz-değerlendirmeye dayalı mesleki dayanıklılık düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6’da ayrıca lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre öğrenim düzeyi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark oluşturmamaktadır ($t_{(200)} = 1,068; p > ,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,048$; *Sık sık*) iken; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,961$; *Sık sık*) düzeyindedir. Bu bulgular bağlamında, lisans ve lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7. Kıdem ve Okul Düzeyi Değişkenleri Temelinde Kruskall Wallis H Testi

Değişken	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Kıdem	(1) 0-5 yıl	31	129,39	4	13,585	,009	(1-2); (1-3); (1-4)
	(2) 6-10 yıl	35	89,41				
	(3) 11-15 yıl	38	87,55				
	(4) 16-20 yıl	37	89,77				
	(5) 21 yıl ve üzeri	61	110,07				
Okul düzeyi	(1) Okul öncesi	7	133,21	3	11,914	,008	(1-4;3-4)
	(2) İlkokul	27	103,13				
	(3) Ortaokul	64	117,77				
	(4) Lise	104	88,93				

* $p < ,05$

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden elde ettikleri puanların kıdem ve görev yaptıkları okul düzeyi bağlamında karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi mesleki dayanıklılık algısında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmaktadır ($H_{(4)} = 13,585; p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmış ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarının ($S.O=129,39$), 6-10 yıl ($S.O=89,41$), 11-15 yıl ($S.O=87,55$) ve 16-20 yıl ($S.O=89,77$) kıdeme sahip meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyinin mesleki dayanıklılık algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve ilgili değişkenin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($H_{(3)} = 11,914; p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular okul öncesi ($S.O=133,21$) ile ortaokulda ($S.O=117,77$) görevli öğretmenlerin sıra ortalamalarının lisede görevli ($S.O=88,93$) meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tartışma

Mevcut araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirleyerek çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırma yapmaktır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yüksek düzeyli bir dayanıklılık sergilediklerini göstermiştir. Söz konusu bulgu alanyazın ile tutarlılık sergilemektedir (Argon ve Kaya, 2018; Botou vd., 2017; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Çalışkan, 2011; Li vd., 2019; Peixoto vd., 2020; Pretsch vd., 2012; Razmjoo ve Ayoobiyan, 2019). Araştırma verilerinin COVID-19 sürecinde toplandığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgunun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim, öğrencilerin motivasyon ve gayretini sürdürmesi için bu süreçte eğitim sistemlerinin en fazla ihtiyaç duyduğu unsur olarak dayanıklı öğretmenler göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin nispeten yüksek düzeyde dayanıklılığı mevcut kaynaklardan etkin biçimde yararlandıkları, paydaşlarla destekleyici ilişkiler kurabildikleri, mesleklerini yüksek bir amaç ve sorumluluk duygusu ile yürüttükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin uzun bir süredir süregelen uzaktan eğitim sürecini kabullenerek bunu bir öğrenme deneyimine dönüştürdükleri ifade edilebilir.

Araştırmada cinsiyetin öğretmen dayanıklılığını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin benzerlik arz ettiğine işaret etmektedir. Alanyazında cinsiyetin dayanıklılık üzerindeki etkisine yönelik bulgular tutarsızlık sergilemektedir. Bazı araştırmalar kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin farklılaştığını ortaya koyarken (Biasutti vd., 2020; Botou vd., 2017; Estaji ve Rahimi, 2014; Morris, 2002); diğer bazı araştırmalarda ise cinsiyetin öğretmen dayanıklılığını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemediğini ortaya koymuştur (Argon ve Kaya, 2018; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Sezgin, 2012). Öğretmen dayanıklılığı olumsuz mesleki koşullara uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Clara, 2017). İlgili tanım ise uyumsal performansa işaret etmektedir. Öte yandan, öğretmen dayanıklılığının uyumsal işlev ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Bowles ve Arnup, 2016). Alanyazında mevcut bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde uyumsal performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Dilekçi, 2018; Collie ve Martin, 2016). Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri arasında anlamlı fark olmaması benzer düzeyde uyumsal performansa sahip olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer demografik değişken öğretmenlerin öğrenim düzeyidir. Elde edilen bulgular lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında mevcut araştırmalar öğrenim düzeyinin dayanıklılık üzerindeki etkisine yönelik farklı bulgular ortaya koymaktadır (Argon ve Kaya, 2018; Morris, 2002). Argon ve Kaya (2018) eğitim düzeyinin dayanıklılığı etkilemediğini belirtirken; Morris (2002) doktora mezunu öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha dayanıklı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlik mesleğini yürütürken bir yandan lisansüstü öğrenim görmek zorlu bir süreç olarak değerlendirilebilir. Söz konusu zorluğun üstesinden gelmek öğretmenlerde dayanıklılığı artırabilir. Ancak elde edilen bulgular hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer düzeyde dayanıklılık sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmada ayrıca kıdemin öğretmenlerin dayanıklılık düzeyine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri kıdemi 6-20 yıl aralığındaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Alanyazında mevcut bulgular ise tutarsızlık arz etmektedir. Kıdemin dayanıklılık düzeyini etkilemediğini ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Biasutti vd., 2020; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Dönmez, Karasulu, Aşantoğrul ve Zembat, 2018; Morris, 2002; Sezgin, 2012); öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin kıdeme göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Botou vd., 2017; Estaji ve Rahimi, 2014). Öğretmenliğin stresli ve yıpratıcı bir meslek olduğu göz önünde bulundurulduğunda erken kariyer döneminde dayanıklılığın daha yüksek olması olağan karşılanabilir. Bununla birlikte yıllar içerisinde deneyimlenen stres ve yıpranmışlığın özellikle orta kariyer döneminde dayanıklılık düzeyinde olumsuz etkisinden söz edilebilir. Ayrıca, 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin zamanla baş etme stratejileri geliştirerek daha dayanıklı hâle geldikleri düşünülebilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyinin dayanıklılıklarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul öncesinde görevli öğretmenlerin ortaokulda; ortaokulda görevli öğretmenlerin ise lisede görevli meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha dayanıklı olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgu mevcut alanyazın ile örtüşmektedir (Argon ve Kaya, 2018; Brouskeli vd., 2018). Bu bağlamda, okul öncesi ve ortaokul - istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ilkököl- düzeyinde görevli öğretmenlerin küçük yaş grupları ile çalışıyor olmaları dayanıklılıklarına olumlu yansıyor olabilir. Ortaokul düzeyine kadar velilerin öğretim sürecine daha fazla dâhil olarak bir destek unsuru olarak öğretmen dayanıklılığına olumlu katkısı mümkün olabilir. Bununla birlikte, okul seviye gruplarındaki katılımcı öğretmen sayıları da gruplar arasındaki istatistiksel farkı etkilemiş olabilir. Nitekim, lise öğretmenlerinin sayısının diğer okul düzeylerine göre nispeten daha fazla olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada öz-bildirime dayalı olarak öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin "*dayanıklı*" olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve kriz durumlarını etkili mesleki işbirliği ve ilişkiler vasıtasıyla aşabildiğini; mesleki hatalarından ve kendilerine yöneltilen eleştirilerden ders çıkararak ve sürekli öz-değerlendirme yaparak mesleki bağlamda gelişim gösterdikleri ifade edilebilir. Öte yandan, cinsiyet ve öğrenim düze-

yi öğretmen dayanıklılık düzeyini etkilemezken; kıdem ve görev yapılan öğrenim düzeyi anlamlı bir fark yaratmaktadır. Erken kariyer dönemindeki öğretmenler (kıdemi 5 yıla kadar olan öğretmenler) orta kariyer dönemindeki (kıdemi 6 ile 20 yıl aralığında olan öğretmenler), okul öncesi ve ortaokulda görevli öğretmenler ise lisede görevli meslektaşlarına nispeten daha dayanıklıdır.

Öneriler

Bu çalışmada öğretmen dayanıklılığı nicel araştırma yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular kesitsel olup anlık durumu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gelecekte yürütülecek çalışmalarda nitel yöntemden de yararlanılarak öğretmen dayanıklılığına yönelik daha derinlemesine öngörülerde bulunabilir. Ayrıca, mevcut çalışmada katılımcılara uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmış ve herhangi bir evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Daha geniş örneklemlerde yürütülecek araştırmalar daha genellenebilir bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Bu çalışma kapsamında öğretmen örnekleme bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen öğretmen mesleki dayanıklılığı ölçeği kullanılarak öğretmen dayanıklılığına yönelik modellemeler oluşturulabilir.

Eğitim yöneticileri açısından mevcut araştırma bulguları dayanıklılığı nispeten daha düşük düzeyde olan öğretmen gruplarına yönelik ipuçları sunmaktadır. Buna göre, orta kariyer döneminde ve liselerde görevli öğretmenlerin daha düşük düzeyde dayanıklılık sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri özellikle kriz dönemlerinde söz konusu gruplardaki öğretmenlere sundukları örgütsel desteği artırmalı ve iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdır.

Kaynakça

- ABIYOU, M.L. (2017). *Stress and the resiliency of teachers*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School at the University of Missouri-St. Louis, Missouri.
- ARSLAN, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 201-230. Doi:10.37669/milliegitim.791453.
- ALTUNTAŞ, S. ve Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. Doi:10.16986/HUJE.2018046021.
- ARGON, T. ve Kaya, A. (2018). Examination of grit levels of teachers according to personal variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 45-53. Doi:10.11114/jets.v6i3a.3157.
- ARNUP, J. and Bowles, A. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. Doi:10.1177/0004944116667620.
- BECKETT, T.M. (2011). *On the job: A study of resiliency, teacher burnout, and coping styles*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.

- BELTMAN, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. C.F. Mansfield (Ed.) In *Cultivating teacher resilience international approaches, applications and impact içinde* (pp.11-26) Springer.
- BELTMAN, S., and Mansfield, C.F. (2017). What is teacher professional resilience? And whose responsibility is it? *Professional Educator*, 2&3(17), 32-36.
- BELTMAN, S., Mansfield, C.F., and Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (2011), 185–207. Doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001.
- BELTMAN, S., Mansfield, C.F., and Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. Doi:10.1177/0143034315615939.
- BENDERS, D.S., and Jackson, F.A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 103-110.
- BENTLER, P. M. (2005). EQS 6 structural equations program manual. Encino, CA: Multivariate Software.
- BIASUTTI, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., Pance, A.R., and Vidulin, S. (2020). The effective music teacher: A model for predicting music teacher's self-efficacy. *Psychology of Music*, 1-17. Doi:10.1177/0305735620959436.
- BOBEK, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. Doi:10.1080/00098650209604932.
- BOLDRINI, E., Sappa, V., and Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland, *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141. Doi:10.1080/13540602.2018.1520086.
- BOTOU, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., and Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. Doi:10.4236/psych.2017.81009.
- BOWLES, T. and Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *Australian Educational Researcher*, 43 (2), 147-164. Doi: 10.1007/s13384-015-0192-1.
- BROUSKELL, V., Kaltsi, V., and Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- BRUNETTI, G.J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 812–825. Doi:10.1016/j.tate.2006.04.027.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. PegemA Akademi.
- CLARA, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 82-91. Doi:10.1016/j.tate.2016.12.010.
- COLLIE, R. J., and Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.

- ÇALIŞKAN, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- ÇETİN, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. Doi:10.19126/suje.533847.
- DANIILIDOU, A., and Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: an integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15 (2018), 15-39.
- DANIILIDOU, A., and Platsidou, M., & Gonida, S.E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burn-out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582.
- DAY, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 638-654. Doi: 10.1080/13540602.2014.937959.
- DEMİR, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 273-292. Doi:10.37669/milliegitim.775620.
- DİLEKÇİ, Ü. ve Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları "aşırı iletişim yükü" düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 232-251. Doi:10.37669/milliegitim.776450.
- DİLEKÇİ, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DÖNMEZ, Ö. ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-59.
- DÖNMEZ, Ö., Karasulu, M., Aşantoğrul, S. & Zembat, R. (2018). Examination of occupational resilience beliefs of in-service and pre-service early childhood education teachers according to different variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 724-733.
- DREW, S.V., and Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: a situational analysis. *English Teaching: Practice ve Critique*, 18(4), 492-507. Doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118.
- EBERSHÖN, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 568-594. Doi:10.1080/13540602.2014.93796.
- ELLISON, D.W., and Woods, A.M. (2020). Review of physical education teacher resilience in schools of poverty through the lens of occupational teacher socialization. *Urban Education*, 55(8-9), 1251-1279. Doi:10.1177/0042085916672287.
- ESTAJI, M., and Rahimi, A. (2014). Examining the ESP teachers' perception of resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(2014), 453-457. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.439.
- FAN, L., Ma, F., Liu, Y.M., Liu, T., Guo, L., and Wang, L.N. (2021). Risk factors and resilience strategies: Voices from Chinese novice foreign language teachers. *Frontiers in Education*, 5(January), 1-10. Doi:10.3389/feduc.2020.565722.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. Sage Publications.

- FORNELL, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. Doi:10.2307/3151312.
- GIBBS, S., and Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609-621. Doi:10.1080/13540602.201.844408.
- GU, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502-529. Doi: 10.1080/13540602.2014.937961.
- GU, Q., and Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 1302–1316. Doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- GU, Q., and Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. Doi:10.1080/01411926.2011.623152.
- GRIFFITHS, A. (2014) Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 655-666. Doi:10.1080/13540602.2014.937954.
- HAIR, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- HOWARD, S., and Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. Doi:10.1007/s11218-004-0975-0.
- HUCK, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson Education.
- IANNUCCI, C., Richards, K.A.R., and MacPhail, A. (2020). The relationships among personal accomplishment, resilience and teachers' experience of teaching multiple school subjects role conflict. *European Physical Education Review*. Doi:10.1177/1356336X20980777.
- INCANTALUPO-KUHNER, J. (2015). *Teacher dispositions and perceived environment: The relationship among grit, resiliency, and perceptions of school climate*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hofstra University, New York, the U.S.A.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- KYRIAZOS, T.A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 09, 2207-2230. Doi:10.4236/PSYCH.2018.98126.
- LECORNUN, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5) 717–723. Doi:10.1016/j.tate.2008.11.016.
- LI, Q., Gu, Q., and He, W. (2019) Resilience of Chinese teachers: Why perceived work conditions and relational trust matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143-159, Doi:10.1080/15366367.2019.1588593.
- MANSFIELD, C.F., Beltman, S., Price, A., and McConney, A. (2012). “Don't sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 357-367. Doi:10.1016/j.tate.2011.11.001.
- MENĞİ, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 413-437. Doi:10.37669/milliegitim.776226.
- MERT, G. ve Balcı, O. (2019). Çalışanların iş yaşamlarının anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık durumlarının tespiti: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 650-656. Doi:10.17719/jisr.2019.3475.

- MORRIS, B. (2002). *Measuring the resilient characteristic of teachers*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Georgia. Athens, the U.S.A.
- NÄSWALL, K., Malinen, S., Kuntz, J. and Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology*, 34(5), 353-367. Doi: 10.1108/JMP-02-2018-0102.
- ÖZDOĞAN, A.Ç. ve Berkant, H.G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 13-43. Doi:10.37669/milliegitim.788118.
- ÖZGÜL, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 395-412. Doi: 10.37669/milliegitim.776137.
- PEIXOTO, F., Silva, J.C., Pipa, J., Wosnitza, M., and Mansfield, C. (2020). The multidimensional teachers' resilience scale: Validation for Portuguese teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402-408. Doi:10.1177/0734282919836853.
- PRETSCH, J., Flunger, B., and Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Soc Psychol Educ*, 15, 321-336. Doi:10.1007/s11218-012-9180-8.
- RAZMJOO, S.A., and Ayoobiyan, H. (2019). On the relationship between teacher resilience and self- efficacy: The case of Iranian EFL teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11(23), 277-292.
- SCHELVIS, R.M.C., Zwetsloot, G.I.J.M., Bos, E.H., and Wiezer, N.M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 20(5), 622-637. Doi:10.1080/13540602.2014.937962
- SEZGİN, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- SHIRAZIZADEH, M., Tajik, L., and Amanzadeh, H. (2019). Reflection, resilience and role stress among Iranian EFL Teachers: A mixed methods study. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 8(2), 1-24.
- SMITH, K., and Ulvik, M. (2017) Leaving teaching: Lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928-945. Doi:10.1080/13540602.2017.1358706.
- TAIT, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- TAYLOR, J.L. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18, 1-25.
- TÜRKER, A. ve Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 323-342. Doi:10.37669/milliegitim.738702.
- ÜNAL, M. ve Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 343-369. Doi:10.37669/milliegitim.775521.
- WRIGHT, D.S., Balgopal, M.M., McMeeking, L.B.S., and Weinberg, A.E. (2019). Developing resilient K-12 STEM teachers. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 16-34. Doi:10.1177/1523422318814483.

Ek 1 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

	Neredeyse hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Neredeyse her zaman (5)
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak için meslektaşlarımla etkili iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
2. Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.	1	2	3	4	5
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını ustalıklarla çözerim.	1	2	3	4	5
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm.	1	2	3	4	5
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek; öğretim tarzımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa okulda tarafıma yöneltilen geri bildirimleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
7. Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim.	1	2	3	4	5
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda, okul yöneticilerime konuyu açarım.	1	2	3	4	5
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki gelişimim için fırsata çeviririm.	1	2	3	4	5

PSIKOLOJİK SAĞLAMLIK İLE MESLEĞE İLİŞKİN KİŞİSEL EĞİLİMLER ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZNEL İYİ OLUŞUN ARACI ROLÜ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fidan KORKUT OWEN¹, Meliha TUZGÖL DOST², Emir Tufan ÇAYKUŞ³

1 Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, PDR, fdnkrkt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0144-1521.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, PDR, mtuzgoldost@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7852-6633.

3 Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi-KKTC, PDR, ecaykus@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5824-185X.

Geliş Tarihi: 31.12.2021 Kabul Tarihi: 31.08.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1051527

Öz: Son yıllarda, alanyazın ve mesleki kuruluşlar tarafından psikolojik danışma eğitimi veren bölümlerin, öğrencilerinin akademik olmayan özellikleriyle ilgili olan mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin (MİKE) değerlendirilmesi, izlenmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle MİKE'lerin hangi psikolojik yapılar tarafından yordandığının ortaya çıkarılması, etkili psikolojik danışman yetiştirmede önemli görünmektedir. Bu çalışmada lisansüstü düzeyde eğitim alan psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının MİKE'lerini yordayıp yordamadığı ve bu yordama ilişkisinde öznel iyi oluşlarının aracı rol oynayıp oynamadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın - diğer sorusu lisansüstü PDR öğrencilerinin cinsiyet, eğitimlerinin yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olması, çalıştıkları kurum ve unvan değişkenlerine göre MİKE'lerinin değişip değişmediğidir. Bu amaçla veriler 253 lisansüstü öğrencisinden, altı alt boyutu olan Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimleri Değerlendirme Ölçeği (MİKEDÖ), Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Ego Sağlamlığı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları lisansüstü PDR öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının MİKE'lerini yordadığını ve öznel iyi oluşlarının da bu yordamada aracı rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre MİKE'lerin değişmediği, eğitim düzeylerine göre MİKEDÖ'nün bir alt boyutunda fark olduğu, çalıştıkları kurum ve unvana göre ise MİKEDÖ'nün toplam puanı ile dört alt boyutunda, okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde psikolojik danışman olarak çalışanlar lehine fark olduğu saptanmıştır. Bulgular alanyazına göre tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: mesleğe ilişkin kişisel eğilimler, psikolojik sağlamlık, öznel iyi oluş, lisansüstü psikolojik danışma öğrencileri

SUBJECTIVE WELLBEING AS MEDIATING FACTOR BETWEEN PROFESSIONAL DISPOSITIONS AND RESILIENCE

Abstract:

Recently in counseling education there have been some discussions of the need to assess, follow up and develop counselors-in-training's (CITs) professional dispositions (PDs). These PDs have been described as non-academic characteristics in addition to academic achievement which may be essential for becoming effective counselors. Investigating the psychological factors that may predispose individuals for success both in training and in practice would seem to be of value to our profession. The goal of this study was to investigate whether subjective wellbeing has a mediating effect on the relationship between resiliency and PDs for counseling graduate students. Additionally the study sought to investigate other variables influencing PDs such as gender, level of graduate study and work place / job title. Data were collected from 253 graduate students using the Professional Disposition Scale for Counselor Candidates, the Ego Strength Scale and the Subjective Wellbeing Scales. The results of hierarchical regression analyses revealed that ego strength and subjective wellbeing positively predicted PDs. Analysis showed that subjective wellbeing played a mediation role in this relation. While gender did not emerge as a significant influencing factor in PDs, both education level of CITs and their work place/job title seemed to be significant influencing factors. Findings were discussed and some suggestions were provided.

Keywords: professional dispositions, resilience, subjective wellbeing, counselors-in-training graduate level

Giriş

Etkili ve yoğun kişilerarası ilişki gerektiren mesleklerden birisi psikolojik danışmanlıktır. Psikolojik danışmanların etkili olabilmeleri için aldıkları eğitim aracılığı ile öğrendikleri bilgi ve becerilerle birlikte akademik olmayan bazı özelliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu akademik olmayan özellikleri, bu çalışmada yeğlendiği gibi mesleğe ilişkin kişisel eğilimler (professional dispositions) olarak ele alanların yanı sıra (Örn., Garner, Freeman ve Lee, 2016; Miller vd., 2020; Spurgeon, Gibbons ve Cochran, 2012), psikolojik danışma alanına girişi kontrol etme (gatekeeping) (Örn., Brown-Rice ve Furr, 2016; Smith, 2014); eğitim sonunda psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimlerinin izlenmesi (McKee, 2010) gibi kavramlarla ele alanlar da bulunmaktadır.

Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP), psikolojik danışma eğitimi veren kurumların akreditasyonları sürecinde, kurumlardan öğrencilerinin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini (MİKE) değerlendirme, izleme ve geliştirme konusunda neler yaptıklarını da belgelemelerini beklemektedir (CACREP, 2021; Sabella vd., 2020). Bu nedenle psikolojik danışman eğitimcileri öğrencilerinin MİKE'leri konusunda ana sorumluluğa sahiptirler (Freeman vd., 2019; Miller vd., 2020; Schuermann, Avent- Harris ve Lloyd-Hazlet, 2018). Psikolojik danışman eğitimi veren kurumların akreditasyonları için bir gereklilik ise de, alanyazında MİKE'lerin yapı olarak tanımı ve ayrıntıları konusunda henüz bir fikir birliği bulunmamaktadır (Barrio-Minton, Gibson ve Wachter-Morris, 2016; Landon vd., 2021; Miller vd., 2020). MİKE'ler, psikolojik danışma ortamlarında belli bir tarzda davranmaya yönelik bir eğilim, ruh hâli, mizaç (Barrio-Minton vd., 2016) ve tutumlar, kişisel özellikler, kişilerarası ilişkiler ve etik davranışlar (Landon vd., 2021) olarak ele alınabilmektedir. CACREP (2015) MİKE'leri psikolojik danışmanın profesyonel gelişimini, danışanları ve meslektaşları ile etkileşimini etkileyen özellikleri, adanmışlıkları, değerleri, kişilerarası işlevleri ve davranışları olarak tanımlamaktadır. Araştırmaları sonucunda Spurgeon ve arkadaşları (2012) MİKE'leri bağlılık / sorumluluk, açıklık, saygı, dürüstlük ve öz farkındalık; Swank Lambie ve Witta (2012) profesyonellik, sınırlarını bilme, etiğe uyma, duygusal olarak dengeli olma ve geri bildirimlere açıklık biçiminde saptamışlardır. CACREP tarafından onaylanmış olan 224 psikolojik danışma yüksek lisans programı incelendiğinde en fazla beklenen MİKE'lerin gelişmeye açıklık, öz farkındalık ve diğerlerinin farkında olma, duygusal olarak dengeli olma, dürüstlük, esneklik, şefkat ve kişisel tarz özelliklerinin vurgulandığını saptanmıştır (Christensen, Dickerman ve Dorn-Medeiros, 2018). MİKE'lerin ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçeklerin boyutları da bu özelliklerin neler olduğu konusunda fikir vermektedir. Ölçeklerde bu MİKE'leri, sorumluluk, öz farkındalık, başa çıkma ve kendine dikkat etme, kişilerarası ilişkiler, etik davranışlar, duygusal dengelilik, ahlaki olarak fikir yürütme, açık olma, kültürel duyarlılık ve işbirliğine yatkınlık (Garner vd., 2016), farklılıklara saygı, kişilerarası ilişkilerde özen, insanlara ve yardım etmeye yönelik olma, yaşama karşı olumlu tavır, kendinin farkında olma / öz farkındalık ve yeniliklere açık olma (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay-Sökmez, 2018) biçiminde sıralanabilmektedir. Miller ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları ölçek çalışmasında ise MİKE'ler, uygun tepkiler verebilme, kişisel iyilik hali, profesyonellik, kişisel ve profesyonel sınırlar, mesleğe uygunluk, bilişsel, etik ve yasalara uyma, kişilerarası ilişkiler ve öz kontrol olarak saptanmıştır. MİKE'lerin neler olduğuna ilişkin çalışmalarda ortaklıkların yanı sıra farklılıklar da görülmektedir. Psikolojik danışmanların MİKE'lerinin, aşağıda açıklandığı gibi bazı ortak özellikler taşımaları nedeniyle psikolojik sağlıklı ve öznel iyi oluş ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik Sağlamlık/ Ego Sağlamlığı : Psikolojik sağlamlık kavramının farklı tanımlarında bireyin stresli durumlara uyum sağlaması, stres ve zorluklarla başa çıkma-

sı ve stresli yaşantılardan sonra kendini toparlaması gibi özellikler vurgulanmaktadır (Örn., Smith vd., 2008; Tusaie ve Dyer, 2004). Bu kavramın bireyin bir zorluk, felaket ve travma yaşayıp yaşamadığına bakmaksızın zorluklarla başa çıkabilme potansiyeli ve ayırt edici bir kişilik özelliği (trait) olarak (Örn., Brooks ve Goldstein, 2003; Harrison ve Westwood, 2009; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Tomyne ve Weinberg, 2018) ele alınmasını önerenler de bulunmaktadır. Brooks ve Goldstein (2003), psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, kendileriyle ilgili varsayımlarına ve tutumlarına ilişkin bir düşünce yapısının bulunduğunu ve bunun da onların becerilerini ve davranışlarını etkilediğini düşünmektedir. Ego sağlamlığı kavramı psikolojik sağlamlığın göstergelerinden birisi olarak ele alındığı gibi (Markstrom ve Marshall, 2007) alanyazında bu iki kavram eş anlamlı olarak da kullanılabilir (Block ve Kremen, 1996). Bu iki kavramın eş anlamlı olarak da kabul edilmesine dayanarak, bu çalışmada kullanılan ölçek nedeniyle daha çok ego sağlamlığı kavramı yeğlenmiştir.

Bireyler arasında farklılıklar olsa da ego sağlamlığı yüksek olanların bazı ortak özellikler gösterme eğiliminde olduklarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu özellikler iyimserlik, etkili iletişim becerilerine sahip olma, güçlü ve gerçekçi öz yeterlik algısı, özgüven, yeni koşullara kısa sürede kolay uyum sağlama, etkili problem çözme, yeniliklere açık olma, etkili başa çıkma becerilerini kullanma (Luthar vd., 2000), sakin ve yaratıcı biçimde düşünme, kararlı davranma, içtenlik, öz kontrol ve yaşama karşı olumlu bakış açısına sahip olma (Everly, Smith ve Lating, 2010), üretken, içgörü sahibi olma (Klohn, 1996), sorumlu ve iş birliğine yatkın olma (Eley vd., 2013) biçiminde sıralanabilmektedir.

Etkili psikolojik danışman olmak ve tükenmişlikten kaçınmak için ego sağlamlığı gerekli olan yeterliklerden biri olarak ele alınmaktadır (Skovholt, 2012). Alanyazında ego sağlamlığının öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği (Clinton, 2008; Handon ve Taylor, 2015) savunulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ego sağlamlığının, psikolojik danışma alanına yönelik MİKE'ler ile yakından ilişkili olabileceği ve ego sağlamlığının MİKE'leri yordayabileceği düşünülmüştür. Psikolojik danışmanların etkili olabilmeleri için kendilerine bakmalarının ve öznel iyi oluşlarının yüksek olmasının önemli olduğunu (ACA, 2014; CACREP, 2016) vurgulanması öznel iyi oluşun MİKE'ler ile bağlantılı görünen psikolojik yapılardan birisi olduğunu göstermektedir.

Öznel İyi Oluş: İyi oluş, kişiliğin ayırıcı özelliklerinden biri olarak ele alınabilmekte ve bireyin en genel ve soyut düzeyde kendine ilişkin ne hissettiğini yansıtan istikrarlı ve süren olumlu bir ruh hâli olarak kavramlaştırılmaktadır (Tomyne ve Weinberg, 2018). Alanyazında iyi oluş kavramının öznel ve psikolojik iyi oluş olarak ele alındığı görülmektedir. Bazı yayınlar ikisinin benzer kavramlar olduğunu (Örn., Biswas-Diener, Kashdan ve King, 2009) bazıları farklı olduğunu savunmakta (Örn., Ryff ve Keyes, 1995; Waterman, Schwartz ve Conti, 2008) bazıları ise sadece iyi oluş kavramını kullanmaktadır (Örn., Hone vd., 2014). Bireyin öznel değerlendirme ve algısını barındırdığı için bu çalışmada MİKE'lerle ilişkisini incelemek için öznel iyi oluş kavra-

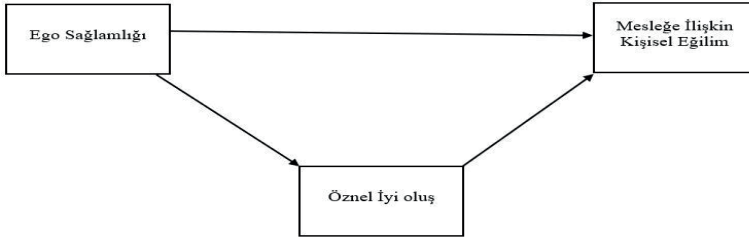
mı uygun görülmüştür. Öznel iyi oluş, bireyin yaşam doyumuna ve olumlu-olumsuz duygulanımlarının durumuna ilişkin genel bir değerlendirmeyi göstermektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun yüksek olması, bireyin yaşamında olumlu duygulanımın olumsuz duygulanımdan daha fazla yaşandığına ve kişinin yaşamının niteliğine ilişkin bilişsel yargısının olumlu olduğuna işaret etmektedir (Tuzgöl Dost, 2005a).

Psikolojik danışmanların öznel iyi oluşlarının yüksekliği verdikleri hizmetin kalitesini artırabilecek bir durum olarak nitelendirilmektedir (Abu-Bakar ve Ifdil, 2020). Bu nedenle Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) psikolojik danışmanlara, öznel iyi oluşlarını artırmak ve sürdürmek için kendilerine dikkat etmelerini sağlayan etkinlikler içinde olmaları önermektedir (ACA, 2014). Bu amaca hizmet edecek biçimde alanyazında önce psikolojik danışman eğitimi sürecinde derslerin, psikolojik danışmanların öznel iyi oluşlarını artırabilecek biçimde düzenlenmesinin gerekliliği belirtmeye (Örn., Roach ve Young, 2007; Wolf vd., 2012), ardından ACA'nın (2014) etik kodlarında ve CACREP'in (2016) standartlarında, psikolojik danışmanların kendilerine bakmalarının ve öznel iyi oluşlarının önemi daha fazla vurgulanmaya başlamıştır. Dahası CACREP (2016) psikolojik danışman eğitimi programlarının psikolojik danışmanların öznel iyi oluşlarını artırıcı önlemler almalarını önermektedir. MİKE'ler arasında yer alan yeniliklere açıklık ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde yüksek ilişki olduğuna (İkiz ve Asıcı, 2017), öz farkındalığın artması ile iyilik halinin de arttığına (Chance, 2012; Lawson ve Myers, 2011; Wolf vd., 2012) ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında psikolojik danışmanların öznel iyi oluşları ile MİKE'leri arasında bağ olduğu düşünülmektedir.

Ego Sağlamlığı ve Öznel İyi Oluş: Ego sağlamlığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik olarak alanyazında farklı açıklamalara ve araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda ego sağlamlığını, psikolojik öznel iyi oluş için koruyucu etmen olarak ele alanlar (Zubair, Kamal ve Ertemeva, 2018) bulunmaktadır. Eley ve arkadaşlarının (2013) tıp doktorlarıyla yaptıkları çalışmada, ego sağlamlığının, öznel iyi oluşun ve optimal işlevde olmanın bir ögesi olarak ele alınabileceğini bulmuşlardır. Ego sağlamlığını, öznel iyi oluş düzeyinin göstergelerinden biri olarak ele alan ve öznel iyi oluşun artırılmasında psikolojik sağlamlığın kritik bir rol oynadığını savunanlar da bulunmaktadır (Bajaj ve Pande, 2016; Markstrom ve Marshall, 2007; Rybak 2013). Araştırma sonuçları da ego sağlamlığı ile öznel iyi oluş arasında olumlu bir ilişki olduğunu (Hu, Zhang ve Wang, 2015; Kardaş ve Yalçın, 2021; Mak, Gg ve Wong, 2011; McDonnell ve Semkovska, 2020; Pidgeon ve Keye, 2014; Sabouripour vd., 2021; Sagone ve De Caroli, 2014; Yıldırım ve Arslan, 2020) göstermektedir. Bu çalışmalar üniversite öğrencileri (Örn., Chen, 2016; Malkoç ve Yalçın, 2015; Pidgeon ve Keye, 2014), hemşirelik alanındaki lisans ve lisansüstü öğrencileri (Chow vd., 2018), psikolojik danışmanlar (Voon vd., 2021), yetişkinler (Yıldırım ve Arslan, 2020), orta yaşlı bireyler (Mayordomo vd., 2016) gibi farklı gruplar ile gerçekleştirilmiştir. Özetlenen araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi ego sağlamlığı ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin hangi psikolojik yapılar tarafından yordandığı- nın ortaya çıkarılması daha etkili psikolojik danışmanlar yetiştirmede işe yarayabileceği için önemli görünmektedir. Yukarıda söz edildiği gibi etkili psikolojik danışman olmak ve tükenmişlikten kaçınmak için ego sağlamlığı gerekli olan yeterliklerden biridir (Skovholt, 2012). Psikolojik danışmanların sahip olması beklenen kişisel özellikler arasında öznel iyi oluşlarının yüksek olmasının gerekliliği de (Jenning ve Skovholt, 1999; Weaver, 2000) yer almaktadır. Alanyazındaki bilgiler psikolojik danışmanların ego sağlamlıklarını ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini oluşturan özelliklerin benzerlikler gösterdiğine işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak ego sağlamlığının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri yordayabileceği düşünülmektedir. Yenilerde yayınlanan bir çalışmada ego sağlamlığı yüksek olan terapistlerin güçlü kişilerarası ilişkileri olan, kendisiyle aktif olarak ilgilenen, çekirdek değerler ve inançlar çerçevesine sahip, öğrenmeye istekli bireyler olduklarının bulunması da (Hou ve Skovholt, 2020) bu fikri güçlendiricidir. Ego sağlamlığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri özetleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında ego sağlamlığının öznel iyi oluşu yordayıcı gücü vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada aşağıdaki modelde görüleceği gibi ego sağlamlığının MİKE'yi yordayabileceği ve öznel iyi oluşun da aracı rol oynayabileceği düşünülmüştür. Şekil 1'de bu amaçla kurulan model sunulmaktadır.

Şekil 1. Hipotez Model



Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanındaki lisans öğrencilerinin mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri araştırılmışsa da (Korkut-Owen ve Tuzgöl-Dost, 2020a, 2020b) henüz lisansüstü öğrencileri ile yapılmış bir çalışmaya da MİKE ile ego sağlamlığı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla yapılan bu çalışmanın amaçlarından birisi lisansüstü düzeyde eğitim alan PDR öğrencilerinin ego sağlamlıklarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini yordayıp yordamadığı ve bu yordama ilişkisinde öznel iyi oluşun aracı rol oynayıp oynamadığı sorusuna yanıt bulmaktır. Çalışmanın diğer amacı ise lisansüstü PDR öğrencilerinin cinsiyet, eğitimlerinin yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olması, çalıştıkları kurum ve unvan değişkenlerine göre MİKE'lerinin değişip değişmediği ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, ego sağlamlığı, öznel iyi oluş ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimler arasındaki ilişki, ilişki tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanılmasının nedeni, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini incelemeye fırsat vermesidir (Karasar, 2005). Aşağıda araştırmamanın katılımcıları, veri toplama araçları, etik izin ve veri toplama süreci ile verilerin analizi konusunda bilgiler sunulmuştur.

Katılımcılar

Katılımcılar, 196'sı (%77.5) kadın ve 57'si (%22.5) erkek olmak üzere toplam 253 PDR lisansüstü öğrencisidir. Öğrencilerin çok büyük kısmının lisans derecesi ($n= 239$; %94.5) PDR alanındadır ve diğerleri psikoloji alanından mezunlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların eğitim aşamalarına bakıldığında 65'inin (%25.7) yüksek lisans ders, 86'sının (%22.5) yüksek lisans tez aşamasında, 67'sinin (%26.5) doktora ders, 35'inin (%13.8) ise doktora tez aşamasında oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların 97'si şu an çalışmamaktadır. Çalışan 156 kişilik grubun 88'i (%56.41) okullarda ya da Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) psikolojik danışman unvanıyla çalışırken, 39'u (%25) üniversitelerde araştırma görevlisi, 29'u (%18.59) ise Halk Eğitim Merkezleri, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı gibi farklı kurumlarda kurum ya da klinik psikoloğu, millî eğitim uzmanı, araştırmacı, yönetici gibi farklı unvanlarla görev yapmaktadır.

Ölçme Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimi Değerlendirme Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve kısa bir Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimi Değerlendirme Ölçeği (MİKEDÖ). Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay-Sökmez (2018) tarafından geliştirilen ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları ölçeğin 40 maddesi için altı faktörlü olarak tanımlanan modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir. [$\chi^2 (725) = 1447.76; p < .0001; \chi^2/df = 1.99; CFI = .91, IFI = 0.92, TLI = .90, RMSEA = .065, SRMR = .077$]. Ölçeğin altı alt boyutuna verilen adlar sırasıyla farklılıklara saygı (FS); kişilerarası ilişkilerde özen (KİÖ); insanlara ve yardım etmeye yönelik olma (İYEYO); yaşama karşı olumlu tavır (YKOT). kendinin farkında olma (KFO) ve yeniliklere açık olma (YA) biçimindedir. MİKEDÖ'nün güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış ve toplam puan için $r = .89$; alt boyutlar için katsayılar sırasıyla, FS $r = .82$; KİÖ $r = .64$; İYEYO $r = .69$; YKOT $r = .65$; KFO $r = .66$ ve YA $r = .69$ olarak elde edilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik korelasyon katsayıları ise toplam puan için $r = .81$; alt boyutlar için sırasıyla, FS $r = .84$; KİÖ $r = .71$; İYEYO $r = .58$; YKOT $r = .59$; KFO $r = .78$ ve YA $r = .65$ olarak elde edilmiştir.

Bu çalışma için yeniden hesaplanan MİKEDÖ'nün Cronbach Alfa katsayıları toplam puan için $r = .91$; alt boyutlar için ise sırasıyla, FS $r = .85$; KIÖ $r = .73$; IYEYO $r = .72$; YKOT $r = .75$; KFO $r = .66$ ve YA $r = .58$ biçimindedir.

Beşli yanıtlama sistemine sahip olan ölçekten 40-200 arası toplam puan alınmaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek puan aralıkları madde sayılarına göre değişmektedir. Puan aralıkları sekizer maddelik FS ve IYEYO boyutları için (8-40); yedişer maddelik KIÖ için ve YKOT boyutları için (7- 35); KFO (7-35) ve üç maddelik YA boyutu için (3-15) arasında farklılaşmaktadır. Alınan puanların yüksekliği mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin beklenenlere yakın olduğu anlamına gelmektedir.

Ego Sağlamlığı Ölçeği (ESÖ). Block ve Kremen (1996) tarafından psikolojik sağlamlığı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Kararımak (2007a) tarafından yapılmıştır. Ölçek 14 maddelik ve 4'lü likert tipi değerlendirilen bir yapıya sahiptir. Ölçeğin üç faktör yapısı (toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler, kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ve yeniliklere açık olma) varyansın %47'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa $r = .80$ ve üç hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışmasında iç güvenilirlik katsayısı ise $r = .76$ olarak rapor edilmiştir. Bir başka çalışmada, Connor-Davidson Psikolojik Sağlık Ölçeği ile yapılan benzer ölçekler geçerliliğinde korelasyon katsayısı $r = .68$ olarak bulunmuştur (Kararımak, 2007b). Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise $r = .77$ olarak saptanmıştır. Ölçeğin üç alt boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile desteklense de ölçeğin toplam puanının kullanılması daha fazla önerilmektedir. Alınan puanın yüksekliği psikolojik ego yüksekliğini göstermektedir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ): Tuzgöl-Dost (2005b) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, bireylerin yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargıları ile olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri yer almaktadır. ÖİÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile saptanmıştır. ÖİÖ'nin özdeğeri 1'den büyük 12 faktör verdiği belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri incelenmiş ve faktörlere yaşamını kendi geçmişi ve başkalarının hayatı ile kıyaslama, olumlu ve olumsuz duygular, amaçlar, kendine güven, iyimserlik, ilgi duyulan etkinlikler, arkadaşlık ilişkileri, geleceğe bakış, aile ilişkiler, başkalarının yaşamına imrenme, yaşamın zorluklarıyla baş etme ve karamsarlık isimleri verilmiştir. Birinci faktör tek başına toplam varyansın % 24.52'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans ise %63.83'dür. Ayrıca ölçeğin madde toplam puan korelasyonları da incelenmiş, korelasyon katsayılarının $r = .32-.63$ değerler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise ÖİÖ ile Beck Depresyon Envanteri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.70$; $p < .05$). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $r = .93$; test tekrar test güvenilirlik katsayısı $r = .86$ olarak saptanmıştır. Bu çalışma için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise $r = .96$ 'dır. Ölçekte toplam puan kullanılmakta ve puanın yüksekliği bireyin öznel öznel iyi oluş düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda üç demografik soru yer almaktadır. Bunlar katılımcıların cinsiyetleri, şu anki eğitim durumları (yüksek lisans ders, yüksek lisans tez, doktora ders ve doktora tez aşaması), çalışanların çalıştıkları kurum ve unvanlardır (Okullar ya da RAM'larda psikolojik danışman; üniversitelerde araştırma görevlisi ve diğer kurumlarda farklı unvanlarla çalışma).

Etik İzin ve Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmacılar araştırmanın etik açıdan uygunluğunun incelenmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurmuşlardır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 02.11.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı yazısı ile çalışmayı etik açıdan uygun bulmuştur. Katılımcıların 55'inden yüz yüze, 198'inden ise çevrimiçi ortamda veri toplanmıştır. Yüz yüze veri toplanması, araştırmanın yazarlarından ilk ikisinin kendi lisansüstü derslerinde gerçekleşmiştir. Çevrimiçi uygulama ise kişisel bilgi formu ve ölçeklerin Google formlara aktarılmasıyla sağlanmıştır. Yazarlar, farklı üniversitelerin lisansüstü programlarında ders veren meslektaşları ile iletişime geçerek, araştırma linkini lisansüstü öğrencileriyle paylaşmalarını istemiştir. Bu yolla PDR lisansüstü öğrencileri araştırmadan haberdar olmuş ve gönüllü katılım ile isteyenler araştırma sorularını yanıtlamışlardır. Veriler 2020-2021 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde toplanmıştır.

Verilerin analizi

Yapılan analizler sonucunda; örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu, kayıp verilerin olmadığı, çarpıklık-basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında olmasının normalliğe işaret ettiği (Büyüköztürk, 2015); eş varyanslılık ve çoklu bağlantının olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca otokorelasyon puanlarının +2.5 değerinden küçük olduğu ve hataların normal dağıldığı tespit edilmiştir. Regresyon ile yapılan aracılık testi ve gerekli varsayımların analizleri Jamovi 1.8.1 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Mesleğe ilişkin kişisel eğilim düzeyi puanları ile çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler ise SPSS 21 paket programı kullanılarak; bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA testi aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışmada gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın tespit edilmesinde post-hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırma problemine bağlı olarak iki grup biçiminde sunulmuştur. İlk grup bulgu bireylerin sahip olduğu ego sağlamlığı ve öznel iyi oluşun mesleğe ilişkin kişisel eğilimlere etkisinin yordanması ile ilgili iken ikinci grup bulgular mesleğe ilişkin kişisel eğilimin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmış farklılaşmadığına yöneliktir.

Hiyerarşik regresyon analizi ile ilgili bulgular

Çalışmanın ilk araştırma problemi, ego sağlamlığının MİKE'yi yordayıp yordadığı ve bu ilişkide öznel iyi oluşun aracı rol oynayıp oynamadığının test edilmesi

ile ilgilidir. Bu konudaki model, Jamovi Medmod aracılık testi ile test edilmiş ve elde edilen doğrudan ve dolaylı ilişkilere ait değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

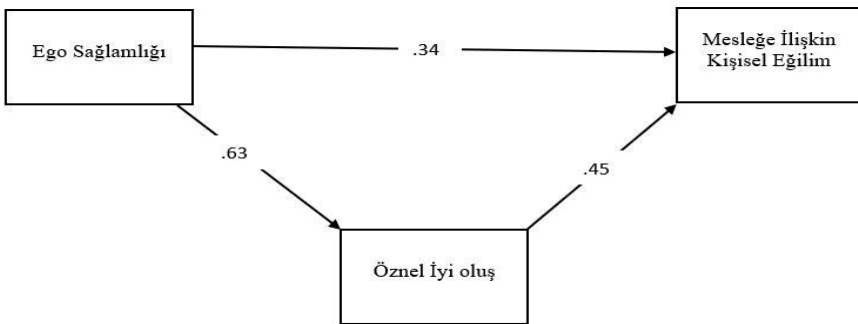
Tablo 1. Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değer	β	SE	95% güven aralığı		Z	p
				Lower	Upper		
Doğrudan İlişkiler							
ES → ÖIOÖ	3.19	.63	0.24	2.70	3.64	13.13	<.001
ÖIOÖ → MİKEDÖ	0.24	.45	0.03	0.18	0.30	7.81	<.001
ESÖ → MİKEDÖ	0.92	.62	0.14	0.64	1.21	6.37	<.001
Dolaylı İlişkiler							
ESÖ → ÖIOÖ → MİKEDÖ	0.78	.34	0.12	0.56	1.01	6.59	<.001

MİKEDÖ: Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilim Ölçeği; ES: Ego Sağlamlığı Ölçeği; ÖIOÖ: Öznel İyi Oluş Ölçeği. $p < .05$

Tablodan izleneceği gibi kurulan modelde tanımlanan yollara ilişkin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde bireylerin sahip olduğu ego sağlamlığının öznel iyi oluşu ($\beta = .63, p < .01$); öznel iyi oluşun mesleğe ilişkin kişisel eğilimi ($\beta = .45, p < .01$) ve ego sağlamlığının mesleğe ilişkin kişisel eğilimi ($\beta = .62, p < .01$) anlamlı ve doğrudan yordadığı görülmektedir. Dolaylı ilişkilere ait katsayılar incelendiğinde ise; ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilim arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rol üstlenmesiyle birlikte ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilim değerinin $\beta = .62$ 'den $\beta = .34$ 'e düştüğü gözlenmektedir. Bu durumda Şekil 2’de gösterildiği gibi ego sağlamlığının, MİKEDÖ’yü yordadığı, öznel iyi oluşun da aracı rolü üstlendiği görülmektedir.

Şekil 2. Ego Sağlamlığı ve Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilim Arasındaki İlişkide Öznel İyi Oluşun Aracı Rolü



Dolayısıyla analiz sonuçlarına göre ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilim arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun kısmı aracı rol üstlendiği söylenebilir. Bu durumda, değerlerin araştırma için kurulan hipotez modeli desteklediği sonucuna varılabilir.

Demografik değişkenlere ilişkin bulgular

Cinsiyete göre mesleğe ilişkin kişisel eğilimi değerlendirme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan *t* testi sonrasında cinsiyetler arasında katılımcıların MİKEDÖ'den aldıkları toplam puanlar açısından anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($t = -.11, p > .05$). Alt boyutlardan alınan puanlar açısından bakıldığında FS ($t = -.48, p > .05$); KİÖ ($t = -.48, p > .05$); İYEYO ($t = 1.18, p > .05$); YKOT ($t = -.41, p > .05$); KFO ($t = -.09, p > .05$) ve YA ($t = -.07, p > .05$) cinsiyetler arasında alt boyutlar açısından da anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre cinsiyetler arasında MİKEDÖ'den alınan puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

Katılımcıların yüksek lisans (ders, tez) ve doktora (ders, tez) *eğitimlerinde* buldukları aşamaya göre MİKEDÖ puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre farklı eğitim aşamasındaki katılımcılar arasında MİKEDÖ toplam puanlarında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-249)} = 1.42, p > .05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında farklı eğitim düzeyleri arasında FS ($F_{(3-249)} = .47, p > .05$); KİÖ ($F_{(3-249)} = .95, p > .05$); İYEYO ($F_{(3-249)} = .66, p > .05$); KFO ($F_{(3-249)} = .43, p > .05$) ve YA ($F_{(3-249)} = 1.41, p > .05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamışken YKOT alt boyutunda ($F_{(3-249)} = 4.47, p < .004$) anlamlı fark bulunmuştur. Farkın kaynağını anlamak için yapılan Tukey testi sonucunda yüksek lisans dersi aşamasında olanlarla ($\bar{x} = 172.18$) doktora ders aşamasında olanlar ($\bar{x} = 174.79$) arasında ($p < .02$) ve yüksek lisans tez aşamasında olanlar ($\bar{x} = 170.24$) ile doktora ders aşamasında olanlar ($\bar{x} = 174.79$) arasında ($p < .008$) son grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya göre eğitim aşaması değiştikçe MİKEDÖ puan ortalamaları sadece YKOT alt boyutu puanı açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ve doktora ders aşamasında olanların YKOT'ları daha iyi görünmektedir.

Katılımcıların *çalıştıkları kurum ve unvanlarına* göre MİKE'leri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda çalıştıkları kurumları ve unvanları farklı olan gruplar arasında MİKEDÖ toplam puan açısından ($F_{(2-153)} = 8.69, p < .000$) fark bulunmuştur. Çalıştıkları kurumlar ve unvanları farklı olan gruplara, alt boyutlar açısından bakıldığında KFO ($F_{(2-153)} = 2.86, p > .05$) ve YA ($F_{(2-153)} = 1.09, p > .05$) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark elde edilememiştir. FS ($F_{(2-153)} = 5.06, p < .007$) alt boyutunun yanı sıra KİÖ ($F_{(2-153)} = 11.53, p < .000$); İYEYO ($F_{(2-153)} = 6.67, p < .002$) ve YKOT ($F_{(2-153)} = 8.01, p < .000$) olmak üzere dört alt boyutta anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 2. Çalışılan Kurum ve Unvana göre MİKEDÖ'den Elde Edilen Toplam ve Alt Boyutların Puanlarına Uygulanan ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
MIKEDÖ	Gruplarası	3498.46	2	1749.23	9.69	.000
Toplam	Gruplariçi	27593.77	153	180.35		
	Toplam	31092.23	155			
FS	Gruplarası	131.44	2	65.72	5.06	.007
	Gruplariçi	1986.57	153	12.98		
	Toplam	2118.02	155			
KİÖ	Gruplarası	213.23	2	106.62	11.52	.000
	Gruplariçi	1414.99	153	9.25		
	Toplam	1628.22	155			
İYEYO	Gruplarası	114.61	2	57.31	6.67	.002
	Gruplariçi	1313.97	153	8.59		
	Toplam	1428.59	155			
YKOT	Gruplarası	204.36	2	102.18	8.01	.000
	Gruplariçi	1950.89	153	12.75		
	Toplam	2155.25	155			
KFO	Gruplarası	65.54	2	32.77	2.86	.060
	Gruplariçi	1747.43	153	11.42		
	Toplam	1812.97	155			
YA	Gruplarası	6.37	2	3.18	1.09	.336
	Gruplariçi	443.85	153	2.90		
	Toplam	450.22	155			

MİKEDÖ: Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilim Ölçeği; FS: Farklılıklara Saygı; KİÖ: Kişilerarası İlişkilerde Özen; İYEYO: İnsanlara ve Yardım Etmeye Yönelik Olma; YKOT: Yaşama Karşı Olumlu Tavır; KFO: Kendinin Farkında Olma; YA: Yeniliklere Açık Olma. $p < .05$

Alt boyutlardan FS ve YKOT için veriler normal dağılmasına rağmen Levene testi-göre homojenlik sayılıtı sağlanamadığı için verileri güçlendirmek için Brown-Forsythe testinden yararlanılmıştır (Glantz, Slinker ve Neiland, 2016). Tablo 3'te gösterildiği gibi FS ve YKOT için yapılan Brown-Forsythe Testi'nin p değerlerine bakıldığında gruplar arasında fark bulunmaktadır.

Table 3. FS ve YKOT Alt Boyutları için Yapılan Brown-Forsythe Testi Sonuçları

	İstatistik	Sd1	Sd2	p
BrownForsythe FS	3.619	2	51.276	.034
Brown-ForsytheYKOT	6.498	2	76.352	.002

a. *Asymptotically F distributed.*

FS: Farklılıklara Saygı. YKOT: Yaşama Karşı Olumlu Tavır. $p < .05$

Katılımcıların MİKE'lerinin çalıştıkları kurum ve unvanlara göre ($F_{(2-153)} = 9.69$, $p < .000$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Toplam puan için yapılan Tukey testi sonucunda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grup ($\bar{x} = 176.75$) ile araştırma görevlisi olarak çalışan grup ($\bar{x} = 169.69$) arasında ($p < .02$) ve ilk grup ile farklı işyerlerinde çalışan grup ($\bar{x} = 165.03$) arasında ilk grup lehine ($p < .000$) anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durumda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grubun genel MİKE'lerinin, araştırma görevlilerine ve diğer alanlarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

FS alt boyutu için farkın kaynağını anlamak için yapılan Tukey testi sonucunda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grup ($\bar{x} = 36.93$) ile farklı işyerlerinde çalışan grup ($\bar{x} = 34.48$) arasında ($p < .005$) biçiminde ilk grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, okullarda ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların diğer kadrolarda farklı unvanlarla görev yapan psikolojik danışmanlara göre FS konusunda kendilerini daha iyi bulduklarına işaret etmektedir. KİÖ için yapılan Tukey testi sonucunda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grup ($\bar{x} = 30.76$) ile üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışan ($\bar{x} = 28.54$) grup arasında ($p < .001$) ve ilk grup ile farklı işyerlerinde çalışan grup ($\bar{x} = 28.24$) arasında ($p < .000$) ilk grup lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durumda kişilerarası ilişkilere özen konusunda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışmanların bu kurumların dışında çalışan psikolojik danışmanlara göre kişilerarası ilişkilerine daha fazla özen gösterdikleri söylenebilir. İYEYO için bakıldığında okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grup ($\bar{x} = 36.49$) ile farklı işyerlerinde çalışan grup ($\bar{x} = 34.34$) arasında ($p < .002$) da ilk grup lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Tukey testi sonucu, okullarda ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların insanlara ve yardıma yönelik olma eğilimlerinin bu kurumlar dışında psikolojik danışman olarak çalışan katılımcılardan daha yüksek olduğu göstermiştir. YKOT açısından bakıldığında yapılan Tukey testi sonucunda okullarda ve RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışan grup ($\bar{x} = 30.20$) ile üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışan ($\bar{x} = 28.49$) arasında ($p < .03$) ile ilk grup ile farklı işyerlerinde çalışan grup ($\bar{x} = 27.38$) ($p < .001$) arasında ilk grup lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulguya göre okullarda ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların yaşama karşı olumlu tutumları diğer iki gruba göre daha yüksek olma eğilimindedir.

Tartışma

Lisansüstü eğitim alan psikolojik danışmanların katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Bu bağlamda, bulguların tartışılması ve yorumlanması araştırmannın bulgularına paralel olarak düzenlenmiştir. O nedenle önce aracılık modeli ile ilgili olanların, ardından tarama biçimindeki bulguların tartışmalara yer verilmiştir.

Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda elde edilen bulguların tartışması

Bu araştırmada alanyazına dayanarak psikolojik danışmanların ego sağlamlık düzeylerinin MİKE'lerini yordayabileceği ve bu iki değişken arasında öznel iyi oluşun da aracı rol oynayabileceği yönünde bir model kurulmuş ve ardından bu model test edilmiştir. Analiz sonuçlarında, lisansüstü düzeyde eğitim alan psikolojik danışmanların ego sağlamlıklarının, MİKE'lerini yordadığı, öznel iyi oluşun da bu ilişkide aracı rol üstlendiği görülmektedir. Dolayısıyla analiz sonuçları modelin doğrulandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında test edilen ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilimler arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle zorlayıcı yaşam olaylarına kolay uyum sağlayabilme, stresli durumlarda başa çıkma becerilerini kullanma gibi özelliklere sahip olan psikolojik danışmanlar, farklılıklara saygı duyma, kişilerarası ilişkilerde özen gösterme, insanlara ve yardım etmeye açık olma, yaşama karşı olumlu bir tavır sergileme, yeniliklere açık olma gibi özellikleri daha fazla göstermektedirler. İlgili alanyazına bakıldığında ego sağlamlığı yüksek olanların özellikleri ile (Örn., Eley vd., 2013; Everly vd., 2010; Luthar vd., 2000; Klohnen, 1996) mesleğe ilişkin kişisel eğilimi yüksek olanların özellikleri (Örn., Christensen vd., 2018; Garner, Freeman ve Lee, 2016, Jennings ve Skovholt, 1999; Miller vd., 2020; Spurgeon vd., 2012; Swank vd., 2012) arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Masten'e (2007) göre psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler güvene dayalı sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmaya, iyimser olmaya, becerilerine güvenmeye, sorumluluk almaya, kendini tanımaya ve tutarlı olmaya daha fazla eğilimlidirler. Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilimler arasında bulunan anlamlı ve doğrudan ilişki, kuramsal açıklamalarla ve önceki çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Analizler sonucunda, psikolojik danışmanların sahip oldukları öznel iyi oluş düzeylerinin ego sağlamlıkları ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri arasındaki ilişkide aracı oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka değişle, hedefleri olan, hayata iyimser bakan, yaşamından doyum alan, olumlu duygulara sahip olan katılımcılar bu özelliklere daha az sahip olan katılımcılara göre kendileri hakkında farkındalıklarını arttırmaya, bireysel farklılıklara saygı duymaya, yeni yaşantılara açık olmaya, kişilerarası ilişkilere özen göstermeye daha isteklidirler. Öznel iyi oluşun olumlu bir ruh hâli olarak kavramsallaştırıldığı (Tomyn ve Weinberg, 2018), yaşam doyumuna işaret ettiği (Diener, 1984) ve etkili psikolojik danışmanların sahip olması gereken bir özellik

olarak ele alındığı (Jenning ve Skovholt, 1999; Weaver, 2000) düşünüldüğünde psikolojik danışmanların hizmetlerini sunarken öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının beklendiği, olumlu bir öznel iyi oluşa sahip olduklarında bu hizmetlerinin niteliğini arttırabilecekleri söylenebilir (Swank vd., 2012; Yüksel-Şahin ve Gündüz, 2019). Bu bağlamda öznel iyi oluşun mesleğe ilişkin kişisel eğilimi pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı yönünde elde edilen bulgu alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında alanyazındaki ego sağlamlığının mesleğe ilişkin kişisel eğilim üzerinde rol oynadığını gösteren çalışmalar (Örn., Christensen vd., 2018; Garner vd., 2016, Miller vd., 2020; Spurgeon vd., 2012; Swank vd., 2012) ve ego sağlamlığının öznel iyi oluşu (Örn., Hu vd., 2015; Mak vd., 2011; McDonnell ve Semkovska, 2020; Yıldırım ve Arslan, 2020) yordadığına ilişkin araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak öznel iyi oluşun aracı rolü test edilmiş ve ego sağlamlığı ile mesleğe ilişkin kişisel eğilim arasındaki ilişkide kısmi aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, öznel iyi oluşun aracı rolü üstlenmesinin alan yazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Demografik değişkenlere göre bulguların tartışması

Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin *cinsiyet değişkenine* göre mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Kadınların yardım etmeye yönelik mesleklerde (Davison, Jew ve Davenport, 2014; Severiens ve ten Dam, 2012) dolayısıyla PDR alanında da (Ewans, 2010) sayılarının daha fazla olduğuna ilişkin raporlar bulunmaktadır. Bu çalışmada da katılımcıların çoğunun kadın olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak kadınların PDR alanda sayıca çok olmalarının MİKE'lerinin de daha yüksek olabileceğinin göstergesi olabileceği beklenmekteydi. PDR lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada kadın psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin erkek psikolojik danışman adaylarına göre daha yüksek olduğunun saptanması da (Korkut-Owen ve Tuzgöl-Dost, 2020a) bu görüşü destekliyordu. Bu çalışmanın bulguları kadın ve erkek lisansüstü öğrencilerinin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin değişmediğine ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerde cinsiyetten başka değişkenlerin önemli olabileceğine işaret etmektedir.

Yüksek lisans ve doktora öğrencilerin MİKEDÖ'lerinin doktora öğrencileri lehine farklı olabileceği ve bunun da alınan *eğitimin* sonucu olabileceği düşünülmüştür. Elde edilen bulgulara göre sadece YKOT alt boyutunda bu beklentiye görece yakın biçimde doktora eğitiminin ders aşamasında olanların, yüksek lisans ders aşamasında ve yüksek lisans tez aşamasında olan gruplardan daha iyi durumda oldukları bulunmuştur. Doktora düzeyinde ders alanların YKOT'larının yüksek lisans öğrencilerine göre daha yüksek bulunması, bu düzeyde alınan kuramsal ve uygulamalı derslerin daha derinlemesine incelenmesi, farkındalıklarını artıracak deneyimlerinin daha fazla olması, öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal olarak yaşama karşı daha olumlu bakış açıcı geliştirmelerine katkısı olmasıyla açıklanabilir. Psikolojik danışmanların MİKE'leriyle ilgili yapılan bir çalışmada YKOT'un büyük beşli kişilik kuramındaki beş boyut tara-

ından da açıklandığının bulunması bu özelliğın psikolojik danışma alanında olanlar için farklı bir öneminin olduğunu gösterebilir (Korkut-Owen, 2021). Diğer alt boyutlar açısından farklı eğitim düzeyindekiler benzer özellikler gösteriyor görünmektedirler. Diğer boyutlarda fark olmaması psikolojik danışma alanındaki lisansüstü öğrencilerin nerdeyse tamamının lisans eğitimlerinin de aynı alanda olması, yaşam deneyimleri ve üçte ikisinin sahip olduğu çalışma deneyimleri sayesinde mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin daha iyi durumda olmasıyla açıklanabilir.

Lisansüstü öğrencilerinin önemli bir kısmının çalışmadığı çalışanların da çoğunun okullarda ya da RAM'larda psikolojik danışman olarak çalıştıkları anlaşılmaktadır. İkinci büyük grup üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışırken diğer grup çok farklı kurumlarda farklı unvanlarla çalışmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda okullarda ya da RAM'larda psikolojik danışman olarak çalışanların MİKEDÖ toplam puanlarının ve FS, KİÖ, İYEYO ve YKOT olmak üzere dört alt boyutundaki puanlarının araştırma görevlisi olarak çalışan ve diğer kurumlarda farklı unvanlarla çalışanlardan daha yüksek olması çarpıcı bir bulgudur. Bu durum okul sistemlerinde ve RAM'larda çalışanların PDR hizmetlerini daha yoğun olarak sunmaları, uygulamaya daha fazla yer vermek durumunda olmaları ile açıklanabilir. Bu psikolojik danışmanlar, lisansüstü eğitimlerine devam etmelerinin yanı sıra bu dört alt boyutla ilgili özelliklerini gösterebilmek için daha fazla olanağa sahip olabilirler. Üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışan psikolojik danışmanlar, eğitimlerine devam ederken bölümlerindeki kuramsal ve uygulamalı dersler verme ile ilişkili etkinliklerle bulunmaları nedeniyle MİKE'lerini gösterebilecekleri doğrudan sunulan PDR hizmetleri için daha az fırsat buluyor olabilirler. Farklı kurumlarda farklı unvanlarla çalışan psikolojik danışmanlar da MİKE'lerini gösterebilecekleri hizmetleri daha az veriyor olabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışmanların psikolojik sağlıklarının MİKE'lerini yordadığı ve özel iyi oluşlarının da bu yordamada aracı rol oynadığı, cinsiyetlerine göre MİKE'lerinin değişmediği, eğitim düzeylerine göre sadece YKOT boyutunda fark olduğu ve çalıştıkları kurum ve unvana göre dört farklı boyutta farklılık gösterdikleri bulunmuştur.

Psikolojik danışma öğrencilerinin MİKE konusunda sorun yaşamaları halinde CACREP (2016) ve ACA etik kuralları (2014) psikolojik danışman eğitimcilerinin iyileştirme için bazı müdahaleler yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Daha başvuru aşamasında iken öğrencilerin MİKE'lerinin, psikolojik danışma eğitimcileri tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir (Freeman ve ark., 2019). Çalışmalar psikolojik sağlamlığın da (Örn., Everly vd., 2010), iyi oluşun da (Örn., Witmer ve Young, 1996) eğitimle geliştirilebilir olduğunu göstermektedir. Öte yandan Tiwari, Saraff ve Nair (2020) psikolojik danışmanların iyi oluşlarının önemi ve gerekliliği bilinse de göz ardı edildiğini düşünmektedirler. Psikolojik danışman eğitimi sırasında alanla ilgili

kuramsal bilgilerin verilmesi ve uygulanması daha öncelikli olarak ele alındığı için adayların bu özelliklerinin geliştirilmesi geri planda kalmaktadır. Bu durumda psikolojik danışma eğitimi verilirken adayların psikolojik sağlamlıklarının ve öznel iyi oluşlarının geliştirilmesine yönelik planlı çalışmalar, farklı uygulamalar yapılabilir. Böylece psikolojik danışmanların MİKE'lerinin daha da artırılması sağlanabilir. Sadece lisansüstü eğitim sırasında değil lisans düzeyinde öğrenci alımı sırasında da adayların ego sağlamlıklarının ve iyi oluşlarının sınanması daha etkili psikolojik danışman yetiştirmek için anlamlı olabilir.

Alanda ve özellikle okul ve RAM'larda uygulamacı olarak çalışanların MİKE'lerinin daha iyi durumda olması, aktif olarak bu hizmetlerin verilmesinin ve uygulama içinde olmanın etkisine ve MİKE'lerini gösterebilecekleri daha fazla olanağa sahip olduklarına işaret ediyor olabilir. Türkiye'de PDR eğitimi sırasında uygulama derslerinin artırılmasına duyulan gereksinim, lisans öğrencileriyle (Aladağ, 2013; Korkut-Owen vd., 2013, Korkut-Owen ve Tuzgöl Dost, 2020b; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012) ve lisansüstü öğrenim öğrencileriyle (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020) yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur. Psikolojik danışman eğitiminde uygulamalı derslerin artırılması, var olan kuramsal derslere uygulamalı boyutların eklenmesi, gerçek çalışma ortamlarında uygulama yapmayı sağlayacak staj olanaklarının sağlanması gibi önlemler alınabilir. Miller ve meslektaşlarının (2020) vurguladığı gibi MİKE'ler psikolojik danışmanların profesyonel yeterliliğinin ön koşuludur. Dolayısıyla hem lisans hem de lisansüstü düzeyinde eğitim alanların ve mezun olanların MİKE'lerini yordayan değişkenlerin bulunmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. YBu nedenle MİKE'yi yordayabilecek başka değişkenlerle yordama çalışmaları yapılabilir. Bunun yanında ileriki araştırmalarda lisans ve lisansüstü öğrencilerin MİKE'leri karşılaştırılabilir ve böylece eğitimle MİKE'lerinde ne kadar artış olduğuna yönelik bir fikir edinilebilir. Psikolojik sağlamlık ve öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması sadece yardım alan için değil aynı zamanda da yardım veren açısından da gerekli olması (Lawson ve Meyers, 2011) nedeniyle lisans ve lisansüstü öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve öznel iyi oluşlarını geliştirmeye yönelik psiko eğitim programları düzenlenerek bu eğitimlerin katılımcıların MİKE'leri üzerindeki etkisi daha kontrollü biçimde araştırılabilir.

Her araştırma gibi lisansüstü öğrencilerin MİKE'lerini inceleyen bu çalışmanın güçlü yönleri olduğu gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki erkek katılımcı sayısının kadın katılımcılara göre az sayıda olmasıdır. Öte yandan alanda lisansüstü eğitim alan kadın ve erkek psikolojik danışmanların oranlarına bakıldığında bu sayı şaşırtıcı da değildir. Kişisel bilgi formunda çalışma deneyimleriyle ilgili soruda şu an çalışmadığını söyleyen katılımcıların yaklaşık üçte bir oranında olması soruların daha ayrıntılı sorulabileceğini düşündürmektedir. Katılımcılara, şu anki çalışma durumunun yanı sıra çalışma deneyimlerinin sorulmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışmada psikolojik danışmanların MİKE'leri ölçekten elde edilen puanlar doğrultusunda ele alınmıştır. Bu bağlamda ileriki araştırmalarda psiko-

lojik danışmanların mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini etkileyen unsurlar nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir. Öte yandan çalışmanın bazı yanlarıyla güçlü olduğu düşünülmektedir. MİKE'ler konusu Türkiye için yeni bir kavram olduğu için bu konuda yapılan araştırmalar henüz başlamıştır. Özellikle lisansüstü düzeyde eğitim gören psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmalar da son derece sınırlıdır. Bu araştırmanın bu yanıyla yeni olduğu ve alana katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- ABU-BAKAR, A. Y., ve Ifdil, I. (2020). The psychological well-being and self-compassion on Malaysian teachers of counseling and guidance. *Acta Counseling and Humanities*, 1(1), 63–65. <https://doi.org/10.46637/ach.v1i1.12>
- ALADAĞ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.
- AMERİCAN Counseling Association. (2014). ACA code of ethics. Alexandria, VA: Author.
- AVCI, D., Poyrazlı, Ş. ve Gençoğlu, C. (2020). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme: PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- BAJAJ, B., ve Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- BARRİO-MİNTON, C. A., Gibson, D. M., ve Wachter Morris, C. A. (Eds) (2016). *Evaluating student learning outcomes in counselor education*. American Counseling Association.
- BİSWAS-DİENER, R., Kashdan, T. B., ve King, L. A. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 208–211. <https://doi.org/10.1080/17439760902844400>
- BLOCK, J., ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- BROOKS, R., ve Goldstein, S. (2003). *Nurturing resilience in our children: Answers to the most important parenting questions*. McGraw-Hill.
- BROWN-RİCE, K., ve Furr, S. (2016) Counselor educators and students with problems of professional competence: A survey and discussion, *Professional Counselor*, 6(2), 134-146. <https://doi.org/10.15241/KBR.6.2.134>

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- CHANCE, K. (2012). *An exploration of counsellors' perspectives on factors that influence their well-being and resilience*. (Unpublished master's thesis). University of Chester, United Kingdom
- CHEN, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 377-387. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0274-5>
- CHOW, K.M., Tang, W.K.F., Chan, W.H.C., Sit, W.H.J., Choi, K.C., ve Chan, S. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: A cross-sectional study, *BMC Medical Education*, 18(13), <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0>.
- CHRISTENSEN, J. K., Dickerman, C. A., ve Dorn-Medeiros, C. (2018). Building a consensus of the professional dispositions of counseling students. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1). Manuscript 1265. <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol11/iss1/2>
- CLİNTON, J. (2008). Resilience and recovery. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(3), 213-222. <https://doi.org/10.1080/13644360802236474>
- COUNCIL for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). Professional dispositions. <http://www.cacrep.org/glossary/professional-dispositions>
- COUNCIL for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). 2016 CACREP standards. <http://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>
- COUNCIL for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2021). Evaluation of the program. <https://www.cacrep.org/section-4-evaluation-in-the-program/>
- DAVİSON, M. L., Jew, G. B., ve Davenport, E. J. (2014). Patterns of SAT scores, choice of STEM major, and gender, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(2), 118-126. <https://doi.org/10.1177/0748175614522269>
- DİENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- ELEY, D.S., Leung, J., Hong, B.A., Cloninger, K.M., ve Cloninger, C.R. (2016). Identifying the dominant personality profiles in medical students: Implications for their well-being and resilience. *PLoS ONE*, 11(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160028>
- EVERLY, G.S., Jr., Smith, K., ve Lating, J. (2010). Rationale for cognitively based resilience and psychological first aid (PFA) training: A structural modeling analysis. *International Journal of Emergency Mental Health*, 11(4), 249-262. PMID: 20524509.
- EWANS, M. (2010). Men largely MIA from counseling, *Counseling Today*, <https://ct.counseling.org/2010/08/men-largely-mia-from-counseling>

- FREEMAN, B.J., Garner, C.M., Scherer, R., ve Trachok, K. (2019). Discovering expert perspectives on dispositions and remediation: A qualitative study. *Counselor Education & Supervision*, 58, 209-224. <https://doi.org/10.1002/ceas.12151>
- GARNER, C. M., Freeman, B. J., ve Lee, L. (2016). Assessment of student dispositions: The development and psychometric properties of the Professional Disposition Competence Assessment (PDCA). *VISTAS Online*, 1-14. https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-assessment/docs/default-source/vistas/article_5235f227f16116603abcacff0000bee5e7
- GLANTZ, S.A., Slinker, B.K., ve Neiland, T.B. (2016). *Primer of applied regression and analysis of variance*. (3rd edition), McGraw-Hill Education.
- HANDON, E., ve Taylor, C. (2015). *The differential impact of CACREP accreditation in developing counselor resilience*. [Oral presentation] North Carolina Counseling Association Conference. Greensboro, NC.
- HARRİSON, R. L., ve Westwood, M. J. (2009). Preventing vicarious traumatization of mental health therapists: Identifying protective practices. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46(2), 203-219. <https://doi.org/10.1037/a0016081>.
- HONE, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., ve Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4, 62-90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- HOU, J.M., ve Skovholt, T. M. (2020). Characteristics of highly resilient therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 67(3), 386-400. <https://doi.org/10.1037/cou0000401>
- HU, T., Zhang, D., ve Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- İKİZ, F. E., ve Asıcı, E. (2017). The relationship between individual innovativeness and psychological well-being: The example of Turkish counselor trainees. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 52-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1131950>
- JENNİNGS, L., ve Skovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 3-11. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.1.3>
- KARAIRMAK, Ö. (2007a). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Unpublished Doctorate Dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- KARAIRMAK, Ö. (2007b). *Connor-Davidson Psikolojik Sağlık İle Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimler Arasındaki İlişkide Öznel İyi Oluşun...: Trauma örneğinde doğrulayıcı faktör analizi*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitapçığı.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KARDAŞ, F., ve Yalçın, İ. (2021). The broaden-and-built theory of gratitude: Testing a model of well-being and resilience on Turkish college students. *Participatory Educational Research*, 8(1), 141-159. <https://doi.org/10.17275/per.21.8.8.1>
- KLOHNEN, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067–1079. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1067>
- KORKUT-OWEN, F. (2021). Büyük beşli modeli ve psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 80-99.
- KORKUT-OWEN, F., ve Tuzgöl Dost, M. (2020a). Psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 83-110 <https://doi.org/10.21764/maeuefd.620671>
- KORKUT-OWEN, F., ve Tuzgöl Dost, M. (2020b). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 259-274 . <https://dergipark.org.tr/pub/ibad/issue/53796/728147>
- KORKUT-OWEN, F., Acar, T., Haskan-Avcı, Ö., ve Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 354–372.
- KORKUT-OWEN, F., Tuzgöl Dost, M., ve Bugay-Sökmez, A. (2018). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin (profesyonel) kişisel eğilimi değerlendirme: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 173-191.
- LANDON, T.J., Sabella, S.A., McKnight-Lizotte, M. ve Bernacchio, C. (2021). Rehabilitation counselor supervisors' perceptions of counselor professional dispositions for rural service Delivery *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 64(3) 145–157. <https://doi.org/10.1177/0034355220940794>
- LAWSON, G., ve Myers, J. E. (2011). Wellness, Professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well? *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 163-171. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00074.x>
- LUTHAR, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MAK, W.W.S., Gg, I.S.W., ve Wong, C.C.Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad, *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610 – 617. <https://doi.org/10.1037/a0025195>.
- MALKOÇ, A., ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35-43.

Psikolojik Sağlık ile Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimler Arasındaki İlişkide Öznel İyi Oluşun...

- MARKSTROM, C.A., ve Marshall, S. K. (2007). The psychosocial inventory of ego strengths: Examination of theory and psychometric properties, *Journal of Adolescence*, 30(1), 63–79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.003>
- MAYORDOMO, T., Viguer, P., Sales, A., Satorres, E., ve Meléndez, J. C. (2016). Resilience and coping as predictors of well-being in adults. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 150(7), 809–821. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1203276>
- MCDONNELL, S., ve Semkowska, M. (2020). Resilience as mediator between extraversion, neuroticism, and depressive symptoms in university students. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 4(1), 26–40. <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/164>
- MCKEE, M. (2010). Personal development: A part of the counselor education experience, *The Association for Counselor Education & Supervision, S P E C T R U M*, 7(3), 11-14
- MEHTA, M.H., Grover, R.L., DiDonato, T.E., ve Kirkhart, M.W.(2019). Examining the positive cognitive triad: A link between resilience and well-being. *Psychological Reports*, 122(3),776-788. <https://doi.org/10.1177/0033294118773722>.
- MILLER, S.M., Larwin, K.H., Kautzman-East, M., Williams, J.L., Evans,WJ, Williams, D.D. ... Miller, K.L. (2020). A proposed definition and structure of counselor dispositions, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(2), 117-130, <https://doi.org/10.1080/07481756.2019.1640618>
- PIDGEON, A. M., ve Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32. http://www.ijlass.org/data/frontimages/gallery/Vol_2_No_5/3.pdf
- ROACH, L. F., ve Young, M. E. (2007). Do counselor education programs promote wellness in their students? *Counselor Education and Supervision*, 47(1), 29–45. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00036.x>
- RYBAK, C. (2013). Nurturing positive mental health: Mindfulness for wellbeing in counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), 110–119. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9171-7>
- RYFF, C. D., ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- SABELLA, S. A., Landon, T. J., McKnight-Lizotte, M., ve Bernacchio, C. P. (2020). How do supervisors assess and develop professional dispositions among counselors in vocational rehabilitation agencies? A qualitative inquiry. *The Clinical Supervisor*, 39(1), 106–127. <https://doi.org/10.1080/07325223.2020.1729919>

- SABOURİPOUR, F., Roslan, S., Ghiami, Z., ve Memon, M.A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in Psychology*, 12:675645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
- SAGONE, E., ve De Caroli, M. E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 881–887. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.154>
- SCHUERMANN, H., Avent Harris, J. R., ve Lloyd-Hazlett, J. (2018). Academic role and perceptions of gatekeeping in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 57(1), 51–65. <https://doi.org/10.1002/ceas.12093>
- SEVERİENS, S., ve ten Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female dominated programs, *Research in High Education*, 53, 453–470.
- SKOVHOLT, T. M. (2012). *Becoming a therapist: On the path to mastery*. Wiley & Sons.
- SMİTH, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., ve Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- SMİTH, K. (2014). Gatekeepers for the profession. *Counseling Today: A Publication of the American Counseling Association*. <http://ct.counseling.org/2014/02/gatekeepers-for-the-profession/>
- SPURGEON, S., Gibbons, M., ve Cochran, J. (2012). Creating personal dispositions for a professional counseling program. *Counseling and Values*, 57(4), 96-108. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2012.00011.x>
- SWANK, J.M., Lambie, G.W., ve Witta, E.L. (2012). An exploratory investigation of the counseling competencies scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors, *Counselor Education and Supervision*, 51(3), 189-206. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00014.x>
- TİWARİ, A., Saraff, S., ve Nair, P.R. (2020). Impact of emotional labor on burnout and subjective well being of female counselors and female teachers, *Journal of Psychosocial Research*, 15(2), 1-10. <https://doi.org/10.3238>
- TOMYN, A. J., ve Weinberg, M. K. (2018). Resilience and subjective wellbeing: A psychometric evaluation in young Australian adults, *Australian psychologist*, 53(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/ap.12251>
- TUSAİE, K., ve Dyer, J. (2004). Resilience: a historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8; <https://doi.org/10.1097/00004650-200401000-00002>.

Psikolojik Sağlamlık ile Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimler Arasındaki İlişki ÖZnel İyi Oluşun...

- TUZGÖL DOST, M. (2005a). Ruh sağlığı ve öznel öznel iyi oluş. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 223-231. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TIRBeU1ETXo>
- TUZGÖL DOST, M. (2005b). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlilik çalışması. *Türk PDR Dergisi*, 3(23), 103-111 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21444/229649>
- TUZGÖL DOST, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206064>
- VOON, S.P., Lau, P.L., Leong, K.E., ve Jaafar, J.L.. (2021) Self-compassion and psychological well-being among Malaysian counselors: The mediating role of resilience. *Asia-Pacific Education Researcher*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00590-w>
- WATERMAN, A. S., Schwartz, S. J., ve Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 41–79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
- WEAVER, K. M. (2000). *The use of the California Psychological Inventory in identifying personal characteristics of effective beginning counselors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ohio.
- WİTMER, M. J., ve Young, M. E. (1996) Preventing counselor impairment: A wellness approach. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 34(3), 141-156.
- WOLF, C. P., Thompson, I. A., ve Smith-Adcock, S. (2012). Wellness in counselor preparation: Promoting individual well-being. *Journal of Individual Psychology*, 68(2), 164–181. https://nsuworks.nova.edu/cps_facarticles/849
- YILDIRIM, M., ve Arslan, G. (2020). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current Psychology*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01177-2>
- ZUBAİR, A., Kamal, A. ve Ertemeva, V. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of subjective well-being among university students: A cross cultural perspective. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(2). http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/01_v28_2_18.pdf

SINIF DIŞI EĞİTİM İÇİN NELER YAPILDI? DÜNYADAN ÖRNEKLER VE YAPILMASI GEREKENLER ÜZERİNE

ARAŞTIRMA MAKALEŐİ

Ayça CİRİT GÜL¹, Pınar TAĞRİKULU²

1 Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, aycaciritgul@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4765-1153.

2 Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, pinar.iskinn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5221-6888.

Geliş Tarihi: 04.06.2021 **Kabul Tarihi:** 02.10.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.947965

Öz: Yurt dışında ve Türkiye’de sınıf dışı eğitimin gelişimi ile ilgili genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntem ve teknikleri temel alınarak yürütülmüştür. Çalışmada veriler doküman incelemesi/analizi yapılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu çalışmada ülkelerin sınıf dışı eğitim alanındaki gelişimleri ve eğitim-öğretim süreçleri farklı kaynaklarda yayımlanan bilimsel çalışmalar incelenerek toplanmış ve Türkiye ile söz konusu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar eleştirel bir bakış açısıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, Amerika, Avustralya ve İskoçya’nın aldıkları yol göz önüne alındığında, bu ülkelerin, sınıf dışı eğitim alanında bilinç seviyesi ve girişimci ruhu yüksek ülkeler olduğunu söylemek; Türkiye’ye bakıldığında ise sınıf dışı eğitimin temellerinin dünya ile benzer şekilde aslında çok eskilere dayandığını ancak eğitim alanında gündeme gelişinin de son yüzyıl içinde gerçekleştiğini görmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf dışı eğitim, Türkiye, yurt dışı

WHAT HAS BEEN DONE FOR OUTDOOR EDUCATION? EXAMPLES FROM THE WORLD AND WHAT NEEDS TO BE DONE

Abstract:

This study, which was carried out in order to create a general framework for the development of outdoor education in Turkey and abroad, was carried out on the basis of qualitative research methods and techniques. In the study, data were collected and analyzed by document review/analysis. In this study, the developments and educational processes of the countries in the field of outdoor education were collected by examining the scientific studies published in different sources, and the similarities and differences between Turkey and the mentioned countries were tried to be analyzed with a critical perspective. In the light of the information obtained as a result of the scans, considering the path taken by America, Australia and Scotland, to say that these countries are countries with a high level of awareness and entrepreneurial spirit in the field of outdoor education; When we look at Turkey, it is possible to see that the foundations of outdoor education, similar to the world, are actually very old, but its emergence in the field of education has taken place within the last century.

Keywords: outdoor education, Turkey, abroad.

Giriş

Sınıf dışı eğitim, tüm canlıların birbirine bağlılığının ekolojik keşfi yoluyla doğaya saygının oluşturulabilmesi için açık alanları kullanan disiplinlerarası bir süreçtir (Eaton, 2000). Sınıf dışı eğitim, herhangi bir disiplin ile ilgili konuları anlamak ve beceri geliştirmek için aktivitelerin kullanıldığı bir yöntemdir (Bunting, 2006). Sınıf dışı eğitim, belli açık hava etkinliklerine ve arayışlarına odaklanan, macera ve meydan okuma kavramlarıyla ilgilenen, risk ve güvenlik konularına değinen, kişisel ve sosyal gelişimin vurgulandığı bir eğitim türüdür (Payne ve Wattchow, 2008). Sınıf dışı eğitim, açık havada veya sınıfın dışında bir ortamda gerçekleşen, öğrenme, öğretme ve deneyime dayanan ve öğrenme ve öğretmenin içeriğinin, konunun amacına göre değiştiği bir süreçtir (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiller ve Mess, 2017). Görüldüğü gibi, literatürde, sınıf dışı eğitim ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan içeriğinde benzerlik ve farklılıkların bulunduğu ve süreci farklı açılardan ele alan tanımlamalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan her tanım sınıf dışı eğitimin içeriğinde bulunan bir ya da birkaç unsuru ele aldığından yapılan tanımlamaların hepsi doğru kabul edilebilir düzeydedir. Sınıf dışı eğitim sürecinin dış ortamlarda gerçekleşmesi ve

çok farklı konu ve disiplin alanlarında kullanılabilir olması bu süreç ile ilgili net ve kesin sınırları bulunan ve her kesim tarafından kabul edilen bir tanım yapmak maalesef mümkün olamamaktadır.

Sınıf dışı eğitim alanında yaklaşık bir asır öncesinde çalışmaları bulunan ve deneysel öğrenme anlayışını benimseyen John Dewey'e göre deneysel öğrenme, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine olanak tanıyan önemli bir bileşendir (James ve Williams, 2017). Geçmişe bakıldığında sınıf dışı eğitim ile ilgili standardize edilmiş bir müfredatın olmadığı ve bu tür eğitimlerin, okullar, üniversiteler, belediyeler, kamplar veya özel girişimciler tarafından desteklendiği görülmektedir (Ford, 1986). O dönemlerde düzenlenen faaliyetlerin sayısı sınırlı olduğundan süreci yürütecek bilgi ve beceriye sahip kişilerin sayısı yeterliydi. Ancak gün geçtikçe teknolojinin gelişmesi ve kentleşme oranlarının artması ile özellikle kalabalık nüfusa sahip ülkelerde doğada veya açık alanlarda verilen bu tür eğitimlere ve bu eğitimleri verebilecek niteliklere sahip eğitimcilere olan ihtiyaç artmıştır (Gilbertson, Bates, Ewert ve McLaughlin, 2006). Artan eğitimci ihtiyacına rağmen sınıf dışı eğitimin, henüz temel müfredat alanlarının içine dâhil edilmemiş ve eğitim alanında ortaya çıkan yeni bir akım olmasından dolayı okulların müfredatlarına dâhil edilmiş bir eğitim olmadığı (Wattchow ve Brown, 2011) ve dolayısıyla ihtiyacın tam olarak karşılanamadığı görülmektedir. Sınıf dışı eğitimin bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal, devinimsel açıdan birçok alanda çok yönlü gelişimine katkı sağladığı göz önüne alındığında, bu sürecin müfredatlara dahil edilmesi veya gerekliliği ile ilgili olarak toplumlar ve coğrafi bölgeler arasındaki ilişkileri önemseyen ve sınıf dışında elde edilen tecrübelerin gerçekliğini ve epistemik boyutlarını dikkate alan müfredat çalışmalarının yapılmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Brookes, 2002).

Sınıf dışı eğitimde amaç, ilk elden gözlem yapılması ve deneyimlerin kazanılması sayesinde okul müfredatlarının içeriklerinin zenginleştirilmesi ve canlandırılmasıdır (Eaton, 2000). Örneğin bir öğretmenin matematik dersinde öğrencilerinin ölçüm yapmaları için onları okul bahçesine çıkarabilmesi veya öğrencilerinin toplumun farklı bir yönünü görmelerini sağlamak için onları polis merkezi, postane gibi farklı kurumlara götürebilmesi sınıf dışı eğitimin bir öğrenme bağlamı olduğunu göstermekte (Adkins, 2002) ve sürecin sınıf dışı eğitimin amacına yönelik olarak yürütüldüğünü gösteren bir çalışma olma niteliği taşımaktadır. Sınıf dışında yapılan eğitimlerde, öğrencilere uygulama ve deneyimleme fırsatı sunulduğu için bu süreç öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir süreçtir (Rios ve Brewer, 2014). Dolayısıyla sınıf dışı eğitimler sayesinde öğrencilerin hangi konu alanı veya disiplin olursa olsun doğa ve yakın çevreleri ile iletişim ve etkileşim halinde bulunmalarına, farklı olay, olgu ve durumlar ile ilgili neden sonuç ilişkileri kurabilmelerine ve doğanın sağaltıcı gücünden yararlanmalarına, doğaya yönelik farkındalık geliştirmelerine, doğada ve çevrelerinde karşılaştıkları olumsuzlukları çözmeye girişiminde bulunmalarına imkân tanınmaktadır. Ayrıca öğrencilerin doğayla, çevreyle ve toplumla ilgili bilgileri sınıf

içi ortamda geleneksel yöntemlerle öğrenmeleri akademik başarılarında düşüklüğe ve dünyayı korumaya yönelik bir kayıtsızlığa neden olabilmektedir (Rios ve Brewer, 2014). Aynı şekilde sınıf dışında yapılan eğitimlerin başarısı da öğrencilerin bu süreç içinde önceki tecrübeleri ve sosyal çevreleri ile ne kadar etkileşimde bulunduğuyla ilişkilidir (Sandell ve Öhman, 2013). Bu bağlamda sınıf dışı eğitimin hem öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyen hem de öğrencilerin geçmiş yaşantılarından etkilenen bir süreç olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı eğitimlerin eğitim-öğretim süreçlerine olan etkileri ve katılımcıların fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal vb. çoklu gelişimlerine katkıları 50 yılı aşkın bir süredir tartışılan konulardandır (Neill ve Richards, 1998). Literatürde sınıf dışı eğitime yönelik yapılan tanımlamalara ve yürütülen çalışmalara bakıldığında ise sınıf dışı eğitimin yapılan uygulamaların niteliğine ve gerçekleştirildiği dış ortamlara göre farklı kesimler tarafından farklı algılandığı ve farklı etkilerinin olduğu görülmektedir (Parkin, 1998). Sınıf dışı eğitim, farklı kesimler tarafından farklı algılanmakla birlikte sınıf dışı eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında bu alanda geçmişi çok öncelere dayanan ve alanın en iyisi olarak nitelendirilebilecek ülkeler ve eğitim sistemleri bulunmaktadır. Örneğin, Avustralya'da sınıf dışı eğitim okul müfredatlarında yer alması konusunda kayda değer ölçüde kabul gören bir eğitim biçimidir (Brookes, 2002). Hatta Avustralya hükümeti tarafından bir kılavuz niteliği taşıyan ve dört eğitim-öğretim seviyesi içeren, sınıf dışı eğitimle ilişkilendirilebilecek meslekler ve bu meslekler ile ilgili yeterlik kazanabilmek için gerekliliklerini gösteren bir çizelge hazırlandığı görülmektedir (Url 1). 1960'lı ve 70'li yıllarda İskoçya'da sınıf dışı eğitimin, ciddi anlamda gelişme gösteren ve uluslar arası alanda öneme sahip bir alan haline geldiği görülmektedir (Higgins, 2002). Yine örgün eğitim olarak sınıf dışı eğitim müfredatlarda yeni yeni yer almaya başlamasına rağmen, 1861'de Amerika'da Frederick William Gunn tarafından kurulan organize kampı bu alandaki ilkler arasında yer almaktadır (Gilbertson, Bates, Ewert ve McLaughlin, 2006). Görüldüğü gibi dünya genelinde sınıf dışı eğitim alanında geliştirilen ve yürütülen farklı sistemler ve süreçler bulunmaktadır. Bu çalışmada ise sınıf dışı eğitimde alanının öncüleri sayılabilecek ülkelerden Amerika, İskoçya ve Avustralya ile Türkiye'de sınıf dışı eğitim ile ilgili yürütülen örgün ve yaygın eğitim süreçlerinin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Yurtdışında ve Türkiye'de sınıf dışı eğitimin gelişimi ile ilgili genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntem ve teknikleri temel alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların doğal ortamında ve derinlemesine incelenmesine dayanan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada veriler doküman incelemesi/analizi yapılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda veri elde etmek amacıyla kullanılan dokümanlar devlet kurumları veya özel kuruluşlar tarafından yayınlanan resmi dokümanlar, günlük, mektup veya özel not gibi kişisel dokümanlar resim, fotoğraf ve

video gibi görsel dokümanlar ve online dokümanlardır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu çalışmada da ülkelerin sınıf dışı eğitim alanındaki gelişimleri ve eğitim-öğretim süreçleri farklı kaynaklarda yayımlanan bilimsel çalışmalar incelenerek toplanmış ve Türkiye ile söz konusu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar eleştirel bir bakış açısıyla çözümlenmeye çalışılmıştır.

Amerika’da Sınıf Dışı Eğitimin Gelişimi ve Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Sınıf dışı eğitimin örgün eğitim sistemlerinde kullanılmaya başlanması yakın bir tarihte gerçekleşmiş olmasına rağmen günlük yaşamın içinde ve diğer alanlarda kullanıma geçmiş olduğu oldukça eskiye dayanmaktadır. Örneğin, Amerikalılar doğayı oldukça ilham verici bir alan olarak gördüklerinden kendi geçmişlerini öğrenmek için eski insanların yaşamlarını incelemenin yanı sıra dağlarını, ormanlarını, nehirlerini kısacası doğalarını araştırdıkları bilinmektedir (Jensen ve Guthrie, 2006). Dolayısıyla sınıf dışı eğitim sürecini bir eğitim süreci olarak yürütmeseler de doğayı inceleyerek ve analiz ederek kendi geçmişlerine dair bilgi almaya çalıştıkları görülmektedir. Yine okullarda bir ders olarak veya bir disipline yönelik öğretimi gerçekleştirmek amacıyla kullanılsa da 1861 yılında Frederick William Gunn tarafından düzenlenen ve bu tür kampların atası olarak nitelendirilen “*The Gunnery Camp for Boys*”, George L. Hinckley tarafından 1880’de düzenlenen “*Church Camp*”, 1885’te Sumner F. Dudley tarafından kurulan “*Young Men’s Christian Association*” ve 1889’da Luther Gulick tarafından kızlar için düzenlenen “*Camp for Girls*” Amerika’da sınıf dışı eğitim alanında yürütülen faaliyetlerin olduğunu göstermektedir (Gilbertson, Bates, Ewert ve McLaughlin, 2006).

Yirminci yüzyılın başlarına gelindiğinde, Amerika’da sınıf dışı eğitimin farklı öğeleri ve alanları içeren şemsiye bir terim olarak anlaşılmaya ve kullanılmaya başlandığı ve hatta “*The School Garden Association of America*” derneği tarafından yayınlanan bültenlerde okul bahçeleri, ev bahçeleri, doğa çalışmaları gibi farklı isimlerle vurgulanan bir kavram olduğu belirtilmektedir (Quay, 2016). Yürütülen bu çalışmalarda sınıf dışı eğitimin daha çok fiziksel bir aktivite ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla kullanılan bir süreç olarak yürütüldüğü görülmektedir (Hirsch, 1992). Örneğin, 1986 yılında Jim ve Myrna Building tarafından “*Strathcona Park Lodge and Outdoor Education Centre*” adıyla kurulan sınıf dışı eğitim merkezi sayesinde bireylere modern toplum hayatından uzaklaşma, doğaya fiziksel ve zihinsel bağımlılıklarını keşfetme ve doğa ile bağ kurma gibi birtakım fırsatlar sunulmuştur (Zanovello, 1999). Yine 1930’lu yılların sonu ve 1940’lı yıllarında başlarında New Jersey’de L. B. Sharp tarafından düzenlenen “*Life Camps-National Camp*” diğeri ise Michigan’da Julian W. Smith tarafından düzenlenen “*Kellogg Foundation’s*” isimli üç çocuk kampı Amerika’da sınıf dışı eğitim alanında yürütülen faaliyetlerden bazılarıdır (Donaldson ve Goering, 1970). Donaldson ve Goering’in (1970) de belirttiği gibi, Amerika’da sınıf dışı eğitim ile eğitimler düzenlenen yaz kampları ile başlamış olmakla birlikte eğitimcilerin çocukların yaz kamplarında yaşadıkları deneyimlerin onlara eğitsel değerler kazandırdığını ve okul kazanımlarına

ulaşıldığının fark edilmesi ile birlikte 1930'lu yıllardan sonra eğitim müfredatlarında sınıf dışı eğitim uygulamalarına değinilmeye başlanmıştır. Müfredatlarda sınıf dışı eğitim bir konu alanı olarak yer almamasına rağmen 1800'lü yıllarda Ada ve Imelda Brooks kardeşler tarafından, ilk olarak annelerin genç yaşta ölmesi sebebiyle kardeşlerin bakımını üstlenmeleri ve sonrasında ise ormanlık bir alanda kurdukları "*Broadoaks Okulları*"nda yetim kalan çocukların bakımlarını yapmak ve onlara birtakım bilgi ve beceri edindirmek amacıyla sınıf dışı eğitime yönelik faaliyetler yapıldığı da görülmektedir (Stine, 1996).

Amerika'da yürütülen sınıf dışı eğitim programlarının resmî olarak verilmeye başlandığı kurum 1823 yılında George Bancroft ve Joseph Green Cogswell tarafından Northampton Massachusetts'te kurulan ve ilk sınıf dışı eğitim kurumu olma niteliğini taşıyan "*The Round Hill School*"dur. Ancak Amerikalı eğitim tarihçileri tarafından kabul edilmemesi sebebiyle 11 yıl eğitim verdikten sonra 1834 yılında kapatılmıştır (Bennett, 1965). Yine, 1960'ta Ontario'daki bir kurul tarafından yönetilen ve Toronto'da "*Toronto Island Outdoor School*" ismiyle kurulan ilk konut tipi sınıf dışı eğitim merkezi, bu alandaki resmi eğitim kurumlarından biridir (Eaton, 2000). Yıllar içinde açılan yeni merkezler ve kurumlarla sınıf dışı eğitim ile ilgili yapılan faaliyetlerin önü açılmaya ve sınıf dışı eğitimin eğitim sistemleri içindeki rolü ve önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Örneğin, 1965'te "*Schools Administration Act*" yasası, bünyesinde 10000'den fazla öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kurumlarının, kendi yetki alanlarının dışında bulunan yerleri satın alarak doğa okulu kurmalarına imkân verecek şekilde değiştirilmiştir (Eaton, 2000). Bu yasanın değiştirilmesi sınıf dışı eğitim merkezlerinin ve bu eğitim merkezlerinden yararlanan kişi sayısının artmasına imkân tanımıştır. Geçmişten günümüze sınıf dışı eğitim ile ilgili yürütülen faaliyetlere bakıldığında Amerika'nın, sınıf dışı eğitim uygulamalarına önem veren ve bu alanda farklı teşebbüslerde bulunulmasına imkân veren girişimci bir ülke olarak öne çıktığı görülmektedir.

Avustralya'da Sınıf Dışı Eğitimin Gelişimi ve Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Avustralya'da sınıf dışı eğitimin gelişimine bakıldığında, bu alanda yapılan çalışmaların hem müfredata dayalı ve hem de müfredat dışı eğitimler bağlamında incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Müfredata dayalı olarak yürütülen sınıf dışı eğitimler, bir disipline ilişkin bilgi kazandırmayı amaçlayan etkinlikleri, müfredata bağlı kalmadan yapılan sınıf dışı eğitim etkinlikleri ise kamplar, geziler, doğa yürüyüşleri ve deniz sporları gibi etkinlikleri içermektedir (Pickett ve Polley, 2001). Birçok Avustralyalı tarafından da sınıf dışı eğitim, dağ tırmanışı, kamp, kano gibi eğlenceli aktiviteleri içeren bir süreç olarak görülmektedir (Ford, 1986). Müfredata dayalı olarak yürütülen çalışmalara bakıldığında, sınıf dışı eğitimin, Victoria'da, Avustralya'nın diğer bölgelerinden veya eyaletlerinden çok daha önceleri geliştiği ve resmileştiği görülmektedir. Victoria'da sınıf dışı eğitimle ilgili bir müfredatın ve öğretmen yetiştirme sisteminin olması da bu düşüncüyü desteklemektedir (Lugg ve Martin, 2001). O

yıllarda Victoria’da eğitim veren 468 ortaokulun üçte biri, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilere sınıf dışı eğitimler verirken, diğer okullar 7 ile 10 yıl arasında değişen sürelerde sınıf dışı eğitimler vermekteydiler (Lugg, 1998). Güney Avustralya’da ise, Pickett ve Polley’in (2001) çalışmalarında, 1960’lı yıllara kadar sınıf dışı eğitimle ilgili herhangi bir faaliyet bulunmamakla birlikte çok eski zamanlardan beri dış ortamlarda eğitim amacıyla etkinlikler uygulandığı belirtilmektedirler. 1950’li ve 60’lı yıllarda sosyal ve politik iklimin değişmesiyle birlikte 1967’de “*Outward Bound*” ismiyle kurulan sınıf dışı eğitim kurumu Güney Avustralya’da büyük etki yaratan ve müfredata dayalı çalışmaların yürütüldüğü bir kurum olma özelliği taşımaktadır (Pickett ve Polley, 2001).

1980’li yıllara gelindiğinde, Lugg (1998) çalışmasında, Victoria’daki sınıf dışı eğitim müfredatının bireysel gelişime odaklanma vurgusundan çok ekolojik kavramlara ve insanların hem doğa ile olan ilişkilerine hem de sosyal ve kültürel gelişimlerine odaklandığını belirtmektedir. Yeni müfredatlarda birey tek bir varlık olarak değil toplumun bir parçası olarak görülmekte, öğretmen ve öğrencilerin sınıf dışı eğitim anlayışlarında da farklılıkların meydana gelmiştir. 1990’lı yıllara gelindiğinde ise, 1991’de 11 ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik olarak kurulan “*Victorian Certificate of Education-Outdoor Education Study Design*” yenilikçi bir müfredat olmakla birlikte sınıf dışı eğitimin algılanmasında ve uygulanma şekillerinde birtakım farklılıklara neden olan bir program olma niteliği taşımaktadır (Lugg, 1998). Sınıf dışı eğitimin hem kendine has özellikleri olan bir alan olmasından hem de her disipline entegre edilebilen bir eğitim olmasından dolayı Avustralya’da hala sınıf dışı eğitimin okul müfredatlarında yer alması ya da kendine özgü bir müfredatının olması konularında birtakım tartışmalar yaşanmaktadır (Quay, 2016). Sınıf dışı eğitimin müfredatta hala yer almasına ve bu konuda birtakım tartışmaların olmasına rağmen hükümet tarafından bazı meslek dallarında çalışabilmek için gerekli olan eğitim seviyelerini gösteren kılavuz niteliğinde bir çizelgenin hazırlanmış olması da ülkede sınıf dışı eğitime ne kadar önem verildiğini gösteren en önemli göstergelerden biridir (Url 1). Sonuç olarak, Avustralya’da, yaklaşık bir asırdır eğitim-öğretim kurumlarında veya formal eğitim veren diğer kurumlarda sınıf dışı eğitim ile ilgili net bir müfredat olmamasına rağmen bireylerin çok yönlü gelişimlerine odaklanan sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin farklı ortamlarda ve farklı kişiler tarafından sosyal bir faaliyet olarak yürütüldüğü görülmektedir.

İskoçya’da Sınıf Dışı Eğitimin Gelişimi ve Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Sınıf dışı eğitim, İskoçya’da, müfredatlarda kazandırılması beklenen tüm konu alanlarına entegre edilebilecek ve çevre eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve tutum geliştirilmesine ve bireylerin kişisel ve sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Higgins ve Kirk, 2006). Dünya genelinde sınıf dışı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Higgins’e (2002) göre, İskoçya, dünyada sınıf dışı eğitimi resmileştiren ilk ülkelerden biri olma özelliği göstermektedir. İskoçya’nın bu kadar öne çıkmasını sağlayan faktörler ise şunlardır (Higgins, 2002):

- 18. yüzyılda boş arazilerin işlenmeye ve kullanılmaya başlanmasına rağmen zaman içinde İskoç nüfusun azalması ile bu alanların dış ortamlarda verilen eğitimler için elverişli ortamlar haline dönüşmesi,
- Yaşanan ekonomik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak denizcilik, dağcılık gibi yeni deneyim alanlarının ortaya çıkması,
- 19 ve 20. yüzyıllarda gelişen teknoloji ile birlikte insan gücüne duyulan ihtiyacın azalması ile insanların boş zamanlarının artması ve bu zamanları değerlendirme için macera içeren etkinliklerin yapılmaya başlanması.

Sınıf dışı eğitimin İskoçya'da ortaya çıkışı çok eski olmasına rağmen hâlâ öğretim programlarında sınıf dışı eğitime çok sınırlı yer verildiği ve genel olarak kısa süreli bir veya birkaç etkinliği içeren bir program olarak görüldüğü söylenebilir (Thorburn ve Allison, 2010). Bunun sebebinin de sınıf dışı eğitimle ilgili sınırları net bir şekilde çizilen bir tanımlamanın yapılamamış olması, dolayısıyla da diğer eğitim türleri veya alanları gibi içeriğinin ve yürütülen sürecin gerekçelendirilerek açıklanamaması gösterilmektedir (Nicol, 2002). Yine de, Parlamentoda alınan bazı kararlar sonucunda doğanın korunması için gösterilen çabanın artması zaman içinde açık alanlarda yapılan etkinliklere olan ilginin de artmasını sağlamıştır (Higgins, 2002).

Sınıf dışı eğitime yönelik olarak İskoçya'da yürütülen çalışmalara bakıldığında bireysel veya kurumsal olarak faydalanılabilecek birtakım alternatiflerin bulunduğu görülmektedir. Bunlar; birtakım açık alan etkinlikleri sunan kurslar, herhangi bir kurumda çalışanların kendi ilgi alanlarına göre seçebilecekleri ve aktif olarak çalışabilecekleri kulüpler, resmileşmemiş çeşitli gençlik toplulukları ve resmi olarak eğitim-öğretim süreçlerini yürüten eğitim kurumlarıdır (Higgins, Loynes ve Crowther, 1997). Resmi veya gayri resmi, açık alanlar kullanılarak yürütülen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin hem ülke ekonomisi açısından ciddi bir kaynak oluşturduğu hem de İskoçya'nın kırsallarında yaşayan topluluklarının ekonomilerinin gelişiminde hayati öneme sahip bir bileşen olduğu söylenebilir (Higgins, 2000). 1960'lı ve 70'li yıllarda yerel yönetimlerin çoğunun, halkın birinci elden deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla eski konakları restore ederek sınıf dışı eğitim merkezleri inşa ettikleri görülmektedir. Bu merkezlerin de genellikle sınıf dışı eğitimin doğasına uygun olarak şehirlerin gürültüsünden ve kalabalığından uzak, dağlık ve kırsal alanlara kurulduğu söylenebilir (Higgins, 2000). Günümüzde ise İskoçların, sınıf dışı eğitime verdikleri önemin göstergesi niteliği taşıyan bir hareket başlattıkları söylenebilir. Başlatılan bu hareket sonucunda, hükümetin sınıf dışı eğitim etkinliği içeren programları eğitim sistemlerine daha fazla entegre ettiği ve bu alanda yürütülen hizmetlerin kapsamını genişleten yeni politikalar benimsedikleri görülmektedir (Howe, Perlman, Bergeron ve Burns, 2020).

Türkiye’de Sınıf Dışı Eğitimin Gelişimi ve Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Sınıf dışı eğitim, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de günden güne etkisini geniş çevrelere hissettiren ve bireylerde ortaya çıkardığı olumlu etkilerle kendini gösteren bir alan olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda sınıf dışı eğitim adı altında yürütülen tüm etkinliklerin her yaş seviyesinden bireylerin ilgisini çektiği ve sınıf dışı eğitime zaman içinde eğitim öğretim kurumlarının programlarında yer verildiği görülmektedir. Bu noktada sınıf dışı eğitime bakış konusunda Türkiye’deki yükselişinin nasıl olduğuna bakmak gerekmektedir.

Türkiye’de sınıf dışı eğitim niteliği taşıyan ilk faaliyetlerin ortaya çıkış zamanına bakıldığında Hunlar’a kadar gidilmesi gerekmektedir. Çünkü Türklerin sınıf dışı eğitim ile ilgili attıkları adımların temeli buralara dayanmaktadır. Atlı göçebe kabilelerden meydana gelen Hunlar, komşuları olan Çin’den korunmak için göçebe yaşam tarzını benimsemişler, bu durumun sonucu olarak Hunlar ve Göktürklerde yöneticilik, savaşçılık, dinî inanışlar, bazı el zanaatları ve çocuk yetiştirmeye yönelik değerler eğitim sistemlerine damga vurmuştur (Akyüz, 2020). Bilgi, birikim ve tecrübenin geleneksel bir şekilde yeni nesillere aktarılmasında önemli bir role sahip olan ahilik teşkilatı da yine Türklerde insan yetiştirme kaygısıyla ortaya çıkmış olan, ahlaki değerlere vakıf, usta çırak ilişkisi içinde birey yetiştirmeyi öngören bir sistemdir (Korkmaz, 2019). Bu sistemlere bakıldığında belli bir okul çatısı altında bulunulmadığı ancak bilenden bilmeyene etkili bir bilgi akışının farklı mekânlar içinde yapıldığı görülmektedir.

Sınıf dışı eğitim kapsamında değerlendirilebilecek gelişmelerden bir tanesi olarak köy enstitülerinin açılması ve bu enstitülerden mezun olan öğretmenlerin öğrencileri gibi köylülere de eğitim vermeleri gösterilebilir. Köy enstitülerinde öğretmenlerin yanı sıra diğer meslek alanlarında da nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmakta ve bu durum 1.6.1937 tarihli, 3238 sayılı “*Köy Öğretmenleri Kanunu*”nun 1. maddesinde şu şekilde yer almaktadır (Şeren, 2008: 210-211): “*Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek ve ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek için köy eğitimcileri istihdam edilir.*” Şeren (2008), köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin, gittikleri köylerde eğitim-öğretim sürecini yürütmelerinin yanı sıra köylüye örnek olmak ve rehberlik etmek gibi misyonlar yüklediklerini ve hatta tarımın da fenne uygun şekilde yapılmasını sağlama mecburiyetlerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bu koşullar altında yürütülen sistemin sınıf dışı eğitimle benzer özellikler taşıdığı dolayısıyla da bu iki sürecin bir-biri ile ilişkili olan süreçler olduğu ifade edilebilir. Çünkü köy enstitülerinde verilen eğitimlerde amaçlanan ve mezun olan öğretmenlerden beklenen, köylünün bir sınıf çatısı altında, dört duvar arasında eğitim görmesinden ziyade açık alanlarda birinciden gözlem yapmalarına ve deneyimlemelerine fırsat verilerek yönlendirilmeleri ve bilgilendirilmeleridir.

Türkiye’de, geçmişten bugüne yürütülen eğitim faaliyetlerinde her zaman sınıf dışı ortamların kullanıldığı bilinmektedir. Bu ortamlar, formal olanlara örnek olacak şekilde endüstri kuruluşları, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri ve müzeler, botanik bahçeleri, akvaryum ve planetaryum gibi mekanlar olabilirken; informal olanlara örnek olacak şekilde de evlerde ve okullarda yapılan etkinlikler, sokak ve oyun alanları gibi yerler olabilmektedir (Eshach, 2007). Bu tarz dış ortamlar, ilk zamanlarda, eğitim-öğretim süreçlerinde planlı veya plansız bir şekilde yerlerini almış olsalar da zamanla Milli Eğitim Bakanlığı’nun isteği üzerine bu ortamların planlı ve sistemli şekilde eğitim-öğretim süreçlerine dahil edildiği görülmektedir. Türkiye’de sınıf dışı eğitime ne kadar çok önem verildiğini gösteren ve bu konuda atılan ilk adım niteliği taşıyan resmi belge 1929 yılında yayınlanan İlk Mektepler Talimatnamesi’dir. Bu talimatnameye göre, Tuğluoğlu ve Tunç’un (2010) da çalışmalarında da bulguladığı gibi, Hayat Bilgisi derslerinde, derslerin doğa ile ilişkilendirilmesinin kaçınılmaz olduğu ve öğretmenlerin, öğrencilerinin birinci elden deneyim kazanabilmelerine ve doğayı gözlemleyebilmelerine fırsat vermek amacıyla okul ve sınıf dışı ortamlardan faydalanılabileceği ve eğitim amaçlı gezilerin yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi derslerinde kullanılmak üzere, okul bahçelerinin öğrencilerin çiçek, sebze veya meyve ekebileceği şekilde düzenlenmesi ve ekim yapabilecekleri özel alanların ayrılması istenmiştir (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). Yine 1974 yılında toplanan IX. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar arasında seçmeli dersler başlığı altında ortaokullarda verilen uygulamalı tarım, kampaçılık ve yavrukurt dersleri ve ortaöğretim kurumlarında verilen genel tarım bilgisi ve uygulaması ve sebzeçilik, meyvecilik dersleri sınıf dışı eğitime verilen önemi vurgulayan göstergelerden biridir (Url 2). 1998 yılında yayımlanan MEB Tebliğler Dergisi’nde de ilköğretim öğrencilerinin alacağı seçmeli dersler arasında tarım dersinin; ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin alabileceği arıcılık gibi seçmeli derslerin olduğu görülmektedir (MEB, 1998). 2005 yılında yapılandırılmacı sisteme geçilmesiyle birlikte öğretim programlarında sınıf dışı eğitime yönelik vurgular yerini almıştır. Öğretim programları sınıf dışı eğitimin eğitim öğretim süreçlerinde yer almasına ilişkin şu gibi vurgular yapmıştır:

“Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.” (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018: 10). *“Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.”* (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programı, 2018: 9). *“Okul dışında düzenlenecek gezi, gözlem, inceleme ve araştırmaya dayalı etkinlikler, her sınıf düzeyi ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmalı, iş sağlığı ve güvenliği gerekleri göz önünde bulundurulmalıdır. İmkânlar ölçüsünde Teknopark ve ARGE merkezlerine geziler düzenlenmelidir.”* (Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı, 2018: 10).

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Türkiye’de, geçmişten bugüne gerek ana derslerde gerekse seçmeli derslerde öğrencilerin doğa ile sürekli olarak etkileşim halinde bulunmalarına imkân tanıyan, derslerin dört duvar arasında tekdüze bir düzende yürütülmesine karşı çıkan bir eğitim sisteminin olduğu göze çarpmaktadır. Öğretim Programlarında yapılan vurgulardan da anlaşılabilceği üzere, sınıf dışı eğitim, günümüzde müfredatlarda yer verilmesi kaçınılmaz olan ve gerekli görülen bir alandır. Bu amaçla da son dönemlerde, öğrencilerin sınıf dışı ortamlarda daha çok zaman geçirmelerine fırsat tanımak için orman okulu/doğa okulu gibi farklı isimler verilse de temelde amaçları benzer olan bazı kurumlar açılmış ve bu kurumlarda öğrencilere farklı disiplinlere yönelik eğitimler vermeye başlanmıştır. Son dönemde bu alanda yapılan orman okullarının öğrenciler üzerindeki etkilerinin (Kanat, 2020) ve orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkılarının değerlendirildiği (Dilek, 2019); Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelendiği (Sönmez, 2020) ve doğa okullarına ilişkin ekoturizm bağlamında incelemelerin ve pilot okul önerilerinin yapıldığı (Koyuer, 2017) bilimsel çalışmalar, Türkiye’de sınıf dışı eğitime yönelimin artık dikkatleri çektiğinin ve bu alanda ilgilerin yoğunlaştığının bir göstergesidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf dışı eğitim dünden bugüne, dünyada ve Türkiye’de alternatif eğitim modeli olarak dikkatleri çeken ve bu modele ilişkin çalışmaların yapıldığı bir alandır. Sınıf dışı eğitimin okul öncesi seviyeden lisansüstü seviyelere kadar öğretim programlarında yer alması bunun en önemli göstergelerinden bir tanesidir. Eğitimde alternatif teknikler ve yollar arama çabasının sonucu olan sınıf dışı eğitimin akademik başarıyı arttırması (Karakas-Özür ve Şahin, 2017; Şahin ve Sağlamer-Yazgan, 2013); bilimsel süreç becerilerin olumlu yönde artırması (Bodur ve Yıldırım, 2018) ve tutumları olumlu yönde etkilemesi (Avcı ve Gümüş, 2020) gibi olumlu sonuçlar vermesi ise bu konuya daha fazla eğilinmesi gerektiğini göstermiş ve bu konuda daha önce de bahsedildiği gibi girişimler yapılmıştır.

Dünden bugüne dünyada ve Türkiye’de sınıf dışı eğitimin gelişimine bakıldığında bu konuda Amerika’nın başı çeken ülke olduğunu söylemek yanlış olmaz. Sınıf dışı eğitimin geçmişi bu ülkede oldukça eskilere dayanmaktadır. Eğitim müfredatlarında 1930’lu yıllardan sonra sınıf dışı eğitim uygulamaları hakkında ifadeler bulunan Amerika’da (Donaldson ve Goering, 1970), 1940’lı yılların başlarında New Jersey’de L. B. Sharp tarafından “*Life Camps-National Camp*” ve Julian W. Smith tarafından “*Kellogg Foundation’s*” isimli kampların düzenlenmesi (Donaldson ve Goering, 1970) sınıf dışı eğitime verilen önemin çok öncelere dayandığını göstermektedir. Yine 1965’te çıkarılan “*Schools Administration Act*” yasasının, 10000’in üzerinde öğrencisi olan eğitim kurumlarına, kendi yetki alanları dışından yer satın alma ve bu alanlara doğa okulları kurma hakkı verecek şekilde güncellenmiş olması da Amerika’da sınıf dışı eğitime ne kadar önem verildiğinin göstergelerinden biridir (Eaton, 2000). Sonuç olarak, sınıf dışı

eğitim konusunda Amerika'nın çizdiği genel çerçeveye bakıldığında bu alanda resmi girişimlerde bulunan ve bu konuda öğrencilere çeşitli imkânlar sunan bir ülke profili görmek mümkündür. Avustralya'ya bakıldığında ise sınıf dışı eğitim konusunun okul ve ders müfredatında yer alması ve sınıf dışı eğitime özgü bir müfredatın olması konusunda fikir ayrılıkları olduğu görülmektedir (Quay, 2016). Yine de hükümet tarafından kişilerin bazı meslekleri edinebilmeleri adına bir çizelge hazırlanmış olması sınıf dışı eğitime verilen önemi ortaya koymak adına önemli bir detay olarak göze çarpmaktadır (Url 1). İskoçya'nın ise sınıf dışı eğitimin resmîleştirildiği ilk ülkelerden biri olarak öne çıktığı (Higgins, 2002) ve günümüzde ise ülke hükümetinin sınıf dışı eğitime dair geniş kapsamlı politikaları benimsediği görülmektedir (Howe, Perlman, Bergeron ve Burns, 2020).

Yapılan taramalar sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, Amerika, Avustralya ve İskoçya'nın aldıkları yol göz önüne alındığında, bu ülkelerin, sınıf dışı eğitim alanında bilinç seviyesi ve girişimci ruhu yüksek ülkeler olduğunu söylemek mümkündür. Bu ülkeler, sınıf dışı eğitimin önemini farkına çok erken varmışlar, bu alandaki çalışmalarına da resmî olarak yön vermişlerdir. Türkiye'ye bakıldığında ise sınıf dışı eğitimin temellerinin dünya ile benzer şekilde aslında çok eskilere dayandığını ancak eğitim alanında gündeme gelişinin de son yüzyıl içinde gerçekleştiğini görmek mümkündür. Çok eski zamanlarda varlık gösteren Hunlar dönemindeki eğitim sisteminde de (Akyüz, 2020) bugün örgün olarak faaliyet gösteren eğitim kurumlarında da sınıf dışı eğitime yönelik izler bulunmaktadır. Özellikle son yüzyıl içinde hem hazırlanan öğretim programlarında, hem kurulan eğitim kurumlarında hem de ilgili bakanlık ve müdürlükler tarafından eğitim alanında alınan kararlar da sınıf dışı eğitime ilişkin alınan kararların, yürütülen süreçlerin ve yapılan çalışmaların örneklerini görmek mümkündür. Örneğin, 1940-1954 yılları arasında faaliyet gösteren Köy Enstitülerinden mezun olup öğretmen olarak köylerde göreve başlayan öğretmenlerin, hem öğrencilerini hem de köylüleri eğitmek için yüklenmiş oldukları görev (Şeren, 2008) ve köylerde yaptıkları çalışmalar Türkiye'de sınıf dışı eğitimin gelişiminde temel taşlarından sayılabilecek nitelikteki çalışmalardandır.

Günümüzde sınıf dışı eğitimin yansımaları artık pek çok eğitim kurumunda görülmeye başlanmıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen müze ziyaretlerine ilişkin (Karadeniz ve Okvuran, 2014) ve uygulamalı sınıf dışı eğitim etkinliklerinin yapıldığı çalışmalar (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Şahin ve Sağlamer-Yazgan, 2013; Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Çobanoğlu ve Cirit-Gül, 2017; Cirit-Gül, Apaydın, Çobanoğlu ve Tağrikulu, 2018; Karakaya-Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018; Tağrikulu ve Yılmaz, 2019) Türkiye'de bu konuda bir duyarlılığın ve bilinçlenmenin olduğunu göstermektedir. Okullarda okutulmak üzere hazırlanan öğretim programlarında yer alan sınıf dışı eğitim vurgusu da (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018; Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı, 2018) bu konuya Türkiye'de artan bir ilginin olduğunu ve konuya dikkatlerin çekildiğini göstermektedir.

Türkiye'nin sınıf dışı eğitim konusunda dünya standartlarında bir seviyeye gelebilmesi için belli mesafelerin kat edilmesi gerekmektedir. Şöyle ki, sınıf dışı eğitim uygulamalarının Türkiye'de gerçekleştirilmesi önünde birtakım problemler bulunmaktadır. Bu problemlere; zaman, maliyet, planlama ve izin gibi başlıklar gösterilebilir (Karakuş, Aksoy ve Gündüz, 2012). Bu konularda gerekli düzenlemelerin yapılması ve bu nedenlerden doğabilecek sorunların baştan engellenmesi sınıf dışı eğitim uygulamalarının Türkiye'de belli bir ivme yakalaması adına etkili bir çözüm olacaktır. Öğretim programlarında, konuların sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile işlenebilmesi için alternatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri yer almalı, öğretmenler öğrencileri ile bu konuları sınıf dışında işlemeye teşvik edilmelidirler. Türkiye'de her şehirde öğrencilerin ders konularını sınıf dışında işleyebilmeleri için tıpkı bir okul gibi tasarlanmış (ancak doğada, duvarsız, çatısız) mekânlar yapılmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nun bu kurumlara yatırımlar yapması sağlanmalıdır. Bu kurumların günümüzde yaygınlaşan orman okulları ile benzer bir yapıda olabileceği düşünülebilir. Ancak burada önerilen yapı orman okullarından daha farklıdır. Bu yapılar her şehirde, o şehrin örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören tüm öğrencilerin belli bir plan program dâhilinde gidip eğitim alabilecekleri sınıf dışı etkinliklerin uygulanabileceği merkezler şeklindeki yapılar olarak düşünülmektedir. Bu yapılar içinde macera parkurlarında kuş gözlem yerlerine, rasathanelerden laboratuara, suda yaşayan canlıların gözlemlenebileceği yapay gölete, tarım yapılabilecek alanlara, çiftlik hayvanı yetiştirilebilecek yerlere kadar tüm detaylar bulunabilmeli ve tüm güvenlik tedbirleri en üst seviyede tutularak öğrenciler bu alanlarda eğitim alabilmelidirler. Bu kurumların sınıf dışı eğitim uygulamaları konusunda deneyimli ve uzman kişilerce kontrolleri sağlanmalı, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Sınıf dışı eğitim uygulamaları konusunda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri bilgilendirilmeli, işbirliği içinde hareket edebilmeleri adına uygun sınıf dışı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin geceleri de konaklayabilecekleri kamp alanları oluşturulmalı, sınıf dışı eğitim için gidilen yerin geceleri de incelenmesi (gökyüzü incelemeleri, gece görünen canlılar) sağlanmalıdır.

Kaynakça

- ADKİNS, C. (2002). *Outdoor, experiential and environmental education: Converging or diverging approaches?*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, AEL.
- AKYÜZ, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 100- M.S. 2020*. (Gözden Geçirilmiş 33. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- AVCI, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilkökul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 89-106.
- BECKER, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. ve Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485.
- BENNETT, B. L. (1965). The Making of Round Hill School. *Quest*, 4(1), 53-64.

Sınıf Dışı Eğitim İçin Neler Yapıldı? Dünyadan Örnekler ve Yapılması Gerekenler Üzerine

- BODUR, Z. ve Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 125-140.
- BOZDOĞAN, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30.
- BROOKES, A. (2002). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425.
- BUNTING, C. J. (2006). *Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education*. Human Kinetics.
- CİRİT-GÜL, A., Apaydın, Z., Çobanoğlu, E. O. ve Taşrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde Toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek Etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 103-120.
- ÇOBANOĞLU, E. O. ve Cirit-Gül, A. (2017). İlkokul 4. sınıf müfredatında yer alan cümlelerin öğeleri konusunun sınıf dışı (outdoor) etkinliklerle desteklenerek öğretilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 521-531.
- DİLEK, Ö (2019). Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DONALDSON, G. W. ve Goering, O. H. (1970). *Outdoor Education: A Synthesis*. Department of Outdoor Teacher Education Northern Illinois University. De Kalb, Illinois.
- EATON, D. (2000). *Cognitive and affective learning in outdoor education*. Doctoral dissertation. University of Toronto School of Graduate Studies.
- ERTAŞ, H., Şen, A. İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). The effects of out-of school scientific activities on 9th grade students' relating the unit of energy to daily life. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 178-198.
- ESHACH, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- FORD, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, LasCruces, New Mexico.
- GİLBERTSON, K., Bates, T., Ewert, A. ve McLaughlin, T. (2006). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. Human Kinetics.
- GÜLER, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma- Teorik Çerçeve, Pratik Öneriler, 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı, Kalite ve Etik Hususlar*, (Gözden Geçirilmiş ve Güncellenmiş 2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- HAYAT BİLGİSİ Dersi Öğretim Programı (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (26.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- HİGGİNS, P. (2000). Outdoor Recreation, Outdoor Education and the Economy of Scotland. *Horizons*, 7(8), 24-29.
- HİGGİNS, P. (2002). Outdoor education in Scotland, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(2), 149-168.
- HİGGİNS, P. ve Kirk, G. (2006). Sustainability education in Scotland: The impact of national and international initiatives on teacher education and outdoor education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 313-326.

- HİGGİNS, P., Loynes, C. ve Crowther, N. (1997). *A guide for outdoor educators in Scotland*. Scottish Natural Heritage, Perth.
- HİRSCH, J. E. (1992). Conceptions of outdoor education that underlie outdoor education courses at English speaking Canadian universities. Unpublished doctoral dissertation, The University of British Columbia.
- HOWE, N., Perlman, M., Bergeron, C. ve Burns, S. (2020). Scotland embarks on a national outdoor play initiative: Educator perspectives. *Early Education and Development*, 1-15.
- JAMES, J. K. ve Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.
- JENSEN, C. R. ve Guthrie, S. (2006). *Outdoor Recreation in America*. Human Kinetics.
- KANAT, T. (2020). Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARADENİZ, C. ve Okvuran, A. (2014). A night at the museum: Museum education with Ankara University students at Çorum Museum of Archeology. *Elementary Education Online*, 13(3), 865-879.
- KARAKAŞ-ÖZÜR, N. ve Şahin, S. (2017). Sosyal Bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısında etkisi. *KEFAD Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- KARAKAYA-AKÇADAĞ, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). "İnsan ve Çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- KARAKUŞ, U., Aksoy, B. ve Gündüz, İ. (2012). Dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde ders dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 489-513.
- KORKMAZ, C. B. (2019). Ahilik ve eğitim. "Millî" Eğitim Üzerine Yazılar içinde. (Ed. Ali Fuat Arıcı ve Mustafa Başaran). (ss. 25-30). Efe Akademi Yayınları: İstanbul.
- KOYUER, M. (2017). Doğa okulları: Ekoturizm bağlamında bir inceleme ve Türkiye için pilot okul önerisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- LUGG, A. (1998). Directions in outdoor education curriculum. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 4(1), 25-32.
- LUGG, A. ve Martin, P. (2001). The nature and scope of outdoor education in Victorian schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 5(2), 42-48.
- MEB, (1998). *Tebliğler Dergisi*. Ankara. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> (27.02.2021) tarihinde erişilmiştir.
- NEİLL, J. T. ve Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2-9.
- NİCOL, R. (2002). Outdoor education: Research topic or universal value? Partone. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(1), 29-41.
- PARKİN, D. (1998). Is outdoor education environmental education? *Environmental Education and Information*, 17, 275-286.

Sınıf Dışı Eğitim İçin Neler Yapıldı? Dünyadan Örnekler ve Yapılması Gerekenler Üzerine

- PAYNE, P. G. ve WATTCHEW, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 25-38.
- PICKETT, B. ve POLLEY, S. (2001). Investigating the history of outdoor education in South Australia. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 5, 49-53.
- QUAY, J. (2016). Outdoor education and school curriculum distinctiveness: More than content, more than process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19(2), 42-50.
- RİOS, J. M. ve BREWER, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 234-240.
- SANDELL, K. ve ÖHMAN, J. (2013). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 36-55.
- SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> (26.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- SÖNMEZ, D. (2020). Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 623-638.
- STİNE, S. (1996). *Landscapes for learning: Creating outdoor environments for children and youth*. John Wiley & Sons.
- ŞAHİN, F. ve SAĞLAMER-YAZGAN, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- ŞEREN, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1). 203-226.
- TAĞRIKULU, P. ve YILMAZ, C. (2019). Sınıf dışı eğitimin mekânsal sorunların tespitine ve çözümlerine katkısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (40), 23-39.
- TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=380> (26.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- THORBURN, M. ve ALLISON, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21(1), 97-108.
- TUĞLUOĞLU, F. ve TUNÇ, T. (2010). 1926 İlkokul müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.
- URL 1: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/do_you_enjoy_or_are_you_good_at_outdoor_education_-_a2bw.pdf (10.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- URL 2: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf (26.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- WATTCHEW, B. ve BROWN, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- ZANOVELLO, I. (1999). *Outdoor and environmental education centres: A case study of Strathcona park lodge and outdoor education centre, British Columbia, Canada*. Environmental Design.

SADELEŞTİRİLMİŞ MATEMATİK MADDELERİYLE ÖĞRENCİ PERFORMANSI VE MADDE ANLAŞILIRLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özgür AVCI¹, Seher YALÇIN²

* Bu araştırma "Sadeleştirilmiş Matematik Maddeleriyle Öğrenci Performansı ve Madde Anlaşılabilirliği Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Ayrıca 01.09.2021 tarihinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen VII. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, zgravci4@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6119-000X.

2 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, yalcins@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0177-6727.

Geliş Tarihi: 05.09.2021 Kabul Tarihi: 25.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.991519

Öz: Bu araştırmanın amacı sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı ve madde anlaşılabilirliği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, çoklu durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı illerde ikamet eden, farklı okullarda okuyan ve çevrimiçi olarak ulaşılabilen 38 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın esas uygulaması 14 yaşındaki 20 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, çevrimiçi olarak 14 yaş grubundaki 20 öğrencinin her biriyle sesli düşünme protokolleri (SDP) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bu aşamada veriler orijinal ve sadeleştirilmiş matematik başarı testleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. İkinci aşamada orijinal ve sadeleştirilmiş test formlarındaki maddelerin dilsel karmaşıklık düzeyi puanlanmıştır. Bu işlem için dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde hipotez testlerinden, frekans dağılımlarından ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları, matematik maddelerinin yaygın kelimelerle ve kısa cümlelerle oluşturulmasının, maddenin ölçtüğü davranışa sahip öğrenciler için anlaşılabilirliğe katkı yapabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, bu katkının dil becerileri bakımından yetersizliği olan öğrencilerde daha fazla olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: dilsel özellikler, orijinal test formu, sadeleştirilmiş test formu, matematik

THE RELATIONSHIP BETWEEN SIMPLIFIED MATHEMATICS ITEMS WITH STUDENT PERFORMANCE AND ITEM COMPREHENSIBILITY

Abstract:

The aim of this study is to determine the relationship between simplified mathematics items with student performance and item comprehensibility. The research was designed in a multiple case study model. The study group of the research consists of 38 students residing in different provinces, enrolled at different schools, and can be accessed online. The main data of the study were collected from 20 students aged 14 years. The data of the study were collected in two stages. In the first stage, think-aloud protocols (TAP) and semi-structured interviews were conducted with each of the 20 students aged 14 years online. At this stage, data were collected with the help of original and simplified mathematics achievement tests and a semi-structured interview form. In the second stage, the linguistic complexity level of the items in the original and simplified test forms was scored. A rubric was used for this process. In the analysis of the data, hypothesis tests, frequency distributions, and content analysis were used. Research findings indicate that the creation of mathematics items with common words and short sentences can contribute to comprehensibility for students with the behavior measured by the item. The findings of the study indicate that this contribution may be higher in students with language skills deficiency.

Keywords: linguistic features, original test form, simplified test form, mathematics

Giriş

Modern toplumların okullarda yürüttüğü eğitim süreci ölçme ve değerlendirme işlemleriyle kontrol edilmektedir (Tekin, 1991). Bu kapsamda kullanılan ölçme araçlarından biri olan başarı testlerine dayalı olarak önemli kararlar alınmaktadır. Başarı testleri; sınıf geçme, mezun olma, seçme ve yerleştirme gibi kararlar için kullanılmakla birlikte, öğretmenlerin, okulların, bölgelerin ve ülkelerin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Bu testlere dayalı olarak verilen kararların önemli olması, bu araçların teknik özelliklerinin sağlamlığının önemini ortaya koymaktadır. Ölçme araçlarının önemli teknik özelliklerinden biri olan geçerlik "bir ölçme aracının geliştirildiği amaca hizmet etme derecesi" olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2003, s. 74). Haladyna ve Downing (2004), başarı testlerinin geçerliğini tehdit eden kaynakların azaltılmasıyla test sonuçlarına dayalı olarak verilen kararların daha doğru olabileceği-

ni belirtmektedir. Geçerliği tehdit eden önemli kaynaklardan biri ise yapıyla ilişkisiz varyans kaynaklarıdır (Messick, 1995).

Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin önemli bir yapıyla ilişkisiz varyans kaynağı olduğu ifade edilmektedir (Haladyna ve Downing, 2004). Abedi (2011) ise maddelerde kullanılan kelimelerin yaygınlığı, tamlamaların uzunluğu, cümlelerin uzunluğu ve yapıları gibi dilsel özelliklerin karmaşık olmasının bilişsel yükü artıracaklarını belirtmiştir. Bilişsel yük kuramı, yeterince tekrar edilmeyen bilişsel görevlerin sınırlı bilişsel kaynakların büyük bir kısmını kullandığını öne sürmektedir (Goldstein, 2008). Kurama göre, bilişsel yükü fazla olan bu tür görevler daha yavaş yerine getirilmektedir (Clark, Nguyen ve Sweller, 2006). Ayrıca maddelerin dilsel özelliklerinin karmaşıklaşmasının, yanlış anlamalara ve anlamamanın zorlaşmasına neden olabileceği öne sürülmüştür (Abedi, 2006). Bu durumda, dilsel özelliklerin yapıyla ilişkisiz varyans kaynağı hâline gelerek geçerliği tehdit edebileceği söylenebilir. Bu nedenle, dilsel özelliklerin geçerliği tehdit edip etmediğinin incelenmesi önemlidir.

Yurt dışı alanyazında matematik maddelerinin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesiyle öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında, İngilizceyi ana dili olarak kullanmayan sınırlı dil yeterliğindeki öğrenciler ile dil yeterliği bakımından sorun yaşamayan öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Abedi, Lord ve Plummer (1997), sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi incelemek için bir matematik başarı testi dilsel olarak sadeleştirmiştir. Böylece biri orijinal diğeri sadeleştirilmiş iki test formu geliştirmiştir. Çalışma sonucunda matematik başarısı bakımından alt ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin puanlarında %7 ile %10 arasında artış olduğu bulunmuştur. Abedi, Lord ve Hofstetter (1998), orijinal ve sadeleştirilmiş matematik formlarını kullandığı araştırmasında, maddelerin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesinin tüm öğrencilerin performansının artmasına yardımcı olduğu sonucuna varmıştır. Abedi ve Lord (2001) ise matematik maddelerinin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesinin matematik başarısı bakımından alt ve orta düzeyde yer alan, sınırlı dil yeterliğinde olan ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrenciler için daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abedi, Lord, Hofstetter ve Baker (2005), matematik maddelerinin dilsel olarak sadeleştirmesinin dil yeterliği bakımından problem yaşamayan öğrenciler için etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sadeleştirmenin etkisini dil yeterliği bakımından sınıflandırma yapılmayan örneklemeler üzerinde inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Larsen, Parker ve Trenholme (1978), matematik maddelerindeki karmaşık cümle yapılarının öğrenci performansına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, maddelerdeki cümlelerin karmaşıklık düzeyinin matematik başarısı bakımından alt düzeyde yer alan öğrencilerin performansını etkilediğini bulmuştur. Wheeler ve McNutt (1983), matematik maddelerindeki cümlelerin oldukça karmaşık olması hâlinde anlaşılabilirliğin zorlaştığını belirtmiştir. Flores (2015) ise matematik maddelerinin bazı dilsel özelliklerinin karmaşıklaşması hâlinde öğrencilerin madde üzerindeki performansının düştüğünü ortaya koymuştur.

Yurt dışı alanyazında İngilizce yazılan maddeler için sadeleştirilmesi önerilen bazı dilsel özellikler bulunmaktadır (Abedi, 2006, 2011; Abedi vd., 1997). Türkçe yazılan maddeler için sadeleştirilebilecek dilsel özelliklerin belirlenmesinde, Türkçe metinlerle ilgili okunabilirlik çalışmalarının sonuçlarından ve yurt dışı alanyazındaki çalışmaların sonuçlarından faydalanılabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmalara dayalı olarak kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğu (Ateşman, 1997; Çetinkaya 2010), tamlama uzunluğu (Abedi, 2010), karmaşık cümle yapısı (İskender ve Yiğit, 2015) ve madde uzunluğu (Abedi vd., 1997; Jerman ve Rees, 1972) dilsel özelliklerinin, Türkçe maddeler için sadeleştirilmesinin maddelerin anlaşılabilirliğine katkı sağlayabileceğine karar verilmiştir.

Alanyazında dilsel sadeleştirmeye ilgili incelenen araştırmaların tamamına yakınının, dilsel özelliklerin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisini nicel yöntemlerle incelediği görülmüştür. Martiniello (2007) bu etkiyi sesli düşünme protokolleri (SDP) yoluyla incelemiştir. SDP, bilişsel süreçlerin incelenmesi için bireylere görevlerin verildiği ve bu görevlerin sesi düşünerek yerine getirildiği bir yöntemdir (Krahmer ve Ummelen, 2004). Martiniello' nun (2007) çalışması, SDP' nin maddenin yanıtlanması sürecinde öğrencinin davranışlarının incelenmesini sağlayarak dilsel özelliklerin etkisi hakkında daha ayrıntılı bilgiler verdiğini ortaya koymuştur.

Türkiye' deki alanyazın incelendiğinde, doğrudan maddelerin dilsel özelliklerinin öğrenci performansı ve madde anlaşılabilirliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı alanyazında ise dilsel sadeleştirme konusundaki araştırmaların matematik içerik alanına yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Liseye Geçiş Sınavı' ndaki (LGS) matematik maddelerinin daha önce uygulanan geçiş sınavlarındaki matematik maddelerinden, kelime sayısı bakımından daha uzun olduğu görülmüştür. Bu durumun, matematik maddelerinin dilsel özelliklerinin daha karmaşık olmasına yol açabileceği düşünülmüştür. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırmada da dilsel sadeleştirmenin etkisinin matematik maddelerinde incelenmesi önemli görülmüştür.

Matematik maddelerindeki dilsel özelliklerin başarı testlerinin geçerliğini tehdit etme potansiyelinin bulunması, bu test sonuçlarına dayalı olarak verilen kararların önemli olması ve Türkiye' deki alanyazında bu konu hakkında yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmaması; sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı ve madde anlaşılabilirliği arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı, maddeyi yanıtlama süresi ve madde anlaşılabilirliği arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde dilsel özelliklerin etkisinin belirlenmesi ve belli dilsel özellikleri gerekçe göstererek sadeleştirilmiş maddeleri tercih eden öğrencilerin Türkçe ve matematik notlarının ortaya konması hedeflenmiştir. Son olarak, sadeleştirilmiş maddelerin sadeleştirilme düzeyi ile tercih edilme sayısı arasındaki ilişkinin ortaya

konması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki maddelerin doğru yanıtlanma sayıları arasında manidar fark var mıdır?
2. Yanıtlanan form türüne göre oluşturulan matematik başarı gruplarının doğru yanıtladıkları madde sayılarındaki değişim nasıldır?
3. Orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki maddelerin yanıtlanma süreleri arasında manidar fark var mıdır?
4. Öğrencilerin maddeleri anlamada yaşadıkları zorluklar ile yanıtlanan form türü arasında manidar bir ilişki var mıdır?
5. Dilsel özellikler, sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde etkili midir?
6. Sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrenciler ile bu maddeleri tercih eden tüm öğrencilerin Türkçe ve matematik notlarına ilişkin frekans dağılımı nasıldır?
7. Sadeleştirilmiş maddelerin dilsel karmaşıklığının azaltılma düzeyi ile bu maddelerin tercih edilme sayıları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı, maddelerin yanıtlanma süresi ve madde anlaşılabilirliği arasındaki ilişkiyi SDP ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması modelinde tasarlanmıştır (Yin, 2003). Durum çalışması; bir kişi, olay, grup ya da durumun derinlemesine incelenerek olguların altında yatan nedenlerin belirlenmesinde ya da ortaya çıkan sonucun etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılabilir bir araştırma yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çoklu durum çalışması ise birden çok kişi, olay grup ya da durumun incelenerek bunlar arasında karşılaştırmalar yapılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle, çalışma grubuna dâhil edilen örneklem birimleri araştırmacıya en ulaşılabilir olanlar arasından seçilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

Araştırma için 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde 8. sınıf düzeyinde olan 30, 7. sınıf düzeyinde sekiz öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. 8. sınıf düzeyindeki 10 öğrenci ile araştırma kapsamında geliştirilen başarı testlerinin SDP ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. 7. sınıf düzeyindeki sekiz öğrenci ile araştırmanın esas verilerinin toplanmasından önce SDP' ye hazırlık yapılmıştır. Araştırmanın esas verileri ise 8. sınıf düzeyindeki 20 öğrenciden toplanmıştır.

Araştırmanın esas verilerinin toplandığı 8. sınıf düzeyindeki 20 öğrenci, farklı illerden çevrimiçi olarak katılan ve farklı okullarda okuyan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin yarısı orijinal test formunu diğer yarısı ise sadeleştirilmiş test formunu yanıtlamıştır. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında eşleştirme yöntemi kullanılmıştır. Eşleştirme yöntemi, bağımlı değişkenle ilişkili olan değişkenler bakımından deneklerin eşleştirilmesi ve iki gruba ayrılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Böylece gruplar arasındaki farklılıkların bağımsız değişken tarafından açıklanabilme düzeyi artırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin 7. sınıfın ikinci döneminin sonuna ait matematik not ortalamaları göz önünde bulundurularak yanıtlayacağı form türüne karar verilmiştir. Orijinal formu alan öğrenciler "OF", sadeleştirilmiş formu alan öğrenciler ise "SF" kısaltmasıyla kodlanarak bulgular sunulmuştur. Tablo 1' de bu öğrencilerin Türkçe ve matematik notlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgiler

Öğrenciler	Orijinal Formu Alan Grup		Sadeleştirilmiş Formu Alan Grup	
	Matematik Notları	Türkçe Notları	Matematik Notları	Türkçe Notları
1	90.0	90.0	96.0	96.0
2	98.0	97.0	95.0	98.0
3	95.0	95.0	80.0	70.0
4	100.0	99.0	83.0	83.0
5	81.0	79.0	80.0	70.0
6	70.0	70.0	75.0	75.0
7	45.0	50.0	85.0	70.0
8	85.0	75.0	95.0	95.0
9	100.0	90.0	86.0	100.0
10	100.0	100.0	95.0	90.0
Ortalama	86.4	84.5	87.0	84.7
Ortanca	92.5	90.0	85.5	86.5
Kız Öğrenci Sayısı		5		4
Erkek Öğrenci Sayısı		5		6

Tablo 1 incelendiğinde, orijinal formu alan öğrencilerin Türkçe not ortalaması (84.5) ile sadeleştirilmiş formu alan öğrencilerin Türkçe not ortalamasının (84.7) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Matematik not ortalamaları incelendiğinde, orijinal formu alanların ortalaması (86.4) ile sadeleştirilmiş formu alanların ortalamasının (87.0) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca grupların cinsiyet bakımından dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Grupların Türkçe ve matematik notlarının birbirinden manidar olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yürütülmüştür. Test sonuçları, grupların Türkçe ve matematik notlarının birbirinden manidar olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Fakat öğrencilerin okullarının farklı olması grupların Türkçe ve matematik başarıları bakımından denkliği hakkında kesin bir yargıda bulunmayı zorlaştırmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında orijinal ve sadeleştirilmiş matematik başarı testlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve dereceli puanlama anahtarından (DPA) faydalanılmıştır.

Orijinal ve sadeleştirilmiş test formlarının geliştirilmesi: SDP' de öğrencilerin yanıtladığı orijinal test formunda yer alan maddelerin ölçtüğü kazanımların örnekleme de yer alan öğrencilerin derslerinde daha önceden ele alınmış olması amaçlanmıştır. Bu nedenle, en fazla 7. sınıf konularını kapsadığı için Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) sitesinde yayınlanan matematik alanındaki Beceri Temelli Testlerdeki maddelerden 19 tanesi belirlenmiştir. Belirlenen 19 madde bir matematik öğretmeni ve lisanslı matematik öğretmenliği olan bir akademisyenin görüşlerine sunulmuş, maddelerin ölçtüğü kazanımların sınıf düzeyi tespit edilmiştir. Bu maddeler arasından okuma yükü fazla olan sekiz madde belirlenmiştir. Toplamda 10 sorudan oluşan bir test hazırlanmak istendiği için LGS' den istenen özellikleri karşılayan iki madde daha belirlenmiştir. Oluşturulan 10 soruluk test için uzman görüşü alınmasının ardından 10 kişilik 8. sınıf öğrencisiyle SDP kullanılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda bir maddenin işlemediği tespit edilerek testten atılmıştır. Böylece toplamda dokuz sorudan oluşan orijinal test formuna son hâli verilmiştir. Oluşturulan orijinal test formundaki maddelerde bulunan matematiksel terimlerin belirlenmesi için bir öğretim görevlisi ve bir ortaokul matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Belirlenen bu matematiksel terimlere dokunulmadan maddelerin dilsel özellikleri sadeleştirilerek, sadeleştirilmiş test formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği için uzman yargılarına başvurulmuş, pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanlar, ölçme aracında yer alan soruları kapsam ve yaş düzeyine uygunluğu açısından incelemiştir.

Alanyazına dayalı olarak maddeler; kelime sıklığı/aşinalığı (Ateşman, 1997; Çetinkaya, 2010), isim ve sıfat tamlamalarının uzunluğu (Abedi, 2010), karmaşık cümle yapısı (Larsen vd., 1978), cümle uzunluğu (Abedi vd., 1997) ve madde uzunluğu (Jer-man ve Rees, 1972) dilsel özellikleri bakımından sadeleştirilmiştir.

Dilde sık karşılaşılan kelimelerin sık karşılaşılmayanlara göre daha hızlı ve doğru anlaşıldığı belirtilmektedir (Adams, 1994). Bu dilsel özellik kapsamında, orijinal maddelerde 8. sınıf düzeyi için sık kullanılmadığı düşünülen kelimeler; maddelerden atılmış, başka kelimelerle değiştirilmiş ya da kelimenin açıklaması soruda verilmiştir. Abedi (2010), birden çok ismin belirttiği kavramların ya da birden çok sıfatın niteliği isimlerin anlaşılmasının zor olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, orijinal maddelerdeki isim ve sıfat tamlamaları parçalanarak ya da bazı kelimeler atılarak kısaltılmıştır. Karmaşık cümle yapılarının öğrenciler tarafından daha zor anlaşıldığı belirtilmektedir (Abedi, 2010; İskender ve Yiğit, 2015; Larsen vd., 1978). Bu kapsamda, orijinal maddelerdeki giriş birleşik cümleler kısaltılarak ya da bağlı veya sıralı cümle olarak tekrar yazılmıştır.

Cümle uzunluğunun söz dizimsel zorluğun bir yordayıcısı olduğu ve anlamayı zorlaştırdığı belirtilmektedir (Abedi, 2006; Bormuth, 1966). Bu dilsel özellik bağlamında, orijinal maddelerdeki uzun cümleler daha kısa cümleler hâlinde tekrar yazılmış veya cümlelerdeki kelimelerin atılmasıyla daha kısa ifade edilmiştir. Maddelerin içerdikleri kelime sayısı bakımından uzun olması hâlinde yanıtlanma sürelerinin de uzadığı ifade edilmiştir (Jerman ve Rees, 1972). Bu nedenle orijinal maddelerdeki kelimelerin, kelime gruplarının ya da cümlelerin atılması yoluyla maddelerin kısaltılması sağlanmıştır.

Orijinal maddelerin yukarıda belirtilen dilsel özellikleri, bir Türkçe öğretmenin yönlendirmeleriyle araştırmacı tarafından sadeleştirilmiştir. Bu işlemde sonra, Türkçe eğitimi alanında doktor öğretim görevlisi olarak çalışan bir dil uzmanının görüşlerine dayalı olarak maddelerin dilsel özellikler bakımından yeterince sadeleştirilmesi sağlanmıştır. Böylece sadeleştirilmiş form oluşturulmuştur. Ardından, matematik eğitimi alanından bir doktor öğretim görevlisi ve ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlık tezini yazmakta olan bir matematik öğretmenin görüşleriyle orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki eş maddelerin aynı kazanımı ölçüp ölçmediği belirlenmiştir. Bu işlemin ardından sadeleştirilmiş forma son hâli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi: Orijinal maddeler üzerinde yapılan sadeleştirmelerin anlaşılabilirliğe katkı yapıp yapmadığını belirlemek için yürütülen görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu amaçla, yarı yapılandırılmış görüşme formunda, maddelerin sadeleştirilmesinin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisi hakkında fikir verecek sorulardan faydalanılmıştır. Ayrıca soruların oluşturulmasında alanyazında yapılan benzer çalışmalardan (Abedi vd., 1997; Martiniello, 2007) da faydalanılmıştır. Bu yollarla, önce taslak form geliştirilmiştir. Taslak form, bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulduktan sonra iki öğrenci üzerinde denenmiştir. Denenen formun anlaşılır olduğu ve amaca hizmet ettiği düşünülerek forma son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 1' de sunulmuştur.

DPA'nın geliştirilmesi: Orijinal ve sadeleştirilmiş maddelerin belirlenen dilsel özellikler bakımından ne kadar karmaşık olduğunu puanlamak için analitik DPA geliştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen beş ölçüt "Kelime Sıklığı/Aşinalığı", "Tamlama Uzunluğu", "Karmaşık Cümle Yapısı", "Cümle Uzunluğu" ve "Madde Uzunluğu" biçiminde adlandırılmıştır. Her bir ölçüt için dilsel karmaşıklık düzeyinin en az bir, en çok dört ile puanlanmasına karar verilerek puan tanımlamaları yapılmıştır. Böylece herhangi bir dilsel özelliğin farklı karmaşıklık düzeyleri açıklanmıştır. Puan tanımlamalarının yapılmasında dilsel özelliklerin sadeleştirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan DPA' lar göz önünde bulundurulmuştur (Flores, 2015; Martiniello, 2007). Ayrıca tanımlamaların olabildiğince anlaşılır ve net olmasına çalışılarak puanlama sürecinde puanlayıcılar tarafından farklı yorumlanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu süreç sonunda taslak bir DPA geliştirilmiştir. Taslak DPA iki dil uzmanı ile üç ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Böylece ölçütler için yapılan puan tanımlamalarının göreceli anlatımdan uzak olup olmadığı, belirlenen ölçütlerin binişiklik özelliği gösterip göstermediği ve ölçütlerin maddeleri anlamayı güçleştirebilecek dilsel özelliklerle ilgili olup olmadığı sorulmuştur. Getirilen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra DPA' ya son hâli verilmiştir. Geliştirilen DPA Ek 2' de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Ankara Üniversitesi Etik Kurulu), 77315 sayılı belge alınmıştır. Uygulama oluru kapsamında; 11542722 sayılı belge alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında ilk aşamada, SDP ve yarı yapılandırılmış görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, orijinal ve sadeleştirilmiş maddelerin dilsel özelliklerinin karmaşıklığı DPA ile puanlanmıştır.

İlk aşamada, öncelikle SDP' yi veri toplama aracı olarak kullanan çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemelere dayalı olarak SDP sürecinin nasıl yürütüleceği planlanmıştır. Oluşturulan plan kapsamında ilk olarak 7. sınıf düzeyindeki sekiz öğrenciyle SDP sürecine hazırlık yapılmıştır. Ardından esas verilerin toplanması için 8. sınıf düzeyindeki 20 öğrenciyle SDP' ler yürütülmüştür.

Çalışmanın esas verileri çevrimiçi ortamda toplandığı için, öğrencilerle SDP' ye geçilmeden önce velilerin sözlü onayı alınmıştır. Onayın ardından, öğrencilere çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilerek sesli olarak soruların nasıl yanıtlanacağı hakkında bir yönerge okunmuştur. Yönergeden sonra birkaç soru araştırmacı tarafından sesli olarak yanıtlanarak sesli düşünme süreci örneklendirilmiştir. Daha sonra öğrencinin ısınma çalışmalarına geçilmiştir. Bu süreçte, öğrenciye esas maddelerden farklı maddeler sunulmuş ve sesli düşünerek yanıtlaması sağlanmıştır. Isınma sürecinde araya girilerek ek açıklamalarda bulunulmuştur. Böylece sesli düşünme süreciyle yapılması gerekenlerin tam olarak anlaşılması sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenciye esas soruları

yanıtlarken iletişime geçilmeyeceği belirtilmiştir. Fakat maddeyi yanıtlarken beş saniyeden fazla sessiz kalması hâlinde “Lütfen sesli düşünür müsünüz?” denilerek uyarılacağı belirtilmiştir. Öğrenci ısınma sürecinde kendini hazır hissettikten sonra esas soruları sesli düşünerek yanıtlaması sağlanmıştır.

SDP süreciyle 10 öğrenci yalnızca orijinal formdaki maddeleri, 10 öğrenci yalnızca sadeleştirilmiş formdaki maddeleri yanıtlamıştır. Süreç çevrimiçi olarak yürütüldüğü için sesler bilgisayar üzerinden kaydedilmiştir. Kaydedilen sesler deşifre edilmiştir. SDP süreciyle maddelerin doğru yanıtlanma sayıları ve yanıtlanma süreleri de kaydedilmiştir. Böylece orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki maddelerin karşılaştırılması sağlanmıştır.

SDP süreci sona eren öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bu süreçte öğrenciden önce orijinal formdaki maddeyi içinden okuması ardından aynı maddenin sadeleştirilmiş eşini içinden okuması istenmiştir. Ardından görüşme formundaki sorular öğrenciye yöneltilmiştir. Bu süreç her bir madde için ayrı ayrı tekrarlanmıştır. Bu sürece ilişkin kaydedilen sesler yazıya geçirilerek çözümlenmiştir.

İkinci aşamada, orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki maddelerin dilsel karmaşıklık düzeyi DPA yardımıyla iki Türkçe öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Formlardaki maddelerin puanlanmasına geçilmeden önce puanlayıcıların tartışmalar yapması sağlanmıştır. Böylece hangi durumlarda kaç puan verileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Tartışmalardan sonra örnek olarak belirlenen dokuz madde puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Bu puanlama için puanlayıcılar arası tutarlık Cohen’ in Kappa istatistiği ile belirlenmiştir. Kappa istatistiği, şansla ortaya çıkan uyumu da dikkate alarak puanlayıcılar arasındaki uyum hakkında bilgi vermektedir (Pallant, 2011). Bu istatistik “+1” ile “-1” arasında değerler almaktadır. Elde edilen negatif değerler puanlayıcılar arasındaki uyumun şansla ortaya çıkması beklenen uyumdan daha düşük olduğunu, pozitif değerler ise puanlayıcılar arasındaki uyumun şansla ortaya çıkması beklenen uyumdan yüksek olduğunu ifade etmektedir (von Eye ve Mun, 2004). Kappa istatistiği için belirlenen ölçütlere göre; .50 orta düzeyde, .70 ve üzeri iyi düzeyde, .80 ve üzerindeki katsayılar çok iyi düzeyde uyumu göstermektedir (Peat, 2001). Yapılan puanlamalar için hesaplanan Kappa istatistiği bazı ölçütler için .70’ in altında olduğu için tekrar tartışmalar yapılmıştır. Daha sonra orijinal ve sadeleştirilmiş formlardaki maddeler puanlanmıştır. “Kelime Sıklığı/Aşinalığı” ölçütü için hesaplanan Kappa katsayısı .70’ in altında olduğu için bu ölçüt için iki puanlayıcının verdiği puanların ortalaması alınmıştır. DPA’ daki diğer ölçütler için tek bir puanlayıcının verdiği puanlar kullanılmıştır.

Orijinal ve sadeleştirilmiş formdaki maddelerin doğru yanıtlanma sayılarının manidar fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Yanıtlanan form türüne göre oluşturulan matematik başarı gruplarının doğru yanıtladıkları madde sayılarındaki değişim ise frekans dağılımıyla incelenmiştir. Orijinal ve sadeleştiril-

miş madde çiftlerinin yanıtlanma sürelerinin manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin maddeleri anlamada yaşadıkları zorluklar ile yanıtlanan form türü arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için bir maddeyi yanıtlarken hiç anlamayan ya da baştan yanlış anlayıp sonradan doğru anlayan öğrenci sayıları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, maddeyi anlamakta zorluk yaşayan öğrenci sayısı belirlenmiştir. Böylece maddeyi anlama durumu (zorlandı/zorlanmadı) ve yanıtlanan form türü (orijinal/sadeleştirilmiş) biçiminde iki kategorili iki değişken oluşturulmuştur. Bu iki değişken arasındaki ilişki Fisher' in Tam Olasılık Testiyle (Fisher' s Exact Test) incelenmiştir. Sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde dilsel özelliklerin etkisinin tespit edilebilmesi için görüşmelere ait kayıtlara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verilerin belirlenen temalara göre düzenlenip özetlenerek okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi kapsamında, görüşme kayıtları tekrar tekrar okunarak kodlar belirlenmiştir. Ardından alanyazın desteğiyle kodları içeren temalar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Belirlenen temaların uygunluğu için doktor öğretim görevlisi bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte, öğrenci yanıtlarını uygun kategorilere yerleştirme sürecinde puanlayıcının zamana göre tutarlılığı hesaplanmıştır. Bu kapsamda, iki hafta arayla rastgele üç sadeleştirilmiş madde seçilmiştir. Bu maddeleri tercih eden öğrencilerin tercih nedenleri tekrar uygun temalara yerleştirilmiştir. Temalara yerleştirme işleminin ne kadar tutarlı yapıldığının belirlenmesi için Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Rastgele seçilen üç madde için hesaplanan Kappa katsayılarının .90 ile 1.00 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu katsayılar belirlenen ölçütlerle kıyaslandığında öğrencilerin tercih nedenlerinin uygun kategorilere yerleştirilmesinin yeterince tutarlı yapıldığına karar verilmiştir. Sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrenciler ile bu maddeleri tercih eden tüm öğrencilerin Türkçe ve matematik notları frekans dağılımı ile incelenmiştir. Sadeleştirilmiş maddelerin sadeleştirilme düzeyi ile bu maddeleri tercih eden öğrenci sayıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için öncelikle orijinal ve sadeleştirilmiş madde çiftlerinin her bir dilsel özellik bakımından belirlenen karmaşıklık puanları arasındaki fark hesaplanmıştır. Böylece her bir sadeleştirilmiş maddenin her bir dilsel özellik bakımından sadeleştirilme düzeyi ortaya konmuştur. Ayrıca sadeleştirilmiş maddenin her bir dilsel özelliği için ayrı ayrı hesaplanan fark puanları toplanarak genel sadeleştirilme düzeyi hesaplanmıştır. Sonuç olarak sadeleştirilmiş maddelerin her biri için 6 tane fark puanı hesaplanmıştır. Bu işlemin ardından, sadeleştirilmiş maddelerin sadeleştirilme düzeylerini gösteren puanlarla sadeleştirilmiş maddeleri tercih eden öğrenci sayıları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örneklemin küçük olması (n=9) nedeniyle korelasyon katsayısı için Kendall' in tau-b katsayısı (τ) kullanılmıştır. Maddelerin doğru yanıtlanma sayıları ve yanıtlanma sürelerine ilişkin veriler SPSS 22.0 programına aktararak çözümlenmeler bu program üzerinden yürütülmüştür. Çözümlenmeler için manidarlık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Orijinal ve sadeleştirilmiş formda yer alan maddelerin doğru yanıtlanma sayıları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin yürütülen Mann-Whitney U testi sonuçlarına yer vermeden önce Tablo 2' de her bir maddenin doğru yanıtlanma sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Orijinal ve Sadeleştirilmiş Maddelerin Doğru Yanıtlanma Sayıları

Madde Numarası	Doğru Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (Orijinal)	Doğru Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (Sadeleştirilmiş)
1	4	5
2	9	4
3	7	8
4	2	5
5	10	8
6	6	4
7	0	1
8	6	9
9	7	4
Ortalama	5.6	5.3
Ortanca	6.0	5.0

Tablo 2 incelendiğinde, orijinal maddelerin ortalama doğru yanıt sayısının (5.6) sadeleştirilmiş maddelerin ortalama doğru yanıt sayısına (5.3) yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca orijinal maddelerin doğru yanıt sayılarına ilişkin ortanca değerinin (6.0) sadeleştirilmiş maddelerin doğru yanıt sayılarına ilişkin ortanca değerine (5.0) yakın olduğu görülmektedir. Orijinal ve sadeleştirilmiş maddelerin doğru yanıtlanma sayıları arasındaki farkın manidarlığını tespit etmek için yürütülen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Orijinal ve Sadeleştirilmiş Formdaki Maddelerin Doğru Yanıt Sayılarının Ortanca Değerleri Arasındaki Farkın Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Form Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Ortanca	U	P
Orijinal Form	9	10	90	6.0		
Sadeleştirilmiş Form	9	9	81	5.0	36	.69

Tablo 3 incelendiğinde, orijinal formdaki doğru yanıt sayılarının ortanca değeri (6.0) ile sadeleştirilmiş formdaki doğru yanıt sayılarının ortanca değeri (5.0) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($U= 36, p>.05$). Başka bir ifadeyle, sadeleştirilmiş maddeler üzerindeki öğrenci performansı ile orijinal maddeler üzerindeki öğrenci performansı benzerdir.

Yanıtlanan form türüne göre oluşturulan matematik başarı gruplarının doğru yanıtladıkları madde sayılarındaki değişim frekans dağılımıyla incelenmiştir. Tablo 4' te farklı formları yanıtlayan üst başarı grubundaki öğrencilerin doğru yanıtladıkları madde sayılarına ilişkin frekans dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4. Matematik Başarısı Bakımından Üst Başarı Gruplarındaki Öğrencilerin Doğru Yanıtladıkları Madde Sayılarına Yönelik Frekans Dağılımı

Doğru Yanıt Sayısı	Orijinal Formu Alan Öğrenciler	Sadeleştirilmiş Formu Alan Öğrenciler
	Frekans (f)	Frekans (f)
8	0	2
7	3	0
6	0	2
5	1	1
4	0	0
3	1	0
Toplam	5	5
Ortalama Doğru Yanıt	5.8	6.6

Tablo 4 incelendiğinde, üst gruplar için en fazla doğru yanıtlanan madde sayısının sekiz, en az üç olduğu görülmektedir. Sadeleştirilmiş formu alan üst gruptaki iki öğrencinin en fazla doğru yanıt verdiği görülmektedir. Orijinal formu alan üst gruptaki bir öğrenci ise en az doğru yanıtı vermiştir. Öğrencilerin doğru yanıtladıkları madde sayılarının dağılımı genel olarak incelendiğinde, sadeleştirilmiş formu alan gruptaki öğrencilerin doğru yanıt sayılarının görece fazla olduğu söylenebilir. Grupların doğru yanıtladığı madde sayılarının ortalaması incelendiğinde de sadeleştirilmiş formu alan grubun ortalamasının (6.6) orijinal formu alan grubun ortalamasından (5.8) fazla olduğu görülmektedir. Tablo 5' te alt başarı gruplarındaki öğrencilerin doğru yanıtladığı madde sayılarına yönelik frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Matematik Başarısı Bakımından Alt Başarı Gruplarındaki Öğrencilerin Doğru Yanıtladıkları Madde Sayılarına Yönelik Frekans Dağılımı

Doğru Yanıt Sayısı	Orijinal Formu Alan Öğrenciler	Sadeleştirilmiş Formu Alan Öğrenciler
	Frekans (f)	Frekans (f)
6	1	0
5	1	1
4	2	1
3	1	1
2	0	2
Toplam	5	5
Ortalama Doğru Yanıt	4.4	3.2

Tablo 5 incelendiğinde, alt grupta en fazla doğru yanıtlanan madde sayısının altı ve en az iki olduğu görülmektedir. Altı maddeyi doğru yanıtlayan öğrencinin, orijinal formdaki maddeleri yanıtladığı görülmektedir. İki maddeyi doğru yanıtlayan öğrencilerin, sadeleştirilmiş formdaki maddeleri yanıtladığı görülmektedir. Grupların doğru yanıtladıkları madde sayılarının ortalaması incelendiğinde, orijinal formu alan grubun ortalamasının (4.4) sadeleştirilmiş formu alan grubun ortalamasından (3.2) fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, sadeleştirilmiş formu yanıtlayan ve üst grupta yer alan öğrencilerin doğru yanıt sayılarında bir artış varken, sadeleştirilmiş formu yanıtlayan ve alt grupta yer alan öğrencilerin doğru yanıt sayılarında düşüş olduğu söylenebilir.

Orijinal ve sadeleştirilmiş madde çiftlerinin yanıtlanma süreleri arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin yürütülen Mann-Whitney U testi sonuçlarına yer verilmeden önce, Tablo 6' da her bir maddenin yanıtlanma sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Orijinal ve Sadeleştirilmiş Formdaki Maddelerin Yanıtlanma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Madde Numarası	Orijinal Maddelerin Yanıt Süresi (Saniye)		Sadeleştirilmiş Maddelerin Yanıt Süresi (Saniye)	
	Ortalama	Ortanca	Ortalama	Ortanca
1	337.6	330.0	301.3	231.5
2	207.0	199.0	323.0	313.0
3	204.8	190.5	224.7	192.0
4	250.0	228.0	297.7	259.0
5	158.9	129.0	150.1	169.0
6	316.8	313.5	274.5	228.5
7	202.3	224.0	243.3	243.5
8	198.6	168.0	194.3	182.0
9	340.0	260.5	208.9	216.0
Genel Ortalama	246.2		246.4	

Tablo 6 incelendiğinde 1, 5, 6, 8 ve 9. sadeleştirilmiş maddenin ortalama yanıtlanma süresinin orijinal olan eşlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Sadeleştirilmiş formdaki diğer maddeler için bu durum tam tersi biçimdedir. Orijinal maddelerin her birinin ortalama yanıtlanma süresi (246.22) sadeleştirilmiş maddelerin her birinin ortalama yanıtlanma süresine (246.42) oldukça yakındır. Madde çiftleri arasında gözlenen farklılıkların manidar olup olmadığını belirlemek için yürütülen Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Madde Çiftlerinin Yanıtlanma Süreleri Arasındaki Farkın Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Madde Numarası	Orijinal Form		Sadeleştirilmiş Form		U	p
	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması		
1	90.0	11.25	81.0	8.10	26.0	.21
2	46.0	6.57	74.0	9.25	18.0	.25
3	98.0	9.80	92.0	10.22	43.0	.87
4	65.0	7.22	106.0	11.78	20.0	.07
5	93.0	9.30	97.0	10.78	38.0	.57
6	101.0	11.22	89.0	8.90	34.0	.37
7	50.0	7.14	70.0	8.75	22.0	.48
8	96.5	9.65	93.5	10.39	41.5	.77
9	121	12.10	69.0	7.6	24.0	.08

Tablo 7 incelendiğinde, madde çiftlerinin hiçbiri arasında yanıtlanan süre bakımından manidar fark olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, orijinal maddelerin yanıtlanma süreleri ile sadeleştirilmiş maddelerin yanıtlanma sürelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Maddelerin anlaşılmasında yaşanan zorluk ile yanıtlanan form türü arasındaki ilişkiye yer vermeden önce, Tablo 8' de maddelerin anlaşılmasında zorluk yaşayan öğrenci sayıları sunulmuştur.

Tablo 8. Orijinal ve Sadeleştirilmiş Formdaki Maddeleri Anlamakta Zorlanan Öğrenci Sayıları

Madde Numarası	Orijinal Formda Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayıları	Sadeleştirilmiş Formda Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayıları
1	10	8
2	4	7
3	9	7
4	7	6
5	2	2
6	5	3
7	6	5
8	1	0
9	5	7
Toplam	49	45

Tablo 8 incelendiğinde, 2 ve 9. sadeleştirilmiş maddenin yanıtlanması sürecinde maddeyi anlamakta zorluk yaşayan öğrenci sayılarının bu maddelerin orijinal eşlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. 5. sadeleştirilmiş maddenin anlaşılmasında zorluk yaşayan öğrenci sayısı, orijinal formdaki eşiyile aynıdır. Diğer sadeleştirilmiş maddeleri anlamakta zorluk yaşayan öğrenci sayılarının orijinal eşlerinden daha az olduğu görülmektedir. Genel olarak, madde çiftleri arasında büyük farklar olmadığı söylenebilir. Örneğin, 6. sadeleştirilmiş maddenin anlaşılmasında zorluk yaşayan öğrenci sayısı ($n=3$) ile 6. orijinal maddenin anlaşılmasında zorluk yaşayan öğrenci sayısı ($n=5$) arasındaki fark 2' dir.

Maddelerin anlaşılmasında yaşanan zorluk ile yanıtlanan form türü arasındaki ilişkiyi belirlemek için yürütülen Fisher' in Tam Olasılık Testi' nin sonuçları Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Maddelerin Anlaşılmasında Yaşanan Zorluk ile Yanıtlanan Form Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Fisher' in Tam Olasılık Testi Sonuçları

Madde Çiftlerinin Numaraları	Fisher' in Tam Olasılık Testi p-değeri
1	0.47
2	0.37
3	0.58
4	1.00
5	1.00
6	0.65
7	1.00
8	0.47
9	0.65

Tablo 9 incelendiğinde, hiçbir madde çiftinde, maddeyi anlamada yaşanan zorluk ile yanıtlanan form türü arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle, farklı formları yanıtlayan öğrencilerin maddeleri anlamada yaşadıkları zorlukların benzer olduğu söylenebilir.

Sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde sunulan gerekçelere ilişkin bilgiler Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Sadeleştirilmiş Maddelerin Orijinal Maddelere Tercih Edilmesinde Sunulan Gerekçeler ve Sayılarına İlişkin Bilgiler

Tercih Gerekçeleri	Maddelere Göre Gerekçeleri Belirten Öğrenci Sayıları									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Toplam
Kelime sıklığı/aşinalığı dilsel özelliğiyle ilgili gerekçeler	1	5	0	3	0	0	2	0	0	11
Cümle uzunluğuyla ilgili gerekçeler	1	0	4	3	0	0	0	0	0	8
Madde uzunluğuyla ilgili gerekçeler	0	7	4	0	15	6	6	0	1	39
Sadeleştirilen dilsel özelliklerle ilgili olmayan gerekçeler	6	1	1	3	0	6	3	10	5	35
Toplam	8	13	9	9	15	12	11	10	6	93

Tablo 10 incelendiğinde, sadeleştirilmiş maddelerin tümü düşünüldüğünde, bu maddelerin tercihinde toplamda 93 gerekçe sunulduğu görülmektedir. Bu gerekçelerin 39' u madde uzunluğu dilsel özelliği ile ilgilidir. Kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerin sayısı sırasıyla 11 ve 8' dir. Sadeleştirilen dilsel özelliklerle ilgili olmayan gerekçelerin toplam sayısı ise 35' tir. Bu bilgiler, öğrencilerin çoğunun maddelerin uzunluğuyla ilgili gerekçelerle sadeleştirilmiş maddeleri orijinal maddelere tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Madde uzunluğuyla ilgili gerekçeler sunan öğrenciler, bu maddeleri daha kısa olması nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Madde uzunluğuyla ilgili gerekçeler incelendiğinde, (i) maddelerin yanıtlatmasında geçen süreye ve (ii) maddelerin zorluğuna vurgu yaptığı saptanmıştır. Öğrenciler, kısa maddelerin kısa sürede çözülebildiğini ve/veya kolay olduğunu belirtmiştir. Kısa maddelerin kısa sürede çözülebildiğine vurgu yapan öğrenci ifadelerinden biri "*Form A' daki (orijinal form) fazla uzatmış. İşte parmağının etrafını falan sarmış. Detaylar çok zamanımı alıyor. Onları okurken zaman geçiyor. Bu da LGS' de çok önemli benim için. O zamanlar için 1-2 soruya daha bakma fırsatım olabilir (SF4)*" şeklindedir. Kısa maddelerin daha kolay olduğuna vurgu yapan öğrenci ifadelerinden biri "*Form B' deki (sadeleştirilmiş form) soruyu seçerdim. Çünkü A' da çok şey anlatmış. Ben B yerine A' daki soruyu çözdüm ürkerdim; ne kadar çok şey anlatmış. Orada anlatıyor işte matematik öğretmeni bir şeyler yapıyor, diye. Ama diğerinde daha kısa biçimde anlatıyor. Ben kısa soruyu okuyunca anladım zaten ne olduğunu (SF10)*" şeklindedir.

Sadeleştirilmiş formdaki maddelerin tümünde cümle uzunluğu bakımından sadeleştirilmeler yapılmıştır. Kelime sıklığı/aşinalığı bakımından beş madde üzerinde sadeleştirilmeler yapılmıştır. Buna rağmen, sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde kelime sıklığı/aşinalığı dilsel özelliği daha fazla gerekçe gösterilmiştir. Bununla birlikte, kelime sıklığı/aşinalığı bakımından üzerinde daha fazla sadeleştirme yapılan bir maddede bu dilsel özelliklerle ilgili gerekçelerin daha çok olduğu görülmüştür.

Kelime sıklığı/aşinalığıyla ilgili gerekçeler incelendiğinde, bunların sadeleştirilen kelimelerin kolay anlaşılabilirliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Sadeleştirilen kelimelerin kolay anlaşılabilirliğine vurgu yapan öğrenci ifadelerinden biri "*Form B' yi seçerdim Hocam. Hem daha kısa hem daha açıklayıcı. Mesela ben Form A' yı okusam odayı soğutan makinanın nasıl bir makina olduğunu düşünürdüm. Ama Form B' de böyle bir şeyi düşünmeme gerek kalmıyor. İşte bir bilgisayar odası var, klima falan var, gayet net (OF9)*" biçimindedir. Öğrencilerden bazılarının SDF' deki ifadeleri de aşına olunmadığı düşünülen kelimelerden olumsuz etkilendiklerini destekler niteliktedir. Bu ifadelerden biri "*Sorudaki beygir gücüyle motor performansının aynı şey olup olmadığını anlayamadım ki (OF6)*" biçimindedir. SDF' de geçen bir konuşma ise aşağıdaki gibidir:

Uygulayıcı: "*Uçağın bulunduğu sıcaklık ile dağın zirvesinin sıcaklığını söyleyebilir misin?*"

OF1: ... (susuyor)

Uygulayıcı: Kabin içindeki hava sıcaklığı ile neyi kastediyor?

OF1: Onu bilmiyorum işte.

Sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde cümle uzunluğu dilsel özelliğiyle ilgili gerekçelerin daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak cümle uzunluğunun en fazla gerekçe gösterildiği sadeleştirilmiş bir maddenin orijinal eşinin cümlelerinin diğer maddelerdekinden daha uzun olduğu görülmüştür. Cümle uzunluğuyla ilgili gerekçeler incelendiğinde, bunların (i) kısa cümlelerin kolay anlaşıldığına ve (ii) kısa cümlelerin daha kolay hatırlanacağına vurgu yaptığı görülmüştür. Kısa cümlelerin kolay anlaşıldığına vurgu yapan öğrenci ifadelerinden biri “*A formunda ilk okuduğumda bir şey anlamamıştım. Ama bunda anladım. Diğerinde bir cümlede bir sürü şey anlatmış. Burada cümle cümle anlatmış (OF1)*” biçimindedir. Kısa cümlelerin daha kolay hatırlanacağına vurgu yapan öğrenci ifadesi “*Form B’yi tercih ederdim. Çünkü B’de “böylece motor performans yüzdesi hesaplanmaktadır” diye belirtmiş. Belki diğerinde daha önceden söylediği için unuttum herhâlde ben onu. Ama B’de neyi neye böldüğümüzde neyin hesaplandığını daha iyi anlatmış. Daha çok aklımda kaldı (SF10)*” biçimindedir. Cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerin yalnızca bir tanesinin kısa cümlelerin daha kolay hatırlanabildiğine vurgu yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu gerekçelerin genel olarak kısa cümlelerin daha anlaşılır olduğuna vurgu yaptığı söylenebilir. SDP incelendiğinde, cümle uzunluğunun anlamayı zorlaştırdığına dair açık öğrenci ifadelerine rastlanılmamıştır. Fakat bazı öğrencilerin uzun cümleleri duraksayarak okuduğu görülmüştür.

Tablo 11’ de sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğu gerekçeleriyle tercih eden öğrenciler ile bu maddeleri tercih eden tüm öğrencilerin Türkçe notlarına ilişkin frekans dağılımı sunulmuştur.

Tablo 11. Sadeleştirilmiş Maddeleri Kelime Sıklığı/Aşinalığı ve/veya Cümle Uzunluğuyla İlgili Gereçeklerle Tercih Eden Öğrenciler ile Bu Maddeleri Tercih Eden Tüm Öğrencilerin Türkçe Notlarının Frekans Dağılımı

Notlar	Kelime Sıklığı/Aşinalığı ve/ veya Cümle Uzunluğuyla İlgili Gereçeklerle Sadeleştirilmiş Maddeleri Tercih Eden Öğrenciler	Sadeleştirilmiş Maddeleri Tercih Eden Tüm Öğrenciler
	Frekans (f)	Frekans (f)
100	2	2
99	1	1
98	0	1
97	1	1
96	1	1
95	1	2
90	3	3
83	0	1
79	0	1
75	1	3
70	1	3
50	0	1
Toplam	11	20
Not Ortalaması	91.0	84.6

Tablo 11 incelendiğinde, kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçeklerle tercih yapan öğrencilerin notlarının genel olarak 90' ün üzerinde olduğu görülmektedir. Sadeleştirilmiş maddeleri tercih eden tüm öğrencilerin notları incelendiğinde ise Türkçe notu 90' ın altında olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçeklerle tercih yapan öğrencilerin not ortalaması (91.0), tüm öğrencilerin not ortalamasından (84.6) yaklaşık altı puan yüksektir. Bu bilgilere dayalı olarak, sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçeklerle tercih eden öğrencilerin Türkçe notlarının genel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 12' de matematik notlarına ilişkin frekans dağılımı sunulmuştur.

Tablo 12. Sadeleştirilmiş Maddeleri Kelime Sıklığı/Aşinalığı ve/veya Cümle Uzunluğuyla İlgili Gerekçelerle Tercih Eden Öğrenciler ile Bu Maddeleri Tercih Eden Tüm Öğrencilerin Matematik Notlarının Frekans Dağılımı

Notlar	Kelime Sıklığı/Aşinalığı ve/veya Cümle Uzunluğuyla İlgili Gerekçelerle Sadeleştirilmiş Maddeleri Tercih Eden Öğrenciler	Sadeleştirilmiş Maddeleri Tercih Eden Tüm Öğrenciler
	Frekans (f)	Frekans (f)
100	3	3
98	1	1
96	1	1
95	2	4
90	1	1
86	1	1
85	2	2
83	0	1
81	0	1
80	0	2
75	0	1
70	0	1
45	0	1
Toplam	11	20
Not Ortalaması	93.6	86.7

Tablo 12 incelendiğinde, kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih yapan öğrencilerin matematik notlarının 85' in üzerinde olduğu görülmektedir. Sadeleştirilmiş maddeleri tercih eden tüm öğrencilerin matematik notları ise 45 ve üzerindedir. Ayrıca kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih yapan öğrencilerin matematik not ortalamasının (93.63) tüm öğrencilerin matematik not ortalamasından (86.7) yaklaşık yedi puan fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrencilerin matematik notlarının genel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Genel olarak, sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrencilerin Türkçe ve matematik notlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu öğrencilere ait SDP kayıtları incelendiğinde, üç öğrencinin bazı kelimelerin anlamını bilmemesi dışında, kelime ya da

cümlelerde zorlandıklarına dair bulguya rastlanılmamıştır. Matematik notu en düşük olan öğrenciler ise genellikle bazı kelimeleri telaffuz etmekte zorlanmış ve uzun cümleleri okurken duraksamıştır. Ancak bu öğrencilerin hiçbiri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçe göstererek sadeleştirilmiş maddeleri tercih etmemiştir.

Tablo 13' te sadeleştirilmiş maddelerin dilsel özelliklerinin genelini ve her bir dilsel özelliğin ayrı ayrı sadeleştirilme düzeyi ile bu maddelerin tercih edilme sayıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 13. Sadeleştirilmiş Maddelerin Genel ve Her Bir Dilsel Özellik Bakımından Ayrı Ayrı Sadeleştirilme Düzeyi ile Bu Maddelerin Tercih Edilme Sayıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Bağımsız Değişkenler	n	r	p
Genel Sadeleştirilme Düzeyi	9	0.12	0.67
Sözcük Yaygınlığı	9	-0.39	0.18
Tamlama Uzunluğu	9	0.46	0.10
Cümle Uzunluğu	9	-0.30	0.31
Karmaşık Cümle Yapısı	9	0.14	0.64
Madde Uzunluğu	9	0.32	0.30

Tablo 13 incelendiğinde, sadeleştirilmiş maddelerin genel sadeleştirme düzeyiyle öğrenciler tarafından tercih edilme sayıları arasındaki korelasyon katsayısının manidar olmadığı görülmektedir ($r=.12$, $n=9$, $p>.05$). Ayrıca diğer dilsel özelliklerin sadeleştirilme düzeyi ile maddelerin tercih edilme sayıları arasındaki korelasyon katsayılarının hiçbiri manidar değildir. Bu bulgulara dayalı olarak, maddelerin daha fazla sadeleştirilmesiyle daha çok öğrenci tarafından yanıtlanmak istenmesi arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sadeleştirilmiş matematik maddeleriyle öğrenci performansı ve madde anlaşılabilirliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan nicel çözümler sonucunda, matematik maddelerinin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesinin öğrenci performansı üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, matematik maddelerinin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesinin öğrenci performansı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların (Abedi vd., 1997; Kettler vd., 2011; Rivera ve Stansfield, 2001) bulgularıyla uyusmaktadır. Ancak alanyazında sadeleştirilmiş matematik maddeleri üzerindeki öğrenci performansında artış olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Abedi vd., 1998; Flores, 2015). Ayrıca Abedi vd. nin (1997) araştırmasında, matematik başarısı bakımından alt ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin sadeleştiril-

miş matematik testindeki doğru yanıt sayılarında yaklaşık %5 ile %10 arasında artış olduğu bulunmuştur. Araştırmaların sonuçlarındaki farklılık kullanılan maddelerden, örneklemlerden ve çözümlene yöntemlerinden kaynaklanmış olabilir. Örneğin, kullanılan maddelerin öğrencilerin yanıtlayamayacağı kadar zor olması orijinal ve sadeleştirilmiş test formlarındaki doğru yanıt sayılarının benzer olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca öğrencilerin matematik başarılarının çok düşük olması da orijinal ve sadeleştirilmiş testlerdeki doğru yanıt sayılarının benzer olmasını etkileyebilir. Bununla birlikte parametrik testler yerine Non - parametrik testlerin kullanımı da sonuçları etkileyebilir (Dancey ve Reidy, 2017).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, sadeleştirilmiş formu yanıtlayan ve üst grupta yer alan öğrencilerin doğru yanıt sayılarında bir artış varken, sadeleştirilmiş formu yanıtlayan ve alt grupta yer alan öğrencilerin doğru yanıt sayılarında düşüş vardır. Abedi vd. nin (1997) araştırmasında, alt ve orta düzeydeki matematik başarı gruplarının sadeleştirilmiş maddeler üzerindeki performansında artış olduğu, üst gruplar için belirgin farklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlarda ortaya çıkan bu farklılığın nedeni örneklem büyüklüğü olabilir. Ayrıca daha önce belirtildiği gibi, çalışmalarda kullanılan testlerin birbirinden farklı olması da sonuçların farklı çıkmasına neden olmuş olabilir. Zor maddelerden oluşan bir testin kullanılması hâlinde matematik başarısı bakımından alt grupta yer alan öğrenciler dilsel özellikler sadeleştirilse bile bu maddeleri doğru yanıtlayamayabilir veya anlamayabilir.

Araştırma soruları doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer sonuç ise orijinal maddelerin yanıtlanma süreleriyle sadeleştirilmiş maddelerin yanıtlanma sürelerinin benzer olduğudur. Abedi vd. nin (1997) araştırmasında, öğrencilerin belli bir test süresinde yanıtlayabildiği sadeleştirilmiş matematik maddelerinin sayısının orijinal maddelerin sayısından manidar olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmacıların ulaştığı bulgular ile bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular, dilsel sadeleştirmenin matematik maddelerinin yanıtlanma süresi üzerinde etkisi olmadığına işaret etmektedir. Ancak ortaya çıkan bu bulguların nedeni, maddelerin ölçtüğü kritik davranışlara matematik başarısı bakımından alt grupta yer alan öğrencilerin ulaşmamış olması olabilir. Bu durumda maddeler dilsel olarak sadeleştirilse bile anlaşılabilir ve bu nedenle maddeye verilen tepkinin hızı değişmeyebilir.

Araştırmada ortaya çıkan başka bir bulgu, orijinal veya sadeleştirilmiş formu yanıtlayan öğrencilerin maddeleri anlamada yaşadıkları zorlukların benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Abedi vd. nin (1997) çalışmasında, İngilizce maddeleri yanıtlayan ana dili İngilizce olmayan öğrencilerle matematik başarısı bakımından düşük ve orta düzeyde yer alan öğrenciler için matematik maddelerinin dilsel olarak sadeleştirmesinin maddelerin anlaşılabilirliğini artırabileceği belirtilmiştir. Flores' in (2015) çalışmasında da matematik maddelerinin dilsel olarak sadeleştirilmesiyle öğrencilerin maddeleri anlamalarına olumlu katkı sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Rivera ve Stansfield (2001) ise maddelerin dilsel olarak sadeleştirilmesinin ana dili İngilizce olmayan öğ-

rencilere olumlu katkı sağlayabileceğini fakat ana dili İngilizce olan öğrenciler için herhangi bir fayda sağlamayacağını belirtmiştir. Martiniello' nun (2007) çalışmasında, ana dili İngilizce olmayan öğrenciler için matematik maddelerinin dilsel olarak sadeleştirilmesinin maddelerin anlaşılabilirliğini artırabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, ana dilindeki maddeleri yanıtlayan öğrenciler için sadeleştirilmenin anlaşılabilirliği artırmadığı sonucunu desteklemektedir. Alanyazındaki çalışmalar genel olarak ana dilinden farklı bir dildeki maddeleri yanıtlayan öğrenciler için dilsel sadeleştirilmenin anlaşılabilirliği artırabileceği sonucuna varmıştır. Ancak bu araştırmanın nicel analizleri küçük bir örneklemden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu durum nicel analiz sonuçlarını etkilemiş olabilir (Pallant, 2011).

Öğrencilerin sadeleştirilmiş maddeleri orijinal maddelere tercih etmesinde en etkili dilsel özelliğin madde uzunluğu olduğu saptanmıştır. Abedi vd. nin (1997) araştırmasında, öğrencilerin genel olarak kısa maddeleri uzun maddelere tercih ettiği bulunmuştur. Araştırmacılar, zaman baskısı nedeniyle kısa maddelerin tercih edildiğini belirtmiştir. Abedi vd. (1998) ve Flores' in (2015) çalışmalarında maddelerin daha kısa yazılmasının öğrencilerin madde üzerindeki performansına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, Abedi vd. nin (1997) ulaştığı sonuçlarla uyumaktadır. Ancak bu araştırmacıların yapmış olduğu araştırmada, madde uzunluğu dilsel özelliği sadeleştirilmiş matematik maddelerinin tercih edilmesinde en etkili dilsel özellik olarak bulunmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının diğer dilsel özelliklerle ilgili gerekçelerle tercih yaptığı belirtilmiştir. Bulgulardaki bu farklılık çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerden, kullanılan maddelerin uzunluğunun farklı olmasından veya görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorulardan kaynaklanabilir. Abedi vd. nin (1997) çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden bazılarının ana dilinin İngilizce olmaması diğer dilsel özelliklerle ilgili sadeleştirmelerin daha fazla gerekçe gösterilmesine etki edebilir. Ayrıca bu araştırmacıların araştırmasında kullanılan orijinal maddelerin daha kısa olması da madde uzunluğunun daha az gerekçe gösterilmesine neden olmuş olabilir. Bu araştırmada yapılan görüşmelerde öğrencilerden LGS' yi göz önünde bulundurarak bir tercih yapması istenmiştir. Bu sınavda süre, kritik bir rol oynadığı için öğrenciler maddelerin kısalığına özellikle dikkat etmiş olabilir.

Sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde madde uzunluğu dilsel özelliğinden sonra en etkili dilsel özelliğin kelime sıklığı/aşinalığı olduğu bulunmuştur. Abedi vd. nin (1997) araştırmasında, aşına olunan kelimelerle oluşturulan matematik maddelerinde matematik başarısı bakımından düşük düzeylerde yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Martiniello (2007) ise ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin aşına olunmayan kelimeler nedeniyle matematik maddelerini anlamakta zorlandığını belirtmiştir. Bu araştırmada, maddelerin aşına olunan kelimelerle oluşturulmasının madde üzerindeki performansı artırdığına yönelik bulguya ulaşılamamıştır. Ancak SDP sürecinde, bazı öğrencilerin aşına olunmadığı düşünülen kelimelerin telaffuzunda zorluk yaşadığı görülmüştür. Ayrıca sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığıyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrenciler,

orijinal maddelerdeki aşına olunmadığı düşünülen kelimelerin zor anlaşıldığına işaret etmiştir. Bu nedenle, maddelerin aşına olunan kelimelerle oluşturulmasının bazı öğrenciler için anlaşılabilirliğe katkı sağladığı söylenebilir.

Sadeleştirilmiş maddelerin orijinal maddelere tercih edilmesinde en az etkiye sahip dilsel özelliğin cümle uzunluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Bormuth (1966), cümle uzunluğunun dilsel karmaşıklığın iyi bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Larsen vd. nin (1978) araştırmasında, matematik başarısı bakımından alt düzeyde yer alan öğrencilerin matematik maddeleri üzerindeki performansının karmaşık cümle yapılarından olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmacılara göre, öğrenciler karmaşık yapıları olan cümlelerle fazla karşılaşmadığı için bu cümleleri anlamakta zorlanmaktadır. Flores' in (2015) çalışmasında ise matematik maddelerinde yer alan cümlelerin uzunluğu ile öğrenci performansı arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada, cümle uzunluğu bakımından yapılan sadeleştirmelerin öğrenci performansına etki ettiğine yönelik bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Ancak SDP' de bazı öğrencilerin uzun cümleleri okurken fazla duraksadığı görülmüştür. Ayrıca sadeleştirilmiş maddeleri cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrenciler, kısa cümlelerin daha anlaşılır olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle, matematik maddelerinin cümle uzunluğu bakımından sadeleştirilmesinin bazı öğrenciler için maddelerin anlaşılabilirliğine katkı yaptığı söylenebilir.

Sadeleştirilmiş maddeleri kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih eden öğrencilerin, Türkçe ve matematik notlarının genel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak SDP sürecinde bu öğrencilerin, orijinal maddelerin aşına olunmadığı düşünülen kelimelerinde ya da uzun cümlelerinde zorlandıklarına dair bulgulara ulaşamamıştır. Bunun aksine, Türkçe ve matematik notu görece düşük olan öğrencilerin orijinal maddelerdeki aşına olunmadığı düşünülen bazı kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığı ve uzun cümleleri okurken fazla duraksadığı görülmüştür. Fakat bu öğrencilerinin hiçbirinin sadeleştirilmiş maddeleri orijinal maddelere kelime sıklığı/aşinalığı ve/veya cümle uzunluğuyla ilgili gerekçelerle tercih etmediği dikkat çekmiştir. Ortaya çıkan bu durum, kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğuyla ilgili dilsel sadeleştirmelerin hangi öğrenciler için anlaşılabilirliği artırabileceği hakkında bir fikir vermektedir. Matematik başarısı düşük olan öğrencilerin maddeleri anlamamasının ya da doğru yanıtlayamamasındaki tek engelin kelime sıklığı/aşinalığı ya da cümle uzunluğuyla ilgili dilsel özellikler olmadığı söylenebilir. Öğrenci, maddenin yanıtlanması için gerekli olan kritik davranış bakımından bir eksiklik yaşıyorsa bu dilsel sadeleştirmeler maddeyi anlamasını ya da doğru yanıtlanmasını sağlamayabilir. Bu nedenle, kelime sıklığı/aşinalığı veya cümle uzunluğuyla ilgili dilsel sadeleştirmeler herhangi bir katkı sağlamamış olabilir. Dolayısıyla, bu dilsel özelliklerin sadeleştirilmesinin maddenin ölçtüğü kritik davranışa sahip öğrenciler için olumlu katkısı olabileceği söylenebilir. Ayrıca Türkçe ve matematik notları görece düşük olan öğrencilerin aşına olunmayan kelimeler ve uzun cümlelerde zorlanması, bu iki dilsel özelliğin sadeleştirilmesinin maddenin ölçtüğü kritik davranışa sahip

ve dil becerileri zayıf öğrenciler için daha fazla katkı sağlayabileceğine işaret ediyor olabilir. Ancak bu tür bir açıklama Türkçe ve matematik notlarının, öğrencilerin dil becerilerini yordayabildiği varsayımına dayanmaktadır. Türkçe dersinin doğrudan dil becerileriyle ilgili olması ve matematikteki başarının dil becerilerini yordayabileceğine işaret eden bulguların olması (Abedi vd.,1997) böyle bir varsayımın yapılabileceğini düşündürmüştür.

Kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğu dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesinin, maddenin ölçtüğü kritik davranışa sahip ve dil becerileri zayıf öğrenciler için daha etkili olabileceğine işaret eden bulgular, bilişsel yük kuramıyla da desteklenebilir. Bu kurama göre, okuma eyleminin sürekli yapılması bu eylemin otomatik bir göreve dönüşerek okuma ve anlama hızının artmasına neden olur (Clark vd., 2006). Bunun nedeninin sürekli olarak yapılan okumalarla farklı kelimelere ve ifade yapılarına aşinalık kazanılması olduğu belirtilmektedir. Dil becerileri zayıf olan öğrencilerin genellikle daha az okuyan öğrenciler olduğu düşünülebilir. Bu durumda, bu öğrenciler sık kullanılmayan kelimelerle ve uzun cümlelerle daha az karşılaşacağı için bu dilsel özelliklerle karşılaştıklarında anlama hızlarının düşebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu ise maddelerin belirlenen dilsel özellikler bakımından daha fazla sadeleştirilmesi ile öğrenciler tarafından daha çok yanıtlanmak istenmesi arasında ilişkinin olmadığıdır. Bu durum, örneklemin küçük olmasından (Pallant, 2011) veya maddelerin dilsel karmaşıklık düzeylerinin iyi örneklenmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1) Bu çalışmada, nicel bulgular ile nitel bulgular arasında tutarsızlıklar saptanmıştır. Bu nedenle, maddelerin dilsel özelliklerinin sadeleştirilmesiyle ilgili olarak yapılacak araştırmalarda nicel ve nitel boyutun bir arada ele alınarak sonuçların desteklenmesi önerilebilir.

2) Dilsel sadeleştirilmenin anlama üzerindeki etkisini incelemek için yürütülecek nicel çalışmalarda öğrencilerin tümünün ulaştığı kritik davranışları ölçen bir başarı testinin orijinal ve sadeleştirilmiş hâlleri kullanılabilir. Böylece testte yer alan maddelerin ölçtüğü kritik davranışlara gruplardaki tüm öğrencilerin ulaşmış olduğu ve maddelerin dilsel özellikler dışında diğer tüm açılardan aynı olduğu varsayımı altında, ortaya çıkan farklar dilsel özelliklere dayandırılabilir.

3) Başarı gruplarına göre (alt, orta, üst) gruplama yapılarak farklı gruplarda sadeleştirilmenin etkisi incelenebilir.

4) Öğrencilerin madde tercihinde daha çok madde uzunluğunu gerekçe göstermeleri, 8. sınıf düzeyinde ve yüksek risk içeren bir sınava hazırlanıyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrenciler için maddeyi yanıtlama süresinin kritik olmadığı daha farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir arada ele alındığı araştırmalar düzenlenebilir.

5) Araştırma, pandemi nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirildiğinden, internet ve bilgisayar erişimine sahip olan öğrenciler çalışmaya dâhil olmuştur. Bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin görece yüksek olduğu düşünülebilir. Pandemi koşullarının fırsat vermesi durumunda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler çalışmaya dâhil edilebilir.

6) Araştırmada yalnızca matematik alanındaki maddelerin dilsel özellikleri ele alınmıştır. Farklı bilim alanlarındaki maddelerin dilsel özelliklerinin ele alındığı çalışmalar düzenlenebilir.

7) Madde yazarlarının maddeleri hazırlarken madde uzunluğu, kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğu dilsel özelliklerine dikkat etmesi önerilebilir.

8) Matematik öğretmenlerinin sınavlarda kullandığı maddelerin madde uzunluğu, kelime sıklığı/aşinalığı ve cümle uzunluğu dilsel özellikleri bakımından anlaşılır olmasına dikkat etmesi önerilebilir.

Kaynakça

- ABEDİ, J. (2006). *Language issues in item development*. In S. M. Downing & T. H. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development*. (pp. 377-398). Lawrence Erlbaum Associates.
- ABEDİ, J. (2010). *Linguistic factors in the assessment of english language learners*. In G. Walford, E. Tucker & M. Viswanathan (Eds.), *The SAGE handbook of measurement*. (pp. 129-150). SAGE Publications.
- ABEDİ, J. (2011). *Language issues in the design of accessible items*. In S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow & A. Kurz (Eds.), *Handbook of accessible achievement tests for all students*. (pp. 217-230). Springer.
- ABEDİ, J., and Lord, C. (2001). *The language factor in mathematics tests*. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 219-234. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2
- ABEDİ, J., Lord, C., and Hofstetter, C. (1998). *Impact of selected background variables on students' naep math performance* [Yayımlanmış teknik rapor]. University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, California.
- ABEDİ, J., Lord, C., Hofstetter, C., and Baker, E. (2005). *Impact of accommodation strategies on english language learners' test performance*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(3), 16-26. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2000.tb00034.x>
- ABEDİ, J., Lord, C., and Plummer, J. R. (1997). *Final report of language background as a variable in NAEP mathematics performance* [Yayımlanmış teknik rapor]. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles.
- ADAMS, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- ATEŞMAN, E. (1997). *Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi*. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58,171-174.

- BORMUTH, J. R. (1966). *Readability: A new approach*. Reading Research Quarterly, 1(3), 79-132. <https://doi.org/10.2307/747021>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CLARK, R. C., Nguyen, F., and Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning evidence-based guidelines to manage cognitive load*. John Wiley & Sons.
- ÇETİNKAYA, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DANCEY, C. P., and Reidy, J. (2017). *Statistics without maths for psychology*. Pearson.
- ERKUŞ, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- FLORES, C. (2015). *Linguistic complexity and relationship to student achievement* [Yayımlanmış doktora tezi]. Ball State University, Eğitim Yönetimi Bölümü, Muncie.
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Companies.
- GOLDSTEİN, E. B. (2008). *Cognitive psychology*. Thomson Wadsworth.
- HALADYNA, T. M., and Downing, S. M. (2004). *Construct-irrelevant variance in high-stakes testing*. Educational Measurement: Issues and Practice, 23(1), 17-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2004.tb00149.x>
- İSKENDER, H., ve Yiğit, F. (2015). *Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32): 450-476.
- JERMAN, M., and Rees, R. (1972). *Predicting the relative difficulty of verbal arithmetic problems*. Educational Studies in Mathematics, 4, 306-323. <https://doi.org/10.1007/BF00302580>
- KETTLER, R. J., Rodriguez, M. C., Bolt, D. M., Elliott, S. N., Beddow, P. A., and Kurz, A. (2011). *Modified multiple-choice items for alternate assessments: reliability, difficulty, and differential boost*. Applied Measurement in Education, 24(3), 210-234. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9356-4_9
- KRAHMER, E., and Ummelen, N. (2004). *Thinking about thinking aloud: a comparison of two verbal protocols for usability testing*. IEE Transactions on Professional Communication, 47(2), 105-117. <https://doi.org/10.1109/TPC.2004.828205>
- LARSEN, S. C., Parker, R. M., and Trenholme, B. (1978). *The effects of syntactic complexity upon arithmetic performance*. Learning Disability Quarterly, 1(4), 80-85. <https://doi.org/10.2307/1510980>
- MARTİNIELLO, M. (2007). *Linguistic complexity and differential item functioning (dif) for english language learners (ell) in math word problems* [Yayımlanmış doktora tezi]. Harvard Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cambridge.
- MESSİCK, S. (1995). *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*. American Psychologist, 50(9), 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- PALLANT, J. (2011). *Spss surviva lmanual*. Allen & Unwin.

- PEAT, J. (2001). *Health science research: a handbook of quantitative methods*. Allen & Unwin.
- REYNOLDS, C. R., and Livingston, R. B. (2014). *Mastering modern psychological testing theory & methods*. Pearson Education.
- RİVERA, C. and Stansfield, C. W. (2001). *The effects of linguistic simplification of science test items on performance of limited English proficient and monolingual english-speaking students* (ED455289). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED455289>
- TEKİN, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- VON EYE, A., and Mun, E. Y. (2004). *Analyzing rater agreement*. Lawrence Erlbaum.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YİN, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. Sage publications.
- WHEELER, L. J., and McNutt, G. (1983). *The effect of syntax on low-achieving students' abilities to solve mathematical word problems*. The Journal of Special Education, 17(3), 309-315. <https://doi.org/10.1177/002246698301700307>

Ekler

Ek 1.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrenciden önce orijinal sonra sadeleştirilmiş maddeyi içinden okumasını iste. Öğrenci okumayı bitirdiğinde aşağıdaki soruyu sor:

Eğer LGS gibi bir sınavda olsaydın bu sorulardan hangisinin karşına çıkmasını isterdin?

Eğer herhangi bir tercih yapmadığını ifade eden bir cümle kurarsa aşağıdaki soruyu sor:

Neden bir tercih yapmazdın?

Eğer orijinal maddeyi seçtiğini ifade eden bir cümle kurarsa aşağıdaki soruyu sor:

Neden bu soruyu tercih ederdin?

Eğer sadeleştirilmiş maddeyi tercih ederse aşağıdaki soruyu sor:

Neden bu soruyu tercih ederdin?

Eğer öğrenci kolay anlaşıldığından, hızlı anlaşıldığından, kafasını karıştırmadığı için ya da dilsel özelliklerin sadeleştirilmesinden kaynaklanabilecek diğer nedenlerden dolayı sadeleştirilmiş maddeyi tercih ettiğini ifade ederse hangi dilsel özelliklerin zorladığını belirlemeye yönelik aşağıdaki gibi sorular sor:

Peki, Form B'deki sorunun neresi daha kolay anlaşılmaktadır?

Sorunun hangi özelliği onu hızlı anlamana neden olmuş olabilir?

Form A'da kafanı karıştıran yer neresidir?

Ek 2.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Puanlar			
	1	2	3	4
Kelime Sıklığı/ Aşinalığı	Maddedeki sözcüklerin tümü 8. sınıf için sık kullanılan sözcüklerdir.	Maddedeki sözcüklerin bir ya da birkaç 8. sınıflar için sık kullanılmamaktadır. Ancak bu sözcükler soruya doğru yanıt vermede önemli değildir ya da bağlamdan anlamları çıkarılabılır.	Maddedeki sözcüklerin bir ya da birkaç 8. sınıflar için sık kullanılmamaktadır. Bu sözcükler soruya doğru yanıt vermede önemlidir ancak bağlamdan anlamları çıkarılabılır.	Maddedeki sözcüklerin bir ya da birkaç 8. sınıflar için sık kullanılmamaktadır. Bu sözcükler soruya doğru yanıt vermede önemlidir ve bağlamdan anlamların çıkarılması zordur.
Tamlama Uzunluğu	Maddede anlamayı zorlaştırabilecek uzunlukta isim ve sıfat tamlamaları bulunmamaktadır.	Maddede anlamayı zorlaştırabilecek uzunlukta en fazla 1-2 tane isim ve/veya sıfat tamlaması vardır.	Maddede anlamayı zorlaştırabilecek uzunlukta 3-4 tane isim ve/veya sıfat tamlaması vardır.	Maddede anlamayı zorlaştırabilecek uzunlukta 5 veya daha fazla isim ve/veya sıfat tamlaması vardır.
Cümle Uzunluğu	Maddedeki cümlelerin tamamı kısa (10 sözcükten daha az sözcük içeren) ya da orta (en fazla 15 sözcük içeren) uzunluktadır.	Maddedeki cümlelerin 1-2 tanesi uzundur (20 sözcük veya üzeri sözcük içeren cümle).	Maddedeki cümlelerin 3-4 tanesi uzundur.	Maddedeki cümlelerin 5 veya daha fazlası uzundur.
Karmaşık Cümle Yapısı	Maddedeki cümlelerin tamamı basit yapıdır ya da fazla karmaşık yapıya sahiptir.	Maddedeki cümlelerin 1-2 tanesi fazla karmaşık yapıya sahiptir.	Maddedeki cümlelerin 3-4 tanesi fazla karmaşık yapıya sahiptir.	Maddedeki cümlelerin 5 veya daha fazlası karmaşık yapıya sahiptir.
Madde Uzunluğu	Maddede en fazla bir uzun cümle bulunmakta. Aynı zamanda, en fazla birkaç tane kısa cümle bulunmaktadır.	Maddede en fazla birkaç tane uzun cümle bulunmakta. Aynı zamanda, birkaç tane kısa cümle bulunmaktadır.	Maddede birkaç uzun cümle bulunmakta. Aynı zamanda, pek çok kısa cümle bulunmaktadır.	Maddede pek çok uzun cümle bulunmakta. Aynı zamanda, oldukça fazla kısa cümle bulunmaktadır.

MADDE YAZMA EĞİTİMİNİN ÖZEL OKULDA ÇALIŞAN İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MADDENİN KALİTESİNİ DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN YETERLİKLERİNE ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Münibe KARTAL¹, Münevver İLGÜN DİBEK²

* Bu çalışma birinci yazarın tezsiz yüksek lisans dönem projesinden oluşturulmuştur.

1 Öğretmen, TED Kayseri Koleji, İngilizce, munibe.yazici@tedkayseri.k12.tr, ORCID: 0000-0002-6377-9977.

2 Dr. Öğretim Üyesi, TED Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, munevver.ilgun@tedu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7098-0118 .

Geliş Tarihi: 04.09.2021 Kabul Tarihi: 07.01.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.991124

Öz: Kaliteli madde yazma eğitiminin özel okulda çalışan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin madde yazma yeterliliklerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada deneysel desenlerden tek grup ön-test son-test desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş özel okulda ilköğretim kademesinde görev yapan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazın taranarak oluşturulmuş olan kaliteli madde yazma kriterlerinin ölçüldüğü 19 maddeden oluşan bir test kullanılmıştır. Bu test, madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verilmeden önce ön test ve hizmet içi eğitim verdikten sonra son test olarak İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Madde yazma eğitimi öncesi mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi, ön test puanlarının meslekte geçirdiği süreye göre de farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi ve ön test ile son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin madde yazma yeterliliklerinin mezun oldukları fakülte türüne ve meslekte geçirdiği süreye göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, verilen eğitimin öğretmenlerin madde yazma yeterliliklerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, madde yazma yeterlilikleri, İngilizce öğretmeni

THE EFFECT OF ITEM CONSTRUCTION TRAINING ON COMPETENCIES REGARDING EVALUATING THE QUALITY OF ITEMS OF PRIMARY EDUCATION ENGLISH TEACHERS WORKING IN PRIVATE SCHOOL

Abstract:

In this study, which was conducted to determine the effect of qualified item writing training on the item writing proficiency of primary school English teachers working in private schools, one group pre-test post-test design, one of the experimental designs, was used. The study group of the research consists of 14 English teachers working in primary education in a private school selected by using convenience-sampling method. As a data collection tool in the research, a test consisting of 19 items was used to measure the criteria for writing qualified items, which was developed by utilizing from the literature. This test was administered to English teachers as a pre-test before in-service training on item writing and as a post-test after in-service training. Mann Whitney U-test to determine whether there is a significant difference in terms of pretest scores of teachers according to the type of faculty graduated before item writing training, Kruskal Wallis H-test to determine whether pretest scores differ according to the time spent in the profession, and Wilcoxon signed-rank test to determine whether there is a difference between pre- test and post test scores were used. It was found that teachers' item writing proficiency did not differ according to the type of faculty they graduated from and the time they spent in the profession. In addition, it was concluded that the in-service training provided had a significant effect on improving teachers' item writing competencies.

Keywords: measurement and evaluation, competency in item writing, English teacher

Giriş

Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin gelişimleri hakkında dönüt sağlamak, öğrencilerin desteklenmesi gereken güçlü ve zayıf yönlerini, eksikliklerini belirlemek, öğretim sürecinin etkinliği hakkında fikir sahibi olmak ve süreç hakkında üst makamları da bilgilendirmek gibi pek çok süreci içerisinde barındırır. Hangi alanda olursa olsun, öğretimin hedefine ulaşım ulaşmadığına dair geçerli ve güvenilir saptamaların yapılabilmesi aynı zamanda geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracının

geliştirilmesine bağlıdır. Bu aşamada sınıf içi ölçme ve değerlendirmeleri gerçekleştiren öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Test puanlarından elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olabilmesi için bir testin sistematik ve iyi organize edilmiş bir yaklaşımla hazırlanmış olması gerekmektedir (Downing ve Haladyna, 2006). Kaliteli bir test geliştirmenin ilk şartı ise kaliteli test maddeleri yazabilmektir (Thorndike, 1967). Bir test maddesi, testteki temel gözlem birimidir ve katılımcının yanıtını ortaya çıkaran ifadeler içerir (Haladyna, 2004).

Her ne kadar günümüzde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmış olsa da öğretmenler, halen kendi hazırladıkları testleri diğer tüm test türlerinden çok daha sık kullanma eğilimindedir (Wenglinsky, 2000). Öğretmenlerin yüksek düzeyde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip olması eğitim öğretim kalitesinin artırılması için vazgeçilmez bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerin öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel becerilerden biri olmasına rağmen pek çok araştırma, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarını yeterince iyi kullanamadıklarını ifade etmektedir (Calveric, 2010; Çakan, 2004; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Özellikle dil öğretimi becerilerinin, dil yapısının ve kelime bilgisinin öğretimini kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu boyutların her birinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi büyük bir önem arz etmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için farklı türlerde madde ve ölçme araçları dil öğretimi alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Altmışdört, 2017). Daha da özele gidilecek olunursa İngilizce öğretimi bu alanlardan biridir. Öğretmenlerin gerek sürecin ölçülmesinde gerekse sonucun değerlendirilmesinde aktif test yazarları olduğu bu alanda, yapılan ölçme ve değerlendirmelerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin ve buna bağlı olarak kalitesinin artırılması İngilizce eğitim ve öğretiminde öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmalarıyla yakından ilişkilidir (Jin, 2010). Bu durum ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının temel yapı taşı olan kaliteli test maddelerinin oluşturulmasına ilişkin eğitimin gerekliliğini doğurmaktadır. Alan yazında, öğretmenlerle yapılan araştırmalarda özellikle test maddesi yazma konusunda ihtiyacın olduğu, hizmet öncesi (Hatipoğlu, 2015; Lam, 2015) ve hizmet içi eğitimde (Firoozi, Razavipour ve Ahmadi, 2019; Zhang ve Yan, 2018) yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları ile ilgili yapılan bir başka çalışma (Atay ve Mede, 2017) ise öğretmenler tarafından hazırlanan pek çok sınavın yeteri kadar kaliteli olmadığı ve İngilizce öğretmenlerinin dil alanında ölçme ve değerlendirme terimleri hakkında çok kısıtlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin %22'si geleneksel test hazırlama konusunda hiç eğitim almadıklarını, %60'ı bu alanda çok az eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %18'i İngilizce ölçme ve değerlendirme alanında ileri derecede eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. Bir başka çalışmada (Köksal, 2004) ise 2001-2002 ve 2002-

2003 akademik yıllarında ELT bölümü öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması yaptığı devlet okullarından 56 farklı test örneği toplanmış, bu testlerde karşılaşılan hatalar değerlendirilmiş ve İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının test oluşturma eğitimi almadıkları bu nedenle test hazırlayabilecek yeterlilikte olmadıkları ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra, hazırlanan testlerle öğrencilere öğretilen içeriklerin örtüşmediği ve sınıfta öğretilen becerilerin sınavda sorulmadığı belirtilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin sınav hazırlama yeterlikleri üzerine uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, hazırlanan sınavların yeteri kadar kaliteli olmadığı (Alderson, 2005) ve İngilizce öğretmenlerinin dil alanında ölçme ve değerlendirme terimleri konusunda çok kısıtlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Gardner ve Rea-Dickins, 2001). İngilizce alanında sınıf içi değerlendirmeye ilgili yapılan bir başka çalışma da (Campbell, 2013), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerine verilen eğitimin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki, bu alanla ilgili eğitimin yetersizliği sadece ülkemizde değil, dünyanın başka ülkelerinde de karşılaşılan bir öğretmen eğitimi sorunudur. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, test maddesi yazma eğitiminin özel okulda ilköğretim düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerine etkisini belirlemektir. Bu çalışma bağlamında cevap aranacak araştırma soruları şunlardır:

1) Etkili madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verilmeden önce İngilizce öğretmenlerinin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterlilikleri, mezun oldukları fakülte türüne (fen edebiyat ve eğitim fakültesi) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2) Etkili madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verilmeden önce İngilizce öğretmenlerinin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterlilikleri, meslekte geçirdikleri süreye (1-5, 6-10, 11-15, 16 ve üzeri yıl) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3) Etkili madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verilmeden önce ve verildikten sonra İngilizce öğretmenlerinin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterlilikleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4) İngilizce öğretmenlerine etkili madde yazma eğitimi verilmeden önce ve sonra maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterlilikleri madde bazında nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Etkili madde yazma eğitiminin verilmesinin İngilizce öğretmenlerinin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın modeli, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desendir. Bu desende katı-

lımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilecek öğretmenler 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri TED kolejinde çalışan öğretmenlerden seçilmiştir. Bu okulun seçiminde, bulunduğu ilde Türkiye’de uygulanan merkezi sınavlarda yüksek başarı elde etmesi, yapısı itibariyle öğretmen seçiminde belirli işlem adımlarını takip etmesi gibi faktörler rol oynamıştır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılarak 14 İngilizce öğretmeni seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılardan birinin de bu kolejde çalışması zaman ve mekân açısından öğretmenlere ulaşmada avantaj sağlayacağından dolayı bu yöntem seçilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen İngilizce öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Alt Boyut	f	
Mezun Olunan Fakülte Türü	1-5 yıl	1	
	6-10 Yıl	-	
	Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	1
	16 yıl ve üzeri	2	
	Toplam	4	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	
	Fen Edebiyat Fakültesi	6-10 Yıl	3
	11-15 Yıl	5	
	16 yıl ve üzeri	-	
	Toplam	10	

Tablo 1’de belirtildiği gibi öğretmenlerin çoğu fen-edebiyat fakültesinden mezun olmakla beraber mesleğinde 11 ile 15. yılları arasındadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veri toplanması amacıyla TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onayı (Sayı Numarası: E-27535802-100-4831) 10.06.2021 tarihinde alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 4-8. sınıf düzeylerinden farklı becerilere ilişkin kaliteli madde yazma ilkeleri açısından hatalı olan ve araştırmacı tarafından alan yazın taranarak hazırlanan 19 tane maddeden oluşan test kullanılmıştır. Hazırlanan testin ilk bölümünde katılımcılara gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ve katılım için

onaylarının alındığı bir bölüm yer almıştır. İkinci bölümünde ise İngilizce öğretmenlerine her bir maddenin hatasız veya hatalı olup olmadığını belirlemeleri ve hatalı ise sebebini açıklamaları istenmiştir. Hazırlanan testte buna ilişkin yer alan yönerge ve örnek bir madde Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1. Madde Yazma İlkelerine İlişkin Hazırlanan Testteki Yönerge ve Örnek madde

Aşağıda verilen örnek soruları ve varsa cevap seçeneklerini, ölçme değerlendirme kriterleri açısından, belirtilen kazanım ve beceri türlerini dikkate alarak değerlendiriniz. Hatasız olduğunu düşündüğünüz sorularda yanıt için ayrılan alana "Soru Hatasızdır" yazınız. Hatalı bulduğunuz sorularda yanıt için ayrılan alana "Soru Hatalıdır" ifadesini yazarak sebebini açıklayınız. Çalışmaya katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Seviye	4. Sınıf
Kazanım:	Cümlelerin anlamına göre en doğru tamamlayan kelimeyi bulma.
Beceri:	Vocabulary

4. Fill in the blank with the correct word. (2 points.)

She wakes up late every morning, so she needs to buy an _____ clock.

A. time B. alarm C. watch D. bell

Yanıtınız

Şekil 1’de örnek olarak verilen madde, madde yazma ilkeleri açısından hatalıdır. Çünkü bu maddenin kökünde cevabı açık edecek şekilde dilbilgisi vb. ipucu ("an") verilmiştir. Oluşturulan taslak testin görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla bir İngilizce öğretmenine ve iki ölçme değerlendirme uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda test uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmannın Uygulanma Süreci

Testin öğretmenlere uygulanmasından önce öğretmenlere katılımları için davet metni gönderilmiştir. Öğretmenlerin madde yazma yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen test pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi platformda uygulanmıştır. Maddeler "Google forms" ortamında hazırlanarak araştırmacıyla ortak belirlenen bir saatte bütün katılımcılara uygulanmıştır. Böylelikle uygulama koşullarının bütün katılımcılar için eşit olması sağlanmıştır. Testin cevaplanması süresi olan bir saat içinde katılımcılardan gelebilecek soruları cevaplamak amacıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bu oturuma araştırmacılarından biri de katılmıştır. Bunun yanı sıra, aynı katılımcı-

nun ön ve son test puanlarını eşleştirebilmek amacıyla kendilerinden unutmayacakları bir kod yazmaları istenmiştir. Böylelikle katılımcı gizliliği de sağlanmıştır.

Ön-testin uygulanmasından sonraki hafta araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak ve Clay (2001) tarafından sunulan öneriler ışığında madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim hazırlanmış ve çevrimiçi platformda öğretmenlere verilmiştir. Bu eğitimde, (i) sınav ya da çalışma kâğıdı hazırlarken dikkat edilmesi gereken temel unsurlardan bahsedilmiş ve (ii) madde türlerine göre öğretmenlerin sınav ve çalışma kâğıdı hazırlarken sıklıkla düştükleri hatalar ve bunları önleme yolları üzerinde durulmuştur. Bu eğitimin teorik bilgiler sunmasının yanı sıra öğrenmelerin kalıcılığını artırmak amacıyla uygulamalı da olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenler gruplara ayrılarak hazırlanan çalışma kâğıdında yer alan maddelerdeki hataları tespit etme sürecini deneyimlemişlerdir. Bu hizmet içi eğitim yaklaşık iki saat sürmüştür. Ön test ve son test arasından geçen zamanın ön testte yer alan soruların hatırlanmasını engellemek amacıyla ne çok kısa ve arada başka öğrenmelerin veya faktörlerin karışmasının önüne geçmek amacıyla ne de çok uzun olmamasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla, ön testin uygulanması, eğitimin verilmesi ve son testin uygulanması üç hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ön test ve son test sonuçları incelenerek frekans tablosu oluşturulmuştur, ön-test ve son-testte çeşitli hataların yapıma sıklığı belirlenmiştir. Katılımcıların sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilks testi yapılarak hazırlanan testten elde edilen puanların normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Hesaplanan p değerinin manidar çıkması nedeniyle normallik varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiş ve parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Bu noktada madde yazma eğitimi öncesi mezun olunan fakülte türüne (eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi) göre ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Bu test, iki ilişkisiz örneklemden/gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2012). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ön test puanlarının meslekte geçirdiği süreye (1-5, 6-10, 11-15, 16 ve üzeri yıl) göre de farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkisiz en az iki grubun ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirler (Büyüköztürk, 2012). Son olarak, öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarını yönüne ve sıra miktarlarını dikkate almaktadır (Pallant, 2010). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ilişkin pratikteki anlamlılığı belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bu değerin hesaplanmasında kullanılan formül şu şekildedir (Pallant, 2010):

$$Cohen\ d = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

z, Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen z katsayısını, N ise gözlem sayısını ifade etmektedir.

Etki büyüklüğü değerinin düşük veya yüksek olarak yorumlanmasında Cohen (1988, s.22) tarafından belirlenen kriterler temel alınmıştır. Buna göre, "0.1" düşük etki büyüklüğünü, "0.3" orta düzeyde etki büyüklüğünü ve "0.5" yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir.

Bulgular

Öğretmenlere madde yazma eğitimi verilmeden önce mezun oldukları fakülte türüne (eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi) göre ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Mezun Olunan Fakülte Türüne göre Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu

Fakülte Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim	4	7.00	28.00	18	.78
Fen-Edebiyat	10	7.70	77.00		

Tablo 2'de belirtildiği gibi öğretmenlerin madde yazma kriterleriyle ilgili hazırlanan maddelerden oluşan ön test puanlarının mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur, U=18, p=.78. Bu durum, eğitim fakültesi mezunlarının ön testten aldıkları puanlara ilişkin sıra ortalamalarının fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasına yakın olmasıyla da desteklenmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin ön test puanlarının meslekte geçirdiği süreye (1-5, 6-10, 11-15, 16 ve üzeri yıl) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir:

Tablo 3. Meslekte Geçirilen Süreye göre Yapılan Kruskal Wallis H-testi Sonucu

Mesleki Yıl	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik derecesi	χ^2	p
1-5	3	3.67	3	3.82	.28
6-10	3	9.17			
11-15	6	7.75			
16 yıl ve üzeri	2	10.00			

Tablo 3'te görüldüğü üzere her ne kadar meslekte 16 yıl üzeri geçiren İngilizce öğretmenlerinin ön testten aldıkları puanların ortalamasının diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunsun da Kruskal Wallis H-test sonucunda öğretmenlerin ön test puanlarının meslekte geçirdiği süreye göre istatistiksel olarak manidar farklılığın olmadığı bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=14)=3.82, p = .28. Diğer bir ifadeyle, meslekte geçirdiği süre bakımından farklı olan İngilizce öğretmenlerinin, eğitim verilmeden önce maddenin kalitesini değerlendirme açısından yeterliliklerinde farklılık olmadığı ifade edilebilir.

İngilizce öğretmenlerinin kaliteli madde yazma eğitimi öncesi ve sonrası maddenin kalitesini değerlendirme yeterliliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Ön Test ve Son Test Puanlarına göre Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Cohen d
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.24*	.001	.61
Pozitif Sıra	13	8.00	104.00			
Eşit	0	-	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'e göre öğretmenlerin madde yazma eğitimi öncesi ve sonrasındaki test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur, z=-3.24, p<.001. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, verilen bu eğitimin öğretmenlerin maddenin kalitesini değerlendirme açısından yeterliliklerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo 4'te istatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farkın pratikteki anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değerinin .61 olduğu görülmektedir. Bu değer .5'den büyük olması etki büyüklüğü değerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Cohen,1998, s.22). Bir diğer ifade ile İngilizce öğretmenlerinin ön ve son testten aldıkları puanlar arasındaki fark yüksek düzeydedir.

Araştırma kapsamında katılımcı olarak dâhil edilen İngilizce öğretmenlerine kaliteli madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verilmeden önce ve verildikten sonraki madde yazma ilkeleri açısından maddenin kalitesini değerlendirmeye ilgili durumlarını saptamak amacıyla verilen testte yer alan her bir maddeye ilişkin doğru ve yanlış yanıt frekansları belirlenmiştir. Bu frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Ön Test ve Son Testteki Maddelere Verilen Doğru ve Yanlış Yanıt Frekansları

Soru No	Ön Test		Son Test	
	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt
1	5	9	8	6
2	8	6	9	5
3	10	4	14	0
4	4	10	13	1
5	8	6	13	1
6	8	6	11	3
7	5	9	11	3
8	12	2	13	1
9	4	10	11	3
10	5	9	10	4
11	11	3	10	4
12	6	8	9	5
13	6	8	10	4
14	4	10	10	4
15	9	5	13	1
16	5	9	13	1
17	4	10	11	3
18	9	5	13	1
19	12	2	14	0

Hizmet içi eğitim verilmeden önce öğretmenlerin bir kısmı, madde kalitesiz olmasına rağmen maddedeki hataları göz ardı ederek maddelerin hatasız olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle çoğu öğretmenin (10 öğretmen) dikkat etmediği madde yazma kriterleri şunlardır: (i) cevabı açık edecek şekilde dilbilgisi vb. ipucu verilmiş olmaması, (ii) madde ile maddeyle ölçülmek istenen kazanımın eşleşmiş olması, (iii) doğru cevabın bariz bir şekilde belirgin olmaması ve (iv) maddenin kökünde yer alan olumsuz ifadesinin kalın, italik ya da büyük harflerle yazılmaması" olmasıdır. Göz ardı edilen bu kriterlerin yanı sıra dokuz öğretmen tarafından ihmal edilen kriterler ise şunlardır: (i)

Çeldiriciler maddenin köküyle ilgili ve anlamlı olmalı, (ii) doğru ve yanlış türü maddelerde birden fazla yargının yer almaması, (iii) eşleştirme türü maddelerde cevap seçeneklerinin homojen olması ve (iv) açık uçlu maddede cevaplayıcıdan istenen bilginin net bir biçimde belirtilmesidir. Öte yandan öğretmenlerin çoğunun ön teste doğru yanıtladığı maddenin 19. madde olduğu bulunmuştur. Bu madde, kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik belirte tablosu kullanılarak testin oluşturulmasıyla ilgilidir.

Tablo 5'te de belirtildiği gibi İngilizce öğretmenlerine kaliteli madde yazmayla ilgili hizmet içi eğitim verildikten sonra her bir maddeye ilişkin yanlış yanıt frekanslarında bir azalma olduğu bulunmuştur. Bir diğer ifade ile İngilizce öğretmenleri, her bir maddeyi madde yazma kriterleri açısından daha iyi analiz ederek maddelerde yer alan sorunları doğru bir biçimde belirleyebilmişlerdir. Örneğin, 3. madde ve 19. madde öğretmenlerin tamamı tarafından doğru bir biçimde kritik edilmiştir. Bunun yanı sıra hizmet içi eğitim verilmeden önce çoğu öğretmen tarafından doğru değerlendirilmeyen ve barındırdığı hataların doğru tespit edilmediği maddeleri (madde 1, madde 4, madde 7, madde 9, madde 14, madde 16 ve madde 17), eğitim aldıktan sonra öğretmenler doğru bir şekilde analiz edebilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaliteli madde yazma eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin madde yazma/maddenin kalitesini değerlendirme yeterliliklerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, tek grup ön test ve son test deneysel deseni kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin kaliteli madde yazma kriterlerini ne düzeyde bildiklerini belirlemek amacıyla kaliteli madde olma açısından hatalar barındıran 19 maddelik geliştirilen bir test öğretmenlere uygulanmıştır. Daha sonrasında önemli olmasına rağmen alan yazında sıklıkla göz ardı edildiği belirtilen madde yazma kriterleri ve etkili bir test hazırlama ilkeleri hakkında İngilizce öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmiştir. Başlangıçta verilen testin eğitimden sonraki hafta son test olarak verilmesinden sonra her bir madde düzeyinde yapılan hatalara ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Çeşitli açılardan öğretmenlerin madde yazma yeterliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin bir test maddesinin kaliteli olma durumunu değerlendirme yeterlilikleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, öğretmenlerin başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine Aydın (2001) tarafından yürütülen çalışmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerinkine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarındaki bu tutarsızlıkta, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile mezun oldukları fakülte türü arasındaki etkileşim etkisi olabilir. Bir diğer anlatımla, mevcut araştırmaya katılan fen

edebiyat fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin çoğunun mesleki süresinin en az 6 yıl olması ve zamanla maddenin kalitesini değerlendirme veya kaliteli madde yazma konusuyla ilgili yeterince deneyim kazanmaları olabilir.

Hizmet içi eğitim verilmeden önce İngilizce öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılına göre maddenin kalitesini değerlendirme açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda, mesleki süresi daha fazla olan öğretmenler ile mesleki süresi daha az olan öğretmenlerin maddenin kalitesini değerlendirmeye ilgili yeterlilikleri açısından fark olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, hizmet yılı değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin incelendiği araştırmanın (Aydın, 2001) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin madde yazma, test geliştirme bilgilerinin mesleki tecrübeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bir başka araştırmanın (Inko-Tariah ve Okon, 2019) bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Kaliteli madde yazma veya maddenin kalitesini değerlendirmeye ilgili eğitim verildikten sonra İngilizce öğretmenlerinin madde yazma yeterliliklerinin nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda öğretmenlerin başlangıçtaki ve sonrasındaki yeterliliklerinde farklılık olduğu belirtilebilir. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerinde bir gelişme ve artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bir başka çalışmada ders veren öğretim elemanlarına fakülte düzeyinde madde yazmayla ilgili eğitim verilmesinin öğretim elemanlarının yazdıkları maddelerin kalitesi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada (Naeem ve diğ., 2012), eğitim sonrasında yazılan maddelerin kalitesinin arttığı belirtilmiştir.

Çoğu İngilizce öğretmenin çoktan seçmeli maddelerde kaliteli ve anlamlı olarak yazılmamış çeldiricileri, maddenin kökünde yer alan altı çizilmemiş olumsuz ifadeleri ve madde ile kazanımın eşleşmemiş olmasını fark etmede problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulguya, Rush ve diğ.(2016)'nin üniversitede uygulanan testlerdeki maddelerin karmaşıklığının ve kalitesizliğinin madde ayırt ediciliği ve güçlüğüne olan etkisini belirlemek amacıyla yürütmüş oldukları çalışmada da rastlanılmıştır. Araştırmacılar, üniversite öğretim elemanlarının madde yazarken çoğunlukla çeldiricileri uygun bir şekilde yazmadığı, olumsuz madde kökü yazmada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, çoktan seçmeli maddelerin puanlamasının kolay olmasının verdiği avantajla çoğu uygulayıcılar tarafından sıklıkla kullanılması ve hatta sıklıkla yazılmasıyla açıklanabilir. Bu durumun sonucunda çok sayıda kalitesiz çoktan seçmeli maddede piyasada türemiştir. Oysaki her ne kadar çoktan seçmeli maddenin puanlanması kolay olsa da kaliteli çeldirici yazmak zor bir süreçtir (Shin ve diğ., 2019). Bu süreçte dikkat edilmeden yazılan çok sayıda madde ise öğretmenler ya da uygulayıcılar tarafından özüm senerek maddenin kalitesi göz ardı edilmeye başlanılmış olabilir.

Araştırma bulgularının analizi sonucunda madde yazma eğitimi öncesinde öğretmenlerin konuyla ilgili yetersizlikleri olduğu ve verilen eğitim neticesinde öğretmen-

lerin madde yazma yeterliliklerinde anlamlı bir artış olması sonucuna dayanılarak bu eğitimin diğer branşlarda da yaygınlaştırılması ve eğitimin veya çalıştayların belli aralıklarla tekrarlanarak sistematik hale getirilmesi önerilmektedir. Araştırmaya katılabilecek öğretmen sayısının az olmasından dolayı kontrol grubunun kullanılmaması çeşitli iç geçerlilik tehditlerine neden olmuş olabilir. Bu yüzden gelecekte yapılacak araştırmalar için daha büyük bir çalışma grubuyla kontrol grubu dâhil edilerek daha geniş çapta veri sağlayacak bir araştırma yürütülebilir.

Kaynakça

- ALDERSON, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Continuum.
- ALTIŞDÖRT, G. (2017). The proper tests in language teaching: A study on instructors, students' and researchers' perspectives. *Science Journal of Turkish Military Academy*, 27(2), 167-186.
- AYDIN, A. (2001). *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- ATAY, D. and Mede, E., (2017). English teacher's assessment literacy: The Turkish context, *Dil Dergisi*, 1, 43-60.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- CALVERİC, S.B. (2010). *Elementary Teachers'assessment beliefs and practices* [Unpublished doctoral dissertation thesis]. Virginia Commonwealth University.
- CAMPBELL, C. (2013). Research on teacher competency in classroom assessment. In J. H. McMillan *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 71-84). SAGE Publications.
- CLAY, B. (2001, October). *Is this a trick question? A short guide to writing effective test questions*. Kansas Curriculum Center. Retrieved from <https://www.k-state.edu/ksde/alp/resources/Handout-Module6.pdf>
- COHEN, J.W.(1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.
- ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114.
- DOWNİNG, S.M. and Haladyna. T.M. (2006). *Handbook of Test Development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ERDAL, H. (2007). *2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi

- FİROOZİ, T., Razavipour, K. ve Ahmadi, A. (2019). The language assessment literacy needs of Iranian EFL teachers with a focus on reformed assessment policies. *Language Testing in Asia*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0078-7>.
- GARDNER, S. and Rea-Dickins, P. (2001). Conglomeration or Chameleon? Teachers' representations of language in the assessment of learners with English as an additional language. *Language Awareness*, 10(2-3), 161-177.
- GELBAL, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- HALADYNA, T.M. (2004). *Developing and validating multiple choice test items* (3rd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HATIPOĞLU, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 111-128.
- INKO-TARIAH, D. C. and Okon, E. J. (2019) Knowledge of test construction procedures among lecturers in Ignatius Ajuru University of Education, Port Harcourt, Nigeria. *Academic Research International*, 10(1), 130-138.
- JİN, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27(4), 555-584.
- KÖKSAL, D.,(2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(1), 1-11.
- LAM, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- NAEEM, N., Van der Vleuten C., and Alfaris, E. A. (2012). Faculty development on item writing substantially improves item quality. *Advances in Health Sciences Education*, 17, 369-376. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-011-9315-2>.
- RUSH, B. R., Rankin, D. C. and White, B. J. (2016). The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. *BMC Medical Education*, 16(250), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0773-3>
- SHİN J, Guo Q and Gierl MJ. (2019) Multiple-choice item distractor development using topic modeling approaches. *Frontiers in Psychology*. 10(825), 1-14. <http://dx.doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2019.00825>
- THORNDİKE, R. L. (1967). *The analysis and selection of test items*. In S. Messick ve D.Jackson (Eds.), *Problems in Human Assessment*. McGraw-Hill.
- WENGLİNSKY, H., (2000) *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*, Educational Testing Service.
- ZHANG, C and Yan, X.(2018) Assessment literacy of secondary EFL teachers: Evidence from a regional EFL test. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 25-46. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0002>

AÇIK UÇLU MADDE ÖRNEKLERİYLE HİPOTEZ KURMA VE DENEY PLANLAMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Uğur HASSAMANCIOĞLU¹, Fatma Betül KURNAZ²

* Bu çalışma 1-4 Eylül 2020 tarihinde 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme (CMEEP 2020) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğr. Gör, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Salihli MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, ugur.hassamancioglu@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4108-2885.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, betulkurnaz@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7042-2159.

Geliş Tarihi: 02.09.2021 Kabul Tarihi: 22.02.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.990089

Öz: Bu araştırma bir devlet üniversitesinde sosyoloji birinci sınıf ve çocuk gelişimi bölümü üçüncü sınıfta öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinin hipotez kurma ve deney planlama becerilerinin açık uçlu maddeler kullanılarak değerlendirilmesini ve öğrenci yanıtlarından yola çıkılarak hipotez kurma ve deney planlama becerilerinin doğasını anlamayı amaçlamıştır. Araştırmaya 178 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilere dört hafta boyunca beş açık uçlu madde verilmiş ve öğrencilerin yanıtları dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci yanıtları Google Classroom üzerinde oluşturulan bir sınıfta, ödev sayfası açılarak bu ara yüz üzerinden toplanmış ve öğrenci yanıtları, ilgili haftada değerlendirilerek her öğrenci için yansıtıcı geri bildirim verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar dereceli puanlama anahtarında en doğru yanıt, kısmi doğru yanıtlar, yanlış yanıtlar, ilgisiz ve boş yanıtlar olmak üzere sınıflandırılmış, sayı ve yüzde değerleri ile öğrencilerin becerideki gelişimi izlenmiştir. Sonuç olarak bir soru dışında tüm sorularda öğrencilerin yarısından azı en doğru yanıtı ulaşabilmiştir. Öğrenci yanıtları genellikle kısmi doğru yanıtlarda toplanmıştır. Çocuk gelişimi bölümü üçüncü sınıf öğrencileri, sosyoloji bölümü birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir. Becerinin ölçülmesinde konu bağlamıyla birlikte sınıf düzeyinin, önemli bir rol oynadığı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hipotez kurma, deney planlama, bilimsel süreç becerileri, bilimsel düşünme, üst düzey düşünme

EVALUATION OF HYPOTHESIZING AND EXPERIMENTING SKILLS WITH OPEN ENDED ITEM SAMPLES

Abstract:

This research aimed to evaluate the hypothesizing and experimenting skills of undergraduate students in the first year of the sociology department and the third year of the child development department at a state university, using open-ended items. Additionally, the purpose of this study is to understand the nature of evaluated skills based on student responses. 178 students participated in the study. Five open-ended items were given to the students for four weeks and their answers were evaluated using a rubric. Student responses were collected through this interface by opening an assignment page in a class created on Google Classroom, and student responses were evaluated in the relevant week. The answers given by the students were classified as the most correct answer, partially correct answers, incorrect answers, irrelevant and empty answers in the rubric, and the development of the students in skills was monitored with the number and percentage values. In the study, less than half of the students were able to reach the most correct answer in all questions except one. The third-year students of the child development department achieved higher success than the first-year students of the sociology department. It was thought that the class level together with the subject context played an important role in measuring the skill.

Keywords: Hypothesizing, experimenting, science process skills, scientific thinking, high-level thinking

Giriş

Bilimsel düşünce var olan bir durumu ya da sorunları anlama, sorunlara çözümler bulma ve elde edilen sonuçları kontrol etme yöntemidir. Bireyler bilimsel düşüncüyü kullanarak evreni ve doğayı anlamaya çalışır (Yıldırım, 2020). Bu anlama süreci bilimsel içeriklerin (iklim değişikliği, evrim, hastalıklar gibi), süreçlerin (hipotezlerin etkili bir şekilde nasıl test edileceği) veya ürünlerin (en etkili kanser tedavisinin verilerini değerlendirmekten uzayda olası bir kolonizasyonun olasılığının hesabına kadar) nasıl araştırıldığı, değerlendirildiği ve kavrandığı gibi konuları da içermektedir (Zimmerman ve Klahr, 2018). Bilimsel düşünceyle bireyler günlük yaşamda kanıtların ışığında, hipotezleri veya teorileri göz önünde bulundurarak, herhangi bir savı değerlendirir; öne sürülen savın mantıksal olarak tutarlı olup olmadığı veya öne sürülen savın dayandığı temeller üzerine akıl yürütür (Ruffman, Perner, Olson ve Doherty, 1993).

Bilimsel düşünme birden fazla becerinin kullanılmasıyla gerçekleşir ve bu beceriler bilimsel düşünme becerileri olarak adlandırılır.

Bilimsel düşünme becerilerinin kazanılmasının, öğrenenleri öğrenme ortamında etkin kılarak öğrenenlerin öğrenme süreçlerini anlamalarını sağlayacağı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını kolaylaştırabileceği söylenebilir. Ayrıca bilimsel düşünme becerilerinin öğrenenlerin araştırma yeteneğini destekleyebileceği ve öğrenmeyi kalıcı kılabileceği iddia edilebilir (Kurnaz Adıbatmaz ve Kutlu, 2020). Bilimsel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişimi gözlem yapma, iletişimde olma ve hipotez kurmaya dayalıdır ve okullarda öğretilen fen ve matematik gibi derslerin dışında da kullanılmaktadır. Bilimsel düşünceyle bireyler, enerji ve çevre gibi sorunlar hakkında kaygılanır; çözüm yolları arar; vücudunun gereksinimlerini veya kendi gereksinimlerini düşünür; bilim ve teknolojiyle ilgilenmekten keyif alır (Mechling ve Oliver, 1983).

Bilimsel düşünme becerileri, alan yazınında genellikle bilimsel süreç becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Bilimsel süreç becerileri alan yazınında farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır (Dori, Zohar, Fischer-Shachor, Kohan-Mass ve Carmi, 2018; Graaf, Sande, Gijssels, ve Segers, 2019; Orion ve Kali, 2005). Alan yazınındaki çalışmalar dikkate alındığında temel bilimsel süreç becerileri “gözlem, sınıflama, ölçme, çıkarım yapma, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, tahmin, sonuç çıkarma, iletişim, soru sorma” gibi becerilerken “değişkenleri belirleme, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlama, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, tablo oluşturma, grafik çizme, model oluşturma, veri elde etme ve verileri işleme, işe vuruk tanımlama, hipotez kurma, deney tasarlama, deney yapma, verileri yorumlama” becerileri de bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri arasında yer almaktadır (Aslan, Ertaş Kılıç ve Kılıç, 2016). Hipotez kurma becerisi bilimsel süreç becerilerinden biridir ve bütün sınıflandırmalarda (Akdeniz, 2008; Department of Education and Science, 1991; Harlen, 2006; Kurnaz ve Kutlu, 2016; Tay, 2005) yer almaktadır. Bu araştırma hipotez kurma ve deney planlama becerilerini konu aldığından aşağıda bu becerilerle ilgili açıklamalardan söz edilmiştir.

Hipotez, kesinliği kanıtlanmamış yargılar ve öngörüler olarak tanımlanabilir. Hipotez kurma, bir problem durumunda ya da ilişkilerin açıklanmasında tüm bileşenlerin düşünülmesi, değişkenlerin belirlenmesi, kontrol edilmesi ve değişkenler arasında tahminlerin yapılabilmesidir (Dökme, 2019). Bu tahminler “gerçekler, fikirler, öngörüler, gözlemler, çıkarımlar veya elimizdeki herhangi bir kaynak üzerine temellendirilebilir” (Temiz ve Tan, 2009). Bireyler bir hipotez geliştirirken mevcut bilgilerinden yararlanarak, görevle ilgili olarak sistemin nasıl çalıştığına veya araştırma sırasında bilgilerin nasıl değiştiğine odaklanarak hipotezlerini geliştirebilir (Zimmerman, 2007). Hipotez kurma becerisi bilimsel süreç becerisiyle birlikte eleştirel düşünme (Ennis, 2015; Stevens ve Witkow, 2014), yaratıcı düşünme (Aktamış ve Ergin, 2007) ve problem çözme (Gagné, 1985) becerileriyle de ilişkili bir beceridir.

Hipotez kurma becerisi aynı zamanda “araştırılacak soruları belirleme, mantığa uygun soruları seçme, uzun soruları kısa sorulara bölebilmek, soru için test edilecek olası yanıtları oluşturma, yokluk ve alternatif hipotezleri yazma, betimleyici hipotezlerle nicel olarak tanımlanacak hipotezleri ayırma” (Elfeky, Masadeh ve Elbyaly, 2020) becerilerini de kapsar. Aslan ve diğerleri (2016) de hipotezin araştırma sorusuyla tutarlı olması, gözleme dayalı olması, bilimsel kavramlara dayanması, bağımlı-bağımsız değişkenleri içermesi, değişkenler arası ilişkinin ifade edilmesi, hipotez ve dayandığı düşünce arasında bağlantının kurulması, hipotezin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi becerilerini kapsadığını vurgulamıştır. Hipotez oluşturma, bir değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisi hakkında deneysel test edilebilecek bir önerme geliştirme becerisidir. Bir hipotez genellikle herhangi bir deneysel veya araştırmadan önce öne sürülür ve değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki tahminleri içerir. Bir hipotezin en önemli özelliği sınanabilir olmasıdır (Temiz, 2020). Hipotezleri test edebilmek veya varsayımları doğrulayabilmek için bir deneysel sonucunu etkileyecek tüm değişkenlerin kontrol edilmesi önemlidir. Değişkenleri kontrol etmeden önce ise bağımlı değişkeni etkileyebilecek değişkenlerin tanımlanması gerekir. Bağımsız değişkenin etkisinin araştırılması sürecinde, bağımsız değişkenin değiştirilerek farklı durum ve koşullardaki etkisinin sınanması, bir değişkenin sabit tutularak diğer değişkenin etkisinin sınanması, aracı değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesi vb. çok sayıda etkinlik de bu sürecin bir parçası olabilir (Gabel, 1993).

Hipotez Kurma Becerisinin Yaşla Birlikte Gelişimi

Bilimsel düşünme, teori ve kanıtlarla ilgili akıl yürütme sürecini içermektedir ve üst düzey zihinsel işlevler gerektirmektedir. Bu beceriler erken dönemden itibaren gelişmeye başlamaktadır ancak yetişkinlikte de tam olarak geliştiğini söylemek her zaman doğru olmayabilir (Kuhn ve Pearsall, 2000). Ruffman ve diğerleri (1993) yaklaşık 6-7 yaşlarındaki çocukların somut kanıtlara dayalı olarak hipotez kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Cansız (2018) ise hipotezin kurulması sürecinin test edilebilir önermeleri içerdiği ve bu sürecin zihinsel işlem yapabilme ve soyut düşünebilme becerilerini gerektirdiği için, Piaget (1985)'nin soyut işlemler döneminden önce hipotez kurma becerisinin kazanılmasının güç olduğunu belirtmiştir. Piekny ve Maehler (2013), kronolojik olarak 48-68 ay arasında olan küçük çocuklarla yürüttüğü bir çalışmada çocukların kanıtların belirsiz olduğu durumlarda hipotezlerle ilgili yargıların güvenilir olmadığını anladıklarında sonuçları kesin deneylerle, sonuçsuz kalacak deneyleri birbirinden ayırt edebildiklerini belirtmiştir. Croker ve Buchanan (2011), çocuklarla yürüttüğü çalışmada verilen hipotezlerin çocukların ön bilgileriyle çelişmediği ve hipotezin doğruluğunun sınanmasından elde edilen sonucun olumlu beklentiyi karşıladığı durumlarda çocukların hipotez kurmada beklenen davranışları gösterebildiklerini; ancak hipotezde verilen bilgilerle çocukların ön bilgilerinin çeliştiği ve hipotezin doğruluğunun sınanmasından elde edilen sonucun çocukların beklentileriyle örtüşmediği durumlarda, çocukların hipotez kurma becerilerinde beklenen davranışları sergileme-

de güçlük çektiğini belirtmiştir. Çocukların hipotez oluşturma ve hipotezleri sınama becerilerinde yaşla birlikte daha fazla kanıta dayalı yanıtlar verebildikleri belirtilmektedir. Çok değişkenli bir sistem düşünüldüğünde, yapılan araştırmalar yetişkinlerin çocuklara göre daha fazla hipotez üretme ve test etme eğiliminde oldukları, alternatif hipotezleri göz önünde bulundurmakta başarılı oldukları, 'mantıklı-inandırıcı-makul' hipotez ürettikleri ve neden-sonuç ilişkilerinde daha fazla tahminde bulunma becerisi gösterdiklerini bildirmektedir (Zimmerman, 2007).

Çocukların ön bilgilerinin ve inançlarının değişken olarak manipüle edilmediği, tek değişkenli olarak tasarlanan araştırmalarda altı yaşındaki çocukların doğru hipotezi seçebildikleri (Sodian, Zaitchik ve Carey, 1991); çocukların kendilerinin deneyi tasarımlarını gerektiren çok değişkenli çalışmalarda çocukların beklenen davranışı gerçekleştirmede zorlandıkları ya da gerçekleştiremedikleri (Kuhn ve diğerleri, 1988, 1995) belirtilmektedir. Kuhn (1989), çocukların var olan durumu kendi inanışlarına ya da kendi teorilerine uydurma davranışını gösterdiklerini; bu durumun hipotezlerle ilgili kanıtları kendi düşüncelerine göre algıladıklarını belirtmektedir. Klahr, Fay ve Dunbar (1993), üçüncü ve altıncı sınıf düzeyindeki çocuklar ile üniversite öğrencilerinin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çocukların ve üniversite öğrencilerinin verilen durumlarda hipotezin test edilmesi için deneyler oluşturdukları; üniversite öğrencilerinin çocuklara göre deneyle ilgili mantıksızlıkları keşfetmede daha başarılı oldukları; yetişkinlerin durum ve deneyle ilgili daha fazla olası hipotez üretip hipotezin kabul ya da reddi konularında daha yüksek performans gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bruner, Goodnow ve Austin (1956), üniversite öğrencilerinin ön verilere dayalı hipotez kurmalarını; daha sonra yeni eklenen verilerle oluşturdukları hipotezleri güncellemelerini gerektiren çalışmalar yapmıştır. Lawson (1993; 2005), benzer bir çalışmayı çocuklarla ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirmiş; çocukların hipotez oluşturma görevindeki kanıtlara dayalı belirsizlikleri fark ederek hipotez oluşturmalarının beklenmesinin okul öncesi dönem çocukları için üst düzey bilişsel beceriler bakımından yüksek bir beklenti olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönemin son yıllarında çocuklara birbiriyle çelişen hipotezler verilerek çocukların deneylere olan ilgilerinin artırılabileceğini; ayrıca bu süreçte yüksek sesle düşünen bir yetişkinin çocuklara rehberlik edebileceğini de belirtmiştir.

Temiz (2020), lise birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, hipotez kurma ve değişkenleri belirleme becerileriyle ilgili belirli bir senaryoya dayalı oluşturulan çoktan seçmeli maddelerin etkililiğini araştırmıştır. Hipotez kurma ve değişkenleri belirleme becerilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli test maddeleri kullanılacaksa, tek aşamalı deneyler yerine her aşamada farklı bir hipotezin test edildiği çok aşamalı deneysel durumların kullanılmasını önermiştir.

Yukarıda sözü edilen alan yazını incelendiğinde, hipotez kurma becerilerinin genellikle çocukların düşünme becerilerinin gelişimi açısından araştırıldığı, yaşa dayalı farklılıkların ve hipotez kurma becerilerindeki bilişsel ilerlemelerin hangi yönde ol-

duğunu açıklamaya çalışan araştırmaların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar hipotez kurma becerilerinin nasıl ölçüleceğine odaklanmıştır. Lise ve üst sınıf düzeyinde hipotez kurma becerileriyle ilgili çalışmaların, çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalara göre daha az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu durum lise ve üniversite öğrenimi gören bireylerin hipotez kurma becerilerini anlamak açısından çalışmanın sonuçlarını önemli kılmaktadır.

Çalışmada açık uçlu maddelerle, yükseköğretim düzeyinde hipotez kurma ve deney planlama becerilerinin ölçülmesi, öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada, elde edilen sonuçların yorumlanması konularında uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara örnekler sunma; aynı zamanda hipotez kurma ve deney planlama becerilerini daha iyi anlamayı ve tanımayı sağlayabilecek ön bilgiler oluşturma hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın iki amacı vardır. İlki yükseköğrenim öğrencilerinin hipotez kurma ve deney planlama becerilerinin açık uçlu maddeler yardımıyla nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin örnekler sunmak; ikincisi bu becerilerle ilgili maddelere verilen yanıtları inceleyerek öğrencilerin becerideki performansını anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır.

Yöntem

Bu araştırma yükseköğrenim düzeyinde hipotez kurma ve deney planlama becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu örnek maddelerin oluşturulması, öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesi ve yorumlanmasına yönelik örnekler sunmayı ve ilgili maddelere verilen yanıtları inceleyerek bu becerileri anlamayı amaçlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada değerlendirilme açık uçlu maddelerle gerçekleştirildiğinden ve veri toplama sürecinin güçlüklerinden dolayı evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş, veriler çalışma grubundan toplanmıştır. Araştırma öğrenci yanıtlarından yola çıkarak hipotez kurma ve deney planlama becerilerini anlamaya ve açıklamaya yönelik bir çaba içerdiğinden, elde edilen bulguların genellenebilirliğinden daha çok yapıyı anlamaya yönelik bir yaklaşım seçilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında belirli bir bağlama bağlı kalmanın, öğrenci yanıtlarını değerlendirmede ve geçerliği sağlamada daha elverişli bir yöntem olacağı düşünülerek birbirinden çok farklı özellikte bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden veri toplamak yerine, benzer özelliklere sahip öğrencilerden veri toplanması yolu seçilmiştir. Bu nedenle bağlam (psikoloji konuları), belirli bir bağlama bağlı kalmanın madde oluşturmada kolaylık sağlaması, veri toplanan grubun homojenliği, maddelerle ölçülen özelliğe ilişkin ön bilgilere sahip olma (psikoloji dersleri almış olmak) gibi durumlar çalışma grubunun seçiminde belirleyici rol oynamıştır. Bu doğrultuda çalışma çocuk gelişimi bölümünde (%58,4) ve sosyoloji bölümünde öğrenim gören öğrencilerle (%41,6) sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı

Sınıf düzeyi ve Bölüm	Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Sosyoloji bölümü 1. sınıf	Kadın	61	34,3
	Erkek	13	7,30
Çocuk Gelişimi bölümü 3. sınıf	Kadın	100	56,2
	Erkek	4	2,20

Çalışma grubu bir devlet üniversitesinde sosyal bilimler alanında öğrenim gören, psikolojiye giriş ve gelişim psikolojisi dersleri almış sosyoloji bölümü birinci (n=74) ve çocuk gelişimi bölümü üçüncü (n=104) sınıfa devam eden 178 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 9,5'i erkek, 90,5'i kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hipotez kurma ve deney planlama becerileri araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu maddelerle ölçülmüş ve bu maddelere verilen yanıtların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları (DPA) kullanılmıştır. Aşağıda bu maddelerin oluşturulma süreci ve DPA'nın geliştirilmesiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Hipotez Kurma ve Deney Planlama Becerilerinin Ölçülmesi

Araştırmada hipotez kurmayla ilgili beceriler araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu maddelerle ölçülmüştür. Açık uçlu maddeler Kurnaz Adıbatmaz ve Kutlu (2020) tarafından oluşturulan bilimsel düşünme becerileri sınıflandırmasında yer alan hipotez kurma ve deney planlama becerilerine ilişkin açıklamalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmada hipotez kurma becerisi aşağıdaki alt becerilerden oluşmaktadır.

Hipotez Kurma

- Problem durumuna dayalı test edilebilir bir hipotez kurar.
- Hipotezin nasıl kontrol edilebileceğini, bilimsel ve etik bir yaklaşım sunarak aşamalarla açıklar.
- Hipotezin test edilmesinde çözüme götürebilecek birden fazla uygun kanıt olabileceğini açıklar.
- Gözlenen etkinin nasıl kontrol edileceği konusunda açıklamalar yapar.
- Hipoteze yöneltilen eleştirileri giderebilmek için tüm olasılıkları kontrol eder.

Deneysel Planlama ve Deneysel Yürütme

- Bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirler.
- Problem durumuna uygun olarak bağımlı ya da bağımsız değişkenleri değiştirir/kontrol eder.
- Problemin çözümüne yönelik uygun yöntemi belirler.
- Problemi sonuca götürebilecek işlem basamaklarını tanımlar.

İlgili beceriler dikkate alınarak beş madde oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında, yüksek düzeyde karmaşık içerikler oluşturmak yerine bazı bilgilerin maddelerin içinde verilmesi tercih edilmiştir. Lawson (1993), hipotez kurma becerilerinin değerlendirilmesinde, verilen görevlerin yüksek düzeyde karmaşıklık içermesinin hipotez kurma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde belirsizliklere neden olabileceğini belirtmiştir. Bu görüşten yola çıkarak maddelerde verilen görevlerin yüksek düzeyde karmaşıklık içermemesine dikkat edilmiştir. Maddeler, tüm öğrencilerin psikolojiye giriş ve gelişim psikolojisi dersi almış olmaları nedeniyle gelişim psikolojisi konu alanıyla ilişkilendirilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında gerçek yaşama dayalı sorunlar kullanılmış ve bu sorunlarla ilgili hipotez kurma becerileri ölçülmüştür. Maddeler iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir çocuk gelişimi uzmanı tarafından ölçülen özelliğe uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik, öğrenci düzeyine uygunluk vb. bakımlardan değerlendirilmiş ve uzman görüşlerine dayalı olarak maddeler gözden geçirilmiştir ve maddelerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi

Açık uçlu maddelere verilen yanıtların değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen DPA kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar DPA kullanılarak en doğru yanıt, uzak doğru yanıtlar, yanlış yanıtlar, ilgisiz yanıtlar ve boş yanıtlar olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlar, en doğru yanıtta uzak yanıtla doğru yanıtı tanıma kodu kullanılarak değerlendirilmiştir. A en doğru

yanıtla karşılık gelen tanıma kodudur. BA, BB, BC, BD, BE, vb. yanıtı tanıma kodları kısmen doğru yanıtları göstermektedir. BA en doğru yanıtta, daha yakın yanıtları gösterir. Kısmi doğru yanıtlar BA'dan uzaklaştıkça, en doğru yanıtta olan uzaklığı da artar. CA, CB, CC, vb. yanıtı tanıma kodları yanlış yanıtları göstermektedir. DA, DB, DC, vb. yanıtı tanıma kodu maddede verilen duruma yanıt olamayacak, ilgisiz açıklamalara karşılık gelmektedir. Araştırmada kullanılan 3. maddeye ait DPA anahtarı örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Örnek Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt Tanıma Kodu	EN DOĞRU YANITLAR
A	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmuştur. Oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklayarak yazmıştır.
UZAK DOĞRU YANITLAR	
BA	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmuştur. Oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklayarak yazmıştır ancak açıklamalarında küçük hatalar vardır.
BB	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmuştur. Oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini yazmış ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini yazmıştır. Ancak açıklamaları büyük ölçüde eksiktir.
BC	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmuştur. Oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini yazmış ancak bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini yazmamıştır.
BD	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmamıştır. Hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklayarak yazmıştır, açıklamaları bilimsel olarak doğrudur ve maddede verilen durumla ilgilidir.
BE	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmamıştır; ancak hangi kanıtların toplanması gerektiğini veya ilgili kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini kısmen yazmıştır, açıklamaları büyük ölçüde eksiktir.
BF	Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturmuştur. Oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini yazmamıştır.

YANLIŞ YANITLAR

CA	Maddede verilen durumla ilgili açık ve anlaşılır olmayan veya bilimsel olarak doğru olmayan/belirli bir yargı içermeyen bir denence oluşturmuştur ya da denence yazmamıştır. Verilen durumla ilgili yapılacak bir araştırmada ne tür kanıtların toplanacağına ilişkin görüşler sunmuş, ancak bu görüşleri bilimsel bir yaklaşımla gerekçelendirmemiştir.
CB	Maddede verilen durumla ilgili açık ve anlaşılır olmayan veya bilimsel olarak doğru olmayan bir denence oluşturmuştur ya da denence yazmamıştır. Verilen durumla ilgili yapılacak bir araştırmada ne tür kanıtların toplanacağına ilişkin açıklamaları kabul edilemeyecek ölçüde eksiktir.
İLGİSİZ YANITLAR	
DA	Sorudaki bilgilerin aynısını tekrar etmiştir.
DB	Soruya yanıt olamayacak/ilgisiz açıklamalar yapmıştır.
DC	Maddede verilen konuyla ilgili sayılabilecek bilimsel açıklamalar yazmış ancak maddede beklenen davranışı gerçekleştirmemiştir.

Örnek verilen DPA incelendiğinde, en iyi performansı gösteren *maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturan; oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklayarak yazan öğrencilerin yanıtları A tanuma kodu ile değerlendirilmiştir. Maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir denence oluşturan; oluşturduğu denencenin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini yazan; ancak açıklamalarında küçük hatalar bulunan öğrenci yanıtları BA tanuma kodu ile değerlendirilmiştir. Açıklamaları büyük ölçüde eksik olan, ne tür kanıtların toplanması gerektiğinden söz etmeyen, yanıtlarında kısmen doğruluk ya da kısmen yanlış/eksik bilgiler bulunan öğrenciler yanıtlarının doğruluk düzeyine göre BA'dan uzaklaşan tanuma kodlarıyla değerlendirilmiştir. Yanlış yanıtlar CA ve CB; ilgisiz yanıtlar DA, DB ve DC yanıtı tanuma kodunda yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir.*

DPA'dan elde edilen yanıtlar arasından tesadüfi olarak seçilen beşer yanıt, araştırmacılarından bağımsız iki çocuk gelişimci tarafından ilgili DPA kullanılarak değerlendirilmiştir. Beş maddede, değerlendiriciler arası tutarlılık Kappa istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. κ istatistiği birinci madde için 0,61; ikinci madde için 0,64; üçüncü madde için 0,71; dördüncü madde için 0,80 ve beşinci madde için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler DPA ile yapılan değerlendirmelerin önemli düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

Veri Toplama İşlemi ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2019-2020 öğretim yılı döneminde toplanmıştır. Öğrencilerin kendilerine verilen görevleri (açık uçlu maddeleri yanıtlama) zamanında tamamlaması ve geri dönütlerin daha kolay olması amacıyla bir Google Classroom sınıfı oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler bu sınıfa sınıf kodunu kullanarak katılmışlardır. Araştırmacılar Google Classroom'da açtıkları bu sınıf üzerinden farklı haftalarda her görev (açık uçlu maddeleri yanıtlama) için ayrı bir sınıf çalışması oluşturmuştur. Öğrenciler eş zamanlı olarak bu görevlere ulaşabilmıştır. Öğrencilere dönemin başında, maddeleri yanıtlamalarıyla ilgili bazı kurallardan söz edilmiştir. Bu kurallar aşağıda maddelerle özetlenmiştir.

- Yanıtları oluşturmadan önce, maddede verilen açık uçlu soruyla ilgili konularda okuma yapılmalıdır. Her ne kadar tüm öğrenciler psikolojiye giriş ve gelişim psikolojisi dersi almış olsalar da bu durum konuyla ilgili bilgi sahibi olmayan öğrencilerin maddede ölçülen beceriyle ilgili gerçek performansını değerlendirme açısından önemlidir.
- Açık uçlu maddelerin birden fazla doğru yanıtı olabilir. Bu nedenle tek bir doğru yanıtın olmadığı ve farklı yaklaşımlarla yanıtlar veren öğrencilerin en doğru yanıtı ulaşmaları olasıdır. Öğrencilerin birbirleriyle konuyu tartışma olasılığı bulunduğuundan; bu açıklamanın, öğrencilerin benzer yanıt verme çabasını önleyerek maddede verilen soruya farklı açılardan bakmalarını sağlayacağı düşünülmüştür.
- Maddeye, herhangi bir makale ya da kitaptan doğrudan alıntı yaparak yanıt verilmemesi ve yanıtların tümüyle özgün olması gerekmektedir. Bu nedenle tüm katılımcılar yanıtlarını Turnitin'de tarayarak intihal oranlarını hesaplamıştır. Katılımcıların yanıtlarını Turnitin'de tarayabilmeleri için, Turnitin'de bir ödev oluşturulmuş ve öğrencilerin e posta adresleri eklenerek Turnitin kullanmalarını kolaylaştırılmıştır.
- Maddelere verilen yanıtlar en geç bir hafta içinde Google Classroom'a yüklenmiştir.

Öğrencilerin Turnitin'de intihal taraması yapmalarının amacı yanıtı tümüyle kendilerinin oluşturmalarına yönelik bir önlemdir ve bu durumun araştırmanın iç geçerliliğini artıracağı düşünülmüştür. Öğrenciler ödevleriyle ilgili intihal taraması yaptıktan sonra yanıtlarını ilgili sınıf çalışmaları alanına yüklemiştir. Araştırmada yanıtları puanlamaya dahil edilen öğrencilerin intihal oranları %0'dır. İntihal oranı yüksek olan öğrencilerin çalışmaları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada veriler yukarıda sözü edilen kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

DPA ile elde edilen veriler sıralama ölçeği düzeyinde bilgiler içerdiğinden; verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Öğrenci yanıtlarının yanıtı tanıma kodlarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar histogram grafiği ile sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin sayı ve yüzde değerlerini gösteren histogram grafikleri, her soru için ayrı olarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur. Birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenci sayısı eşit olmadığından sayılarla birlikte yüzdeleri içeren histogram grafiklerinin verilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca bulgularla birlikte öğrenci yanıtlarından örneklere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ilk madde aşağıda verilmiştir.

Madde:

21. yüzyılda dijital teknolojinin gelişimiyle birlikte çocuklara yönelik olarak birçok dijital oyun da geliştirilmiştir. Çocuklar, günlerinin çoğunu ekran karşısında, dijital oyunları oynayarak geçirmektedirler. Ancak ebeveynlerin bu durumla ilgili bazı kaygıları bulunmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının ekran karşısında oyun oynayarak geçirdikleri zamanın, çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığını merak etmektedirler.

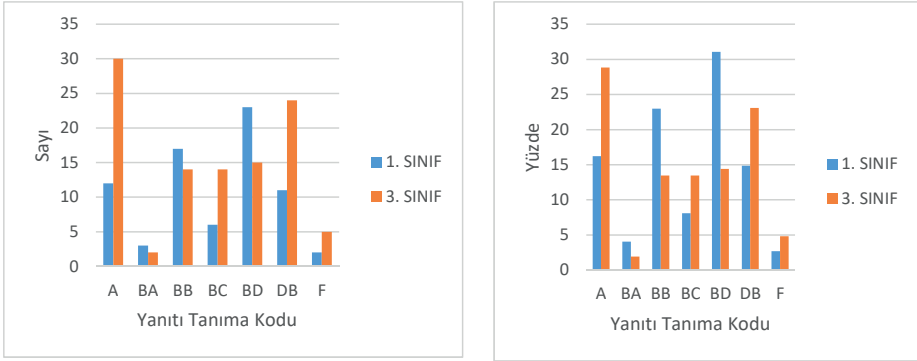
Soru: Çocukların akademik başarıları/gelişimleri üzerinde ekran karşısında oyun oynayarak geçirdikleri sürenin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, konuyla ilgili başka hangi değişkenler dikkate alınmalıdır? Çocukların akademik başarıları/gelişimleri üzerinde ekran karşısında oyun oynayarak geçirdikleri sürenin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bu etkinin nasıl gözlenebileceğine ilişkin bir yöntem önerin. Bu yöntemi birkaç cümleyle açıklayın.

NOT: Yanıtlarınızı oluştururken gerekçelendirin. Gerekçelerinizi gelişim ve öğrenme psikolojisi dersinde öğrendiğiniz ilkelerle, kavramlarla ya da kuramsal bilgilerle destekleyin.

Maddede gözlenen etkinin nasıl kontrol edileceği konusunda açıklamalar yapma davranışı ölçülmüştür. Ramig vd. (1995), hipotez kurma sürecini, değişkenleri belirleme ve kontrol etme süreci ile ilişkilendirmiştir. Bu nedenle değişkenleri belirlemede değişkenlerin nasıl kontrol edileceğinin yanıtlayıcı tarafından bilinmesi hipotez kurma becerisiyle ilgili bir davranış olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin maddeye verdikleri yanıtların DPA'da yer alan yanıt tanıma kodlarına göre dağılımlarını gösteren sayı ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Öğrencilerin 1. maddeye verdikleri yanıtların yanıtı tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri



Şekil 1'e göre birinci sınıfta 12 (%16), üçüncü sınıfta 30 (%29) öğrenci üçüncü maddeye en doğru yanıtı vermiştir. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %23,5'tir. Bu öğrenciler maddede verilen durumla ilgili gözlenen etkinin nasıl kontrol edileceği konusunda verilen duruma ilişkin en az bir değişkenden söz ederek bu durumla ilgili bilimsel araştırma yöntemleriyle tutarlı bir araştırma önerisinde bulunmuştur. Bu maddede en doğru yanıtı örnek oluşturabilecek öğrenci yanıtlarından biri aşağıda verilmiştir.

Örnek yanıt:

Dijital oyunların çocukların akademik başarısı üzerindeki etkileri araştırılırken dikkat edilmesi gereken parametreler; çocukların yaşı, ekran karşısında geçirilen süre, oynanan oyunların türü, okul derslerinden alınan notlar ve derslerle ilgili becerilerdir. Bu parametrelerle çocuk üzerinde değerlendirme yapılmalıdır. Çocuğun seçtiği oyunlar, harcadığı zaman, notları ve kıyaslanacakları dersler ile ilgili becerilerin ölçümlerinin (hızlı okuma, okuduğunu doğru anlama gibi) ilişkilendirilmesi yapılmalıdır. Daha çok interaktif anlatımlı oyunların kullanıldığı bir araştırmada çocukların okuma, dinleme ve anlama becerilerine etkisi gözlemlenebilir. Sözlü anlatımın olduğu oyunlarda çocukların ilerleme kaydetmek için dikkatli dinlemesi, yazı ile anlatımın olduğu oyunlarda ise çocukların okuması ve okuduklarını anlayarak ilerleme kaydetmesi gerekecektir. Çocukların bu oyunlarda edinilen alışkanlıkları akademik hayatlarında da kullanıp kullanmadığı incelenebilir. Aynı şekilde bulmaca tarzı oyunların, çocukların problemlere çözüm üretme gibi özelliklerini geliştirip geliştirilmediğinin araştırılması yapılabilir. Rekabetçi oyunların çocuklara rekabet etmeyi benimsetip benimsetmediği, oyunlardaki en iyi olma isteğini akademik hayatlarında da kullanıp kullanmadığı incelenebilir. Günümüzde çocukların çeşitli bilim ve sanat dallarına olan ilgisini arttırabilecek oyunlar bulunmaktadır, hatta bu oyunlar çocuklara bazı konularda temel bilgileri edindirebilir.

B. Y., Çocuk Gelişimi Bölümü, 3. Sınıf

BA - BD arasındaki yanıt tanıma kodları kısmen doğru yanıtları göstermektedir. Yanıtların BA tanıma kodundan uzaklaşması öğrencilerin yanıtlarının en doğru yanıt olan uzaklığının arttığını gösterir. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerden 3'ü (%4) BA, 17'si (23) BB, 6'sı (%8) BC ve 23'ü (%31) BD yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden 2'si (%2) BA, 14'ü (%13) BB, 14'ü (%13) BC ve 15'i (%14) BD yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Maddeye kısmen doğru yanıt veren öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %52,8'dir. BA yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler, maddede verilen durumla ilgili değişkenlerden söz etmemiştir; ancak bu durumla ilgili bilimsel araştırma yöntemleriyle tutarlı ve doğru bir yöntem önermiştir. BB yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler, maddede verilen durumla ilgili bilimsel araştırma yöntemleriyle kısmen tutarlı ve doğru bir yöntem önermiştir ve maddede verilen durumla ilgili değişkenlerden söz etmiştir. BC yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler, maddede verilen durumla ilgili bilimsel araştırma yöntemleriyle kısmen tutarlı ve doğru bir yöntem önermiştir; maddede verilen durumla ilgili değişkenlerden söz etmemiştir. BD yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler, maddede verilen durumla ilgili bilimsel araştırma yöntemleriyle tutarlı ve doğru bir yöntem önermemiştir, ancak ilgili olabilecek değişkenlerden söz etmiştir. Aşağıda BD yanıtını veren bir öğrenciye ait örnek yanıt verilmiştir.

Örnek Yanıt:

Dikkate alınması gereken değişkenler arasında yaş olmalı, çocuğun bulunduğu gelişim dönemi olmalıdır ve önemlidir, tarihsel zaman da önemlidir, içinde bulunduğumuz zaman dilimi es geçilmemelidir. Teknoloji çağında olduğumuz unutulmamalıdır. Gelişimin dönemlerine göre çevrenin etkisi değişir, ilk çocuklukta bir çocuk ekran karşısında uzun süre kalıyorsa o dönemde gerçekleşecek olan kritik dönemlerden eksik kalabilir olumsuz etkilenebilir. Ergenlik döneminde çocuk belirli saatlerde ve ekranı olumlu yani ödev, spor, sosyal çevre gibi konularda yeterli kullanabilirse de ekran bu çocuğa olumlu dönüt verebilir. Ekranın çocuk üzerindeki etkisi konusunda çocuğa ekran bir pekiştirici olarak mı veriliyor yoksa bilgi edinilmesi gereken kaynak olarak mı sunuluyor bu durumlara da bakılabilir. Telefon tablet gibi araçları nasıl transfer ettiği de önemlidir olumlu aktarım olmalıdır, oyunda ya da ekran karşısında öğrendiği bilgileri akademik alana ya da sosyal yaşamına olumlu aktarmalıdır.

A. A., Çocuk Gelişimi Bölümü, 3. Sınıf

DB yanıtı tanıma kodunda toplanan birinci sınıfa devam eden 11 (%15); üçüncü sınıfa devam eden 24 (%23) öğrenci, soruya yanıt olamayacak ya da konuyla ilgili olmayan açıklamalar yapmıştır. Üçüncü maddeye toplam yedi öğrenci yanıt vermemiştir.

İkinci maddeyle, *problem durumuna dayalı test edilebilir bir hipotez kurma* davranışı ölçülmüştür. Aşağıda ilgili maddeye yer verilmiştir.

İkinci Madde

Üstün yetenekli çocuklarda dikkat ve yaratıcılığın geliştirilmesi için kutu oyunlarının etkisini gösterebilecek bir araştırmanın sonuçlarına ilişkin bir denence (hipotez) oluşturun. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin tahmininizi en az bir bilimsel ilke/kuram/kavramla açıklayın. Yanıtınızı aşağıdaki açıklamayı ve verilen örneği inceleyerek oluşturabilirsiniz.

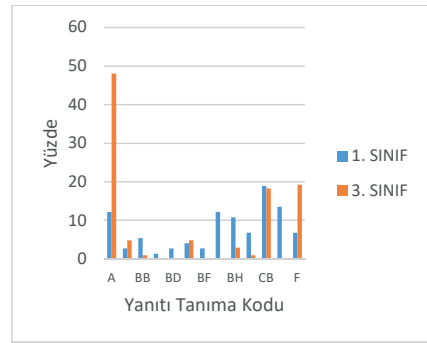
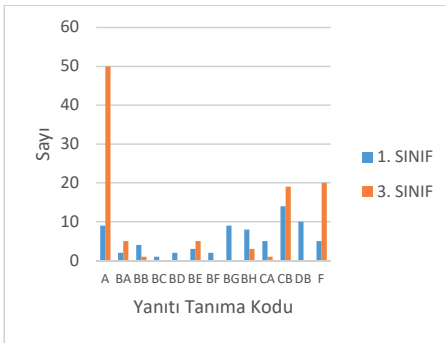
Açıklama: Denence (hipotez) bir araştırmanın sonuçlarının ne olacağına ilişkin kurulan önermelerdir. Denenceler bilimsel bilgilere/kuramlara/gözlemlere dayalı olarak oluşturulur. Örneğin psikoloji alanında anne baba tutumlarının çocukların kişilik gelişimlerini etkileyeceği yönünde bilimsel bilgiler vardır. Bir araştırmacı bu konuda çalışma yürütmeyi planlamış ve aşağıdaki gibi bir denence oluşturmuştur.

Örnek Denence: Baskıcı-otoriter anne baba tutumu çocukların içe dönük olmasına neden olur. Denenceler tek bir cümle şeklinde ve araştırmanın sonucuna ilişkin tahminler içerecek şekilde oluşturulur.

Maddede öğrencilerden üstün yetenekli çocuklarda dikkat ve yaratıcılığın geliştirilmesi için kutu oyunlarının etkisini gösterebilecek bir araştırmanın sonuçlarına ilişkin bir hipotez oluşturmaları istenmektedir. Öğrencilere farklı bir konuda bir hipotez örnek olarak verilmiş ve bu örnekten yararlanarak kendi yanıtlarını oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin ikinci maddeye verdikleri yanıtların, yanıtı tanıma kodlarına göre dağılımlarını gösteren sayı ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Öğrencilerin 2. maddeye verdikleri yanıtların yanıtı tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri



Şekil 2'ye göre üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin yaklaşık yarısı A yanıtı tanıma koduna ulaşmıştır. Bu öğrenciler verilen araştırma konusuna yönelik olarak araştırmanın sonuçlarıyla ilgili açık/anlaşılır bir hipotez oluşturmuş ve araştırmanın sonucuyla ilgili tahminleri bilimsel ilkelerle/kuramlarla/kavramlarla desteklemiştir. Yanıtı, A yanıtı tanıma kodunda üçüncü sınıfa devam eden 50 (%48), birinci sınıfa devam eden 9 (%12) öğrenci bulunmaktadır. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %33,1'dir. Bu maddede en doğru yanıtı örnek olarak öğrenci yanıtlarından bir örnek verilmiştir.

Örnek Yanıt:

Üstün yetenekli olarak tanımladığımız çocukların temel özelliklerini ele almamız gerekirse aynı yaş, aynı çevre ve deneyime sahip akranlarına kıyasla genel veya özel yetenek alanlarının anlamlı düzeyde yüksek performansa sahip olması diyebiliriz. Bununla beraber üstün yetenekli çocuklar, tanılandığı andan itibaren akranlarına kıyasla artı bir eğitim sürecine girer. Başladığı eğitim sürecinde yer alan birçok aşamalardan farklı şekilde yararlanır. Bu aşamalardan biri bilişsel gelişim diğeri sosyal gelişimine katkı sağlayacak eğitimlerdir.

Hipotezimi şu şekilde ifade edersem; 'Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kutu oyunlarından yararlanması çocukların sosyal becerilerini geliştirir.' Hangi yaş aralığın da olursa olsun bir çocuk, akranlarıyla, çevresiyle iyi geçinmek ve duygularını rahat ifade etmek ister. Çocuklar üstün yetenekli tamsı olsa da temel ihtiyaçlarını bulunduğu yaş ve dönem özelliklerine göre oynadığı oyunlardan karşılar. Maria Montessori ile İbn-i Sina'nın da belirttiği gibi, 'Çocuğun en temel işi ve uğraşdır oyun' diyerek oyunun çocuğun gelişim alanlarını etkilediğini, ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olduğunu ve duygusal dışavurumunu sağladığını söyleyebiliriz. Yine Vygotsky'ye göre oyun, yeni bir oluşumdur ve keşiftir diyerek oyunun iletişim ile ilişkisi olduğunu söyler. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde yararlanan kutu oyunları en az iki kişi ile oynadığı için çocuğun arkadaş edinmesine ve sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Kutu oyunları aracılığıyla kurduğu arkadaşlıkları, iletişim becerisini geliştirecektir. Bununla beraber olumlu seyreden sosyal hayatının olması çocuğun bilişsel gelişimini ve dil gelişimini doğrudan etkileyecektir. Dikkat süresini arttıracak, oyuna odaklanmasına ve hızlı düşünmesine katkı da bulunacaktır. Rahat hissettiği için kendini ifade etmede kolaylık sağlayacak ve var olan yeteneğini geliştirebilecektir. Freud, Psikanalitik kuramında oyunun tanımını açıklarken çocuk oyun ile sosyal, bilişsel ve fiziksel becerilerini geliştirmesiyle beraber benlik saygısının da desteklendiğini ifade eder. Çocuğun, gelişen benlik saygısıyla kendine güveni artacak ve var olan yeteneklerini geliştirmek için dikkat süresini ve çabasını arttıracaktır. Özetleyecek olursak üstün yetenekli çocukların eğitiminde yararlanan kutu oyunları çocuğun dikkat ve yaratıcılığını geliştirirken aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini; arkadaşlarıyla ve çevresiyle kurduğu iletişimini, benlik saygısını ve kendini ifade gücünü geliştirmede de yardımcı olacaktır.

G. K., Çocuk Gelişimi, 3. sınıf

BA - BH arasındaki yanıtı tanıma kodları kısmen doğru yanıtları göstermektedir. Yanıtların BA tanıma kodundan uzaklaşması öğrencilerin yanıtlarının en doğru yanıtı olan uzaklığının arttığını gösterir. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerin %42'si, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin de %14'ü, 4. maddeye kısmen doğru yanıt vermiştir. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerden 2'si (%3) BA, 4'ü (%5) BB, 1'i (%1) BC, 2'si (%3) BD, 3'ü (%4) BE, 2'si (%3) BF, 9'u (%12) BG, 8'i (%11) BH yanıtı tanıma kodunda yer

alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden 5'i (%5) BA, 1'i (%1) BB, 5'i (%5) BE, 3'ü (%3) BH yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir.

BA-BF arasındaki yanıtı tanıma kodlarında toplanan öğrenciler verilen araştırma sonuçlarıyla ilgili bir hipotez oluşturmuş, ancak BG ve BH yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler hipotez oluşturmamış ya da oluşturdukları hipotezler doğru kabul edilemeyecek düzeyde eksiktir. BA tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırmanın sonuçlarına ilişkin tahminlerini bilimsel bilgilerle ilişkilendirmiştir ancak bu öğrencilerin oluşturdukları hipotezin sonuçlarıyla ilgili tahminleri eksiktir. BB tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonucuna ilişkin tahminlerini bilimsel ilkelerle/kuramlarla/kavramlarla kısmen desteklemiştir. BC tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırmanın sonucuyla ilgili tahminlerini bilimsel ilkelerle/kuramlarla/kavramlarla desteklememiştir, açıklamaları kabul edilemez düzeyde eksiktir. BD tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonucuyla ilgili tahminlerini yazmamıştır. BE tanıma kodunda toplanan öğrenciler kısmen doğru kabul edilebilir bir hipotez oluşturmuştur. BF tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonuçlarıyla ilgili tahminlerini bilimsel ilke/kuram/kavramlarla kısmen desteklemiştir, açıklamaları kısmen yeterlidir. BG tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonuçlarıyla ilgili tahminlerini bilimsel ilke/kuram/kavramlarla açıklamıştır, ancak bir hipotez oluşturmamıştır. BH tanıma kodunda toplanan öğrencilerin araştırma sonuçlarıyla ilgili tahminleri önemli ölçüde eksiktir ve bir hipotez oluşturmamıştır. Maddeye kısmen doğru yanıt veren öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %25,2'dir.

CA ve CB tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırmanın sonuçlarıyla ilgili bir hipotez oluşturmamıştır ya da oluşturulan hipotez doğru kabul edilememektedir. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerden 5'i (%7) CA, 14'ü (%19) CB; üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden 1'i (%1) CA, 19'u (%18) CB yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Maddeyi toplam 39 (%21,9) öğrenci yanlış yanıtlamıştır. DB yanıtı tanıma kodunda toplanan birinci sınıfa devam eden 10 öğrencinin (%5,6) soruya yanıt olamayacak ya da konuyla ilgili olmayan açıklamaları vardır. Toplam 25 öğrenci 4. maddeye yanıt vermemiştir (%14). Aşağıda doğru yanıt olarak kabul edilmeyen, CA yanıtı tanıma koduna örnek verilebilecek bir öğrenci yanıtı verilmiştir.

Örnek Yanıt:

Denence: Üstün yetenekli çocuklarda kutu oyunlarının oynanması farklılık gösterebilir.

Üstün zeka yaratıcılık ve akıl birlikteler ile ilerlemesi ile mümkün olur. Üstün zekalı çocukların yüksek zihin faaliyetleri vardır. Buna bağlı olarak yaratıcılık liderlik gibi özellikleri de vardır. Kutu oyunları her çocuk için beynini geliştirmesi, daha pratik düşünmesini sağlayan yaratıcı oyunlardır. Üstün zekalı çocuklarda kutu oyunlarının etkisine bakarsak diğer çocuklara göre daha zorlanmadan ve zevkle oynarlar. Gardner'ın çoklu zeka kuramına göre 8 farklı zeka türü vardır. Bunlar; uzamsal zeka, kinestetik zeka, müziksel zeka, sözel zeka, içsel zeka, sosyal zeka, matematiksel zeka, doğasal zekadır. Zekayı tek ve baskın olarak görmektense farklı dalları olduğunu bilmek gerektiğini savunur. Bu kurama dayanarak üstün zekalı çocukların kutu oyunlarının oynanış süresi, türü, zamanı farklılık gösterebilir.

B. B., Çocuk Gelişimi Bölümü, 3. Sınıf

Öğrenci yanıtı incelendiğinde, öğrencinin oluşturduğu denence açık ve anlaşılır olmamakla birlikte, belirli bir sonuca yönelik tahminleri de içermektedir. Gerekece olarak yazdığı açıklamaları ise yalnızca konuyla ilgili olmakla sınırlıdır. En doğru yanıtı verilen örnekle kıyaslandığında bu yanıtı veren öğrencinin hipotez kurma davranışını gösteremediği ve oluşturduğu hipotezi bilimsel bilgilerle destekleyemediği söylenebilir. Bu nedenle bu yanıt yanlış yanıtlara örnek oluşturmaktadır.

Üçüncü maddeyle, hipotezin test edilmesinde çözüme götürebilecek birden fazla uygun kanıt olabileceğini açıklama becerisi ölçülmüştür. Piekny ve Maehler (2013), hipotez oluşturma becerilerinden söz ederken üç önemli sürece vurgu yapmıştır. Bunlar, (i) hipotezlerin oluşturulmasında, hipotezi destekleyen kanıtlarla hipotezi birbirinden ayırma; (ii) deneyin yürütülmesi aşamasında hipotezin doğrulanması ya da çürütülmesine yönelik bir çabanın bulunması; (iii) hipotezin doğrulanması ya da yanlışlanması durumunda elde edilen kanıtlara dayalı olarak yeni bir hipotezin oluşturulmasıdır. Bu içeriğe dayalı olarak öğrencilerin oluşturdukları hipotezlerle, kanıtlar arasında bağ kurmalarının hipotez kurma becerisine ilişkin davranış göstergelerini sunabileceği düşünülmüştür

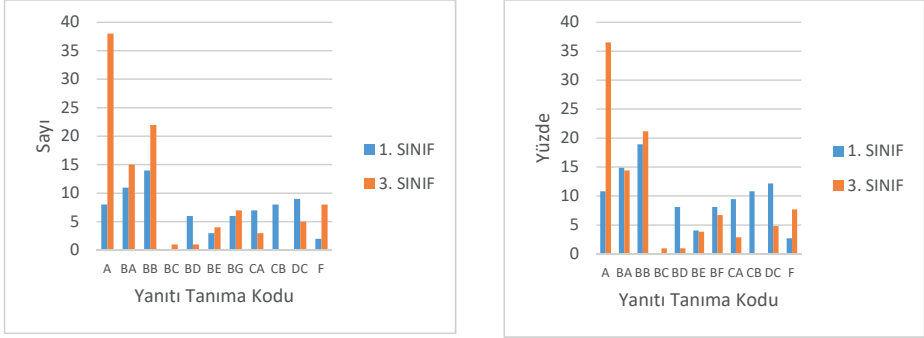
Üçüncü Madde

Pro-sosyal davranış, diğerlerini korumak, paylaşmak, iş birliği yapmak gibi diğerlerine yönelik gönüllü gerçekleştirilen davranışlardır. Çocukların pro-sosyal davranışlarının hangi değişkenlerle ilgili olabileceğini düşünün ve bununla ilgili en az bir denence oluşturun. Oluşturduğunuz denenceleri kontrol etmek için hangi kanıtların toplanması gerektiğini düşünün; bu kanıtları yazın ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklayın.

Maddede öğrencilerden pro-sosyal davranış, diğerlerini korumak, paylaşmak, iş birliği yapmak gibi diğerlerine yönelik gönüllü gerçekleştirilen davranışlarla ilgili olabilecek değişkenleri düşünerek, bu özelliklerle ilgili olabilecek en az bir değişken belirlemeleri ve bu konuyla ilgili bir hipotez oluşturmaları istenmektedir.

Öğrencilerin üçüncü maddeye verdikleri yanıtların DPA'da yer alan yanıt tanıma kodlarına göre dağılımlarını gösteren sayı ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Öğrencilerin 3. maddeye verdikleri yanıtların yanıt tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri



Maddede üçüncü sınıfa devam eden 38 (%37) öğrenci ve birinci sınıfa devam eden 8 (%11) öğrenci en doğru yanıt olan A yanıt tanıma koduna ulaşabilmiştir. Bu öğrenciler maddede verilen durumla ilgili açık, anlaşılır ve bilimsel olarak doğru bir hipotez oluşturmuş ve hipotezin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiği ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklamıştır. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %25,8'dir. Aşağıda bu maddeye verilen en doğru yanıtlardan bir örnek verilmiştir.

Örnek Yanıt:

Okul öncesi veya sonrası çocukların pro-sosyal davranışlarının gelişiminde birçok değişken bulunabilir. Ben ise bu değişkenlerden 'kardeş sayısı' değişkenini ele alacağım. Denence: Bir veya daha fazla kardeşe sahip çocuklarda, hiç kardeşi olmayan bir çocuğa göre pro-sosyal davranışlar daha gelişmiştir.

Kardeşler arasındaki yardımlaşma, oyuncak paylaşımı, beraber oyun kurma veya teselli etme, rahatlatma davranışlarının pro-sosyal davranışların gelişimini desteklediğini düşünüyorum. Kardeşler sürekli bir arada olup çoğu durumda ortak oldukları ve bu durumda bazı davranışların zorunlu gelişmesinin (beraber oyun oynama veya oyuncak paylaşma vb.) sonucunda birbirlerini anlamalarına ve gözlem yapmalarına sebebiyet veriyor. Bu nedenle bir çocuğun bir veya daha fazla kardeşinin olması, kardeş sahibi olmayan bir çocuğa göre daha çok avantaj oluşturduğu ve pro-sosyal davranışları yönünden gelişmesine daha çok olanak sağladığı söylenebilir. İstatistiksel yöntem ve görüşme ile denencemi kanıtlayabileceğimi düşünüyorum. Kanıtım için görüşme yöntemini seçersem bana, anne ve baba gözünden bulgular ve ipuçları sunacaktır. Örneğin; kardeşlerin yemek sırasında birbirlerine sergiledikleri davranışlar ve bu davranışların sonucunda pro-sosyal davranışlarda bir artışın olup olmadığı hakkında bilgiler alınarak sonuca daha da yaklaşılabılır. Buna ek olarak sonucu daha da kesinleştirmek için istatistiksel bir yöntem kullanılabilir. İstatistiksel yöntem ile bir veya daha fazla kardeşe sahip çocuklar grubu ile kardeşe sahip olmayan tek çocuklar grubu arasında sergilenen pro-sosyal davranışların ve bu davranışların gelişim oranlarına ulaşılabilir. Bu yöntemin sonucunda daha genel ve sağlam bir sonuca erişebiliriz.

B. K., Çocuk Gelişimi, 3. sınıf

Birinci sınıfa devam eden öğrencilerden 11'i (%15) BA, 14'ü (%19) BC, 6'sı (%8) BE, 3'ü (%4) BF, 6'sı (%8) BG yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden 15'i (%14) BA, 22'si (%21) BB, 1'i (%1) BC, 1'i (%1) BD, 4'ü (%4) BE, 7'si (%7) BF yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. BA yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler verilen durumla ilgili bilimsel olarak doğru bir hipotez oluşturmuş ancak hipotezin kontrol edilmesinde küçük hatalar yapmıştır. BB yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler verilen durumla ilgili bilimsel ve doğru bir hipotez oluşturmuş ancak bu hipotezin kontrol edilmesiyle ilgili büyük ölçüde eksik bilgiler vermiştir. Yanıtı BC-BF yanıtı tanıma kodunda yer alan öğrencilerin oluşturdukları yanıtlarda önemli ölçüde eksiklikler vardır. Kısmi doğru yanıt veren öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %50,5'tir.

CA ve CB yanıtı tanıma kodlarında maddeye yanlış yanıt veren öğrenciler toplanmıştır. CA yanıtı tanıma kodunda yer alan birinci sınıf düzeyinde 7 (%9) üçüncü sınıf düzeyinde 3 (%3) öğrenci verilen durumla ilgili yapılacak bir araştırmada ne tür kanıtların toplanacağına dair bilimsel olmayan yaklaşımla bilgi vermiştir. CB yanıtı tanıma kodunda kanıtların toplanması sürecine dair eksik bilgiler veren birinci sınıf düzeyinde 8 (%11) öğrenci bulunmaktadır.

Birinci sınıfta 9 (%12), üçüncü sınıfta 5 (%5) öğrenci DC yanıtı tanıma kodunda toplanmıştır, bu öğrenciler maddede beklenen davranışı gerçekleştirmemiştir. 10 öğrenci üçüncü maddeye yanıt vermemiştir. Aşağıda DC yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt veren bir öğrenci yanıtı verilmiştir.

Örnek Yanıt:

Aristoteles, "Yaşam serüveninin başında olan ve dünyevi duyguları tam olarak tatmamış bir çocuğun gerçek mutluluğa ulaşabilmesi mümkün değildir" demiştir. Gerçek mutluluk tanımı yaşadığımız aile ve bulunduğumuz çevreye göre kendini tatmin etme eğilimindedir. Ahlaki açıdan kendi neslinin devanını sağlayan toplumlardaki anlayış çevredeki insanlara yardım etme, onlarla empati kurma gibi iyi davranışlar sergilediklerinde karşısındaki insanı mutlu eder. Bir insanı mutlu etme duygusu kişide mutluluk hormonunun salgılanması da sağlar ve kişi kendini mutlu hisseder. Diğer insanları mutlu etme durumu çevre kadar kişinin fıtratına da bağlıdır. Kişi çevresinde bunun örneklerini göremese de kendi içinden geldiği için diğer insanları anlama, mutlu etme çabasına girer ve bu durumdan keyif alır. Tıp dilinde Serotonin olarak bilinen mutluluk hormonu bağırsaklarda ve beyinde üretilen kimyasal bir sinir hücrelidir. Serotoninin az salgılanması kişi için bir tehdit olarak görülmektedir. Serotonin hormonunu dışarıdan almak pek mümkün değildir. Vücut bir hazzı ve doyuma ulaştığında vücut kendi kendine bu hormonu üretir. Pro-sosyal davranış yönünden kendini tatmin eden çocuklarda da serotonin hormonunun arttığını gözlemleyebiliriz.

İ. D., Çocuk Gelişimi Bölümü, 3. Sınıf

Öğrencinin yanıtı incelendiğinde, maddede beklenen davranışı gerçekleştiremediği; maddeye doğru yanıt olamayacak nitelikte açıklamalar yaptığı görülebilir. Öğrenci maddede beklenen davranışla ilgili olmayan açıklamalarda bulunmuştur ve öğrencinin yanıtı DPA'da ilgisiz yanıtlarla ilgili ölçütleri karşıladığından DC yanıtı tanıma koduyla değerlendirilmiştir.

Dördüncü maddeyle *hipotezi kontrol etme*; beşinci maddeyle de *bilimsel ve etik bir yaklaşım sunarak aşamalarla açıklama ve hipoteze yöneltilebilecek eleştirileri giderebilmek için tüm olasılıkları kontrol etme* becerileri ölçülmüştür. Aşağıda araştırmada kullanılan maddeler verilmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Madde

6-8 yaş aralığındaki çocukların farklı olay ya da durumlarda dürtü kontrolünün değişip değişmediğinin incelendiği bir araştırmada çocuklara mutfakta kutuda özel bir şey olduğu söylenmiş ve ona dokunmaması gerektiği belirtilmiştir. Çocukların şeker, dondurma, oyuncak vb. madde kullanıldığında daha düşük düzeyde dürtü kontrolü sağlayacakları düşünülmüş ve araştırmanın denencisi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Denence (Hipotez): Çocuklar şeker, dondurma, oyuncak vb. bir madde kullanıldığında daha düşük düzeyde dürtü kontrolü gerçekleştireceklerdir.

Soru:

Bu araştırmanın yürütücüsü olduğunuzu düşünün. Belirtilen denenceyi (hipotezi) test etmede nasıl bir deney planladınız. Aşamalarıyla yazın.

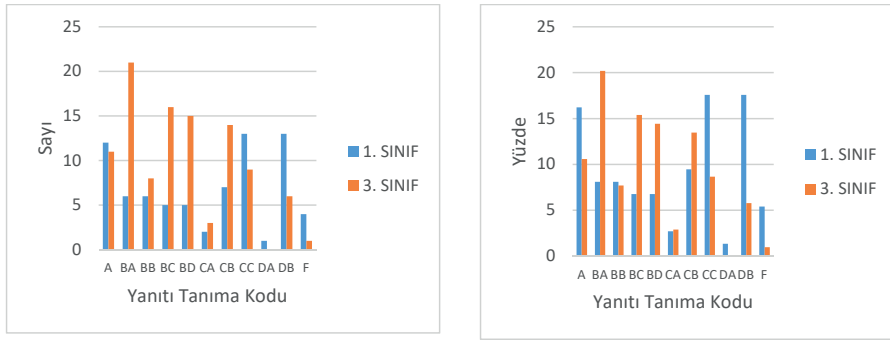
Soru:

Araştırma sonuçlarının doğruluğuna ilişkin kanıtlar toplamanız gerekiyor. Araştırmanızın sonuçlarına yöneltilebilecek eleştirileri önlemek için deneyi planlarken nelere dikkat ederdiniz. En az bir eleştiriyle ilgili alacağınız önlemleri açıklayarak yazınız.

Maddede verilen örnek durumla ilgili öğrencilerin hipotezin nasıl kontrol edilebileceğini aşamalarıyla yazması; verilen örnek durumla ilgili planladığı deneyin yürütülme sürecine ya da deneyin sonuçlarına ilişkin getirilebilecek eleştirilerden en az birini dikkate alarak, bu eleştirilerle ilgili gerçeğe uygun ve bilimsel bir yaklaşımla açıklamalar geliştirmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin dördüncü maddeye verdikleri yanıtların DPA'da yer alan yanıt tanıma kodlarına göre dağılımlarını gösteren sayı ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Öğrencilerin 4. maddeye verdikleri yanıtların yanıt tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri



Dördüncü maddeye öğrencilerin yarısından azı en doğru yanıtı vermiş ve A yanıt tanıma kodunda yer almıştır. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %12,9'dur. Dördüncü ve beşinci maddelere verilen en doğru yanıtlardan bir örnek aşağıda verilmiştir.

Örnek Yanıt:

1.Aşama- Plan oluşturma/ örneklem seçme: Bu hipotez için oluşturacağım deneyde, her bir yaş grubu için bir deney bir de kontrol grubu olmak üzere iki grupta çalışmaya başladım. Grup üyelerinin davranışları üzerinde olabildiğince eşit bir etkiye sahip olacak bir yönlendirici seçmeliyim, çünkü her çocuk için yönlendirici kendi annesi/babası olursa çocuklarla ebeveyn arasındaki ilişkiye göre yönergeye uyma durumu değişiklik gösterir. Bu yüzden deney ve kontrol grubumuz bir ana-okulunun ve ilkokulun sınıf öğrencileri, yönergeyi veren kişi de onların sınıf öğretmeni olabilir.

2.Aşama- Deney ortamını yapılandırma: Öncelikle öğretmen ilk grupta çalışırken mutfağa, eğer mutfak yoksa sınıfın dikkat çeken bir yerine, ne çok küçük ne de çok büyük olan bir kutu yerleştirir.

3.Aşama- Uygulama: Öğle yemeğinden sonra deney uygulaması başlatılır. Öğretmen, çocuklara küçük bir işi olduğunu ve o gelene kadar o kutuyu açmamalarını çünkü kutunun içinde kitaplar olduğunu, o gelince beraber okuyacaklarını söyler. Diğer gruplarla ise bir gün sonra aynı koşullar sağlanır, aynı kutu aynı yer ve zaman kullanılır, öğretmen yine küçük bir işi olduğunu ve o gelene kadar kutuyu açmamalarını çünkü kutunun içinde öğretmenin doğum günü pastasının ve şekerlerin olduğunu ve o gelince pastayı kesip beraber yiyeceklerini, doğum günü kutulayacaklarını söyler.

4.Aşama: Gözlem/ sonuçları inceleme: Bu iki grubun kutuya olan ilgileri, ilgilenen öğrenci sayısı, eğer kutular açılırsa öğretmenin gidişinden kaç dakika sonra açıldıkları, çocukların heyecan/hareket durumları gözlenir. Ayrıca deney 6-7-8 yaş grubuna ayrı ayrı uygulanacağı için bu yaş gruplarının total sonuçları da kendi aralarında karşılaştırılır. Bu deney sonunda ulaşılabilecek sonuç yüksek ihtimalle hipotezle örtüşecektir.

Bu etkinliğimizde bir problem çözme durumunun aşamalarını uyguladığımızı sanıyorum. Bu sebeple istediğimizi aşamaları umarım uygun bir şekilde tamamlayabilmişimdir. Çünkü bir problemi çözenin aşamaları sizin de bildiğiniz gibi, problem konusunu belirleme, veri toplama, hipotez kurma, kontrollü deney yapma ve deneyden sonuç çıkarma olarak sıralanır. Bu etkinliğimizde zaten aşama olarak "hipotez kurma" aşamasına kadar veriler sizin tarafınızdan verilmişti. Ben ise yalnızca "deney yapma" aşamasını alt aşamalara ayırarak kendimi ifade etmeye çalıştım. Teşekkürler

H. G., Çocuk Gelişimi Bölümü, 3. Sınıf

BA, BB, BC ve BD yanıtı tanıma kodları kısmi doğru yanıtları ifade etmektedir. Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin yarısından fazlası dördüncü maddeye kısmi doğru yanıt vermiştir. Birinci sınıftaki öğrencilerden 6'sı (%8) BA, 6'sı (%8) BB, 5'i (%7) BC, 5'i (%7) BD yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerden 21'i (%20) BA, 8'i (%5) BB, 16'sı (%15) BC, 15'i (%14) BD yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. BA yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler belirtilen hipotezi test etmek üzere aşamalardan söz etmiş ancak bu aşamalarda deney sonucunu değiştirmeyecek bazı hatalar yapmıştır. BB yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler planladıkları deneyde tüm aşamalardan bahsetmiştir ancak açıklamalarında deney sonuçlarını değiştirebilecek bilimsel hatalar yapmıştır. BC yanıtı tanıma kodunda yer alan öğrenciler planladıkları deneyin tüm aşamaların-

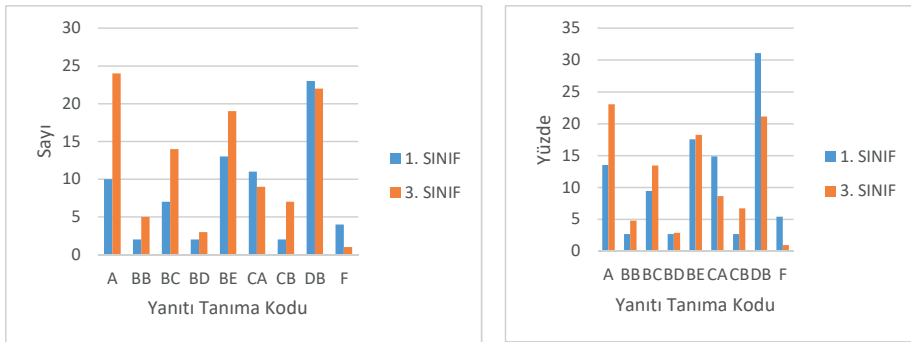
dan söz etmiştir ancak yaptıkları hatalar hipotezin kontrol edilmesini güçleştirmektedir. BD yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler planladıkları deneyi yazmış, ancak tüm aşamalardan söz etmemiştir. Kısmi doğru yanıt veren öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %46'tır.

CA, CB ve CC yanıtı tanıma kodlarında maddeye yanlış yanıtlar veren öğrenciler toplanmıştır. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerden 2'si (%3) CA, 7'si (%9) CB, 13'ü (%18) CC; üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden 3'ü (%3) CA, 14'ü (%13) CB, 9'u (%9) CC yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. CA yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrencilerin açıklamalarında etik sorunlar ve bilimsel çelişkiler bulunmaktadır. CB yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrencilerin oluşturdukları deney süreci farklı bir hipotezi kontrol etmek üzere tasarlanmıştır. CC yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrencilerin yanıtları bilimsel olarak hatalı bilgiler içermektedir.

DA ve DB yanıtı tanıma kodlarında toplanan öğrenciler maddeye ilgisiz yanıtlar vermiştir. DA yanıtı tanıma kodunda yer alan birinci sınıf düzeyindeki 1 (%1) öğrenci sorudaki bilgilerin aynısını tekrar etmiştir. DB yanıtı tanıma kodunda yer alan öğrenciler soruya yanıt olamayacak ilgisiz açıklamalarda bulunmuştur. DB kodunda birinci sınıfa devam eden 13 (%18), üçüncü sınıfa devam eden 6 (%6) öğrenci bulunmaktadır. Altıncı maddeye toplam beş öğrenci yanıt vermemiştir.

Öğrencilerin beşinci maddeye verdikleri yanıtların yanıtı tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Öğrencilerin 5. maddeye verdikleri yanıtların yanıtı tanıma koduna göre sayı ve yüzdeleri



Beşinci maddede öğrencilerin yarısından azı en doğru yanıtı ulaşabilmiştir. A yanıtı tanıma kodu en doğru yanıtı göstermektedir. Bu öğrenciler yanıtlarında bir araştırma sonuçlarının doğruluğunu test etmede ne tür kanıtlar toplanması gerektiğinden ve araştırma sonucuna getirilebilecek eleştirilere yönelik alınabilecek bilimsel/doğru

önlemlerden söz etmiştir. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %19,1'dir.

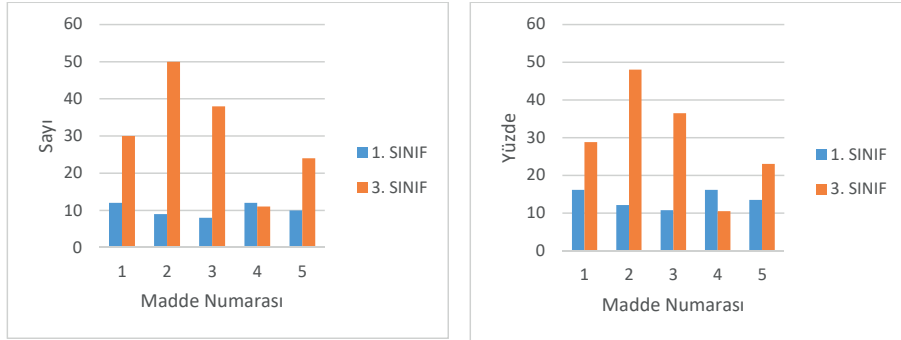
BB, BC, BD ve BE kodları kısmen doğru yanıtları göstermektedir. Birinci sınıfa devam eden öğrencilerin 2'si (%3) BB, 7'si (%9) BC, 2'si (%3) BD, 13'ü (%18) BE; üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 5'i (%5) BB, 14'ü (%13) BC, 3'ü (%3) BD, 19'u (%18) BE yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. BB ve BC yanıtı tanıma kodlarında toplanan öğrenciler araştırma sonucuna getirilebilecek eleştirilere yönelik bilimsel/doğru önlemlerden söz ederek önerilerde bulunmuştur, ancak bu önlemlerin gerekçelerini yazamamıştır. BC yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrencilerin yanıtları ise büyük ölçüde eksiktir. BD yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonuçlarına getirilebilecek eleştirilere yönelik önerilerde bulunmamıştır. BE yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler araştırma sonuçlarına getirilebilecek eleştirilerden söz etmemiş ancak eleştirilerin giderilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Kısmi doğru yanıt veren öğrencilerin tüm katılımcılara oranı %36,5'tir.

Birinci sınıfa devam eden öğrencilerin 11'i (%15) CA, 2'si (%3) CB; üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 9'u (%9) CA, 7'si (%7) CB yanıtı tanıma kodunda yer alan ölçüte uygun yanıt vermiştir. CA yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrencilerin verdikleri yanıtlar bilimsel ilkelerle çalışmaktadır. CB yanıtı tanıma kodunda toplanan öğrenciler verilen duruma uygun olmayan bir deney tasarladıkları için öğrencilerin söz ettikleri eleştiriler de doğru yanıt olmayacak içeriğe sahiptir.

Birinci sınıf düzeyinde 23 (%31), üçüncü sınıf düzeyinde 22 (%21) öğrenci DB yanıtı tanıma kodunda toplanmıştır. Bu öğrencilerin yanıtları maddeye yanıt olamayacak şekilde ilgisiz açıklamalar içermektedir. Toplam beş öğrenci beşinci maddeye yanıt vermemiştir.

Tüm maddelerde en doğru yanıtı ulaşabilen öğrenci sayıları, maddede beklenen beceriyi gerçekleştirebilen öğrencilerin oranını incelemek bakımından önemli görülmüştür. Bu nedenle tüm maddelerde en doğru yanıtı ulaşabilen öğrenci sayılarını görmek için ayrı bir grafik oluşturulmuştur. Maddelerde en doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin sayı ve yüzdeleri Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. En doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin madde numaralarına göre sayı ve yüzdeleri



Şekil 6'ya göre üçüncü sınıfa devam eden ve en doğru yanıtı ulaşan öğrencilerin sayı ve yüzdeleri dördüncü madde dışında bütün maddelerde birinci sınıfa devam eden öğrencilerden daha fazladır. Birinci maddede, birinci sınıfa devam eden öğrencilerden %16'sı, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden %29'u doğru yanıtı ulaşabilmiştir. İkinci maddede, birinci sınıfa devam eden öğrencilerden %12'si, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden %48'i doğru yanıtı ulaşabilmiştir. Üçüncü maddede, birinci sınıfa devam eden öğrencilerden %16'sı, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden %37'si doğru yanıtı ulaşabilmiştir. Dördüncü maddede, birinci sınıfa devam eden öğrencilerden %16'sı, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden %11'i doğru yanıtı ulaşabilmiştir. Beşinci maddede, birinci sınıfa devam eden öğrencilerden %14'ü, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden %23'ü doğru yanıtı ulaşabilmiştir.

Araştırmada beş maddeye verilen yanıtlar, en doğru yanıtı 10, kısmi doğru yanıtlara doğru yanıtı yakınlık düzeyine göre 9-2 arasında bir puan verilerek hesaplanmıştır. Yanlış ve ilgisiz yanıtlar 0 ile puanlanmıştır. Öğrencilerin puanlarından elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların beş maddede aldıkları puanların ortalaması ve standart sapması

Madde numarası	1. sınıf (Sosyoloji)		3. sınıf (Çocuk gelişimi)		Toplam	
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma
1	5,29	3,3	5,52	3,9	5,42	3,6
2	3,26	4,3	6,95	3,6	5,29	4,4
3	4,68	3,8	7,47	3,1	6,27	3,7
4	4,10	4,3	5,49	3,8	4,92	4,1
5	3,46	3,8	4,77	4,0	4,24	3,9

Tablo 2 incelendiğinde, 3. sınıf çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tüm maddelerde birinci sınıf sosyoloji bölümü öğrencilerinden yüksek puan ortalamasına sahiptir. Son iki maddede ortalamının düşük olması, öğrencilerin bu iki maddeyi yanıtlamakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Birinci madde, birinci sınıf sosyoloji bölümü öğrencileri için daha kolayken, üçüncü madde üçüncü sınıf çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine daha kolay gelmiştir. Her maddede alınabilecek en yüksek puanın 10 olduğu düşünüldüğünde, birinci sınıf sosyoloji bölümü öğrencilerinin mutlak başarısı (soru sayısının alınabilecek en yüksek puana oranı) düşüktür. Üçüncü sınıf çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mutlak başarısı 2. ve 3. maddede ortalama değer in üstündedir, diğer maddelerde ise mutlak başarıları orta düzeydedir. Bu farklılığın nedeninin sınıf düzeyi ve alan bilgisinin ortak etkileşimi olduğu düşünülmektedir.

Tartışma

Yükseköğretim programlarının önemli amaçlarından biri, yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve bilimsel düşünme gücüne sahip (Resmî Gazete, 1981), eleştirel düşünebilen (Özdemir, 2005), yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmış (Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu), çevresine duyarlı (Corcoran ve Wals, 2004) vb. özelliklere sahip olmasıdır. Bu genel amaçlar dikkate alındığında bilim üreten yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin de bilimsel düşünme becerilerine sahip olarak eğitimlerini tamamlamaları beklenir. Bu doğrultuda bu araştırmadan elde edilen bulgular ve tartışmanın sonunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler sonraki uygulamalara da yön verebilir. Bu görüşlerden yola çıkılarak, bu araştırmada sosyal bilimler alanında lisans eğitimi alan sosyoloji ve çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin hipotez kurma becerileri incelenmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Öğrenci yanıtlarının kısmi doğru yanıtlara dağılması, kısmi doğru yanıtlardaki çeşitliliği artırmıştır. Bu durum öğrencilerin maddeleri yanıtlamada gerekli olan becerilere kısmen sahip olduklarını ancak bu becerileri öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirmede güçlük yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yanıtlarında çeşitliliğin artması beklenebilir. Sınıf içinde bu tür maddelerin sonuçlarına ilişkin tartışmalar yürütülmesi, bu tür soruların öğrenmeyi ve düşünmeyi geliştirme amaçlı olarak sınıf içinde kullanılması öğrencilerin ilgili becerilerde ustalık kazanmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda açık uçlu maddelerle ölçülmesi amaçlanan gerçek yaşama dayalı değerlendirmeleri öğrenme sürecinden bağımsız olarak düşünmek, bu tür değerlendirmeleri amacından uzaklaştırabilir. Öğrenme ve değerlendirme sürecinin bir arada olduğu gerçek yaşama dayalı değerlendirmelerde bilimsel süreç becerilerini ölçen açık uçlu maddeler ve bu maddelere verilen yanıtları değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin bu becerilerde ustalık kazanmalarında/ yeteneklerini geliştirmelerinde önemli bir aracı rol üstlenebilir.

Bu araştırmada, üçüncü sınıf düzeyinde birinci sınıf düzeyine göre öğrencilerin hipotez kurma becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğ-

rencilerin lisans eğitimi sırasında hipotez kurma becerilerinin geliştiğini düşündürebilir, ancak kesin olarak bu yorumu yapabilmek için daha geniş ve farklı örneklerde öğrencilerin beceri düzeylerinin değerlendirilerek bu varsayımın kontrol edilmesi gerekir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça hipotez kurma becerilerinde ustalaştıkları varsayımdan hareket edildiğinde öğretim programlarının içeriği ve niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk gelişimi bölümü, birinci sınıf öğrencilerinin sosyoloji bölümü öğrencileri olduğu düşünüldüğünde, bağlamın beceriyi açığa çıkarmadaki önemi ortaya çıkmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde beceri sergilemiş olmalarının nedeni, üçüncü sınıf öğrencilerinin konuyla ilgili bağlamda psikoloji derslerinin dışında dört yıl boyunca uygulamaya yönelik başka dersleri alarak daha fazla deneyim kazanmış olmaları olabilir. Öğrencinin yeteneğiyle aynı oranda konu alanının doğası da bilimsel düşünme becerilerinin ölçülmesinde önemli bir güçlük yaratmaktadır. Bu nedenle, bilimsel düşünme becerileriyle ilgili bir özelliğin değerlendirilmesi amaçlandığında konu alanının doğası ile öğrencinin yeteneğinin etkileşimini birlikte dikkate almak gerekir (Kurnaz Adıbatmaz ve Kutlu, 2020).

Kuhn'a (2011) göre bilimsel düşünme becerileri, bu becerilerin kullanılabilceği ortamlar yaratıldığında desteklenebilir. Öğretim programlarında "neyin, nasıl olduğu" bilgisinden ziyade "neyin, neden olduğunu ya da araştırma ve analizin neden gerekli olduğunu" düşünmek öğrenciler için daha etkili olmaktadır. Örneğin Celep ve Bacanak'ın (2013) çalışmalarına katılan yüksek lisans eğitimine devam eden öğretmenler bilimsel düşünme becerilerinin desteklenmesinde en etkili yöntemin laboratuvar yöntemi; kazandırılmasında ise deney tekniği olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında ayrıca öğretim programında yeni hipotezler kurmanın (Haverlikova, 2017), uygun bir hipotez seçme, hipotez oluşturma, deney planı hazırlama ve sonuçları açıklama, hipotezi test etme, verileri çözümleme, sonuçları yorumlama (Zimbardi, Bugarcic, Colthorpe, Good ve Lluka, 2013) ve deneysel yöntemleri kullanmanın (Eckel, Zavaritskaya, Schüttpelz-Brauns ve Schubert, 2019) bilimsel düşünme becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşan çalışmalar yer almaktadır. Yükseköğretim düzeyinde öğretim programlarının bilimsel düşünmeye katkı sağlayacak, demokratik, farklı görüş ve düşüncelere açık bir yaklaşımla uygulanabilmesi öğrencilerin hipotez kurma becerilerini geliştirebilir.

Hodosyova vd. (2015) bir rehberin yönlendirmesiyle sorgulamaya dayalı öğrenme materyallerinin, öğretimde dikkat etme, problemleri anlama ve açıklama, hipotez kurma, deney yapma, gözlemleri kaydetme, tartışma, sonuçları açıklama etkinlikleriyle birlikte kullanımının (Widia vd., 2021) bilimsel düşünme becerilerini desteklediğini bildirmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirmesinde ve aynı zamanda desteklenmesinde açık uçlu maddeler kullanmak, bu maddelere verilen yanıtları süreç içinde değerlendirerek öğrencilere geri bildirimler vermek önemli görülmektedir. Yalnızca öğrencilerin beceri düzeyinin ne olduğunu açıklamaya yönelik sonuç belirleme

amaçlı değerlendirmeler, öğrencilerin beceri düzeyi hakkında bilgi verirken bu becerinin desteklenmesinde sınırlı kalmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak bu araştırmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu maddelerin öğrenciye düşünme ve düşündüklerini açıklama becerisi kazandırabileceği; biçimlendirme amaçlı değerlendirmelerin de bu becerilerin gelişiminde önemli katkılar sağlayabileceği öne sürülebilir.

Öğrencilerin maddelerde verilen durumla ilgili bilimsel açıklamalar yapmada güçlük yaşadıkları, bilimsel bilgilerle maddede verilen durumu ilişkilendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşama aktarmada güçlük yaşadıklarını düşündürmektedir. Sosyal bağlamda hipotezleri test etmek ve bir karara ulaşmak zorlu bir yolculuktur ve Kuhn'a (1991) göre yetişkinler de fen müfredatının ötesinde sosyal konularla ilgili güçlü bilimsel düşünme becerileri göstererek bunu farklı bağlamlara genellemede zorlanmaktadır. Bu durumda ders içeriklerinin oluşturulması ve teorik bilgilerin öğretilmesi sürecinde farklı öğretim teknikleriyle bu becerinin daha çok desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Örneğin ilgi çekici, güdüleyici, üst bilişsel yapıyı destekleyen, akıl yürütme stratejilerini içeren ve geri bildirim veren *River City, Mad City Mystery, Supercharged!*, *Quest Atlantis, Environmental Detectives* ve *Biohazard* gibi video oyunlarına benzer özellikte, ders içeriklerini destekleyecek dijital oyunlar geliştirilebilir ve bilimsel düşünme becerilerini desteklemek için kullanılabilir (Morris, Croker, Zimmerman, Grill ve Roming, 2013).

Öğrencilerin güçlük yaşadıkları bir diğer beceri ise oluşturdukları hipotezleri ya da tahminleri bilimsel ilkelerle gerekçelendirmedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde yapılan bir çalışmada (Yang, 2004) lise öğrencilerinin oluşturulan hipotezi bilimsel kanıtlarla destekleme becerisinde zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilgili araştırmada lise öğrencilerinin okul dışında farklı bağlamlarda bilimsel düşünme becerilerini kullanabilecekleri bir çevrenin olmaması sonucuyla ilişkilendirilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada (Wu ve Tsai, 2007) lise öğrencilerinin sosyal konularda ürettikleri savların nispeten eksik bilimsel bilgiler üzerine kurulduğu görülmüştür. Bu sonuç da öğrencilerin genellikle fen eğitimine yönelik savlar ürettikleri, gerçek hayatta olası problem durumlarıyla karşılaşmadıkları düşüncesiyle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin bir savı, denenceyi ya da tahminlerini oluşturmada sistematik bir yol izlememeleri ya da bu süreçte bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmeme olasılıkları bu beceriyi gerçekleştirmede güçlük yaşamalarına neden olmuş olabilir. Araştırmacılar, bu varsayımın, öğrencilerin hipotez kurarken düşünme yollarını araştıran başka çalışmalarla kontrol edilerek incelenmesi gerektiğini; elde edilecek sonuçların öğrencilerin bu beceride ustalaşmalarının yollarını gösterebileceğini düşünmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada çalışma grubu elverişli örnekleme ile seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %90,5'inin kadın olması hipotez kurma becerilerinde cinsiyete

dayalı bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesini güçleştirmiştir. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen sonuçlar daha çok kadın öğrencilerin yanıtlarından elde edilen performansı açıklamaktadır. Ayrıca araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular sınıf düzeyi ile birlikte, alan bilgisine dayalı farka ait ortak varyansı yansıtmaktadır. Bu nedenler, araştırmadan elde edilen bulguların sınıf düzeyine ya da lisans alanına genellenebilirliğini düşürmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin maddeleri yanıtlanmasının ardından öğrencilere maddelere verdikleri yanıtlarla ilgili geri bildirimler verilmiş ve biçimlendirme amaçlı değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin süreç içindeki değişimine ilişkin farkı da içermektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin hipotez kurma becerileri düzeyleriyle birlikte süreçteki değişimini içerdiğinden, elde edilen sonuçlar tek ve nihai bir değerlendirme sonucunu kapsamamaktadır. Hipotez kurma beceri düzeyini belirlemede kullanılacak bir ölçme aracının olmaması nedeniyle bu araştırmanın bulguları ön test-son test deneysel modelinde tasarlanamamıştır. Bu nedenle araştırma bulguları öğrencilerin başlangıç ve sonuçtaki durumunu yansıtan bilgiler içermemektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada bir yükseköğretim kurumuna devam eden sosyoloji birinci sınıf ve çocuk gelişimi üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin hipotez kurma becerileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir. Öğrenciler aşağıda liste olarak verilen becerileri gerçekleştirmekte önemli güçlükler yaşamışlardır. Öğrencilerin güçlük yaşadığı beceriler aşağıda liste olarak verilmiştir:

- Maddede verilen problem durumla ilgili çıkarımlar yapma; bu durumu bilimsel ilkelerle, kuramlarla, olgularla, vb. ilişkilendirme
- Maddede verilen problemin nedenleri açıklama; problemin çözümüne ilişkin tahminler sunma
- Maddede verilen durumla ilgili değişkenleri belirleme; hipotezin araştırılmasına yönelik bilimsel araştırma yöntemleriyle tutarlı bir yöntem önerme
- Maddede verilen durumla ilgili hipotez oluşturma; hipotezin sonuçlarına ilişkin tahminde bulunma
- Maddede verilen durumla ilgili oluşturduğu hipotezin kontrol edilmesinde hangi kanıtların toplanması gerektiğini ve bu kanıtların ne tür bilgiler sağlayabileceğini açıklama
- Maddede verilen hipotezi test etmek için bilimsel araştırma yöntemleriyle tutarlı bir deneysel planlama

- Bir hipotezin test edilmesinde, araştırma sonucuna getirilebilecek eleştirilerin neler olduğunu ve bu eleştirileri gidermek için ne tür önlemlerin alınabileceğini açıklama

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, çocuk gelişimi üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin beceri düzeyinin, sosyoloji birinci sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu yönündedir. Bu durum yükseköğretimde verilen eğitimin önemini de ortaya çıkarmaktadır. Yükseköğretimde verilen eğitimin bilimsel düşünmeyi artıracak bir kalitede olması, elde edilen çıktının kalitesini de artırabilir. Aynı zamanda birinci sınıf düzeyinde bu becerinin daha düşük düzeyde gerçekleşmiş olması da lisede verilen eğitimin bilimsel düşünme becerilerini daha fazla içermesi gerektiğini de düşündürmektedir.

Ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyini belirlemek amacıyla gerçek yaşama dayalı sorunları içeren maddeler oluşturularak ve öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyi geniş örneklerde kontrol edilebilir. Elde edilen bulgular normların oluşturulmasında önemli bilgiler sağlayabilir. Bilimsel süreç becerilerinin sınıflandırmasında yer alan alt boyutlar ya da becerilerle ilgili öğrencilerin beceri düzeyini belirlemeye yönelik yeni çalışmalar yapılarak bu konuda alan yazına önemli katkılar sağlanabilir. Geliştirilecek öğretim programlarının bu beceride farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin nasıl bir gelişim izlediği de gerçekleştirilebilecek çalışmalar arasındadır.

Kaynakça

- AKDENİZ, A. R. (2008). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. Çepni, S. (Editör). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (7. Baskı), s.128-153'teki bölüm. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- AKTAMIŞ, H., ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileriyle bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- ASLAN, S., Ertuş Kılıç, H., ve Kılıç, D. (2016). *Bilimsel süreç becerileri*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J., ve AUSTIN, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- CANSIZ, M. (2018). Bilimsel süreç becerileri ve bu becerilerin erken çocuklukta gelişimi. P. R. Asiye içinde, *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi* (s. 275-312). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- CELEP, A., & Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazanılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.
- CORCORAN, P. B., ve Wals, A. E. (2004). The problematics of sustainability in higher education: An introduction. In P. B. Corcoran, & A. E. Wals (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability Problematics, Promise, and Practice* (s. 3-6). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- CROKER, S., ve Buchanan, H. (2011). Scientific reasoning in a real-world context: The effect of prior belief and outcome on children's hypothesis-testing strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 409-424.
- DEPARTMENT of Education and Science (1991). *Science in the National Curriculum*, London: HMSO.
- DÖKME, İ. (2019). Bilimsel muhakeme becerilerine genel bir bakış. İ. Dökme içinde, *Bilimsel Muhakeme Becerileri ile Düşünme Sanatı* (s. 1-6). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DORİ, Y., Zohar, A., Fischer-Shachor, D., Kohan-Mass, J., ve Carmi, M. (2018). Gender-fair assessment of young gifted students' scientific thinking skills. *International Journal of Science Education*, 40(6), 595-620. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1431419>
- ECKEL, J., Zavaritskaya, O., Schüttpeitz-Brauns, K., ve Schubert, R. (2019). An explorative vs. traditional practical course: how to inspire scientific thinking in medical students. *Advances in Physiology Education*, 43(3), 350-354. <https://doi.org/10.1152/advan.00120.2018>
- ELFEKY, A. I. M., Masadeh, T. S. Y., ve Elbyaly, M. Y. H. (2020). Advance organizers in flipped classroom via e-learning management system and the promotion of integrated science process skills. *Thinking Skills and Creativity*, 35(100622). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100622>
- ENNİS, R.H. (2015) Critical thinking: A streamlined conception. In: Davies M., Barnett R. (Eds) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- GABEL, D. L. (1993). *Handbook of research on science teaching and learning project*. Macmillan Publishing Company, Division of Macmillan, Inc.
- GAGNÉ, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GRAAF, J. v., Sande, E. V., Gijssels, M., ve Segers, E. (2019). A combined approach to strengthen children's scientific thinking: direct instruction on scientific reasoning and training of teacher's verbal support. *International Journal of Science Education*, 41(9), 1119-1138. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1594442>
- HARLEN, W. (2006). *Workshop II: Assessing process skill*. San Francisco: Exploratorium.
- HAVERLÍKOVÁ, V. (2017). Development of hypothesising skills in biophysical context among medical students. *11th International Technology, Education and Development Conference* (s. 6242-6245). Valencia: INTED2017 Proceedings.
- HODOSYOVA, M., Utlá, J., Vanyova, M., Vnukova, P., ve Lapitkova, V. (2015). The development of science process skills in physics education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 982-989. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.184>.
- KLAHR, D., Fay, A., ve Dunbar, K. (1993). Heuristics for scientific experimentation: A developmental study. *Cognitive Psychology*, 25(1), 111-146. <https://doi.org/10.1006/cogp.1993.1003>
- KLAHR, D. ve Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- KUHN, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96(4), 674- 689. doi:10.1037/0033-295X.96.4.674

- KUHN, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUHN, D. (2011). What is scientific thinking and how does it develop? In U. Goswami (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (s. 498-523). A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- KUHN, D., Amsel, E., ve O'Loughlin, M. (1988). *The development of scientific thinking*. San Diego , CA : Academic Press.
- KUHN, D., García-mila, M., Zohar, A., ve Andersen, C. (1995). Strategies of knowledge acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(4), Serial No: 245. <https://doi.org/10.2307/1166059>
- KUHN, D., ve Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 113-129. https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_11
- KURNAZ, F. B., ve Kutlu, Ö. (2016). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan bilimsel süreç becerileri programının etkililiğinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 529-547.
- KURNAZ ADIBATMAZ, F. B., ve Kutlu, Ö. (2020). *Bilimsel düşünme becerilerinin ölçülmesi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- LANDİS, J. R. & KOCH, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- LAWSON, A. E. (1993). Deductive reasoning, brain maturation, and science concept acquisition: Are they linked? *Journal of College Science Teaching*, 28, 401-411. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300904>
- LAWSON, A. E. (2005). What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching* , 42(6), 716- 740. <https://doi.org/10.1002/tea.20067>
- MECHLİNG, K. R., ve Oliver, D. L. (1983). *Science teaches basic skills. Handbook I. Project for Promoting Science among Elementary School Principals*. Washington: National Science Foundation.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 01.09.2021 tarihinde alınmıştır.
- MORRİS, B. J., Croker, S., Zimmerman, C., Grill, D., ve Roming, C. (2013). Gaming science: the “Gamification” of scientific thinking. *Frontiers in Psychology*, 4(607), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00607>
- ORİON, N., ve Kali, Y. (2005). The effect of an earth-science learning program on students' scientific thinking skills. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 387-393. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.4.387>
- ÖZDEMİR, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- PİAGET, J. (1985). *The Equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- PİEKNY, J., ve Maehler, C. (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 153-179. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02082.x>

- RAMÍG, J. E., Bailer, J., ve Ramsey, J. M. (1995). *Teaching science process skills*. Morriston, NJ: Good Apple Inc.
- RESMÎ GAZETE. (1981, 11 4). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Resmî Gazete Sayısı: 17506: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTer-tip=5> adresinden alındı
- RUFFMAN, T., Perner, J., Olson, D. R., ve Doherty, M. (1993). Reflecting on scientific thinking: children's understanding of the hypothesis-evidence relation. *Child Development*, 64(6), 1617-1636. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04203.x>
- SODÍAN, B., Zaitchik, D., ve Carey, S. (1991). Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence. *Child Development*, 62(4), 753-766. <https://doi.org/10.2307/1131175>
- STEVENS, C., ve Witkow, M. R. (2014). Training scientific thinking skills: Evidence from an mcat 2015-aligned classroom module. *Teaching of Psychology*, 41(2), 115-121. <https://doi.org/10.1177/0098628314530341>
- TAY, B. (2005). *Process skills in science*. Malaysia: Pearson Longman.
- TEMÍZ, B. K. (2020). Assessing skills of identifying variables and formulating hypotheses using scenario-based multiple-choice questions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, (7)1, 1-17. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.561895>
- TEMÍZ, B. K., & Tan, M. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 195-202.
- WİDÍA, Sartina, F., Irawan, A., Syafrudin, Armansyah, Nurdiana, Hunaepi, Sapnowandi, Prayogi, S., ve Asy'ari, M. (2021). The effectiveness of guided inquiry learning tools in increasing students' activities and creative thinking skills. *The 10th International Conference on Theoretical and Applied Physics (ICTAP2020)* (s. 1-6). West Nusa Tenggara: Journal of Physics: Conference Series. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1816/1/012102>
- WU, Y. T., ve Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187. <https://doi.org/10.1080/09500690601083375>
- YANG, F. Y. (2004). Exploring high school students' use of theory and evidence in an everyday context: the role of scientific thinking in environmental science decision-making. *International Journal of Science Education*, 26(11), 1345-1364. <https://doi.org/10.1080/0950069042000205404>
- YILDIRIM, C. (2020). *Bilim felsefesi* (Cilt 22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ZÍMBARDÍ, K., Bugarcic, A., Colthorpe, K., Good, J. P., ve Lluca, L. (2013). A set of vertically integrated inquiry-based practical curricula that develop scientific thinking skills for large cohorts of undergraduate students. *Advances in Physiology Education*, 303-315. <https://doi.org/10.1152/advan.00082.2012>
- ZÍMMERMAN, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>
- ZÍMMERMAN, C., & Klahr, D. (2018). Development of scientific thinking. In J. T. Wixted (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience, Fourth Edition* (s. 1-25). John Wiley & Sons.

OKUMA PROFİLİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep AYDEMİR¹, Ergün ÖZTÜRK²

1 Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim, zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3002-1809.

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim, erg2424@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4800-8437.

Geliş Tarihi: 21.05.2021 **Kabul Tarihi:** 23.12.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.940529

Öz: Bu araştırmanın amacı, Marinak ve diğerleri tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Uyarlama çalışmaları çerçevesinde öncelikle ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, on uzmandan görüş alınmış ve çeviri, görüşler doğrultusunda değiştirilmiştir. Ölçek geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için 421 öğrenciye uygulanmıştır. Orijinal kültürdeki ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlendiğinden üç faktörlü yapıdaki ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Genel doğrulayıcı faktör analizleri sonucu olarak üç faktörlü yapı, kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olarak nitelenebilir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Sonuçta ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Profili Ölçeği, okuma profili, ölçek uyarlama, okuma eğitimi.

ADAPTATION OF READING PROFILE SCALE TO TURKISH

Abstract:

The purpose of this research is to adapt the “Me and My Reading Profile Scale” developed by Marinak et al. into Turkish. Within the framework of adaptation studies, firstly, the items of the scale were translated into Turkish by the researchers, ten experts were consulted and the translation was changed in line with their opinions. The scale was administered to 421 students for validity-reliability studies. Confirmatory factor analysis was performed directly on the three-factor scale, as the experimental evidence regarding the construct validity of the scale in the original culture was determined. As a result of the general confirmatory factor analysis, the three-factor structure can be characterized as having values that can be acceptable. The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the Turkish form of the scale was 0.85. As a result, it was seen that the Turkish form of the scale was valid and reliable for this research group.

Keywords: Reading profile scale, reading profile, scale adaptation, reading education

Giriş

Okuma, bireyin eğitim ve öğretim hayatına başlamasıyla karşılaştığı önemli becerilerden biridir. İlkokula yeni başlayan çocuk, okuma ve yazmayı öğrenme isteği ile doludur. Bu süreçte bireyin okuma ve yazma öğrenimini etkileyen unsurların başında erken okuryazarlık süreci, hazırbulunuşluluğu, ön bilgi düzeyi, ilgi alanı ve motivasyonu gelir. Bu unsurlar, okuma ve yazma öğretiminin temel amaçlarından biri olan okuma ve yazma sevgisi kazandırmak sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Okuma ve yazma öğretimi, sadece harf ve sembollerini öğretmekten ibaret değildir. Bu becerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilirliği ile öğrencinin okuma alışkanlığı, okumaya yönelik tutumu, ilgisi, motivasyonu ve okuduğunu anlama faaliyetleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Okula yeni başlayan veya okul kavramı ile yeni tanışan okuyucuların okuma motivasyonlarının ve profillerinin yüksek tutulması, okuryazar bir birey olmaları açısından önemlidir. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan, bireylerin davranışlarını etkileyen bir durumdur (Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Profil kelimesinin de dilimizde karşılığı tutum veya eğilim olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2005). Okuma becerisinin gelişmesinde motivasyon ve profil kavramları birbirini besleyen ve etkileyen önemli iki unsurdur (Marinak, Malloy, Gambrell ve Mazzoni, 2015). Erken yaşlarda

çocukların okuma profilinin belirlenmesi, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle okula yeni başlayan okuyucuların erken okuma motivasyonu için okuma profillerinin ortaya çıkarılması, okumaya ve okula karşı olan bakış açılarını etkileyecektir. Farklı okuyucu profilleri bulunmakla birlikte, okuma motivasyonuna yönelik de okuma profili bulunmaktadır (Marinak vd., 2015).

Okuma ve profil kavramları üzerine alanyazın incelendiğinde okuma profili ile ilgili iki ölçek bulunmuştur. Bunlardan biri Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni'nin (1996) geliştirdiği "Okuma Motivasyonu Profili"dir. Bu ölçek öğrencilerin okuyucu olarak benliğini, ilgilerini, okumaya verdikleri değeri belirlemek için kullanılır. Ölçek, okuma öz algıları ve okumaya verilen değer olmak üzere 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. İkinci ölçek ise Marinak vd. (2015) tarafından geliştirilen "Okuma Profili" ölçeğidir. İkinci ölçek uyarlama çalışması için tercih edilmiştir. Çünkü bu ölçek diğer ölçekten esinlenilerek geliştirilmiş ve o ölçekte yer alan maddelere ek küçük sınıflara yönelik olarak yeni bir alt boyut eklenmiştir.

Tercih edilen okuma profili ölçeğinde okuyucudan beklentiler, okuyucu olarak benlik kavramını bilmesi (kendini tanıması), okumaya değer vermesi ve sesli okuryazarlık faaliyetleridir (Marinak vd., 2015). Okuma profilinin birinci alt boyutu olarak kabul edilen okuyucu öz kavramı, öğrencilerin başarılı okuyucu olmak için kendilerinden bekledikleri davranışları içerir. Bu boyutta öğrenciler için oluşturulan içsel ve dışsal motivasyona yönelik sorular bulunmaktadır. Okuyucu olarak benlik kavramını tanımlayan birey "İyi bir okuyucu olabilir miyim?" sorusuna cevap arar. Çocukların inançlarını, başarı için beklentilerini ve yeterliklerini içerir. "Neden iyi bir okuyucu olmak istiyorum?" sorusu ise; çocukların yaptıkları veya yapamadıkları farklı aktivitelerin nedenleriyle ilgilidir. Başarıyı arttırmak için beceri tek başına yeterli değildir. "İstiyorum mu?" sorusu iç ve dış motivasyonun bir parçasıdır.

İçsel okuma motivasyonu, okumaya bağlı olarak hoşlanma ve ilgiden kaynaklanmaktadır ve en önemli motivasyon türü olarak kabul edilir (Guthrie ve Wigfield 2000; Ryan ve Deci, 2000b; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Okumak için kendinden motive olmuş öğrenciler yüksek düzeyde okuma ediniminde bulunurlar. Bu durum daha iyi bir okuma başarısı sağlar. (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Cartwright, Marshall, ve Wray, 2016; Froiland, Oros, Smith ve Hirschert, 2012; Law 2008; Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009). "İçsel motivasyon" bir aktivite yapma konusunda duyulan bireysel merakı harekete geçirir. Diğer bir açıdan içsel motivasyona sahip bireyler, metinleri için okuduklarına dair bir soruyla karşılaştıklarında "Öğrenmek için okurum." cevabını verirler (Marinak vd., 2015).

"Dışsal motivasyon" ise bir aktiviteyi sonlandırabilmeyi, sonuna kadar devam etmeyi bir ödül karşılığında veya birisinin desteğiyle motive olmayı kastetmektedir (Harter, 1981; Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyona sahip öğrencilerin, okumay-

la ilişkili ödül alma ve tanınmaya konsantre olma eğiliminde olması, okumaya olan içsel ilgilerini önemli ölçüde azaltabilir (Deci Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Lepper vd., 2005). Yani dışsal motivasyona sahip bireyler, öğretmenleri istedikleri için, iyi not almak için, okudukları metin kolay olduğu için ve diğer arkadaşlarıyla bir bütün hâlinde hareket etmek için okumaktadırlar. Böylece kişiler kendilerini karşılaştırma fırsatı bulur. İçsel motivasyonun okumaya hazırlık aşaması da dahil olmak üzere anaokulundan ikinci sınıfa kadar oluşması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması okuma profilinin ortaya çıkarılması ile mümkün olabilir. Araştırmalarda hem içsel hem dışsal motivasyonun önemi belirtilse de içsel motivasyon ileriki yaşlarda her zaman daha önemlidir (Gambrell, 1996; Ryan ve Deci, 2000a).

Okuma profili için ikinci önemli unsur ve alt boyut, okumaya verilen değerdir. Okuma profilinde yer alan değer kavramının anlaşılması için beklenti-değer teorisine bakılmalıdır. Beklenti değer teorisine göre okuma davranışlarını etkileyen motivasyonun, okumaya yönelik beklentilerden oluştuğu söylenebilir (Wigfield ve Eccles, 1992). Bireyin okuma konusundaki ısrarı, enerjisi, performansı, inancı, merakı, ilgisi ve verdiği değer önemlidir (Wigfield ve Eccles, 1992). Yapılan araştırmalarda, okumaya değer veren çocukların okuma motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Guthrie ve Davis, 2003; Guthrie vd., 1996; Morgan ve Fuchs, 2007; Wigfield ve Eccles, 1992). Ayrıca öğrencilerin okuma tercihleri, kelime tanıma ve okuduğunu anlama süreçlerinde yardımcı bir unsurdur. Öğrencilere yöneltilen “Okumak değerlidir.” söylemi yeterli değildir. Onlara uygulamalı rol model olmak ve otantik ortamlar yaratmak gereklidir. Çünkü bireylerin okumaya yönelik profillerini ve motivasyonlarını etkileyen bir diğer nokta da okuma öğretimi sürecinde kullandıkları yöntem ya da materyallerdir (Cullinan, 1992; Guthrie ve Alao, 1997; Roberts ve Wilson, 2006). Öğrenciler eğlenmek, istediklerini bulmak, okuduklarını paylaşmak ve yaşamla ilgili konuları öğrenmek için okuryazarlık aktivitelerine davet edilmelidir. Bir çocuğun kitap okurken ben bu kitabı severek okuyorum diye belirtmesi, okumaya yönelik eğilimini artırıcı bir unsurdur.

Okuma profili ölçeğinde üçüncü önemli unsur ve alt boyuttan biri de sesli okuryazarlıktır. Sesli okuryazarlık, okumanın sosyal yönünü vurgulamaktadır. Birbirini destekleyen görüşlere göre okuma, doğası gereği sosyal bir aktivitedir (Guthrie vd., 1996) ve ilkökul düzeyinde ki sosyal durum öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Wentzel, 1996). Sesli okuryazarlık alt boyutu, öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte okumak istemelerini veya öğretmenlerini memnun etmek gibi sosyal nedenleri içermektedir. Okumanın sosyal nedenlerinden birisine örnek olarak, öğrencinin okuduklarını ailesiyle ve arkadaşlarıyla paylaşması verilebilir. Öğrencilerin kitapla konuşması olarak tanımlanan sesli okuma becerisi, küçük yaş gruplarında okuma motivasyonunu etkileyen önemli öğelerden biridir. Küçük çocuklar sessiz okuma becerisine sahip değildirler, mırıldanarak/fısıldayarak sesli okuma yaparlar. Çocukları sesli okuma yaparken eleştirmek yerine onlara sesli okuryazarlık faaliyetlerine dâhil olabilecekleri okuma tiyatrosu gibi etkinlikler sunulabilir ve akıcı okuma yapmaları

sağlanabilir. Öğrenciler kendilerini rahat hissedelerse okuma motivasyonları dolayısı ile okuma profilleri de olumlu yönde etkilenebilir (Opitz, Rasinski ve Bird, 1998, Akt. Marinak vd., 2015). Öğrencilere sesli okuma öncesi pratik yapmalarına fırsat sağlamak, okuyacakları metni seçmelerine fırsat vermek ya da öncesinde küçük bir ipucu göstermek önemlidir.

Çocuklar ilkokula başladıklarında öğrenmeye karşı isteklidirler. Ama sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma becerisi dahil birçok beceriye veya derse yönelik öğrenme motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumentfeld, 1993; Edmunds ve Bauserman, 2006; Wilson ve Trainin, 2007). Bu durum istenen bir durum değildir, çünkü motivasyon okuduğunu anlamayı ve başarıyı etkilemektedir (Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990). Anderman ve Maehr (1994) çalışmalarında, motivasyonun bütün yaş ve dönemlerde önemli olduğunu ama küçük sınıflarda benzersiz bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre, o dönem yetişkinliği adım atmanın farkında olduğu bir dönemdir.

Sınıf seviyesi ilerledikçe azalan okuma motivasyonu nedenlerinin araştırılması ve öğrencilerin okuma öğretimi ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanması için okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Uyarlanması amaçlanan ölçek ile erken okuryazarlık süreçlerinde okuma profilleri tespit edilen çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını arttırmak için yapılan çalışmalar nitelik kazanacaktır. Çocukların erken yaşta okumaya karşı olan profilinin tespit edilmesi ile öğretmenlerin, ailelerin, okulun bu konudaki farkındalığının artırılması sağlanabilir. Ayrıca çocukların okuma motivasyonları ile ilişkili erken tespitler, okuma başarılarına, okumaya verdikleri değere ve okumaya yönelik yeterliklerine müdahale edilebilme açısından önemlidir.

Bu ölçek ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi ve artırılması yönünde önemli bulgular elde edileceği düşünülmektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulguların üçüncü sınıf ve üstü öğrencilerle ilgili olduğu anaokulu ve ikinci sınıf arası öğrencilerle ilgili daha az çalışma yapıldığını göstermektedir. Okuma profili ile ilgili yapılan çalışmalara ve ölçüm aracına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın amacı okuma profili ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını yapmak ve uyarlanan bu ölçekle anaokulu, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma profillerini belirlemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu yönüyle araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılı birinci yarıyılında İstanbul ili ilkokul birinci ve ikinci sınıfta okuyan 421 öğrenciden oluşmaktadır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü 200 olduğunda orta, 300'ün ise iyi olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Araştırmadaki örneklem büyüklüğü uygun bir sayı olarak görülmektedir. 421 öğrencinin 190'nu (%45) birinci sınıf, 231'i (%55) ikinci sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmaya başlamadan önce 26.01.2021 tarihinde Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 23 numaralı izin alınmıştır. Okuma Profili Ölçeği, Marinak ve diğerleri tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir ve yapısı anaokulu, ilkököl birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. 20 madde 3 faktörden oluşan ölçek Uluslararası Okuryazarlık Vakfına ait "The Reading Teacher" dergisinde 2015 yılında yayımlanmış ve ölçek bu makaleden elde edilmiştir. İncelenen ölçeğin uyarlanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli izin, ölçeği geliştirenlerden Barbara A. Marinak, Jacquelynn B. Malloy, Linda B. Gambrell, Susan A. Mazzoni e-posta yoluyla alındıktan sonra ölçekle ilgili uyarlama çalışmalarına başlanmıştır.

Okuma profili ölçeği, anaokulundan ikinci sınıf düzeyine kadar Amerika'nın doğu eyaletlerinde yaşayan 457'si erkek ve 442'si kız olmak üzere toplam 899 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 286'sı anaokulu, 409'u birinci sınıf ve 204'ü ikinci sınıf öğrencisidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, okuryazarlık alanında çalışan uzmanlar, öğretmenler ve öğrenciler ile uygulama çalışmaları yapılmış, görüşler doğrultusunda okuyucu olarak öz kavram (5 madde), okumaya verilen değer (10 madde) ve sesli okuryazarlık (5 madde) alt boyutlarını içeren bir ölçek elde edilmiştir. Küçük yaş grubuna uygun olarak ölçek üçlü likert tipine uygun olarak sayılardan değil, duygu ve ifadelerden oluşmaktadır. Anaokulu öğrencileri için de havyan figürlerinin yer aldığı ikonlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin yüksek sesle okuyarak yaptırdıkları uygulama için kalem ya da parmakla hayvanın yanındaki yönergelere uygun olarak seçim yapmaları sağlanmaktadır. Ölçek sorularının 10 maddesi bir gün, 10 maddesi diğer gün sorulması kapsamında uygulanması önerilmekte olup, yaklaşık olarak 15-20 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır.

Öğrencilerden elde edilen puanlar Excel tablosuna işlenmiş ve analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical Systems) istatistiksel programı kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, beklenen iki alt boyuta ek olarak beş maddenin toplandığı bir boyut daha ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutta toplanan maddelerin dinleme, konuşma, diğerlerine sesli okuma vb okuryazarlığın sosyal yönleri ile ilgili içeriklerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle bu boyuta sesli okuryazarlık denilmiştir. Diğer boyutlar ise beş maddeden oluşan okuyucu olarak öz kavram ve 10 maddeden oluşan okumaya verilen değer olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları dahil güvenilirlik katsayı değerleri .86 ile .87 arasındadır. Öz kavram boyutunun güvenilirlik katsayısı .86, değer boyutunun .87 ve sesli okuryazarlığın ise .87' dir. Ölçeğin güvenilirliği arttırmak için değişken cevaplı ölçek formu kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları en az motivasyon düzeyinden başlayarak en fazlaya ya da tam tersi olacak

şekilde belirlenmiştir. Puanlama 1-3 şeklindedir. Bu şekilde bir öğrencinin okuma profili puanı hesaplanabilmektedir.

İşlemler

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için yapılan işlemleri iki bölümde incelemek mümkündür. İlk bölüm, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve uzman görüşü alınması sürecini içermektedir. İkinci bölümde ise ölçek 421 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi işlemi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar tarafından yapılan çeviriden sonra özgün madde, çevrilen madde ve yapılacak öneriyi içeren bir yapı şekline çevrilen ölçek uzmanlara görüş almak için dağıtılmıştır. Uzman görüşü için İngilizce (5), Türkçe (3) ve Ölçme Değerlendirme (2) alanında çalışan akademisyenlere başvurulmuştur.

Uzman görüşü için verilen formun her bir maddesi için “uygun değil, kısmen uygun, uygun ve tamamen uygun” ifadelerine yer verilmiş ve uzmanlardan her bir maddenin uygun olup olmadığı işaretlenmesi istenmiştir. Her bir madde için %80 oranında tamamen uygun ya da uygun ifadesinin olması aranmış ve bu oranın altında olan maddeler uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Değişikliklerden sonra ölçek aynı uzmanlara tekrar dağıtılarak görüşleri alınmış ve tüm maddelerin en az %80 oranında uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında, aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan doğrulayıcı faktör analizi ile başlanması önerilebilir. Çünkü söz konusu aracın orijinal kültürdeki faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmayla ortaya konmuş, aracın yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlenmiştir. Bu noktada aracın faktör deseninin de, hedef kültürde korunup korunmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek sorgulanabilir. Eğer yapılacak olan doğrulayıcı faktör analizinde aracın orijinal faktör desenine ilişkin model doğrulanmıyor ya da yüksek uyum indeksleri vermiyor ise, bu durumda açıcı faktör analizi ile hedef kültürdeki faktör deseninin keşfedilmesi yoluna gidilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.283). Bu nedenle, geçerlik-güvenirlik çalışmaları için 421 öğrenciye ölçek uygulanmış, doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliğine, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi işlemleri ise Lisrel 8.54 paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Ölçek uyarlanırken, ölçeğin Türk öğrencilerde ölçeğin yapısının toplanan verilerle uyumunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizlerine (DFA) Yönelik Bulgular

DFA’da öncelikle 20 madde orijinal ölçeğin üç faktör yapısındaki modelinin uyumu test edilmiştir. Öncelikle modelde sınırlama yapılmadan ve bağlantı eklenmeden işlemler yapılmıştır. Değerlerde GFI ve AGFI düşük bulunduğundan modifikasyon

yapılması gerektiğine karar verilmiştir. İşlemler sonucunda elde edilen değerler ve modifikasyon önerileri incelenerek 7 ile 19, 8 ile 13 ve 15 ile 20. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonların χ^2 (ki-kare)'ye anlamlı düzeyde ($p<0.05$) katkı sağladıkları görülmüştür. DFA işlemleri sonucunda her bir maddenin standart çözüm, T ve R2 değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. DFA SS, T ve R2 Sonuçları

	SÇ	TD	R2		SÇ	TD	R2
M1	.64	12.93	.41	M13	.44	7.99	.19
M2	.20	3.84	.041	M14	.47	9.48	.22
M3	.59	11.62	.34	M15	.52	10.61	.27
M4	.40	7.93	.16	M16	.67	14.38	.45
M5	.51	9.89	.26	M17	.47	9.47	.22
M6	.53	10.20	.28	M18	.55	11.21	.30
M7	.32	5.96	.10	M19	.49	9.38	.24
M8	.55	10.41	.30	M20	.38	7.40	.14
M9	.60	11.94	.36				
M10	.50	10.09	.25				
M11	.59	11.84	.35				
M12	.55	11.38	.31				

DFA'da üç faktörde yer alan maddelerin .20 ile .67 arasında standart çözüme sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında maddelerin .04 ile .45 arasında R2 değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin yüksek çözüm değerleri olması nedeniyle tüm faktörlerdeki maddelerin, faktörleri için önemli olduğuna karar verilmiştir. Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. Jöreskog ve Sörbom (1996) t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. T değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Maddelerin 3.84 ile 14.38 t değerlerine sahip olduğu bu değerlerin .01 düzeyinde de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 485.11$ ($p=.00$), $\chi^2/sd=2.97$ RMSEA=0.069, SRMR= 0.060, GFI=0.78, AGFI=0.75, CFI=0.93, NFI=0.90 ve NNFI=0.92 olarak bulunmuştur. Modele yönelik elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen uyum indeks değerleri temel alınmıştır. Önerilen değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

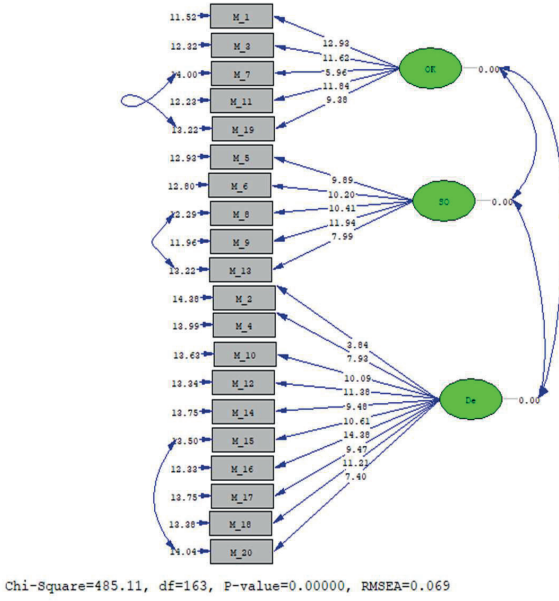
Tablo 2. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen model uyum İndeksleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.090 \leq NFI < 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.095 \leq NNFI < 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$

Not. AGFI = *Adjusted Goodness-of-Fit-Index*, CFI = *Comparative Fit Index*, GFI = *Goodness-of-Fit Index*, NFI = *Normed Fit Index*, NNFI = *Nonnormed Fit Index*, RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*, SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*

Üç faktörlü yapıyla değerlendirilen ölçeğin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd , CFI ve NNFI iyi uyumu, RMSEA, SRMR ve NFI ise kabul edilebilir uyum değerine sahip olarak bulunmuştur. Ancak GFI (0.90) ve AGFI (0.87) uyum indeksleri ise kabul edilebilir değerlerin altında bulunmuştur. Genel olarak üç faktörlü yapı kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olarak nitelenebilir.

Şekil 1. Okuma Profili Ölçeği'nin DFA Sonuçları



Güvenirligine Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenirligine Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinden “okuyucu olarak öz kavram” .70; “okumaya verilen değer” .74, “sesli okuryazarlık” .63 düzeyinde güvenirlilik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .84’den yüksek bulunması ölçeğin güvenirlilik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Marinak ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin Türkçe formunun model uyumuna doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin t değerleri ise 3.84 ile 14.38 arasında değiştiği ve 2.76’dan yüksek olduğu için .01 düzeyinde de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Jöreskog ve Sörbom’a (1996) göre t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında maddelerin .04 ile .45 arasında R2 değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin yüksek çözüm değerleri olması nedeniyle tüm faktörlerdeki maddelerin, faktörleri için önemli olduğuna karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 485.11$

($p=.00$), $\chi^2/sd=2.97$ RMSEA=0.069, SRMR= 0.060, GFI=0.78, AGFI=0.75, CFI=0.93, NFI=0.90 ve NNFI=0.92 olarak bulunmuştur. Türkçe formda uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerdir (Byrne, 1998). Bu yönüyle ölçeğin Türkçe formunun yapısının kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinde tutarlılık için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinden “okuyucu olarak öz kavram” .70; “okumaya verilen değer” .74, “sesli okuryazarlık” .63, güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .84’den yüksek bulunması ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Ölçeğin özgün formu için elde edilen iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin faktörler için güvenilirlik değerleri sırasıyla .86, .87 ve .87 olarak bulunmuştur (Marinak ve diğerleri, 2015). Türkçe formun iç tutarlılık katsayıları değerlerinin .60 ve daha yüksek olması bu değerlerin güvenilirlik için iyi değerler olduğunu gösterecek niteliktedir (Green ve Salkind, 2005). Özgün formun iç tutarlılık katsayıları Türkçe formda elde edilen değerlere yakın değerlerdir.

Araştırmanın sonucunda Marinak ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği’nin” Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan Türkçe form, özgün forma benzer yapıya sahip olarak bulunmuştur. Türkçe formundan elde edilen psikometrik özellikler bir ölçek için oldukça uygun olmasına rağmen bazı değerler özgün formdan yüksek bazıları ise düşük olarak bulunmuştur. Bir dilden başka bir dile aktarılan ölçeklerin kültürel değişime uğradığı, özgün dildeki gibi anlaşılacak ve değerlerinin farklı çıkabileceği vurgulanmaktadır (Geisinger, 1994; Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2005; Sireci ve Berberoğlu, 2000).

Bu çalışmada okuma kavramına yüklenen anlamların ve içeriklerin farklı anlaşılabilir ve özgün çalışma grubundan farklı bir gruba uygulanmış olması farklılığın kaynağı olarak görülebilecek niteliktedir. Bu çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir bir şekilde uyarlanmış bir ölçek ortaya çıkmıştır. Okuma profili ölçeğinin anaokulundan ikinci sınıf düzeyine kadar her senenin başında uygulanması ve öğrencinin okuma motivasyonunu etkileyen unsurların tespit edilmesi noktasında kullanılması önerilmektedirler.

Kaynakça

- ANDERMAN, E. M., ve Maehr, M. L. (1994). *Motivation and schooling in the middle grades*. Review of Educational Research, 64 (2), 287–310.
- BECKER, M., McElvany, N., ve Kortenbruck, M. (2010). *Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 102 (4), 773–785.
- BYRNE, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programmings*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- CARTWRİGHİT, K. B., Marshall, T. R., ve Wray, E. (2016). *A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading*. *Reading Psychology*, 37 (1), 55–91.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem akademi.
- DECI, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.
- ECCLES, J., Wigfield, A., Harold, R.D., ve Blumenfeld, P. (1993). *Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school*. *Child Development*, 64 (3), 830-847.
- EDMUNDS, K. M., ve Bauserman, K.L. (2006). *What teachers can learn about reading motivation through conversations with children*. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- FROİLAND, J. M., Oros, E., Smith, L., ve Hirschert, T. (2012). *Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success*. *Contemporary School Psychology*, 16 (1), 91–100.
- GAMBRELL, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., ve Mazzoni, S.A. (1996). *Assessing motivation to read*. *The Reading Teacher*, 49 (7), 2-19.
- GEİSİNGER, K. F. (1994). *Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments*. *Psychological Assessment*, 6 (4), 304-312.
- GUTHRIE, J.T. ve Alao, S. (1997). *Designing contexts to increase motivations for reading*. *Educational Psychologist*, 32(2), 95- 105.
- GUTHRIE, J. T., ve Davis, M.H. (2003). *Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice*. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59–85.
- GUTHRIE, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., ve Mitchell, A. M. (1996). *Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- GUTHRIE, J. T., ve Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403–422). Mahwah: Erlbaum.
- GREEN, S.B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data, fourth edition*. NJ: Pearson.
- HAMBLETON, R.K., Merenda, P.F., ve Spielberger, C.D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JÖRESKOG, K., ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International/Erlbaum.
- LAW, Y. K. (2008). *The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children*. *Research in Education*, 80 (1), 37–51.

- LEPPER, M. R., Corpus, J. H., ve Iyengar, S. S. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates*. Journal of Educational Psychology, *97*(2), 184-196.
- MARİNAK, B.A., Malloy, J. B., Gambrell, L.B., ve Mazzoni, S. A. (2015). *Me and My reading profile*. The Reading Teacher, *69* (1), 51-62.
- MAZZONİ, S.A., Gambrell, L.B., ve Korkeamaki, R. L. (1999). *A cross-cultural perspective of early literacy motivation*. Journal of Reading Psychology, *20*, 237-253.
- MCKENNA, M.C., Kear, D.J. ve Ellsworth, R.A. (1995). *Children's attitudes toward reading: a national survey*. Reading Research Quarterly, *30* (4), 934-956.
- MORGAN, P.L., ve Fuchs, D. (2007). *Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?* Exceptional Children, *73* (2), 165-183.
- ROBERTS, M.S., ve Wilson, J. D. (2006). *Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected?* Reading Improvement, *43*(2), 64-69.
- RYAN, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, *25*(1), 54-67.
- RYAN, R. M., ve Deci, E. L. (2000b). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, *55*(1), 68-78.
- SCHIEFELE, U., Schaffner, E., Möller, J., ve Wigfield, A. (2012). *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*. Reading Research Quarterly, *47*, 427-463.
- ŞİREÇİ, S.G., ve Berberoğlu, G. (2000). *Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items*. Applied Measurement In Education, *13*(3), 229-248.
- TABACHNİCK, B.G., ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th ed. Allyn and Bacon.
- TABOADA, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2009). *Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension*. Reading and Writing, *22*(1), 85-106.
- TAYLOR, B.M., Frye, B.J., ve Maruyama, G.M. (1990). *Time spent reading and reading growth*. American Educational Research Journal, *27*(2), 351-362.
- TÜRK DİL KURUMU. (2005). *Türkçe sözlük (10.Baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- WENTZEL, K. R. (1996). *Social goals and social relationships as motivators of school adjustment*. In J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. (pp. 226-247). Cambridge University Press.
- WİGFİELD, A., ve Eccles, J. S. (1992). *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. Developmental Review, *12*, 1-46.
- WİLSON, K.M., ve Trainin, G. (2007). *First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling*. Reading Psychology, *28* (3), 257-282.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*. Methods of Psychological Research Online, *8*(2), 23-74.

Ek-1. Okuma Profili Ölçeği

OKUMA PROFİLİ ÖLÇEĞİ

ADI: _____

SOYADI: _____



Hangi sınıftasın?

1.

2.

3.

Anaokulu

Birinci sınıf

İkinci sınıf



Ben _____ .

1.

2.

erkek Çocuğuyum

kız çocuğuyum



1. Kendi başına kitap okumaktan hoşlanır mısın?

1.

2.

3.

Evet hoşlanırım.

Biraz hoşlanırım.

Hayır hoşlanmam.



2. Okumayı öğrenmek

1.

2.

3.

bence önemli değildir

bence biraz önemlidir

bence çok önemlidir



3. Nasıl bir okuyucu olduğunı düşünüyorsun?

1

2.

3.

İyi bir okuyucu değilim.

İyi bir okuyucuyum

Çok iyi bir okuyucuyum



4. Arkadaşlarım okumanın olduğunu düşünür.

1.

2.

3.

gerçekten eğlenceli

biraz eğlenceli

hiç eğlenceli olmadığını



5. Birine sesli okuma yaptığında kendini nasıl hissediyorsun?

1.

2.

3.

Mutlu hissedirim

Benim için fark etmiyor

Mutsuz hissedirim



6. Arkadaşlarına okuduğun kitaplardan bahseder misin?

1. Hayır bahsetmem 2. Bazen bahsedirim 3. Her zaman bahsedirim



7. Benim için okumayı öğrenmek ----- .

1. kolaydır 2. biraz zordur 3. çok zordur



8. Birisi bana sesli kitap okuduğunda,
bu davranışın olduğunu düşünürüm.

1. harika 2. bazen iyi 3. sıkıcı



9. Başka birine kitapları sesli okumaktan hoşlanır mısın?

1. Hayır hoşlanmam 2. Bazen hoşlanırım 3. Evet hoşlanırım.



10. Bence kütüphane

1.

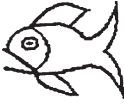
zaman geçirmek için harika bir yerdir.

2.

zaman geçirmek için kısmen uygun bir yerdir.

3.

zaman geçirmek için sıkıcı bir yerdir.



11. Okuma hakkında ne hissediyorsun?

1.

Hoşuma gitmiyor

2.

Biraz hoşuma gidiyor.

3.

Çok hoşuma gidiyor.



12. Okumaya

1.

hiç zaman ayırmam.

2.

biraz zaman ayırıyorum.

3.

çok zaman ayırıyorum.



13. Arkadaşlarınla kitaplar hakkında konuşulurken kendini nasıl hissedersin?

1.

Fikirlerim hakkında konuşmayı sevmem

2.

Bazen fikirlerim hakkında konuşmayı severim

3.

Her zaman fikirlerim hakkında konuşmayı severim



14. Birisi sana kitap hediye ederse kendini nasıl hissedersin?

1.
Sinirli

2.
Ne mutlu ne mutsuz

3.
Mutlu



15. Okumayı öğrenmek ile ilgili ne hissediyorsun?

1.
Çok seviyorum

2.
Biraz seviyorum

3.
Sevmiyorum



16. Boş zamanlarında okumayı sever misin?

1.
Hayır sevmem

2.
Bazen severim

3.
Evet severim



17. Başkalarıyla birlikte okuduğunda kendini nasıl hissedersin?

1.
Çok hoşuma gider

2.
Benim için fark etmez

3.
Hiç hoşuma gitmez



18. Çok severek okuduğın kitaplar var mı?

1.
Çok var

2.
Biraz var

3.
Hiç yok



19. Benim için okumak_.

1.
gerçekten zordur.

2.
biraz zordur.

3.
kolaydır



20. Bence iyi bir okuyucu olmak

1.
çok önemlidir.

2.
biraz önemlidir.

3.
hiç önemli değildir.

Okuma Profili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ek-2. Okuma Profili Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-3 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığı göstermek için Okuyucu olarak öz kavram için (ÖK), Okumaya verilen değer için (D) ve Sesli okuryazarlık için (SO) kısaltmaları kullanılmıştır.

TOPLAM PUAN /60

Toplam ÖK:/ 15

Toplam D: /30

Toplam SO:/15

Madde numarası ve alt boyut	Hayvan şekli	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek
1 ÖK	Ay1	3	2	1
2 D	Fil	1	2	3
3 ÖK	Kaplumbağa	1	2	3
4 D	Baykuş	3	2	1
5 SO	Balık	3	2	1
6 SO	Papağan	1	2	3
7 ÖZ	Ay1	3	2	1
8 SO	Fil	3	2	1
9 SO	Kaplumbağa	1	2	3
10 D	Baykuş	3	2	1
11 ÖZ	Balık	1	2	3
12 D	Papağan	1	2	3
13 SO	Ay1	1	2	3
14 D	Fil	1	2	3
15 D	Kaplumbağa	3	2	1
16 D	Baykuş	1	2	3
17 D	Balık	3	2	1
18 D	Papağan	3	2	1
19 ÖZ	Ay1	1	2	3
20 D	Fil	3	2	1

YÜKSEK BAŞARILI ÖĞRENCİLERDE EBEVEYN BAŞARI BASKISI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Namık Kemal HASPOLAT¹, İlhan YALÇIN²

* Bu çalışma birinci yazarın “Yüksek Başarılı Öğrencilerde Psikolojik Belirtilerin Birey, Aile ve Okul İle İlgili Değişkenler Tarafından Yordanması” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nhaspolat@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1755-7393.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yalcini@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6407-9606.

Geliş Tarihi: 08.09.2021 Kabul Tarihi: 30.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.992912

Öz: Bu çalışmanın amacı yüksek başarılı öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısını ölçmek için bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçeğin kapsam geçerliği için literatür taraması, yüksek başarılı öğrencilerle odak grup görüşmesi ve kompozisyon çalışması yapılmış, ayrıca alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma iki aşamalı bir yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 325 yüksek başarılı lise öğrencisine hazırlanan ölçek maddeleri uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %51,33’ünü açıklayan, 15 madde ve tek faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısı 302 öğrenciden oluşan çalışma grubunda Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile tekrarlanmıştır. DFA’dan elde edilen bulgular, Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeğine İlişkin (EBBÖ) 15 madde ve tek faktörlü yapının yeterli uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçüt geçerliliği için ebeveyn başarı baskısı ile eğitim stresi, aile eleştirisi ve beklentisi, anne-baba özerklik desteği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. EBBÖ’den elde edilen ölçümlerin güvenilirliği; Cronbach Alfa ve test tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Sonuçlar güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış, ayrıca %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Madde analizleri ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda EBBÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve yüksek başarılı öğrenciler üzerinde ebeveyn başarı baskısını ölçmek amacıyla kullanılabileceği göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn başarı baskısı, yüksek başarılı öğrenciler, fen lisesi, üstün yetenekliler, akademik başarı

STUDY OF DEVELOPING SCALE OF PARENTAL ACHIEVEMENT PRESSURE ON HIGH-ACHIEVING STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to develop a measurement tool to measure the parental achievement pressure that high-achieving students experience. In the study, literature review, focus group interviews with high-achieving students and composition studies were conducted for the content validity of the scale, and the opinions of experts in the related field were also consulted. The research was carried out with a two-stage approach. In the first stage, scale items prepared for Exploratory Factor Analysis (EFA) were applied to 325 high-achieving high school students. As a result of EFA, a structure consisting of 15 items and a single factor was obtained, which explained 51.33% of the total variance. The factor structure obtained through EFA was repeated with Confirmatory Factor Analysis (CFA) in the study group consisting of 302 participant students. The findings obtained from the CFA showed that the 15-item and single-factor structure of the Parental Achievement Pressure Scale (PAPS) had sufficient goodness-of-fit values. For criterion validity, the relationships between parental success pressure and educational stress, family criticism, expectation, and parental autonomy support were examined. Reliability of measurements obtained from PAPS was determined through Cronbach Alpha and test-retest methods. The results of reliability analysis showed that the reliability coefficients were acceptable. In order to determine the discrimination of the items in the scale, the corrected item-total correlation was calculated and 27% lower-upper group comparisons were made. The item analyses indicated that all of the items in the scale were distinctive. The result of the research showed that PAPS is a valid and reliable measurement tool and can be used to measure parental achievement pressure on high-achieving students.

Keywords: parental achievement pressure, high-achieving students, science high school, gifted students, academic achievement

Giriş

Birçok farklı ülke, eğitimde akademik başarıyı vurgulamaktadır ve bu vurgu, ebeveynlerin çocuklarına karşı başarılı olmaları yönünde baskı uygulamalarına neden olmaktadır (Ciciolla, Curlee, Karageorge ve Luthar, 2017; Deb, Strodl, Sun, 2015; Ma, Siu ve Tse, 2018; Ringeisen ve Raufelder, 2015). Başarı baskısının temelinde çocuklarının gelecekte iyi bir kariyer, yüksek düzeyde sosyal statü ve zengin bir yaşam edinmelerini sağlamaya yönelik ebeveyn bilişleri bulunmaktadır. Bu bilişler çocukların eği-

timinde baskın rol alarak, ebeveynlerin baskı uygulamalarında etken olabilmektedir (Kapıkıran, 2016; Yang ve Shin, 2008; Sarma, 2014).

Ebeveyn başarı baskısı kavramı (parental achievement pressure) özellikle son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken bir kavram haline gelmiştir. Birçok araştırmacı bu yapıyı benzer şekilde tanımlamıştır. Başarı baskısı; ebeveynlerin yüksek düzeyde belirlediği başarı ölçütlerinin karşılanmaması durumunda ebeveynlerin çocukların çabasını onaylamaması ve çocuklarında bu beklentiyi karşılayamayacaklarına olan inancıdır (Riley, 2003). Ebeveynlerin çocuklarından aşırı çalışma ve yüksek not beklentisi, gerçekçi olmayan başarı beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve onların başarılarını küçümseme gibi davranışlardır (Kapıkıran, 2016; 2019). Öğrencilerin kendileri ya da ebeveynleri tarafından başarılı olmaya yönelik dayatılan bir duygudur (Harty, 2019). Çocuklarının akademik başarısını artırmak için ebeveynler tarafından sergilenen her türlü zorlayıcı davranıştır (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021). Araştırmacılar baskıyı üç boyutlu bir yapıda tanımlamıştır. Psikolojik baskı; suçlama, korku, kaygı, karşılaştırma gibi ebeveyn davranışlarının çocuk üzerindeki etkisi, kısıtlama boyutunda ise başarıyı arttırmak için ders çalışma dışındaki faaliyetleri sınırlandırma, yüksek beklentiler de ise çocuğun kapasitesinin çok ötesinde akademik beklentiler sahip olma vardır (Kaynak vd., 2021).

Başarı baskısı kavramı açıklanırken sıklıkla yüksek düzeydeki ebeveyn beklentileri vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının başarılarına yönelik beklentileri doğal bir durum olarak görülebilir. Ebeveyn beklentilerine yönelik yapılan bir meta-analiz çalışmasında, ebeveyn beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısına katkısı olduğu belirlenmiştir (Danışman, 2017). Diğer taraftan başarı baskısı, ebeveyn beklentilerinden farklı olarak, zorlama, cezalandırma, karşılaştırma ve kapasitenin ötesindeki beklentileri ifade etmektedir. Başarı baskısının öğrencilerin akademik başarılarına beklendiği gibi katkısının olmadığı, hatta olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ciciolla vd., 2017; Conner, Pope ve Galloway, 2010; Ma vd., 2018; Su, 2012).

Öğrencilerde ebeveyn başarı baskısına yönelik algının oluşumunda; sınav başarısızlıkları, iyi bir okul kazanma, ödev yükü, ebeveynlerin kendi aralarındaki ve çocukların arasındaki sosyal karşılaştırmalar, ebeveyn fedakarlıkları, aileye yönelik minnettarlık hissetme, kültürel etki, yüksek standartlar, sınıf temelli performans değerlendirme, kardeş karşılaştırmaları ve öğretmen beklentileri gibi faktörler rol oynamaktadır (Chen, 2012; Garn ve Jolly, 2014; Liu ve Tein, 2005; Sarma, 2014; Schleider ve Weisz, 2016). Suhas ve Sathiyaseelan tarafından yapılan bir çalışmada (2020) çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %82'sinin bu faktörler nedeniyle ebeveyn başarı baskısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarı düzeyinin yüksek olduğu okul ortamı ve öğrenciler arasında rekabet, bu baskıların hissedilmesinde en temel faktörlerdir (Galloway, Conner ve Pope, 2013; Guerra, 2016; Harty, 2019; Jeremy ve Fisher, 2012; Kalaboukas, 2005).

Başarı baskısı öğrencilerde psikolojik ve fizyolojik açıdan olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Ergen ve genç yetişkinler ile yapılan çalışmalarda baskının depresyon, kaygı ve stres üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Ang ve Huan, 2006; Beiter vd., 2015; Ciciolla vd., 2017; Liu ve Tein, 2005; Ma vd., 2018; Riley, 2003; Snapp, 2010; Su, 2012). Benzer şekilde, baskının kendine zarar verme (Conner vd., 2010; Yates, Tracy ve Luthar, 2008), intihar (Ang ve Huan, 2006; Lee, Wong, Chow ve McBride-Chang, 2006; Sarma, 2014), somatik şikayetler ve saldırganlık (Robinson, 1991), madde kullanımı (Conner vd., 2010; Luthar, 2003) ve sınav kaygısı (Lee vd., 2006; Ringeisen ve Raufelder, 2015; Suhas ve Sathiyaseelan, 2020) gibi birtakım psikolojik belirti ve davranış bozukluklarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn başarı baskısı özellikle yüksek başarılı öğrencilerin deneyimledikleri bir durumdur. Yüksek başarılı öğrenci kavramı; standart zekâ veya başarı testi ile ölçülebilen, ortalamanın üzerinde bir potansiyel gösteren veya bir ya da daha fazla akademik alandaki üstün performansa sahip öğrenciler için kullanılan çatı bir kavramdır (Haspolat, 2021). Bu çalışmada %5'lik dilim ve üzerinde öğrenci kabul eden fen lisesi öğrencileri, yüksek başarılı öğrenci olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar eğitim hayatları boyunca başarılar elde etmiş, sınıfının ve okulunun en iyi öğrencileri arasında olan ve bu başarılarını devam ettiren, akademik olarak yüksek performans gösteren bu öğrencilerin akranlarından daha fazla baskıya maruz kaldıklarını belirtmiştir (Jeremy ve Fisher, 2012; Feld ve Shusterman, 2015; Trudeau, 2009). Çünkü bu öğrencilerin ebeveynleri, genel eğitim içerisindeki öğrencilerin ebeveynlerinden farklı olarak daha fazla başarı yönelimlidir (Hurly, 1991; Yao, 1985). Ablard ve Parker'a göre (1997) başarılı ve üstün yetenekli çocukların aileleri çocuklarına en üst test puanlarına ulaşmaları için ısrarcı olan, zorlayan ve hatalara karşı eleştirel tutum sergileyen ailelerdir. Weissbourd (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin üçte birinden fazlası ve ebeveynlerin yarısı, iyi bir üniversitede eğitim almanın iyi bir insan olmaktan daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle, bu düşünceye sahip olan ebeveynlerin, çocukları istedikleri üniversiteye giremezlerse hayatlarının mahvolacağını düşündükleri, çocuklarının ise daha az mutlu oldukları ve daha fazla ahlaki problemler yaşadıkları görülmüştür. Weissbourd (2011) baskının ailesel boyutuna dikkat çekerek ve bu aileleri "*başarı obsesyonlu ebeveynler*" olarak nitelendirmiştir.

Genel eğitim içerisinde öğrencilerin yaşadığı başarı baskısı ile yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları baskılar benzerlik gösterse de bazı farklılıklar olabilir. Genel eğitim içerisindeki öğrencilerin yaşadıkları baskıların temelinde ders çalışmama ve akademik başarılarını arttırma yönünde zorlamalar olduğu düşünülmektedir. Bu baskının temelinde çocuğun başarılı olmasını sağlama isteği vardır. Yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları baskı ders çalışma ve başarılı olma, ödevlerini yapma gibi genel öğrencilerin yaşadıkları ebeveyn baskısından kısmen farklılaşmaktadır. Bu öğrencilerin başarı baskısı noktasında karşılaştıkları ebeveyn davranışları; başarıdan tatmin olmama, başarılarının devamı için ek çalışmalar bekleme ve buna zorlanma, sürekli

olarak yüksek başarılı öğrencilerle kıyaslanma, çocuktan çok başarısı ile gurur duyma, başarıyı sahiplenme ve başarısızlık durumunda tüm başarıları yok sayma ve çocuğu reddetme gibi ebeveyn davranışlarını içermektedir (Haspolat, 2021). Bu bağlamda başarıya yönelik bu baskıların ebeveynler tarafından bilinçli bir şekilde yapılması “*başarı istismarı veya akademik istismar*” olarak değerlendirilebilir. Akademik olarak istismar edilen yüksek başarılı öğrencilerin ebeveynleri bu durumun farkında olmadan yani baskının çocuk üzerindeki zararını fark etmeden yapması ise çocuk ihmali olarak değerlendirilebilir.

Belirtilen bu ebeveyn davranışlarının yüksek başarılı öğrencilerde de bazı psikolojik sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Yapılan birçok çalışmada ebeveyn başarı baskısının yüksek başarılı ergenlerin depresyon, kaygı ve stres yaşamalarında önemli bir etken olduğu görülmüştür (Albano, 2011; Conner vd., 2010; Guerra, 2016; Haspolat, 2021; Potter, 2017; Suldo vd., 2009; Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013). Ayrıca bu psikolojik belirtilerin yanında baskı, yaşam doyumunda azalmaya (Albano, 2011; Sherman, 2016), başarısızlık korkusuna (Garn ve Jolly, 2014) ve umutsuzluğa (Holleran, 2008) yol açmaktadır. Yüksek başarılı öğrenciler için daha da endişe verici bir durum ise baskının mide bulantısı, cilt ve tırnak yeme, uykusuzluk, kilo kaybı, baş ve vücut ağrıları vb. somatik belirtilere neden olabilmesidir. Ayrıca baskı ile mücadele stratejisi olarak bu öğrencilerin kendine zarar verme, alkol, madde ve ilaç kullanımı gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir (Conner vd., 2010; Feld ve Shusterman, 2015; Galloway vd., 2013; Harty, 2019).

Araştırma sürecinde ilgili alanyazın doğrultusunda yüksek başarılı ya da üstün yetenekli olarak kabul edilen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların yanında, genel lise öğrencileri üzerindeki ebeveyn başarı baskısına yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda başarı baskısını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda, Sarma'nın (2014) geliştirdiği Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı Ölçeği, Sun, Dunne, Hou ve Xu'nun (2011) geliştirdiği Ergenler İçin Eğitim Stresi Ölçeğinin Çalışma Baskısı alt ölçeğinden ve Kapıkıran (2016) tarafından Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda genellikle ebeveyn başarı baskısının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990) alt boyutları olan Ebeveyn Beklentileri ve Ebeveyn Eleştiri boyutları ile ölçüldüğü görülmektedir (Sherman, 2016; Snapp, 2010). Çalışmalarda aynı zamanda DeCarlo ve Luthar (2000) tarafından geliştirilen Ebeveyn Değerleri Ölçeği de kullanılmıştır (Ciciolla vd., 2017; Luthar ve Becker, 2002). Belirtilen ölçek çalışmalarının yanı sıra yüksek başarılı öğrenciler ile ilgili yapılan nitel çalışmalar incelenmiştir (Harty, 2019; Kregel, 2015; Potter, 2017). Bu çalışmalarda yer alan öğrencilerin ebeveyn beklentilerini nasıl algıladıkları, neler hissettikleri ve yaşadıklarıyla ilgili bilgilerden madde yazımında yararlanılmıştır.

Alanyazında farklı ölçme araçları olmasına karşın, bu araçların geliştirildiği çalışma gruplarının genel eğitim sistemi içerisinde seçildiği görülmektedir. Yüksek başarılı öğrencilerin ebeveynlerine ait beklentilerin ve eğitime verdikleri değer farklılık gösterebileceği, beklentilerin aşırı olmasının öğrenciler tarafından başarı baskı olarak algılanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskının yüksek başarılı öğrenci grubu üzerinde geliştirilmiş bir ölçme aracı ile belirlenmesinin daha sağlıklı ölçme sonuçları vereceği göz önünde bulundurularak, araştırma kapsamında yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskını ölçmek amacıyla ölçme aracı geliştirilmesi önemli görülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmada, yüksek başarılı lise öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı algısını ve bu algıya ait yapıyı kavramsallaştırmak için Ebeveyn Başarı Baskısı **Ölçeğinin** (EBBÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma öncesinde Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan ve Millî Eğitim Bakanlığında doktora çalışması kapsamında gerekli yasal izinler alınmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Devellis'in (2003) belirttiği sekiz aşamadan yararlanılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla şöyledir; alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, ölçek formatına karar verilmesi, uzman görüşlerinin alınması, madde geçerliğinin sağlanması, ölçeğin uygulanması, maddelerin değerlendirilmesi ve son olarak ölçeğin optimize edilmesidir.

Fen Lisesi Öğrencileri ile Kompozisyon Çalışması

Erzincan Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile betimsel tarama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden aşağıdaki soruların cevabı olabilecek içerikte kompozisyon yazmaları istenmiştir.

- Anne ve babanız için başarınızın önemi ve onların size yönelik beklentileri,
- Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda anne ve babanızın size ve aile dışındakilere yönelik tepkileri,
- Bu süreçte sizin yaşadıklarınız,
- Bu duruma ilişkin duygu ve düşünceleriniz.

Yapılan betimsel çalışma esnasında katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için toplanan verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, kompozisyon içeriğinin bir başkası ile paylaşılmayarak gizliliğe dikkat edileceği açıklanmış ve bu nedenle öğrencilerden herhangi bir bilgi istenmemiştir. Kompozisyon yazımı esnasında katılımcıları etkilememek için herhangi bir uyarana yer verilmemiş, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça aktarabilmesi için yalnız kalmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar madde havuzu oluşturmak için içerik analizi ile incelenmiştir.

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi fen lisesinde öğrenim gören ikisi onuncu sınıf, ikisi on birinci sınıf ve dördü son sınıfta öğrenim gören toplam sekiz öğrenci (3 erkek, 5 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme fen lisesinde yuvarlak bir masa etrafında yaklaşık doksan dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlangıcında katılımcılara çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve onam formları toplanmıştır. Odak grup görüşme süreci öğrencilerin bilgisi ve izni ile ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına alınan içerik daha sonra deşifre edilmiş, yazılı görüşme kayıtları üzerinden elde edilen ölçüğe ilişkin maddeler, madde havuzuna eklenmiştir. Aşağıda madde yazımında yararlanılan ve madde havuzuna eklenen öğrenci ifadelerinden örnekler bulunmaktadır;

Ö-3: *“Ö-1 ve Ö-6 ya katılıyorum. Ö-1’in de dediği gibi insanın kendisinden bir büyüğü iyi bir liseye gittiğinde, senin de iyi bir liseye gitmen konusunda aileden tabi ki baskı oluyor.”*

Ö-3: *“Normalde biz benim akademik başarımın ne olduğu değil de ne olması gerektiği konusunda konuşuruz. Genelde yemek masasında toplanıp, konusu açıldığı zaman, hangi üniversiteye gideceksin, yurt dışında staj yapabilir misin gibi. Ailem ideallerimi falan çok yüksek tutuyor, annem ve babam benden çok şey bekliyorlar yani.”*

Ö-8: *“Ben okulumu değiştirmeyi bile düşündüm. Çünkü bu kadar çalışmayla ben başarısızlığa uğrayabiliyorsam. Her halde bunu daha basit bir okuldayken bu çalışmayla birinci falan olabilirim diye aklımdan geçmedi değil. Ailem desteklemediği için yapmadım böyle bir şey. Pişman da değilim.”*

Ö-1: *“Başarısızlıklarımı söylerken bazen çekiniyorum, utanıyorum. Ama sonuçta onlar benim ailem, ne kadar eleştiri yaparlarsa yapsınlar benim iyiliğimi istiyorlar. Bu yüzden söylemekten az da olsa çekinmemeye çalışıyorum.”*

Ö-2: *“Sınavlardan sonra elbet başka veliler arıyor. Çocuklarını kıyaslamak için, ben buna çok sinir olmuştum. TEOG birden sonra mesela komşunun çocuğuymuş, ben tanımıyorum bile ama arayıp soruyor işte, bu yıla kadar neredeydin hiç aramıyordun, sınav haftası böyle tanımadığım kişiler çıkıp arıyor bizi, buna çok gıcık kapıyorum. Böyle at yarışı gibi yarıştırmamızdan.”*

Ö-5: *“Babam eğitimci olduğu için, velilerine, işte, arkadaşlarına çocuğum fen lisesini kazandı diye bahsediyor. Onlar sorduğunda ama mesela ben kendi açımdan konuşuyorum. Sokakta işte top oynarken hangi okula gidiyorsun denildiğinde ben çekiniyorum mesela fen lisesi demeye.”*

Sonuç olarak ilgili alanyazın, kompozisyon çalışması, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 57 sorudan oluşan madde havuzu hazırlanmıştır.

Kapsam Geçerliği Çalışması

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinden (KGİ) yararlanılmıştır. Öncelikle alan uzmanları listesi oluşturulmuş, madde havuzu hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak maddelerle ilgili veriler toplanmış, maddelerin KGO ve KGİ'leri hesaplanmıştır.

Uzman listesi oluşturulurken, uzmanların alanında en az yüksek lisans yapmış olmalarına, çalıştıkları bilim dallarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları olmalarına dikkat edilmiştir. İki dil uzmanı tarafından havuzdaki maddeler anlaşılabilirlik, yazım ve ifadelerin uygunluğu açısından incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Uzmanların cevaplarına göre her bir maddeye ilişkin olarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla Veneziano ve Hooper (1997) tarafından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde belirlenen kapsam geçerlik ölçütlerini gösteren KGO'ların minimum değerleri kullanılmıştır (Tablo 1). Uzman sayısına ilişkin minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını göstermektedir (Akt: Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

N_c = Maddeye "uygun" diyen uzman sayısı

N = Maddeye görüş bildiren uzman sayısı

Bu kapsamda 14 uzman sayısı için minimum değer olan 0.51'den küçük KGO değerine sahip olan maddeler öçekten çıkarılmıştır. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve uygulanacak son forma alınan toplam madde KGO ortalamalarından elde edilmektedir.

Tablo 1. Uzman Görüşleri, Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
1	14.00	0.00	0.00	1.00	30	13.00	1.00	0.00	0.86
2	12.00	1.00	1.00	0.71	31	14.00	0.00	0.00	1.00
3	14.00	0.00	0.00	1.00	32	14.00	0.00	0.00	1.00
4	14.00	0.00	0.00	1.00	33	14.00	0.00	0.00	1.00
5	10.00	2.00	2.00	0.43	34	14.00	0.00	0.00	1.00
6	9.00	2.00	3.00	0.29	35	13.00	0.00	1.00	0.86
7	10.00	2.00	2.00	0.43	36	14.00	0.00	0.00	1.00
8	10.00	1.00	3.00	0.43	37	8.00	3.00	3.00	0.14
9	14.00	0.00	0.00	1.00	38	14.00	0.00	0.00	1.00
10	12.00	1.00	1.00	0.71	39	12.00	1.00	1.00	0.71
11	10.00	3.00	1.00	0.43	40	10.00	2.00	2.00	0.43
12	10.00	2.00	2.00	0.43	41	13.00	1.00	0.00	0.86
13	14.00	0.00	0.00	1.00	42	11.00	2.00	1.00	0.57
14	14.00	0.00	0.00	1.00	43	14.00	0.00	0.00	1.00
15	13.00	1.00	0.00	0.86	44	13.00	1.00	0.00	0.86
16	14.00	0.00	0.00	1.00	45	12.00	2.00	0.00	0.71
17	10.00	3.00	1.00	0.43	46	10.00	3.00	1.00	0.43
18	14.00	0.00	0.00	1.00	47	12.00	0.00	2.00	0.71
19	14.00	0.00	0.00	1.00	48	13.00	1.00	0.00	0.86
20	13.00	1.00	0.00	0.86	49	10.00	1.00	3.00	0.43
21	10.00	0.00	4.00	0.43	50	9.00	1.00	4.00	0.29
22	10.00	1.00	3.00	0.43	51	14.00	0.00	0.00	1.00
23	14.00	0.00	0.00	1.00	52	14.00	0.00	0.00	1.00
24	12.00	1.00	1.00	0.71	53	14.00	0.00	0.00	1.00
25	11.00	0.00	3.00	0.57	54	14.00	0.00	0.00	1.00
26	6.00	5.00	3.00	-0.14	55	8.00	4.00	2.00	0.14
27	14.00	0.00	0.00	1.00	56	13.00	0.00	1.00	0.86
28	10.00	2.00	2.00	0.43	57	12.00	1.00	1.00	0.71
29	13.00	1.00	0.00	0.86					
Toplam Uzman Sayısı: 14									
Kapsam Geçerlik Oranı: 0.51									
Kapsam Geçerlik İndeksi: 0.73									

Yapılan analiz sonucunda 5-6-7-8-11-12-17-21-22-26-28-37-40-46-49-50 ve 55 numaralı maddelerin KGO değerleri 0.51'in altında olduğu görülmüş ve ilgili maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler arasında ölçeğe eklenmesi tavsiye edilen iki madde ölçeğe eklenmiştir. Madde havuzu toplamda 42 maddeden oluşmuş ve yapı geçerliği öncesi form elde edilmiştir.

Son Form Ön Çalışması

Alanyazın taraması, kompozisyon çalışması, odak grup görüşmesi ve uzman görüşleri sonucunda hazırlanan 42 maddelik form Erzincan Fen Lisesi'nde onuncu sınıfta eğitim gören 27 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra öğrencilere maddelerde anlaşılmayan, çelişkili ya da okurken onları rahatsız eden herhangi bir madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler maddeleri anlamakta sorun yaşamadıklarını, maddelerin açık ve net olduğunu belirtmişlerdir. Son form ön çalışmasından sonra yapıyı test etmek için çalışma grubu oluşturulmuş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışması

EBBÖ'nün geliştirilmesine yönelik birinci çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Erzincan, Elazığ ve Yozgat il merkezlerindeki en yüksek puan ile öğrenci kabul eden fen liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 189 (%48,34) kız, 202 (%41.5) erkek olmak üzere toplam 325 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun yaş aralığı 14-18 arasında değişmektedir ($M=15.26$; $Ss=1.251$).

Tablo 2. AFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	<i>n</i>	%
9. Sınıf	Kız	50	15.38
	Erkek	35	10.76
10. Sınıf	Kız	28	8.62
	Erkek	16	4.92
11. Sınıf	Kız	47	14.46
	Erkek	36	11.07
12. Sınıf	Kız	65	20
	Erkek	48	14.76
Toplam		325	100

AFA İçin Verilerin Analize Hazırlanması

Ölçme aracı (EBBÖ) uygulandıktan sonra öncelikle, ölçümlerden elde edilen verilerin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA yapılmadan veri setinin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemede örneklem büyüklüğü ilk sırada yer alırken, faktör analizi çalışmalarında gereken katılımcı sayısının belirlenmesi konusunda farkı görüşler mevcuttur (İlhan ve Çetin, 2014). Kline (1994) faktör analizinde güvenilir sonuçlar için 200 kişilik çalışma grubunu yeterli olduğunu, bazı araştırmacılar ise madde sayısının 5 katından daha fazla katılımcı veya 150 katılımcının olmasını tavsiye etmişlerdir (Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğüne yönelik farklı yaklaşımların olduğu görülmekle birlikte, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) alanyazında yer verilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılmasını önermektedir. Bu kapsamda 325 kişiden oluşan AFA çalışma grubunun alanyazında önerilen yeterli örneklem büyüklüğüne ulaştığı sonucuna varılabilir. Örneklem büyüklüğü incelendikten sonra tek değişkenli normallik ve sonrasında ise çok değişkenli normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı değerlendirilmiştir.

Ölçek maddeleri tek değişkenli normallığın sağlanması amacıyla standart z puanlarına dönüştürülmüş, ± 3.3 ($p < .001$) standart z değerinin dışında kalan maddeler uç değer olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidel, 2013) ve 26 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik sağlandıktan sonra çok yönlü uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen istatistiksel işlem yapılmıştır. Çok yönlü uç değerler için kabul edilen $p < .001$ manidarlık düzeyi ölçüt alınmış (Çokluk vd., 2016) ve her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmıştır. İlgili değerlendirme sonrasında iki gözlem veri setinden çıkarılarak çok değişkenli normallik sağlanmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık değerinin .212 ve basıklık değerinin -.839 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında sınırlı kalması verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca histogram, dal yaprak ve Q-Q grafiklerinden dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaştıktan sonra ilk çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde AFA yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır ve temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları yorumlanırken faktör yükünün .32 ve daha üzerinde olması kuralına bağlı kalmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bulgular

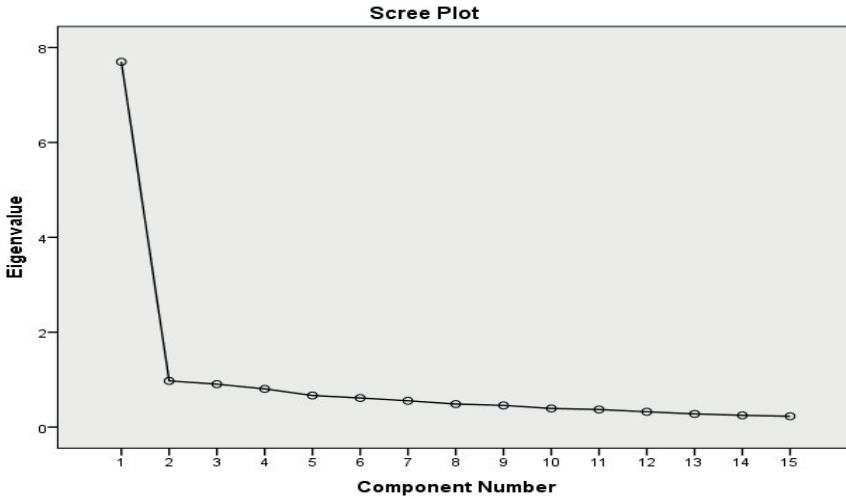
Yapı Geçerliği

Geçerlik analizleri kapsamında maddeler arası gruplaşmaları belirlemek için faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sürecinde KMO ve Bartlett's değerleri belirlenmiş ve temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem verileri ile faktör analizi yapılabilmesi için $KMO > .60$ ve Bartlett'in Küresellik testi sonucunun anlamlı olması gerektiği belirtilmektedir (Bursal, 2017).

Tablo 3. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.936
	Ki-kare Değeri	7296.584
Bartlett'in Küresellik Testi	S. Derecesi	861
	<i>p</i>	.000

Tabloda belirtilen değerler, veriler üzerinde faktör analizine izin vermektedir. Yapı geçerliği analizlerinde her bir değişken yükünün .71 olması durumunda mükemmel, .63 olması durumunda çok iyi, .55 olması durumunda iyi, .45 olması durumunda orta, .32 olması durumunda zayıf kalitede madde olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda .32'in altındaki yük değerlerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .32'nin altında madde olmadığı ve sekiz faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Analizler tekrarlanmış ve binişik maddeler (faktör yük değeri daha düşük olanlar) ölçekten çıkarılmıştır. Binişik maddelerin çıkarılmasında faktör yükleri arasındaki farkın .1'in altında olması gerekmektedir (Stevens, 2002). Bu kapsamda analizler her madde çıkarılınca yenilenmiş ve sırasıyla 25, 1, 8, 7, 40, 36, 11 ve 39. maddeler binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarma işlemi sonrasında üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Ancak birinci faktör üzerindeki maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması ve ayrıca ikinci ve üçüncü faktörlerin öz değerlerinin 1'in, açıkladıkları varyans oranının da %5'in altında olması nedeniyle (Can, 2014) ölçme araçındaki değişkenler tek boyut altında birleşmiştir (Şekil 4).

Şekil 1. EBB Ölçeği Scree Plot Grafiği

Ölçme aracının faktör sayısına karar verebilmek için son olarak Monte Carlo Paralel Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Monte Carlo Paralel Analizinde SPSS programı ile elde edilen ilk özdeğerler ile paralel analiz tarafından rastgele yaratılmış sonuçlardan elde edilen değerlerin sistematik bir şekilde kıyaslanması gerekmektedir. Yapılan bu kıyaslamada PCA’dan elde edilen Öz Değer, Paralel Analiz ile elde edilen Kritik Değer’den büyükse o faktör tutulur, az ise reddedilir (Pallant, 2016).

Tablo 4. Paralel Analizden Elde Edilen PCA ve Kriter Değerlerin Özdeğerlerle Karşılaştırılması

Bileşen Numarası	PCA’dan Elde Edilen Öz Değer	Paralel Analiz Kritik Değer	Karar
1	7.700	1.3836	Kabul
2	.974	1.2974	Red
3	.905	1.2344	Red
4	.805	1.1770	Red
5	.667	1.1259	Red

Tablo 4 incelendiğinde PCA’dan Elde Edilen Öz Değer ve Paralel Analiz Kritik Değer kıyaslamasında ilgili yapının tek faktörde birleştiği görülmektedir. Ölçek maddeleri üzerinde faktör yükleri en düşük olandan başlanarak maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrarlanmış ve .63 (çok iyi ve mükemmel maddeler) üzeri faktör yüküne sahip 15 madde ile tek boyutta %51.332’lik varyans açıklanmıştır. Toplam açıklanan varyans Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam	Var. %	Küm. %
1	7.700	51.332	51.332	7.700	51.332	51.332
2	.974	6.491	57.823			
3	.905	6.032	63.855			
4	.805	5.366	69.220			
5	.667	4.444	73.665			
6	.614	4.090	77.755			
7	.555	3.700	81.455			
8	.486	3.240	84.694			
9	.457	3.044	87.739			
10	.392	2.613	90.352			
11	.370	2.468	92.820			
12	.323	2.151	94.971			
13	.278	1.854	96.825			
14	.248	1.651	98.476			
15	.229	1.524	100.000			

Açıklanan varyans miktarının tek boyutlu ölçeklerde %30 ve üzeri olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda ölçeğin açıkladığı %51 varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Faktör yapısı ve yükleri ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. EBBÖ Faktör Yapısı ve Yükleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	h^2
M3	Ebeveynlerim, kardeşlerimin ya da akrabalarımın başarısını benim başarımla karşılaştırır. (ebb1)	.700	.490
M5	Ebeveynlerim benden bekledikleri akademik başarıya ulaşamadığımda beni suçlar. (ebb2)	.808	.653
M6	Başarılı olmamın ölçütünü ebeveynlerim belirler. (ebb3)	.642	.412
M10	Derslerime yeteri kadar çalışsam bile ebeveynlerim ek çalışmalar yapmam için zorlar. (ebb4)	.666	.443
M15	Ebeveynlerim istedikleri başarıya ulaşamadığımda benim için yapılan harcamaları dile getirir. (ebb5)	.702	.492
M21	Ebeveynlerim için çevrenin başarıma yönelik yorumları önemlidir. (ebb6)	.634	.402
M22	Ebeveynlerim beni başarı konusunda arkadaşlarım ile karşılaştırır. (ebb7)	.765	.586
M27	Ebeveynlerimin belirledikleri hedeflere ulaşamadığımda evde tartışma yaşanır. (ebb8)	.746	.556
M29	Ebeveynlerim başarı sıralamam gerilediğinde beni suçlar. (ebb9)	.798	.637
M30	Ebeveynlerim benden çok başarımla gurur duyar. (ebb10)	.645	.416
M31	Ebeveynlerim başarımdaki paylarının, benimkinden daha çok olduğunu belirtir. (ebb11)	.638	.407
M33	Ebeveynlerimin benden tek beklentisi başarılı olmamdır. (ebb12)	.652	.426
M34	Ebeveynlerim başarılı olabilmek için verdiğim çabanın yetersiz olduğunu söyler. (ebb13)	.710	.504
M38	Ebeveynlerim bir başarısızlık durumunda tüm başarılarımı yok sayar. (ebb14)	.800	.639
M42	Başarılarım artarak devam etse bile ebeveynlerim yitmez. (ebb15)	.798	.637
Açıkladığı Varyans %51.332			

AFA'dan elde edilen bulguların değerlendirilmesinde madde faktör yüklerinin yanı sıra, maddelere ait ortak varyans değerleri (h^2) de dikkate alınmıştır. Ortak varyansa ilişkin bu değer .50 veya daha büyük olması beklenmektedir (Erkuş, 2012). Buna karşın sosyal bilimlerde yüksek ortak varyans değerlerinin elde edilmesi her zaman mümkün değildir (İlhan ve Çetin, 2014). Dolayısıyla ortak varyansa ilişkin .40 değerinin ölçüt olabileceğinden hareketle (Costello ve Osborne, 2005) çalışmada .40 ölçüt değeri kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışması

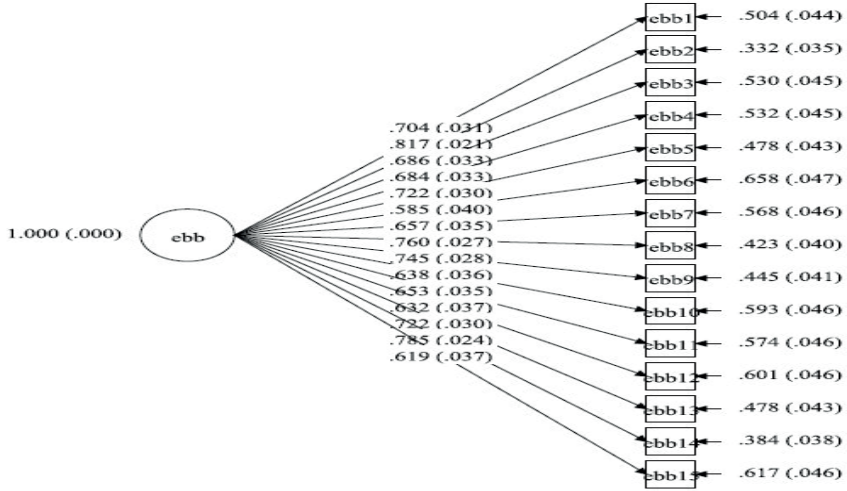
AFA sonuçları ile gözlenen değişkenlerin hangi faktörleri oluşturduğu incelenmiş ve teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin başka bir çalışma grubunda doğrulanması amacıyla DFA kullanılmıştır. DFA, ileri düzey araştırmalarda gizil değişkenler ile bir kuramın test edilmesinde kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Erzincan ve Niğde il merkezlerinde en yüksek puan ile öğrenci kabul eden fen lise-i öğrencilerinden DFA için çalışma grubu oluşturulmuş ve veri toplanmıştır. Veriler üzerinde DFA uygulanmadan önce gerekli sayıtlar AFA uygulamasında izlenen sıra ile gerçekleştirilmiştir. Veriler üzerinde gerekli analizlere 313 gözlem ile başlanmış, kayıp veri, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sağlandıktan sonra 302 gözlemden oluşan veri seti oluşmuştur. Çalışma grubunun yaş aralığı 14-18 arasında değişmektedir (=15.39; $Ss=1.250$). Analiz sonucunda çarpıklık değeri .681 ve basıklık değeri -.161 olarak bulunmuştur. Verilerin normalliği sağlandıktan sonra ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

Tablo 7. DFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	<i>n</i>	%
9. Sınıf	Kız	45	14.85
	Erkek	56	18.55
10. Sınıf	Kız	32	10.62
	Erkek	31	10.28
11. Sınıf	Kız	32	10.59
	Erkek	26	8.61
12. Sınıf	Kız	53	17.55
	Erkek	27	8.95
Toplam		302	100

AFA sonucunda elde edilen 15 maddeden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır. Modelde uyum iyiliği değerlendirmesi için ki-kare testi, RMSEA, CFI ve SRMR başta olmak üzere en az dört değer raporlaştırılması gerekmektedir (Kline, 2011). Mplus kod editör yardımıyla χ^2/sd , RMSEA, SRMR, TLI ve CFI değerleri bulunan ölçeğin diyagramı Şekil 2’de, uyum indeksleri ve referans aralıkları (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 8’de gösterilmiştir.

Şekil 2. EBBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 8. İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin İyi ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.60	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$.073	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$.040	İyi Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,90 \leq TLI$.929	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$.939	Kabul Edilebilir uyum

$\chi^2=233.14$, $sd=90$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(.061, .084)

EBBÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerlerinin sırasıyla; $\chi^2/sd=2.60$, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü değeri (RMSEA) .073, standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü değeri (SRMR) .040, fazlalık uyum indeksi (TLI) .929, karşılaştırmalı uyum indeksi değeri (CFI) ise .939 olduğu bulunmuştur.

Artık değerler incelediğinde korelasyon artıklarının 1'in altında olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri 0.585 ile 0.817 arasında değişmektedir. Modele

ait R-kare değerleri de 0.342 ile 0.667 arasında değişim göstermektedir. Bulgular iyi uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütleri doğrultusunda sınanan modelin uyum düzeylerin yeterli olduğunu göstermektedir (Şen, 2020). Başka bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeğine ilişkin tek faktörlü yapının farklı araştırma grupları üzerinde kararlı sonuçlar verdiği şeklinde bir yorum yapılabilir. DFA sonucu elde edilen tek faktörlü modele ilişkin t değerleri ise Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9. EBBÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri

Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
EBB1	11.32*	EBB6	7.33*	EBB11	9.29*
EBB2	19.02*	EBB7	9.45*	EBB12	8.62*
EBB3	10.54*	EBB8	14.31*	EBB13	12.20*
EBB4	10.47*	EBB9	13.41*	EBB14	16.10*
EBB5	12.19*	EBB10	8.81*	EBB15	8.25*

* $p < .01$

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde; t değerlerinin 7.33 ile 19.02 arasında, istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlı değerler aldığı görülmektedir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, bir ölçekten alınan puanlar ile aynı çalışma grubuna uygulanan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Weir, 2005). Bu bağlamda EBBÖ'nün ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Sun ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından uyarlanan Eğitim Stresi Ölçeği ile Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Aile Beklentisi ve Aile Eleştirisi alt boyutları kullanılmıştır. Ayrıca Soenens, Beyers ve Goossens (2004) tarafından geliştirilen, uyarlama çalışması Aydemir Sevim (2014) tarafından yapılan Leuven Algılanan Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürümünün (LAA-Ö/E) Özerlik Desteği alt boyutu ise EBBÖ ile zıt yapıda olduğu dikkate alınarak ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 10. Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ebeveyn Başarı Baskısı	-									
2.Eğitim Stresi Ölçeği Toplam	.478**	-								
3.Beklentiye Karşı Umutsuzluk	.398**	.845**	-							
4. Ders Yüğü	.277**	.628**	.363**	-						
5. Başarı Kaygısı	.250**	.697**	.502**	.207**	-					
6. Çalışma Baskısı	.522**	.816**	.569**	.415**	.423**	-				
7.Aile Beklentisi	.706**	.444**	.288**	.259**	.287**	.495**	-			
8.Aile Eleştirisi	.738**	.490**	.437**	.247**	.244**	.502**	.592**	-		
9.Anne Özerklik Desteği	-.432**	-.206**	-.115*	-.112	-.095	-.288**	-.343**	-.435**	-	
10.Baba Özerklik Desteği	-.453**	-.236**	-.096	-.146*	-.108	-.359**	-.409**	-.461**	.641**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre; EBBÖ'nün Eğitim Stresi Ölçeği ($r=.478, p<.01$), Beklentiye Karşı Umutsuzluk alt boyutu ($r=.398, p<.01$), Ders Yüğü alt boyutu ($r=.277, p<.01$), Başarı Kaygısı alt boyutu ($r=.250, p<.01$), Çalışma Baskısı alt boyutu ($r=.522, p<.01$), Aile Beklentisi ($r=.706, p<.01$) ve Aile Eleştirisi ($r=.738, p<.01$) ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Anne Özerklik Desteği ($r=-.432, p<.01$) ve Baba Özerklik Desteği ($r=-.453, p<.01$) ile ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı ilişkiler, ölçüt geçerliğinin benzer ve zıt yapılar için sağlandığını ortaya koymaktadır.

Güvenirlik Analizleri

EBBÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alfa ve test-tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. EBBÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının tutarlı bir şekilde ölçme yaptığını göstermenin en iyi yolu, aynı çalışma grubuna iki kez uygulama yapmaktır (Weir, 2005). Ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek için 74 öğrenci ile ilk çalışma yapılmıştır. İkinci

uygulama 15 gün sonra 60 öğrenciyle (14 öğrencinin okulda bulunmaması nedeniyle) gerçekleştirilmiştir. İki uygulama arasındaki tutarlığı ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, güvenilirlik katsayısının alt sınırı olan .70'in (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) üzerindedir. Buna göre, hesaplanan güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu ve ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Madde Analizleri

Madde analizi ölçülmek istenen özelliklere sahip maddelerden oluşan bir ölçme aracı geliştirmek için yapılmaktadır. Bu analizde maddelerin hangi örtük yapıya ait oldukları ve bu örtük yapıya olan katkıları belirlenmektedir. Ayrıca madde ayırt ediciliği, güvenilirliği ve maddeler arası korelasyonlar vb. konuların incelenmesi amacıyla yapılmaktadır (Erkuş, 2012). EBBÖ'nün madde ayırt edicilik işlemleri doğrultusunda her bir maddeye verilen cevabın, alt çeyrek (%27) ve üst çeyrekteki (%27) gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Madde Ayırt Ediciliğini Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Madde	Alt Üst	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																																																																														
EBB1	Alt	82	1.110	0.314	0.034	52.425	145.643	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.268	0.446	0.049				EBB2	Alt	82	1.112	0.110	0.012	45.983	86.177	.000	Üst	82	4.195	0.617	0.168	EBB3	Alt	82	1.000	0.000	0.000	35.136	81.000	.000	Üst	82	3.902	0.747	0.082	EBB4	Alt	82	1.000	0.000	0.000	34.081	81.000	.000	Üst	82	3.951	0.784	0.086	EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000	Üst	82	3.987	0.745	0.082	EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000	Üst	82	4.427	0.329	0.055	EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst
EBB2	Alt	82	1.112	0.110	0.012	45.983	86.177	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.195	0.617	0.168				EBB3	Alt	82	1.000	0.000	0.000	35.136	81.000	.000	Üst	82	3.902	0.747	0.082	EBB4	Alt	82	1.000	0.000	0.000	34.081	81.000	.000	Üst	82	3.951	0.784	0.086	EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000	Üst	82	3.987	0.745	0.082	EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000	Üst	82	4.427	0.329	0.055	EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909										
EBB3	Alt	82	1.000	0.000	0.000	35.136	81.000	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.902	0.747	0.082				EBB4	Alt	82	1.000	0.000	0.000	34.081	81.000	.000	Üst	82	3.951	0.784	0.086	EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000	Üst	82	3.987	0.745	0.082	EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000	Üst	82	4.427	0.329	0.055	EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																								
EBB4	Alt	82	1.000	0.000	0.000	34.081	81.000	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.951	0.784	0.086				EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000	Üst	82	3.987	0.745	0.082	EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000	Üst	82	4.427	0.329	0.055	EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																						
EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.987	0.745	0.082				EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000	Üst	82	4.427	0.329	0.055	EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																				
EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.427	0.329	0.055				EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000	Üst	82	4.010	0.533	0.059	EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																		
EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.010	0.533	0.059				EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000	Üst	82	3.910	0.740	0.082	EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																
EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.910	0.740	0.082				EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000	Üst	82	4.424	0.432	0.048	EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																														
EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.424	0.432	0.048				EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000	Üst	82	4.020	0.702	0.078	EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																												
EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.020	0.702	0.078				EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000	Üst	82	3.290	1.138	0.126	EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																										
EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.290	1.138	0.126				EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000	Üst	82	4.020	0.647	0.71	EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																								
EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.020	0.647	0.71				EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000	Üst	82	4.460	0.502	0.055	EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																																						
EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.460	0.502	0.055				EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000	Üst	82	4.060	0.822	0.091	EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																																																				
EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	4.060	0.822	0.091				EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000	Üst	82	3.510	0.774	0.085	Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																																																																		
EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	3.510	0.774	0.085				Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																																																																																
Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000																																																																																																																																																																																																														
	Üst	82	53.910	8.229	0.909																																																																																																																																																																																																																	

Ölçeğin maddeleri ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlenmesi için alt %27 ve üst %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış, tüm maddeler

için farklılıklar manidar bulunmuştur ($p<.001$). Bulgu sonucunda ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir. Son olarak madde analizinde madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyonların Karesi
EBB1	.928	.686	.539
EBB2	.926	.777	.676
EBB3	.929	.663	.469
EBB4	.929	.664	.470
EBB5	.928	.696	.535
EBB6	.932	.574	.374
EBB7	.930	.636	.492
EBB8	.927	.717	.591
EBB9	.928	.703	.579
EBB10	.930	.628	.450
EBB11	.930	.641	.460
EBB12	.930	.621	.451
EBB13	.928	.689	.516
EBB14	.926	.754	.615
EBB15	.931	.598	.400

Ölçeğe ait maddelerin korelasyon değerlerinin .57 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 12). Bu değerlerin pozitif, orta düzeyde (.40-.60 arası) ve daha yukarıda olması maddelerin ayırt ediciliğinin yanında, maddelerin aynı yapıyı temsil ettiğini göstermektedir (Erkuş, 2012). Bu kapsamda ölçeğe ait veriler incelendiğinde; her bir madde ölçekten çıkarıldığında madde korelasyonunun azaldığı, Cronbach Alfa değerlerinin ölçeğin güvenilirliği olan .93’ün altına düştüğü, dolayısıyla her bir maddenin ölçeğe katkı sağladığı görülmektedir.

EBBÖ'den Alınan Puanların Değerlendirilmesi

EBBÖ 15 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “*Kesinlikle Katılıyorum (5) ile Kesinlikle Katılmıyorum (1)* arasında beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ila 75 arasında değişmektedir. EBBÖ'den alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin ebeveyn başarı baskısının yükseldiği anlamına gelmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada, yüksek başarılı öğrenciler olarak kabul edilen fen lisesi öğrencileri üzerinde ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Benzer şekilde yüksek başarılı öğrenciler proje okulları gibi yüksek puanla öğrenci kabul eden liselerde ve zekâ testi ile öğrenci kabul eden Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim gören öğrenciler olarak da değerlendirilmektedir (Haspolat, 2021). Bu bağlamda yüksek başarılı öğrenci grubunda değerlendirilebilecek öğrencilerin ebeveyn başarı baskısına yönelik algılarını ölçmek amacıyla, geçerli ve güvenilir ölçümler elde edilmesine imkân sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı geliştirilmesinde alanyazın ve öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmesi ve son olarak kompozisyon çalışması sonrasında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzuna alınan maddeler uzman görüşü ile değerlendirilmiş ve 42 sorudan oluşan taslak bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

EBBÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek için AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %51,33'ünü açıklayan ve 15 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca tek faktörlü yapının sağlaması Monte Carlo Paralel Analizi ile yapılmıştır. PCA'dan elde edilen öz değer, paralel analiz ile elde edilen kritik değerden büyük olduğunda o faktör tutulur, az ise reddedilir (Pallant, 2016). EBBÖ'de ilk faktörün öz değeri paralel analizden elde edilen kritik değerden büyük, diğerleri ise küçük çıktığı için ölçek tek faktörlü olarak kabul edilmiştir. Teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin farklı bir çalışma gurubu tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. DFA sonuçları yapıya ait uyum indekslerinin yeterli olduğunu göstermiştir. Açıklanan varyans oranı ve hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alması, EBBÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçüt geçerliği çalışmasına yönelik olarak, öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği ve alt boyutları olan Beklenmeye Karşı Umutsuzluk, Ders Yükü, Başarı Kaygısı, Çalışma Baskısı ve yine Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutları olan Aile Beklentisi ve Aile Eleştirisi ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda EBBÖ'nün aile beklentisi ve aile eleştirisi ile benzer bir yapı sergilediği, öğrencilerin başarılı olma konusunda ailelerinin beklentilerinin ve eleştirilerinin olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışma DeCarlo ve Luthar (2000) tarafında ebeveyn değerleri üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ebeveynlerin akademik başarıyı önemseydiği gizil sınıftaki ergenlerin ailelerinin, daha yüksek ebeveyn beklentilerine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumu duygusal zekanın gelişimi açısından

bir risk faktörü olarak görmüştür. Bu durumun aynı zamanda stres ile ilişkili olduğu, özellikle çalışma baskısı boyutunda ilişkinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Farklı olarak EBBÖ'nün Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürümünün Özerlik Desteği alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Özerklik desteği, ebeveynler tarafından ergenlerin karar verme ve kendini anlatması için cesaretlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aydemir Sevim, 2014). Ebeveyn başarı baskısının kontrolcü, zorlayıcı, karşılaştırmacı ve suçlayıcı yapısı dikkate alındığında, bu tarz davranışları benimseyen ebeveynlerden çocuklarına yönelik olarak özerklik desteği sağlamanın beklenemeyeceği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar EBBÖ'nün benzer ve zit yapılar ile olan ölçümlerinden uyum geçerliğine sahip olduğu göstermektedir.

EBBÖ'den edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alfa ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirliği .93 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzeri olan ölçümler, güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, güvenirlilik katsayısının alt sınırı olan .70'in (Fraenkel vd., 2012) üzerindedir.

EBBÖ'de yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücü ve ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizi kapsamında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu incelenmiş ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .57 ile .78 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin *t* değerlerin tüm ölçek maddeleri için anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EBBÖ'de yer alan maddelerin tümünün ayırt edici olduğunu göstermektedir. Araştırmada bağlamında ortaya çıkan bulgular, EBBÖ'nün öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları başarı baskısını belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ebeveyn başarı baskısına yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek az sayıda ölçme aracının genel eğitim sistemindeki öğrencilere yönelik olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle ebeveyn başarı baskısına daha çok maruz kalan ve özel bir gurup olan, yüksek başarılı ve akademik olarak yetenekli öğrencilerin yaşadıkları ebeveyn başarı baskısı algısını ulusal ve uluslararası düzeyde ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. EBBÖ'nün geliştirilmesi alanyazında bu eksikliği giderecek olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle sorunsuz ve genellikle mutlu oldukları düşünülen yüksek başarılı öğrencilerin yaşadığı psikolojik problemlerin kaynak noktalarından birisinin de ebeveyn başarı baskısı olduğu, bu baskıyı değerlendirmeye yönelik geliştirilen EBBÖ'nün Türkiye'de ilgili konu ile çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacak olması, bu çalışmanın güçlü ve özgün tarafını oluşturmaktadır. Ayrıca ölçme aracı geliştirilirken kapsamlı bir çalışmanın yapılması, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında tek bir kanıt yerine birden fazla kanıttan ve destekleyici analizlerden yararlanılması da çalışmanın güçlü yönleri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Araştırmanın güçlü yönlerinin yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar sonraki araştırmalar için çeşitli önerileri beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıklardan biri anne ve baba tarafından uygulanan baskı düzeylerinin farklı gösterebileceğidir. Ölçme aracı ebeveyn kavramı kullanılmış, öğrencilerden anne ve babalarını birlikte düşünerek karar vermeleri istenmiştir. Ölçme aracı kullanılırken araştırmacıların bu durumu dikkate alması gerekir. Bu araştırma sadece lise öğrencilerinden oluşan çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Benzer ebeveyn baskıları farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde de görülebilir. Bir diğer sınırlılık ise COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerin evde olması, okul ve sosyalleşme ortamlarının sınırlı olması, ebeveyn müdahalelerinin artmasıyla birlikte başarı baskısı algısında artışa neden olabilir. Son olarak ölçek normları oluşturulmamıştır, yani düşük, orta ve yüksek düzeyde ebeveyn başarı baskısını belirleyecek kesme puanları oluşturulmamıştır. Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı eğitim kademelerindeki yüksek başarı öğrencilerde gerçekleştirilebilir. Daha büyük örneklemelerde ölçme aracının kesme puanlarının belirlenmesi amacıyla norm çalışması yapılabilir. Pandemi sürecinden sonra ermesi ve normalleşme süreciyle birlikte araştırmacıların EBBÖ'nün kullanılacağı araştırmaların gerçekleştirilmesi, ölçeğin ölçme gücüne katkı sağlaması açısından önemlidir.

Kaynakça

- ABLARD, K. E., and Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022392524554.pdf>
- ALBANO, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University.
- ANG, R. P., and Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143. doi: 10.1007/s10578-006-0023-8
- AYDEMİR SEVİM, S. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam*, 27, 291-300. <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1585746280-tr.pdf>
- BEİTER, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., and Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. doi: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- BROWN, T. A. (2015). *Methodology in the social sciences. Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- BURSAL, M. (2017). SPSS ile temel veri analizleri. Anı Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik. araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (7. Baskı). Pegem Akademi.

- CAN, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. Baskı). Pegem Akademi.
- CHEN, H. (2012). Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among chinese high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (2), 235-245. <https://pdfs.semanticscholar.org/c32e/3e91669b587655603c83226e367ba51e6eb5.pdf>
- CÍCÍOLLA, L., Curlee, A. S., Karageorge, J., and Luthar, S. S. (2017). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 1057-1075. doi: 10.1007/s10964-016-0596-x
- CONNER, J., Pope, D., and Galloway, M. (2010). Success with less stress. *Educational Leadership*, 67, 54-58. doi: 10.1080/00220973.2012.745469
- COSTELLO, A. B., and Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(7), 1-9. doi: 10.7275/jyj1-4868
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- DANIŞMAN, Ş. (2017). The effect of expectation on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies* (pp. 227-245). New York, NY: Springer.
- DEB, S., Strodl, E., and Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34. doi: 10.5923/j.ijpbs.20150501.04
- DECARLO, L. T., and Luthar, S. S. (2000). Analysis and class validation of a measure of parental values perceived by early adolescents: An application of a latent class model for rankings. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 578-591. doi: 10.1177/00131640021970736
- DEVELLIS, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd Edition). Sage Publications.
- ERKUŞ, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- FELD, L. D., and Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.02.003
- FRAENKEL, J. R., Wallend, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- FROST, R. O., Marten, P., Lahart, C., and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01172967.pdf>
- GALLOWAY, M., Conner, J., and Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510. doi: 10.1080/00220973.2012.745469
- GARN, A. C., and Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25, 7-24. doi: 10.1177/1932202X13513262

- GUERRA, M. (2016). *Addressing Anxiety and social-emotional learning in gifted adolescents: Program development and expert review* (Unpublished doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology.
- HARTY, A. (2019). *A phenomenological approach to understanding the pressure to perform academically and subsequent stress of students in high-performing catholic college preparatory high* (Unpublished doctoral dissertation). Creighton University.
- HASPOLAT, N. K. (2021). *Yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtilerin birey, aile ve okul ile ilgili değişkenler tarafından yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- HOLLERAN, K. E. (2008). *Meaningful matters: An autoethnography of hope for academically gifted high school achievers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Alberta, Canada.
- HURLY, C. E. (1991). *Parent-child relationships, personalities, and family environments of high-achieving gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montana.
- İLHAN, M., ve Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50. doi: dx.10.15390/EB.2014.3334
- JEREMY, T. J., and Fisher, P. A. (2012). High achieving students and their experience of the pursuit of academic excellence. *ISEP International Symposium*. Hong Kong: Chine
- KALABOUKAS, J. A. (2005). *The relationship of motivation and expectations to the academic achievement of gifted Korean-American students* (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University.
- KAPIKIRAN, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. doi: 10.12984/eed.07848
- KAPIKIRAN, Ş. (2019). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/767919>
- KAYNAK, S., Koçak, S. S., and Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study. *Current Psychology*, 1-13. doi: 10.1007/s12144-021-01347-w
- KLİNE, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge
- KLİNE, R. B. (2011). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- KREGEL, E. A. (2015). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Toledo University.
- LEE, M. T., Wong, B. P., Chow, B. W. Y., and McBride-Chang, C. (2006). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(1), 82-96. <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/suli.2006.36.1.82>
- LİU, X., and Tein, J. (2005). Life events, psychopathology, and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 86(2-3), 195-203. doi: 10.1016/j.jad.2005.01.016

- LUTHAR, S. S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of material wealth. *Child Development, 74*(6), 1581-1593. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00625.x
- LUTHAR, S. S., and Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development, 73*(5), 1593-1610. doi: 10.1111/1467-8624.00492
- MA, Y., Siu, A., and Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues, 39*(9), 2505-2522. doi: 10.1177/0192513X18755194
- MISIRLI TAŞDEMİR, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- PALLANT, J. (2016). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Anı Yayıncılık.
- POTTER, M. H. B. (2017). *The lived experiences of high-achieving adults during their middle school and high school years: a phenomenological approach* (Unpublished doctoral dissertation). University at Albany.
- RİLEY, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China* (Unpublished master thesis). University of Maryland.
- RİNGEİSEN, T., and Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety—gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence, 45*, 67-79. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.018
- ROBİNSON, A. (1991). *The psychological effects of parental pressure to achieve on children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Windsor, Ontario, Canada.
- SARMA, A. (2014). *Parental pressure for academic success in India* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University.
- SCHLEİDER, J. L., and Weisz, J. R. (2016). Family process and youth internalizing problems: A triadic model of etiology and intervention. *Development and Psychopathology, 29*(1), 273-301. doi: 10.1017/S095457941600016X.
- SEÇER, İ., Veyis, F., ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim Stres Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik çalışması. *Elementary Education Online, 14*(1).216-229. doi: 10.17051/ieo.2015.05547
- SHERMAN, S. J. (2016). *Examining the influence of perceived parental academic pressure and absence on affluent, high-achieving adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Azusa Pacific University.
- SNAPP, S. D. (2010). *How super is the super girl? Social and emotional characteristics of high achieving students* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College.
- SOENENS, B., Beyers, W., and Goossens, L. (2004). *Leuven adolescent perceived parenting scale*. Unpublished research report.
- STEVENS, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Association.

- SU, W. (2012). *Explaining the link between parental educational expectations and Chinese high school students' academic achievement: The roles of psychological distress, parental involvement, and filial piety* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alaba.
- SUHAS, D. T., and Sathiyaseelan, A. (2020). Role of parents education and occupation in parental pressure and adolescents test anxiety. *Psychological Communication*, 13(1), 288-295. doi: 10.21786/bbrc/13.1/47
- SULDO, S. M., and Shaunessy-Dedrick, E. (2013). The psychosocial functioning of high school students in academically rigorous programs. *Psychology in the Schools*, 50(8), 823-843. doi: 10.1002/pits.21708
- SULDO, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., and Shaffer, E. J. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44, 925-948. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20432608/>
- SUN, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., and Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. doi: 10.1177/0734282910394976
- ŞEN, S. (2020). Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları. Nobel Yayıncılık.
- TABACHNİCK, B.G., and Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson.
- TEZBAŞARAN, A. (1997). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Türk Psikologlar Derneği.
- TRUDEAU, T. L. (2009). *Test anxiety in high achieving students: A mixed-methods study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta.
- WEİR, C. J. (2005). Language testing and validation. Palgrave Macmillan.
- WEİSSBOURD, R. (2011). The overpressured student. *Educational Leadership*, 68(8), 22-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ932181>
- YANG, S., and Shin, C. S. (2008). Parental attitudes towards education: What matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1328-1335. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.03.015
- YAO, E. L. (1985). A comparison of family characteristics of Asian-American and Anglo-American high achievers. *International Journal of Comparative Sociology*, 26(3-4), 198-208. doi: 10.1163/156854285X00051
- YATES, T. M., Tracy, A. J., and Luthar, S. S. (2008). Nonsuicidal self-injury among "privileged" youths: longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 52. doi: 10.1037/0022-006X.76.1.52
- YURDUGÜL, H. (2005). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması". XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.

Ek

Sevgili Öğrenciler, aşağıda ebeveynlerinizin (anne ve baba) size karşı olan bazı yaklaşımları sorulmaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir ifade için doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Doğru yanıtlar vermeniz, araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. **LÜTFEN HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMAYINIZ.**

EBBÖ

1	2	3	4	5
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ebeveynlerim, kardeşlerimin ya da akrabalarımın başarısını benim başarımla karşılaştırır.	1	2	3	4	5
2. Ebeveynlerim benden bekledikleri akademik başarıya ulaşamadığımda beni suçlar.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olmamın ölçütünü ebeveynlerim belirler.	1	2	3	4	5
4. Derslerime yeteri kadar çalışsam bile ebeveynlerim ek çalışmalar yapmam için zorlar.	1	2	3	4	5
5. Ebeveynlerim istedikleri başarıya ulaşamadığımda benim için yapılan harcamaları dile getirir.	1	2	3	4	5
6. Ebeveynlerim için çevrenin başarıma yönelik yorumları önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Ebeveynlerim beni başarı konusunda arkadaşlarım ile karşılaştırır.	1	2	3	4	5
8. Ebeveynlerimin belirledikleri hedeflere ulaşamadığımda evde tartışma yaşanır.	1	2	3	4	5
9. Ebeveynlerim başarı sıralamam gerilediğinde beni suçlar.	1	2	3	4	5
10. Ebeveynlerim benden çok başarımla gurur duyar.	1	2	3	4	5
11. Ebeveynlerim başarımdaki paylarının, benimkinden daha çok olduğunu belirtir.	1	2	3	4	5
12. Ebeveynlerimin benden tek beklentisi başarılı olmamdır.	1	2	3	4	5
13. Ebeveynlerim başarılı olabilmek için verdiğim çabanın yetersiz olduğunu söyler.	1	2	3	4	5
14. Ebeveynlerim bir başarısızlık durumunda tüm başarılarımı yok sayar.	1	2	3	4	5
15. Başarılarım artarak devam etse bile ebeveynlerim yetinmez.	1	2	3	4	5

Not: EBBÖ kaynak gösterilerek, izin alınmaksızın kullanılabilir.

YENİLİKÇİ OKUL: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Senanur KART¹, Hanifi PARLAR²

* Bu çalışma, Senanur Kart'ın Doç. Dr. Hanifi Parlar danışmanlığında yürüttüğü İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılan "Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, senanur_kart@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0894-6795.

2 Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, hparlar@ticaret.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6313-6955.

Geliş Tarihi: 07.11.2021 Kabul Tarihi: 21.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1020284

Öz: 21. yüzyılda teknolojinin merkezde olduğu bilgi çağında; eğitim, sağlık, endüstri, çevre, siyaset gibi tüm alanlarda yenileşmenin ve yeniliklerin yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, eğitim sisteminde yaşanan değişim ve yenilikler çerçevesinde "Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği"nin geliştirilerek literatüre katkı sağlamaktır. Araştırma; literatür taraması, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alınması, ön deneme uygulaması, asıl uygulama yapılması, ölçek analizlerinin yapılması ve ölçeğe son halinin verilmesi olarak yedi aşamada oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 822 eğitimci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile faktör yükleri 0.30 altında kalan maddeler çıkarılarak altı boyut ve 45 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. DFA ile de doğrulanarak istenilen uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlık, madde toplam puan korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup bağımsız t-Testi analizleri yapılmıştır. AFA ve DFA sonrası ölçeğin Cronbach Alfa değerleri 0.959 ve 0.962 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonu kat sayıları AFA için $r=0.30$ ile $r=0.87$; DFA için ise $r=0.55$ ile 0.86 değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir. Alt-üst %27'lik bağımsız gruplar t-Testine göre maddelerin ayırt edici özellikte olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu altı boyut ve 45 maddeden oluşan Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul geliştirme, yenilikçilik, yenilikçi okul, ölçek geliştirme

INNOVATIVE SCHOOL: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Abstract:

In 21st century, the century of information and technology, it has been inevitable to witness lots of advancements and innovations in every sector like education, health, industry, environment, politics etc. In this regard, this study, focusing on the change and innovations in the educational sector, aims to contribute to the literature by developing "Innovative School Development Scale". The sample of the study consists of 853 educators. In the study, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) are used in order to test the structural validity of the measurement scale. After items with lower than 0.30 factor loading value were excluded and so a structure composed of 6 dimension and 45 items is constructed according to the EFA results, it is confirmed by the CFA and desired goodness fit values are achieved. Moreover, in order to test the reliability of the scale; Cronbach Alpha internal consistency, item total score correlation and independent t-test with 27% higher and 27% lower groups analyses were conducted. Cronbach's Alpha values of the scale after EFA and CFA are calculated as 0.959 and 0.962. It has been found that item total correlation coefficients of the scale ranges between $r=0.30$ and $r=0.87$ for the EFA and between $r=0.55$ and $r=0.86$ for the CFA. Findings of the independent t-test with 27% higher and lower groups show that the items are well-discriminated. Based on the findings of all these analyses, it is concluded that this Innovative School Development Scale is a valid and reliable measurement scale.

Keywords: school development, innovativeness, innovative school, scale development

Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünya; ekonomik, siyasal, sosyal ve toplumsal alanlarda pek çok teknolojik gelişmenin süratle yaşandığı "Enformasyon Çağı ya da Bilgi Çağı" olarak adlandırılan bir süreçtedir. Bilgi çağı, bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir (Öğüt, 2003: 5). Bu çağ, öğrenmeyi her yerde ve her zaman olanaklı kılmaya yönelik yenilikleri beraberinde getirdiği için bilgi toplumunun ürünü bilgi ve teknolojidir (Parlar, 2012). Buhar makinesinin icadı ile sanayileşme dönemi başlamış bilim ve teknolojiyelediği değişimin etkisi günümüze kadar gelerek dijital sistemlerin hâkim

olduğu bir dünyaya doğru da hızla yol almaktadır (Öztemel, 2018). Bu yüzden örgütlerin talepleri karşılayabilmesi için daha esnek, girişimci, yenilikçi olması gerekmektedir (Orchard, 1998; Parker ve Bradley, 2000; Valle, 1999). Bir örgütün etkililiğini artırabilmesi ve mevcut durumdan hedefe ilerleme kaydedebilmesi (Lunenburg, 2010), yenilikçi fikirlerin, uygulamaların öğrenilmesi fırsatının oluşturulması (Fullan, 1992) için değişimin de ötesinde yeni bir yaklaşımla yenilikçiliğin benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Aslan ve Kesik, 2016).

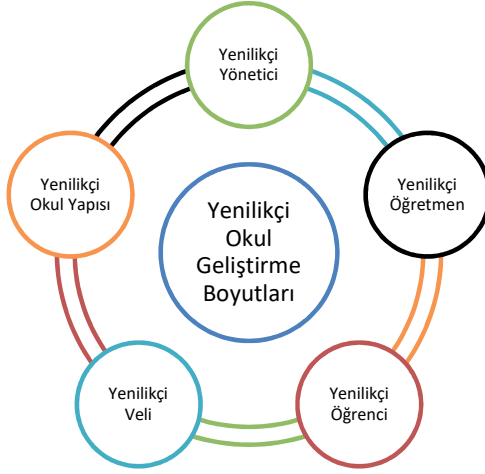
Yenilikçilik; değişmek, risk alabilmek ve bilinenin ötesine geçebilme cesaretini gösterebilmektir (Seçkin, 2008). Karataş ve Kocasaraç'a (2018) göre ise yenilikçilik; yeniliğe, değişime ve gelişime açıklık, yaratıcılık olarak tanımlanmaktadır. Yenilikçilik, bir ülkede sürdürülebilir büyümenin, toplumsal refahın ve istihdamın sağlanması için çok önemlidir. Bu nedenle ülkede yenilikçilik için gereken ortamın oluşturulması gerekir. Yenilikçilik politikası, bilim ve teknoloji politikası ile sanayi politikasının bir karışımı olarak ortaya çıkmıştır. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere, pek çok ülkede önemi anlaşıldıkça yenilikçilik, devlet politikalarının odağı haline gelmiştir. Bu politikalar doğrultusunda, yenilikçilik için gereken koşulların sağlanması, devletlerin en önemli görevlerinden biri haline almıştır. Ekonomi, sağlık, teknoloji, eğitim gibi artık bütün sektörlerde çağı yakalamak, değişimi sağlayabilmek ve gelişmek için gereklilik haline gelmiştir.

Yenilikçi bir organizasyonun temeli organizasyon yapısının yenilikçi olmasıyla sağlanabilir. Yenilikçi organizasyonların yapısı karmaşıklığı, benzerliği, durgunluğu ve bürokrasiyi engeller. Doğal ve esnek bir organizasyon yapısı ile yenilikçi ortamların ve yeni fikirlerin olasılığı artacaktır (Durna, 2002)Toplumun temel yapısını oluşturan eğitim sisteminin yaşanan değişimlerle eşgüdümlü olarak kendisini güncellemesi gerekir (Öztemel, 2018). Eğitimde yenilik (inovasyon) eğitim sistemini kapsayan tüm öğelerin dikkate alınıp, yenilikçi ve yaratıcı uygulamaların gerçekleştirilme süreci olarak ifade edilebilir (Özkan, 2009). Eğitimde yenileşmeyi sağlayabilmek için, eğitim sisteminin bütün öğelerini dikkate alarak eğitim kurumlarının tüm kademelerinden yaşam boyu eğitim merkezlerine kadar eğitimin temel felsefesi, ekonomik ve toplumsal temeller üzerinden yeniden yapılanma sağlanmalıdır (Taş, 2007). Eğitim alanındaki yenilikçi uygulamalardan gelişim, değişim ve yeniliklere açık olan okullarda etkilenmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okullarda yenilik; yenilikçi bireyler, kültür, iklim, yapı ve süreç bileşenleri ile birlikte sürekli gelişim, risk alma, yeni ürün ve yeniliklerin oluşturulmasını da gerektirmektedir (Watt, 2002). Yeniliklere uyum sağlayamayan, direnç gösteren okullar; gelişemez, çevresine uyum sağlayamaz ve soyutlanarak yok olmaya doğru giderler (Bodur, 2019). Okulda yenileşmeyi sağlayabilmek ve okulu yenilikçi bir okul kültürüne getirebilmek için destekleyici sosyal bir çevre, kaynak temini, yenileşmeye ortam sağlayacak ortak bir kültür, vizyon ve misyon oluşturularak tüm paydaşların bu yenilik sürecine katılımı sağlanmalıdır (Kirkland ve Sutch, 2009).

Değişen ve gelişen dünya ile birlikte eğitim sisteminde de yenilikler ve yenilikçi uygulamalardan bahsetmek kaçınılmazdır. Eski okul yapısında; öğretmen merkezli,

ezbere dayalı bir sistem bulunurken artık modern toplumun ihtiyaçlarına göre kurulan yenilikçi okullar, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmaktadır. Yenilikçi okullar, eğitimde yeni bir metot ve yaklaşım uygulanmasıdır. Okullardaki inovasyon, girdi, çıktı, hizmet, süreç gibi alanlarda yapılan değişimlerin yenilik süreçlerini içermesi ve etkileşmesidir (OECD, 2006). Yenilikçi okul modelinin boyutlarını; yenilikçi okul yapısı, yenilikçi yönetici, yenilikçi öğretmen, yenilikçi öğrenci ve yenilikçi veli olarak alt boyutlara ayırarak değerlendirilebilir.

Şekil 1. Yenilikçi Okul Geliştirme Boyutları



Yenilikçi okullar, eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunur ve böylece yüksek kaliteli yeteneklerin yetiştirilmesine yardımcı olur (Özçiçek, 2016). Naktiyok'e (2007) göre yenilikçi okullar, yeni fikirlere açık olan ve bu fikirleri uygulayan, değişiklikleri anlayan ve lider olan, yenilikçi ve yol gösterici, sorunları çözmek için yeni yöntemler deneyen, risk alan ve sürekli yeni fırsatlar yaratan bir organizasyonlardır ve okula pek çok fayda sağlamaktadır.

21. yüzyılda yenilikçi okulların özelliğini yapısal, öğretme-öğrenme ve öğrenme alanları olarak üç boyutta incelenebilir. Yapısal boyuttaki özellikler (Yılmaz, 2016: 13); yenilikçi bir kültüre sahip, güçlü liderlik yapabilen, takım bilinci ile çalışan, katılımcı yönetim stratejileri uygulayan, sürekli gelişme ve iyileşme odaklı, azaltılmış bürokrasiye sahip, hesap verebilen, işlevsel bölümlerden oluşan, sorumluluk alabilen ve çevreyle güçlü iş birliği kuran bir yapıda olmalıdır.

Öğretme öğrenme süreçlerine yönelik özellikler ise (Yılmaz, 2016: 14-15); entegre edilmiş teknolojiye sahip, hibrit öğrenme yöntemleri ile çalışan, kişisel öğrenme planı ile öğrenciyi takip eden, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, araştırma

ve inceleme yoluyla yenilikçi fırsatların sunulmasıyla esnek öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, tasarım ve beceri atölyelerine sahip, uluslararası boyutta yapılan (PISA; TIMMS gibi) sınavların dikkate alındığı bir süreç izlenir. Öğrenme alanlarının düzenlenmesi boyutunda ise öğrencilerin aktif deneyim yaşayabilecekleri, iletişim güçlü, iş birliği sunabilen, bina tasarımı ve açık alanları yenilikçi öğrenme alanlarını karşılayabilecek düzeyde tasarlanmalıdır (OECD, 2011).

Hallinger (1992) geçmişten günümüze okul yöneticilerinin değişen rollerini; altmışlı yıllarda program yöneticisi, seksenli yıllarda eğitim lideri, doksanlı yıllarda ise değişim ve dönüşüm lideri olarak özetleyerek okul yöneticilerinin değişimin öncüsü olduğunu ifade etmiştir. Yeniliklere öncülük edecek olan okul yöneticilerine önemli bir sorumluluk yüklenmektedir (Parlar, 2019). Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, ortak kararlar alan, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, her konuda yeterli esnekliği sergileyebilen, okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Yenilikçi liderler aynı zamanda yenilik için gerekli insan ve para kaynaklarını harekete geçirebilmek ve yetenekli çalışanları kendilerine çekebilmek için girişimci ve stratejik planlamacı özelliklere sahip olmalıdır (Schleicher, 2019). Kariyeri konusunda tutkulu olan, yeni yollarla düşünebilen ve hareket edebilen, başkalarını da aynı şekilde yapmaları için motive edebilen liderlerdir.

Geçmişten günümüze değişen felsefe ve eğitim akımlarına göre öğretmen tanımında farklılaşmalar olmuştur. 21. yüzyılın bilgi toplumu okul ve öğretmen anlayışını değiştirmiştir. Öğretmen önceleri anlatım yoluyla bilgiyi aktarıp öğreten kişi olarak tanımlanırken günümüzde öğrencilere kavrama, problem çözme, fikir üretmesi gibi becerileri kazandıran kişi olarak tanımlanabilir. Bu yeni öğretmen anlayışa ek olarak öğretmenden, özgün ve yeni görüşler oluşturan, öğrencide yeni ufuklar açan, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmesi istenmektedir (Alacapınar, 2016: 18). Ayrıca öğrencilerin gayretli ve istekli olduğu, başarısızlıklardan korkmayan, risk alabilen, tek yolu cezalarda aramayan uygulamaların olduğu ortamlarda eğitim sağlanmalıdır. Öğretmenler öğrencileri destekleyen, motive eden ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olarak ufuk açmalıdır (Dewey, 1933; Büyükdüvenci, 1987; Sönmez, 2015). Çok hızlı ilerleyen bilgi üretimi karşısında bunları takip edip kendini güncellemelidir. Aynı zamanda etkililik açısından bu teknolojiyi derslerinde kullanmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji konusunda bazı standartlara sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi toplumunun eğitimcisi olan öğretmenler bilginin eğitim açısından kıymetinin farkında olup ona ulaşılması hususunda da etkili bir rehberlik ortaya koymalıdır (Numanoğlu, 1999: 346).

Günümüz dünyasında özellikle lider yöneticiler bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarında yenilikle fark yaratabilen çok daha fazla genç insana gereksinim duymak-

tadır. Bu konuda çeşitli fikirler ve ihtiyaçlar bulunmaktadır. Numanoğlu (1999, 348), 21. yüzyılın yenilikçi öğrencilerini; teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen, takım çalışması ruhuna sahip, farklı projelerde yer alabilen, farklı ve özgün düşünebilen, hayal gücü yüksek farklı düşüncelere karşı saygı duyarken aynı zamanda sürekli düşünüp, araştıran ve sorgulayan gençlerdir. 21. yüzyılda öğrenci kalıplardan sıyrılıp sınırlı düşünen yerine bilgileri yorumlayabilen, keşfetme ve eldeki bilgileri geliştirerek “entelektüel öğrenci” niteliğine kavuşmalıdır (Balay, 2004). Wagner (2016), yenilikçilerin becerilerini şu şekilde açıklamıştır: Eleştirel düşünme ve sorun çözme, ilişki ve iletişim alanlarında iş birliği ve öncülük etmek, hem çevreye hem koşullara uyum, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiye erişme ve analiz etme, etkili sözlü ve yazılı iletişim, merak ve hayal gücü, tasarımcı düşünce yeteneği, empati kurabilme, olaylara birden fazla bakış açısıyla yaklaşabilme, bütüncü düşünme biçimi, iyimserlik, deneyselcilik, sorunları ve olası çözümleri yeni ve yaratıcı yollarla araştırabilme, işbirlikçi, multidisipliner, bağlantı kurabilme, sorgulayabilme, gözlem ve deney yapma, iletişim ağı oluşturmak, iyi soru sorma alışkanlığı ve daha derinlemesine anlama isteğine sahip olmalıdır. En önemlisi de yenilikçi bir ortamda başarısız olmaktan korkmamalıdır.

Veliler ise eğitim sisteminin ve sürecinin önemli paydaşlarıdır. Verimli bir okul eğitimi için ev ve okulun birbiri ile uyumlu ve tamamlayıcı bir yapıda olması gerekir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). 21. yüzyılda gerek toplumsal gerekse eğitim alanındaki yenilikçi uygulamalardan okulların paydaşı olan velilerde kendi paylarına düşen kısmını alıp geleceğimiz olan çocukları en iyi, en donanımlı şekilde yetiştirmekle mükelleflerdir. Yenilikçi bir okul yapısında yenilikçi veli; yeniliklere açık, okulla iş birliği içinde, okulda söz sahibi ve aidiyet duygusu yüksek, çocuğun ilgi ve merakına anlayış gösteren, çocuğu ile kaliteli vakit geçiren, çocukların hayatlarını planlamak yerine ilgi alanlarını fark edip tutkularını bulmaya yardım eden, tutkularının peşinden gitmeye yüreklendiren olmalıdır (Wagner, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

21. yüzyılda farklılaşan düzeni ile her alanda çeşitli değişimler ve yenilikler görmektedir. Bu farklılığın iyi yönde tahakkuk etmesi için temeli eğitime dayalı bir yenileşmenin olması gerekmektedir. Çünkü bilgi ve teknolojinin egemen olduğu çağımızda eğitim toplumların temel yapısını oluşturan etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalmaşur, 2019). Okul eğitimdeki değişim ve yenilik sürecinin önemli parçasıdır. Okulun değişimi sahiplenmesi, uygulama ve devamlılığını sağlaması için okullarda yenilikçi hedef, kültür ve iklim oluşturmak gerekir (Tezcan, 1998). Yenilikçi okullarda tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) sürece katılması ve katkı sağlaması gerekmektedir (Yıldırım, 2016). Araştırmaya konu olan yenilikçilik kavramı ile ilgili literatürde çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları (Aslan ve Kesik, 2016; Başaran ve Keleş, 2015; Bülbül 2012; Çimen ve Yücel, 2017; Dee, Henkin ve Pell, 2002; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Kocasaraç ve Karataş, 2018; Messman ve Mulder, 2015; Othman, 2016; Yiğit vd., 2019) bulunmaktadır. Okul geliştirme çalışmalarının değişen

ve gelişen eğitim sistemimiz doğrultusunda önemli bir alan oluşturması ve bu konuda yenilikçi okulun boyutlarının tamamını kapsayan bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmamış olması bu çalışmanın önemli ve özgün bir değere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda okulların yenilikçilik özelliklerinin belirlenmesi hem uygulama hem de araştırma alanlarında ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Buradan hareketle araştırmada geçerli ve güvenilir bir ölçeğin, okulların yenilikçi özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yenilikçi okulların nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar yapılarak yenilikçi okul geliştirme modeli yapısına göre geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaç içinde nicel araştırma yöntemlerinden bir gruba veya olaya ilişkin katılımcıların düşüncelerinin veya tutum, görüş, davranış ve özelliklerinin belirlendiği genel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan; öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerden oluşan, çalışmaya gönüllü olarak katılan 853 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna, kolay uygulanır/ uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Kolay ulaşılır örnekleme yöntemi "Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir" (Büyüköztürk vd., 2016). Covid-19 sürecinde öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşmanın zorluğu nedeniyle veriler elektronik ortamda toplanmıştır. İstanbul ilinde devlet ve özel okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmene veri toplama aracı google form aracılığı ile düzenlenerek whatsapp, telegram ve mail yolu ile elektronik ortamda iletilmiştir.

Çalışma Grubu-1: Çalışmanın birinci grubu açılımlayıcı faktör analizi için belirlenen okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 402 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. AFA Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	230	57.2
	Erkek	172	42.8
Yaş	21-25	22	5.5
	26-30	65	16.2
	31-35	77	19.2
	36-40	62	15.4
	41-45	81	20.1
	46-50	52	12.9
	51+	43	10.7
Branş	Sayısal	124	30.8
	Sözel	207	51.4
	Beceri-Yetenek	71	17.8
Mesleki Kıdem	1-5	72	17.9
	6-11	71	17.7
	12-15	74	18.4
	16-20	68	16.9
	21+	116	28.9
Öğrenim Durumu	Lisans	285	70.9
	Yüksek lisans	105	26.1
	Doktora	12	3.0
Okuldaki Görev	Müdür	40	10.0
	Müdür Yardımcısı	49	12.2
	Öğretmen	312	77.6
Toplam		402	100.0

Çalışma Grubu-2: Çalışmanın ikinci grubunu doğrulayıcı faktör analizi için belirlenen okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 451 eğitimci oluşturmaktadır ancak 31 veri güvenilir olmadığı ve aykırı uç değerler görüldüğü için veri setinden çıkarılarak 420 kişi ile analiz yapılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. DFA Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	244	58.0
	Erkek	176	42.0
Yaş	21-25	23	5.4
	26-30	68	16.1
	31-35	78	18.5
	36-40	67	15.9
	41-45	85	20.2
	46-50	54	12.8
	51+	45	10.7
Branş	Sayısal	128	30.4
	Sözel	231	55.0
	Beceri-Yetenek	74	17.6
Mesleki Kıdem	1-5	76	18.0
	6-11	72	17.1
	12-15	81	19.2
	16-20	68	16.1
	21+	123	29.2
Öğrenim Durumu	Lisans	296	70.4
	Yüksek lisans	112	26.6
	Doktora	12	2.8
Okuldaki Görev	Müdür	43	10.2
	Müdür Yardımcısı	51	12.0
	Öğretmen	327	77.8
Toplam		420	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı geliştirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği Süreci: Araştırmanın amacına uygun veriler toplayabilmek için ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde belirlenmiştir; literatür taraması, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alınması, ön deneme uygulaması, asıl uygulama yapılması, ölçek analizlerinin yapılması ve ölçeğe son halinin verilmesi (Karasar, 1999; Tavşancıl, 2005). Ölçek geliştirme sürecinin ilk kısmında kavramsal

yapının belirlenebilmesi için hem ulusal hem uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Bu nedenle ilgili alan yazın taraması yapılarak ölçeğin genel yapısı ve alt boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Yenilikçi okullar ve yapısının nasıl olması gerektiği ile ilgili literatür taraması sonrası 230 maddelik bir havuz hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu gözden geçirilerek benzer maddeler çıkarılarak 127 maddelik taslak oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmek istenilen özellikler için kullanılacak ölçek maddelerinin hem nicelik hem de nitelik olarak yeterliğini ifade eden kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla sıkça kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Özellikle çok faktörlü yapılarla sahip ölçme araçları için hazırlanan maddelerin bulunması planlanan boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2017). Ölçeğin kapsam geçerliliği için “Madde yetkinliği ölçüyor”, “Madde yetkinlik ile ilişkili ama gereksiz” ve “Madde yetkinliği ölçmüyor” şeklinde üçlü likert tipinde bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerin ölçeğe uygun olup olmadığı, dil ve anlaşılabilirlik açısından uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla alanında uzman 6 akademisyenden uzman görüşü alınarak madde havuzu yeniden düzenlenmiştir. Geri dönüşler neticesinde ölçek maddeleri yenilikçi okullarda; okulun yapısı, hedef-içerik, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli boyutları dikkate alınarak gruplandırılmıştır. 102 maddelik taslak ölçek uygulamaya hazır hale gelmiş ve eğitimcilere (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) uygulanmıştır. Uygulama için ayrıca araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev, öğrenim durumu bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan altı sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulaması için MEB’den alınan izin yazısı Ek 1’de sunulmuştur. Ölçekteki her madde 5 seçeneğinden oluşan Likert tipindedir. Olumlu ifadeler “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’ten 1’e doğru, olumsuz ifadeler ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 102 maddelik ölçek 402 eğitimeciye uygulandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi neticesinde bazı maddelerin faktör yükünün düşük olması ve binişiklik olmasından dolayı ölçek 45 maddeye düşürülmüştür. Ardından doğrulayıcı faktör analizi için 420 eğitimciden oluşan veri seti ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliği, güvenilirliği ve doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapıp ölçeğe 6 boyuttan oluşan 45 maddelik son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirmede geçerlik ve güvenilirlik için yapılan araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmalarından sonra ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini çözümlmek için faktör analizleri yapılır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmıştır.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde dik döndürme (Varimax Rotation) yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde; ölçek alt faktörleri, açıklanan faktör yükleri (özdeğer) ve açıklanan varyans yüzdeleri bulunmuştur. Aynı zamanda dağılıma grafiği (screplot) çizilerek alt boyutlar tespit edilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen faktör yük yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması sonuçları değerlendirilirken birden fazla uyum indeksinde yararlanılabilmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin değerlendirilmesi için kullanılan uyum ölçütleri; ki-kare (Chi square; χ^2) test istatistiği, χ^2/df oranı, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NFI, IFI ve TLI ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için de Cronbach Alfa iç tutarlık, madde toplam puan korelasyon ve %27'lik alt-üst grup bağımsız t-testi analizleri yapılmıştır.

Etik Kurul İzni

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

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.04.2021

Bulgular

Bu bölümde ‘Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği’ ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğini çözümlemek için faktör analizleri kullanılır. AFA maddeler arasında yapının nasıl olduğu veya yapıda kaç faktör olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörleri ölçtüğü kesin olarak bilinmediği durumda kullanılırken DFA bu yapı hakkında güçlü bir teori olması durumunda kullanılır (Orçan, 2018). Bu çalışmada yenilikçi okul geliştirme üzerine geliştirilen ölçek ile ilgili öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ardından gerekli analizlerin yapılması ve madde yük değerlerinin incelenmesi ile madde azaltılmasına gidilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile de modelin uygunluğu incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Tablo 3'e bakıldığında analiz sonucunda KMO değerinin 0.942 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, örneklem yeterliliğinin faktör analizi yapmak için "yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO değeri olarak 0.5-1.0 arası değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0.5'in altındaki değerler faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığını göstermektedir (Altunışık vd., 2010: 266). Ayrıca Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki kare değerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür ($\chi^2(406) = 11785.453$; $p < 0,05$). KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucunda elde edilen bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucunu sağlamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizine 402 eğitimciye uygulanan toplam 102 madde ile başlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ilk sonuçları incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0.30'un altında olan ve binişik olan maddeler veri setinden teker teker çıkarılıp analiz tekrar edilerek 45 maddeye indirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizleri tekrarlanan ölçeğin; madde yük değerleri, KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucu, altı boyuttan oluşan yapının her boyutu için açıklanan varyans ve özdeğer değerlerinin ve toplam açıklanan varyans değeri sonuçları aşağıdaki tabloda detaylı olarak açıklanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Yapı Geçerliliği Sonuçları

İfadeler	Faktörler					
	F1: Yapı	F2: Hedef ve İçerik	F3: Yönetici	F4: Veli	F5: Öğretmen	F6: Öğrenci
M2	0.679					
M4	0.665					
M6	0.660					
M7	0.660					
M3	0.651					
M5	0.646					
M10	0.637					
M8	0.618					
M9	0.606					
M1	0.559					
M16		0.720				
M15		0.696				
M17		0.685				
M18		0.661				

M19	0.649					
M14	0.580					
M12	0.497					
M11	0.463					
M13	0.452					
M25	0.682					
M24	0.655					
M22	0.619					
M27	0.597					
M26	0.596					
M21	0.595					
M23	0.586					
M20	0.564					
M44	0.855					
M45	0.846					
M43	0.838					
M42	0.809					
M41	0.797					
M30	0.726					
M33	0.691					
M32	0.652					
M31	0.599					
M29	0.594					
M28	0.578					
M39	0.617					
M37	0.613					
M36	0.604					
M35	0.576					
M34	0.533					
M38	0.524					
M40	0.495					
Açıklanan Varyans (%)	12.208	10.847	10.453	10.159	8.992	7.536
Toplam Açıklanan Varyans (%)= 60.195						
Öz Değer (Λ)	17.371	2.806	2.572	1.762	1.373	1.183
KMO= 0.942; $\chi^2(990) = 11785.453$; Bartlett Küresellik Testi (p) = 0.000						

Kullanılan ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir. Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla 402 kişiye uygulanan ve yapılan açımlayıcı faktör analizinde oluşturulan 45 maddelik ölçeğin 6 alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %60.195'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %50'nin üzeri olması yeterli olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 3).

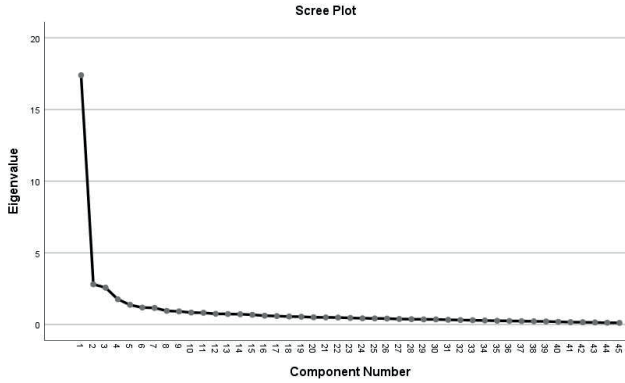
Ölçeğin birinci boyutu olan "Yapı" boyutunda 10 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.55 ile 0.67 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 17.3 ve tek başına açıkladığı varyans % 12.2'dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan "Hedef ve İçerik" boyutunda 9 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.45 ile 0.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 2.8 ve tek başına açıkladığı varyans % 10.8'dir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan "Yönetici" boyutunda 8 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.56 ile 0.68 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 2.5 ve tek başına açıkladığı varyans % 10.4'tür. Ölçeğin dördüncü boyutu olan "Veli" boyutunda 5 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.79 ile 0.85 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 1.7 ve tek başına açıkladığı varyans ise % 10.1'dir. Ölçeğin beşinci boyutu olan "Öğretmen" boyutunda 6 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.57 ile 0.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 1.3 ve tek başına açıkladığı varyans % 8.9'dur. Ölçeğin altıncı boyutu olan "Öğrenci" boyutunda ise 7 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.49 ile 0.61 arasında değişmektedir. Bu faktörün öz değeri 1.1 ve tek başına açıkladığı varyans ise % 7.5'tir. Ölçeğin ismi ise "Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği (YOGÖ)" olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. Faktör Boyutları ve Madde Sayıları

Faktör	Madde Sayısı
1. Yapı	10 Madde
2. Hedef ve İçerik	9 Madde
3. Yönetici	8 Madde
4. Öğretmen	6 Madde
5. Öğrenci	7 Madde
6. Veli	5 Madde

Ölçeğin çizgi grafiğinde (Şekil 2) hızlı düşüşlerin meydana geldiği kırılma noktalarını grafiğinin yatay bir şekil aldığı görülmektedir. De Vellis (2017) çizgi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktör sayısının uygun faktör sayısını tespit etmede ölçüt olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Grafik dağılımı incelendiğinde altı kırılma noktası belirlenerek ölçeğin altı alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Şekil 2. Özdeğerler Grafiği (Scree Plot)



Doğrulayıcı Faktör Analizi: Yenilikçi okul geliştirme modeli ölçek çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 45 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçeği doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile yapılan analiz sonucunda ölçüm modeline ilişkin faktör yer değerleri aşağıdaki tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçüm Modeline İlişkin Sonuçlar

Faktörler	İfadeler	Faktör Yükleri	Standart Hata	T Değerleri	P Değerleri
F1: Yapı	M1	0.654	-	-	-
	M2	0.682	0.091	12.160	***
	M3	0.609	0.076	11.026	***
	M4	0.696	0.097	12.331	***
	M5	0.703	0.087	12.432	***
	M6	0.627	0.085	11.305	***
	M7	0.679	0.092	12.122	***
	M8	0.697	0.089	12.379	***
	M9	0.685	0.094	12.212	***
	M10	0.678	0.083	12.097	***

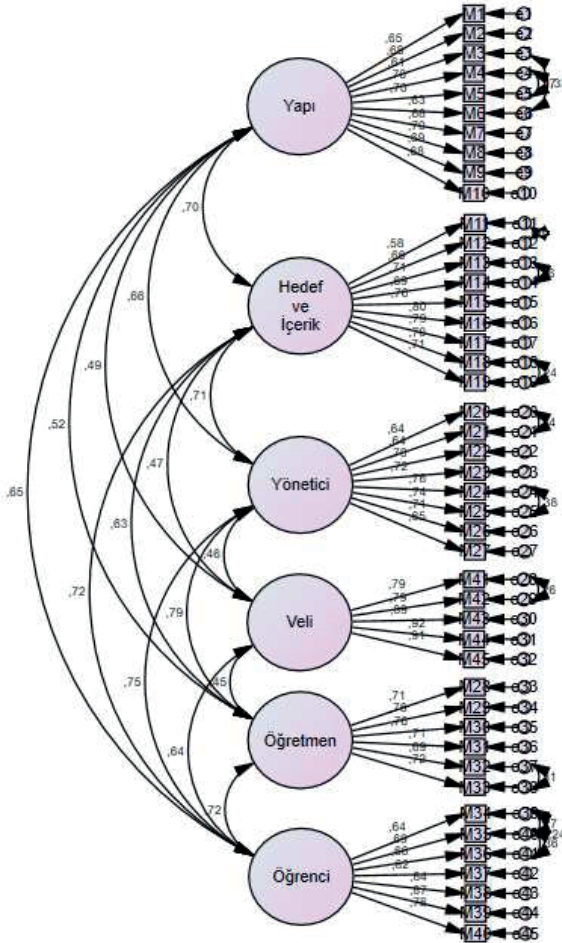
Yenilikçi Okul: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

F2: Hedef ve İçerik	M11	0.579	-	-	-
	M12	0.661	0.115	11.237	***
	M13	0.711	0.118	11.269	***
	M14	0.692	0.114	11.064	***
	M15	0.759	0.124	11.754	***
	M16	0.799	0.121	12.124	***
	M17	0.789	0.123	12.035	***
	M18	0.701	0.118	11.152	***
	M19	0.706	0.109	11.214	***
F3: Yönetici	M20	0.636	-	-	-
	M21	0.644	0.080	12.282	***
	M22	0.703	0.100	12.142	***
	M23	0.715	0.103	12.303	***
	M24	0.755	0.099	12.795	***
	M25	0.736	0.102	12.538	***
	M26	0.711	0.091	12.241	***
	M27	0.654	0.100	11.457	***
F4: Veli	M41	0.789	-	-	-
	M42	0.794	0.050	21.064	***
	M43	0.887	0.064	20.959	***
	M44	0.916	0.061	21.900	***
	M45	0.908	0.062	21.639	***
F5: Öğretmen	M28	0.710	-	-	-
	M29	0.758	0.079	14.350	***
	M30	0.755	0.074	14.300	***
	M31	0.708	0.075	13.461	***
	M32	0.689	0.076	13.048	***
	M33	0.716	0.070	13.554	***
	M34	0.643	-	-	-
F6: Öğrenci	M35	0.687	0.065	14.432	***
	M36	0.665	0.072	13.728	***
	M37	0.823	0.085	14.181	***
	M38	0.839	0.085	14.388	***
	M39	0.871	0.091	14.775	***
	M40	0.776	0.083	13.548	***

Doğrulatory faktör analizi sonucunda değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve tüm korelasyon ilişkilerinin anlamlı olduğu tablo 5'te görülmektedir.

Doğrulatory faktör analizi sonuçları doğrultusunda AMOS programında standardize edilmiş beta katsayılarına ve model uyum indekslerine bakıldığında AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür ve DFA ile elde edilen model şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği Doğrulatory Faktör Analizi



Tablo 6. Model Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum İyiliği Ölçütleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Yapısal Model Değerleri
CMIN/Df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	2.147
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	$0.80 \leq CFI \leq 0.90$	0.912
NFI	≥ 0.90	≥ 0.80	0.847
GFI	≥ 0.90	≥ 0.80	0.831
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.95$	0.810
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.052
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.043
χ^2: 1971.391, df: 918, p: 0.000			
Kaynakça: CMIN/Df (Simon vd., 2010: 234-243). CFI (Dehon vd., 2005: 799-810). NFI (Hooper vd., 2008: 58-60; Hu ve Bentler, 1999: 1-55; Simon vd., 2010: 234-243) GFI (Simon vd., 2010: 234-243). AGFI (Shevlin vd., 2000: 181-185; Simon vd., 2010: 234-243). RMSEA (Simon vd., 2010: 234-243). SRMR (Schermelleh-Engel vd., 2003: 23-74).			

Şekil 3'te DFA sonucu modelin doğruluğuna öncelikle karar verebilmek için genel kabul görmüş uyum iyiliği ölçütleri ise Tablo 6'da sunulmuştur. χ^2/sd ve uyum indeksleri incelenmiştir. Ki- Kare değeri (χ^2) =1971.391, p=.000, serbestlik derecesi (sd)=918'dir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı=2.147 ($\chi^2/sd=892,227/391$) mükemmel uyum, RMSEA=.052 kabul edilebilir uyum, GFI=.831 kabul edilebilir uyum, AGFI=.810 kabul edilebilir uyum, CFI=.912 mükemmel uyum, NFI=.847 kabul edilebilir uyum, IFI=.905, TLI=.905 ve SRMR=.043 mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür (Tablo 6). Yenilikçi Okul Geliştirme Modeli Ölçeği'nin AFA'dan elde edilen verilerin yapısı DFA ile uyumlu olduğu ve ölçülen değerlerin bazılarının mükemmel uyum bazılarının ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) p=0.000 düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 45 madde ve 6 alt boyutun ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Sonrasında yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı tabloda gösterilmiştir.

Güvenirlilik Analizi

Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için de Cronbach Alfa iç tutarlık, madde toplam puan korelasyon ve %27'lik alt-üst grup bağımsız t-Testi analizleri yapılmıştır.

Ölçeğinin ve boyutlarının güvenilirlikleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde, güvenilirlik katsayıları birinci boyut için 0.893, ikinci boyut için 0.834, üçüncü boyut için 0.886, dördüncü boyut için 0.936, beşinci boyut için 0.869, altıncı boyut için 0.909 ve ölçeğin geneli için 0.959 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerlerinin 0.60'tan büyük

olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (George & Maller, 2003; Kılıç, 2016). Bu da çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonu kat sayılarının ise AFA için $r=0.30$ ile $r=0.87$ değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. AFA Güvenirlik Analizi Sonucu

Faktörler	İfadeler	Toplam Madde Korelasyonu
F1: Yapı $\alpha=0.893$	M1	0.603
	M2	0.642
	M3	0.596
	M4	0.662
	M5	0.665
	M6	0.619
	M7	0.636
	M8	0.645
	M9	0.633
	M10	0.639
F2: Hedef ve İçerik $\alpha=0.834$	M11	0.522
	M12	0.619
	M13	0.302
	M14	0.666
	M15	0.676
	M16	0.718
	M17	0.700
	M18	0.626
	M19	0.646
F3: Yönetici $\alpha=0.886$	M20	0.609
	M21	0.634
	M22	0.659
	M23	0.645
	M24	0.729
	M25	0.721
	M26	0.651
	M27	0.597

	M41	0.783
	M42	0.787
F4: Veli $\alpha=0.936$	M43	0.783
	M44	0.866
	M45	0.873
	M28	0.638
	M29	0.664
F5: Öğretmen $\alpha=0.869$	M30	0.705
	M31	0.642
	M32	0.660
	M33	0.695
	M34	0.651
	M35	0.710
	M36	0.690
F6: Öğrenci $\alpha=0.909$	M37	0.784
	M38	0.745
	M39	0.798
	M40	0.716
Toplam Güvenilirlik $\alpha=0.959$		

Ölçeğin ve boyutlarının güvenilirlikleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde, güvenilirlik katsayıları birinci boyut için 0.893, ikinci boyut için 0.904, üçüncü boyut için 0.885, dördüncü boyut için 0.936, beşinci boyut için 0.872, altıncı boyut için 0.910 ve ölçeğin geneli için 0.962 olarak bulunmuştur (Tablo 8). Ölçeğin madde toplam korelasyonu kat sayılarının ise DFA için $r=0.55$ ile 0.86 değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 8. DFA Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	İfadeler	Toplam Madde Korelasyonu
F1: Yapı $\alpha=0.893$	M1	0.603
	M2	0.646
	M3	0.606
	M4	0.664
	M5	0.669
	M6	0.618
	M7	0.641
	M8	0.646
	M9	0.627
	M10	0.634
F2: Hedef ve İçerik $\alpha=0.904$	M11	0.554
	M12	0.623
	M13	0.696
	M14	0.669
	M15	0.712
	M16	0.750
	M17	0.739
	M18	0.663
	M19	0.679
F3: Yönetici $\alpha=0.885$	M20	0.604
	M21	0.617
	M22	0.660
	M23	0.648
	M24	0.732
	M25	0.720
	M26	0.654
	M27	0.599
F4: Veli $\alpha=0.936$	M41	0.784
	M42	0.791
	M43	0.844
	M44	0.868
	M45	0.864

Yenilikçi Okul: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

F5: Öğretmen =0.872	M28	0.645
	M29	0.666
	M30	0.706
	M31	0.650
	M32	0.668
	M33	0.702
	M34	0.656
F6: Öğrenci =0.910	M35	0.715
	M36	0.687
	M37	0.787
	M38	0.750
	M39	0.799
	M40	0.705
	Toplam Güvenilirlik $\alpha=0.962$	

Ölçeği oluşturan 6 faktörün her birinin ayırt edicilik özelliğini açıklayabilmek amacıyla, çalışma grubu verilerinin toplam puanlarının küçükten büyüğe sıralayarak bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Bu analizdeki amaç, faktörlerin ayırt etme gücünü belirleyebilmektir. Tablo 9 incelendiğinde, %27'lik alt ve %27'lik üst grup arasında alt boyutlar ve toplam puan arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılıkta üst grubun, altı gruptan fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. %27 Alt-Üst Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	SS	T	P
Yapı	Alt	222	3.73	0.52	-35.059	0.000
	Üst	222	4.97	0.05		
Hedef ve İçerik	Alt	222	3.79	0.49	-36.019	0.000
	Üst	222	5.00	0.00		
Yönetici	Alt	222	3.87	0.34	-48.339	0.000
	Üst	222	5.00	0.00		
Veli	Alt	222	3.28	0.75	-33.684	0.000
	Üst	222	5.00	0.00		
Öğretmen	Alt	222	3.84	0.46	-36.925	0.000
	Üst	222	5.00	0.00		
Öğrenci	Alt	222	3.82	0.51	-34.265	0.000
	Üst	222	5.00	0.00		
Toplam Puan	Alt	222	3.90	0.43	-35.656	0.000
	Üst	222	4.95	0.06		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullarında farklılaşmaya ve yeniliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği'nin geliştirilme amacı eğitimcilerin (öğretmen, müdür yard., müdür) yenilikçi okul gelişiminin boyutlarının değerlendirilerek; okulun yapısı, hedefleri, yöneticisi, öğretmeni, öğrencisi ve velisi ile düşünerek bu alana katkı sağlamaktır. Yenilikçilik ile ilgili alan yazında da çeşitli araştırmalar ve geliştirilen ölçekler bulunmaktadır.

Yenilikçilik ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; Kılıçer ve Odabaşı (2010) yenilikçilik ile ilgili yaptıkları çalışmalarında Hurt vd. (1977) tarafından geliştirilen 'Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması çalışmasını yapmıştır. Yiğit vd. (2019) ise ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme algılarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Başaran ve Keleş'in (2015) öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini inceledikleri çalışmada 'Bireysel Yenilikçilik Ölçeği' kullanarak öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini belirlemiştir. Messmann ve Mulder (2015) çalışmalarında öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını için öğretmenlerin yenilikçi davranışlar göstermelerine hazırlık için düşünmenin rolünü belirlemiştir. Othman (2016) ise araştırmasında Malezya'daki öğretmenler arasında kişilik özelliklerini keşfetmek amacı ile ölçek geliştirmiştir. Yenilikçi kişilik özelliklerini ise liderlik, açıklık ve cesaret olarak üç faktörde belirlemiştir. Jong ve den Hartog (2010) tarafından geliştirilen, Çimen ve Yücel'in (2017) Türkçeye uyarladığı 'Yenilikçi Davranış Ölçeği' de öğretmenlerin kendi kurumlarında çalışan meslektaşlarıyla ilgili olarak düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kocasaraç ve Karataş (2018) öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerini belirleyebilmek için geliştirdiği "Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği" genel anlamda yenilikçi öğretmenin özelliklerini ölçmektedir. Dee, Henkin ve Pell (2002) araştırmalarında okullardaki yenileşme ve yenilikçilik ile ilgili uygulamaların müdür ve öğretmenlere bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bülbül (2012) okullarda yenilik sürecinin etkililiği ve verimliliğinde kilit taşı olan okul yöneticilerinin yenilik yönetim süreci ile ilgili olarak "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği"ni geliştirerek yenilik çalışmalarında okul yöneticilerinin yönetimini ölçmeyi hedefleyen araç geliştirerek gerekli geçerlik ve güvenilirlik testleri neticesinde literatüre kazandırmıştır. Aslan ve Kesik (2016) ise okulların yenilikçilik kapasitelerini ölçmeye yönelik "Yenilikçi Okul Ölçeğini" geliştirmiştir.

Bu çalışmada yenileşme sürecinde sadece okulun yapısını (Aslan ve Kesik, 2016) ya da sadece öğretmenini (Karataş ve Kocasaraç, 2018) değil, okulu bir bütün olarak değerlendirip tüm paydaşların bu süreçte ve yenilikçi okulda hangi özelliklere sahip olması gerektiği ile ilgili "Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği"nin oluşturulması amaçlanmıştır.

Araştırmada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri

0.94 bulunmuştur. Test sonucuna göre 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilmez olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005). Analiz sonucunda Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(406) = 11785.453$; $p < 0.05$). KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucunda elde edilen bulgular veri setinin faktör analizi için uygunluğunu belirlemiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi bir ölçek geliştirme işleminde öncelikle var olan boyutları belirlemek için kullanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010). AFA ilk sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri 0.30'un altında ve binişik olan maddeler veri setinden teker teker çıkarılıp analiz tekrar edilerek 45 maddeye indirilmiştir. Kullanılan ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir (Tavşancıl, 2005). Ölçekte faktörler toplam varyansın %60.195'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %50'nin üzeri olması yeterli olarak kabul edilir (Büyükoztürk, 2007; Tavşancıl, 2005). AFA sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Ölçekte ortaya çıkan yapı hakkında test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılır (Orçan, 2018). DFA sonucu modelin doğruluğuna öncelikle karar verebilmek için χ^2/sd ve uyum indeksleri incelenmiştir. Ki-Kare değeri (χ^2)=1971.391, $p=.000$, serbestlik derecesi (sd)=918'dir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı=2.147 ($\chi^2/sd=892,227/391$), RMSEA=.052, GFI=.831, AGFI=.810, CFI=.912, NFI=.847, IFI=.905, TLI=.905 ve SRMR=.043 düzeyinde olduğu görülmüştür.

AFA ve DFA sonrasında ölçeğin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa iç tutarlık, madde toplam puan korelasyon ve %27'lik alt-üst grup bağımsız t-Testi analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık AFA için 0.959; DFA için 0.962 olarak bulunmuştur. Tüm maddeler için elde edilen α değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir. Genel kabul bu değer 0.7 ve büyük olması kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (George & Maller, 2003; Kılıç, 2016). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonu kat sayılarının ise AFA için $r=0.30$ ile $r=0.87$ değerleri arasında değiştiği; DFA için $r=0.55$ ile 0.86 değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-Testi sonucu ise %27'lik alt ve %27'lik üst grup arasında alt boyutlar ve toplam puan arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Bu farklılıkta üst grubun, altı gruptan fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği'nin AFA'dan elde edilen verilerin yapısı DFA ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri neticesinde ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. İleriki çalışmalar için farklı örneklemeler ile tekrar uygulanarak yeni yapıların keşfedilmesi ya da mevcut yapının değerlendirilmesi amacı ile kullanılması önerilir.

Kaynakça

- ALACAPINAR, F. G. (2016), "Eğitim felsefeleri, geleceğin okulu ve öğretmeni", E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde, (ss.17-30). Konya: Çizgi Kitabevi.
- ALTUNIŞIK, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010), "*Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- ASLAN, H. ve Kesik, F. (2016), "Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482.
- ASLAN, M. ve Beycioğlu, K. (2010), "Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 153-173.
- BALAY, R. (2004), "Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- BAŞARAN, S. D. ve Keleş, S. (2015), "Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- BODUR, E. (2019), "Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- BROWN, T. A. (2006), "*Confirmatory factor analysis for applied research*", Guilford Press, New York.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007), "*Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*", Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016), "*Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÇALMAŞUR, H. (2019), "Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- ÇİMEN, İ. ve Yücel, C. (2017), "Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması", *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365-381.
- DEE, J., R., Henkin, A., B., & Pell, S., W. (2002), "Support for innovation in site-based managed schools: Developing a climate for change", *Educational Research Quarterly*, 25(4), 36-57.
- DEHON, C., Weems, C. F., Stickle, T. R., Costa, N. M., & Berman, S. L. (2005), "A cross-sectional evaluation of the factorial invariance of anxiety sensitivity in adolescents and young adults", *Behaviour Research and Therapy*, 43(6), 799-810.
- DEMİREL, Y. ve Seçkin, Z. (2008), "Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.

- DEVELLİS, R. F. (2017), "*Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*", Nobel Yayıncılık, Ankara.
- DURNA, U. (2002), "*Yenilik yönetimi*", Nobel Yayıncılık, Ankara.
- FULLAN, M. (1992), "*Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*", Open University Press, Buckingham, UK. <https://books.google.com.tr>.
- HALLİNGER, P. (1992), "The evolving role of american principals: From managerial to instructional to transformational leaders", *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- JACKSON, S. A., & Lunenburg, F. C. (2010), "School performance indicators, accountability ratings, and student achievement", *American Secondary Education*, 27-44.
- KILIÇ, S. (2016), "Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı", *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- KILIÇER, K. ve Odabaşı, H. F. (2010), "Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- KİRKLAND, K., & Sutch, D. (2009), "*Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*", Futurelab.
- KLİNE, R. B. (2011), "*Principles and practice of structural equation modeling*", (3th ed.). Guilford Press, New York.
- KOCASARAÇ, H. ve Karataş, H. (2018), "Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 34-57.
- MESSMANN, G., & Mulder, R.H. (2015), "Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour", *International Journal of Training and Development*, 19(2), 125-137.
- NAKTİYOK, A. (2007), "Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- NUMANOĞLU, G. (1999), "Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350.
- OECD (2006), "Avrupa Birliği, oslo kılavuzu: Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler", (Çeviri: TUBİTAK, s.33).
- OECD (2011), "*Strong performers and successful reformers in education: Shanghai Chania*", the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD). <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>.
- ORÇAN, F. (2018), "Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first?", *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421.

- OTHMAN, N. (2016), "Exploring the innovative personality characteristics among teachers", *International Education Study*, 9(4), 1-8.
- ÖĞÜT, A. (2003), "*Bilgi çağında yönetim*", (2. bs.), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÖZÇİCEK, T. V. (2016), "Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- ÖZKAN, H. H. (2009), "Bilgi toplumu eğitim programları", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 113-132.
- ÖZTEMEL, E. (2018), "Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0", *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- PARLAR, H. (2012), "Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- PARLAR, H. (2019), "*Tüm yönleriyle okul geliştirme: Kuram, yaklaşım ve uygulama*", (2. bs.), Nobel Akademik, Ankara.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003), "Evaluating the fit of structural equation Models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures", *MPR-Online*, 8(1), 23-74.
- SCHLEİCHER, A. (2019), "*Dünya okulu: 21. yüzyılın okul sistemi nasıl kurgulanmalı*", (Ş. Karadeniz, Çev.), BAU Yayınları, İstanbul.
- SİMON, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Harter, M. (2010), confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the autonomies", *Blackwell Publishing Ltd Health Expectations*, 13(1), 234-243.
- SÖNMEZ, V. (2015), "*Eğitim felsefesi*", Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞİMŞEK, H. ve Tanaydın, D. (2002), "İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen veli psikolojik danışman üçgeni", *İlköğretim Online Dergisi*, 12-16. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- TAŞ, S. (2007), "Eğitimde yenilemenin önündeki engeller (Dört Köşe Tekerlekler)", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 4-13.
- TAVŞANCIL, E. (2005), "*Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*", Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TEZCAN, M. (1998), "Gelecekte eğitim (21.yüzyılın okulları üzerine)", *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4(19), 821-828.
- WAGNER, T. (2016), "*Yenilikçiler yaratmak*", (Çev: Özer, A.) T.C. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

Yenilikçi Okul: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

- WATT, D. (2002), *“How innovation occurs in high schools with in the network of innovative school”*, The four pillars of innovation research project.
- YILDIRIM, A. (2016), *“Okul temelli örgüt geliştirme”*, İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar*. Konya: Çizgi Kitabevi, 31-44.
- YILMAZ, E. (2016), *“21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması”*, İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan. ve S. A. Sulak (Ed), *Eğitim bilimlerinden yansımalar*, (ss.5-16). Konya: Çizgi Kitabevi.
- YİĞİT, N., Muradoğlu, B. ve Mazlum-Güven, E. (2019), *“Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme algılarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması”*, *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı*, İzmir, Türkiye.

İKİ DİLLİ SURIYELİ ÇOCUKLAR İÇİN TÜRKÇE TEMEL KAVRAMLAR ÖLÇEĞİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fahriye ESER¹, B. Ümit BOZKURT²

* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinin temel bulgularını içermektedir.

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, eserfahriye54@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5101-6147.

² Doç. Dr., BAİBÜ Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2532-9104.

Geliş Tarihi: 16.02.2022 Kabul Tarihi: 06.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.959506

Öz: Temel kavramlar, erken yaşlarda birçok çocuk için zorlayıcıdır. Bu bakımdan kavram gelişiminin dilsel-bilişsel gelişim açısından değerlendirilmesi gerekir. Sığınmacı ya da geçici koruma altında olan çocukların dilsel-bilişsel gelişimini izlemek, okula başlatma ve uyumlanma süreçleri açısından bir eşik belirleme işlemidir. Bu gereklilikle çalışmada iki dilli Suriyeli çocukların temel kavram gelişimlerini, RENK, HARF, SAYI/SAYMA, BOYUT KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, DOKU-MATERYAL, TOPLUMSAL ROLLER-DUYGULAR, NİCELİK ve ZAMAN-SIRALAMA ulamları çerçevesinde belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Süreçte nicel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. İlk aşamada 11 alt boyut ve 185 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuş, daha sonra taslak ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Daha sonra İstanbul'da bir Geçici Eğitim Merkezinde eğitim gören, 8-12 yaş aralığında, birinci dili Arapça olan ve Türkçe eğitim alan 103 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, madde güclüğü ve madde ayırt ediciliği açısından çözümlenmiş; 185 madde, 111 maddeye düşürülmüştür. Güvenirlik ise KR-20 (0,912) ve Cronbach alfa (0,939) değerlerine göre değerlendirilmiş; her iki değer açısından da tutarlılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kümeleme analizi sonucunda ise bu ölçekten alınabilecek puanların "yüksek", "orta" ve "düşük" başarı olarak üç düzeyde değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, iki dillilik, kavram gelişimi, temel kavramlar ölçeği

A SCALE OF BASIC CONCEPTS IN TURKISH FOR BILINGUAL SYRIAN CHILDREN

Abstract:

Basic concepts, the development of which needs to be assessed regarding linguistic and cognitive development are challenging for many children. Monitoring linguistic and cognitive development is of major importance for refugee children or children under temporary protection. The aim of this study is to develop a scale to determine the basic concept improvement of bilingual Syrian children who were educated in Turkish. The basic concepts under the categories of COLOR, LETTER, NUMBER, SIZE, COMPARISON, SHAPE, DIRECTION-POSITION, TEXTURE-MATERIALS, SOCIAL ROLES-EMOTIONS, QUANTITY, and TIME-ORDER are investigated in the study. The survey, one of the quantitative research methods, was used. In the first stage, a draft scale consisting of 11 sub-dimensions and 185 items was created. The content and construct validity of the draft scale were examined. Then, it was applied to 103 students between the ages of 8-12, whose first language are Arabic and who receive Turkish language education, studying at a Temporary Education Center in Istanbul. The data were analyzed in terms of item difficulty and item discrimination; 185 items were reduced to 111 items. Reliability was evaluated according to KR-20 (0,912) and Cronbach alpha (0,939) values; consistency was observed for both values. Accordingly, it was concluded that the scale had sufficient reliability. The results of the cluster analysis revealed that the scores obtained from this scale can be evaluated at three levels as "high", "medium" and "low" achievement levels.

Keywords: Syrian children, bilingualism, concept development, basic concepts scale

Giriş

Uluslararası ilişkilerin ve farklı dilleri konuşan insan topluluklarının etkileşimiyle bireylerin dil durumunda değişimler gerçekleşir. Kimi insanlar, toplumsal ve siyasal olaylara bağlı olarak sığınmacı konumunda ya da geçici koruma altında yaşamak zorunda kalırlar ve bu kişilerin çocuklarının dil durumundaki değişikliklerle birlikte *iki dillilik* (bilingualism) ve *çok dillilik* (multilingualism) olguları öne çıkar.

Son yıllarda Türkiye'deki göç hareketliliğinin büyük bir bölümünü Suriye'den gelen insanlar oluşturmaktadır. BM Sığınmacı Örgütünün (UNCHR) 2021-2022 Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı'na ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün açık erişime sunduğu bilgilere (2022) göre Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı dört

milyondan fazladır. Ayrıca temel eğitim düzeyinde bir milyonun üzerinde yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu çocukların eğitim sistemine uyumlanmasında yaşanan sorunlar nedeniyle, geç kalınmış da olsa, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi* (PIKTES) başlatılmıştır. Bu projenin amacı geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine ve toplumsal uyumlarına katkı sağlamaktır (PIKTES, 2016). PIKTES kapsamında *Geçici Eğitim Merkezlerinde* (GEM) öğrenciler haftada 15 saat Türkçe dersi almaktadır. Ayrıca bu çocuklara birinci dillerinde (D1) “Arap Dili ve Kültürü” dersleri de verilmektedir (Sağıroğlu, 2017, s.65). Bu çocuklar, kritik yaş aralığında olmaları, Türkçeye toplumsal yaşamda maruz kalmaları, Türkçe eğitim almaları gibi koşullar bağlamında iki dillidir. Biçer ve Alan (2018), Suriyeli çocuklar için iki dilliliği iki bağlamda ele almaktadır: 1) Türk ve Arap anne-babası olan çocukların Türkçe ve Arapçayı evde edindikleri eşzamanlı iki dillilik; 2) üç dört yaşlarına kadar evde Arapça edinen çocuğun toplumsal yaşama geçişiyle oluşan sıralı iki dillilik.

Kuşkusuz söz konusu çocukların hangi tür iki dilliliğe sahip olduğunu belirlemek kolay değildir; ancak bu bireylerin türünü belirlemeksizin iki dilli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s.153), iki dilliliği, bir bireyin iki dili bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması olarak açıklamaktadır.

İki dillilik, yeterli ve gerekli koşullar sağlandığında, çocukların gelişiminde yararları kabul gören, çocuğa kimi üstünlükler sağlayan bir durum olarak görülür. Bu durum kavram gelişiminde de bu çerçevede ele alınır. Ancak söz konusu iki dilliliğin niteliğinin duruma göre değişebileceği, dengeli bir iki dilliliğin sağlanmadığı durumlarda aynı sonuçların elde edilemeyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Çocukların kavram dağarcığını bellekte nasıl tuttuğu ve geliştirdiği birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Maviş (2019, s. 129), çocukların dil gelişimini, yukarıya tırmanan bir merdivene benzeterek anlatmıştır. Nasıl ki çocukların zihnine gittikçe artan sayıda dil ögesi yerleşiyorsa merdivene tırmanış da öyledir. Ama merdivenin ilk basamağına sınırsız tümce yüklenemediğinden tümceleri yaratmak ve anlamlandırmak için genellemeler yoluna gidilir. Aynı biçimde basamaklar halinde merdivene yükselirken dizgeli bir bilgi düzeninde hareket edilmezse dili anlamlandırmak, öğrenmek hatta konuşmak zorlaşır. Bu nedenle anlam gelişiminde ilk olarak merdivenin ilk basamağı olan kavramların edinimi öne çıkmaktadır.

Çocuklardaki kavram gelişimi ile dil gelişimi çoğu zaman birlikte ilerler. Bu doğrultuda kavram edindirmenin, dil gelişimi için kritik olan dönemlerde, programlı bir biçimde geliştirilmesi sürdürülmelidir. Kavram gelişimi, okul öncesi dönemde, dil edinimi ile koşut biçimde ilerler. Bu süreçte okul öncesi kurumlarının etkin işlevi öne çıkar. Bu işleve yönelik Okul Öncesi Eğitimi Programında (2016) edindirilecek kavramlar belirlenmiştir. Programda bu kavramlar, RENK, ŞEKİL, BOYUT, NİCELİK, YÖN/ UZAMDA KONUM, SAYI/SAYMA, DUYU, DUYGU, ZİT UYUMLARI çerçevesinde ele alınmıştır.

Bracken, Shaughnessy ile yaptığı görüşmede (2003) temel kavramların RENK, KARŞILAŞTIRMA, YÖN, KONUM, DOKU, MALZEME, NİCELİK, İLİŞKİ, DİZİ, ŞEKİL, BOYUT, TOPLUMSAL-DUYGUSAL DURUM ve ZAMAN kavramlarını gösteren tüm sözcükleri kapsadığını belirtir. Temel kavramlar, çocukların dünyayla ilgili temel kavramlaştırmalarını ya da anlayışlarını temsil eder. Bu kavramlar, çocukların çevrelerini anlamalarına ve uyum sağlamalarına, etkili iletişim kurmalarına ve güvende kalmalarına yardımcı olmak için (küçük bir çocuğa SICAK kavramını öğretmek gibi) en temel sözcüklerini kazanmaları bakımından temeldir.

Alan yazınında en bilinen kavram gelişimi ölçekleri Bracken ile Boehm'in temel kavramlar ölçekleridir. *Bracken temel kavram ölçeği* (Bracken Basis Concept Scale, [BTKÖ], [1984]) performansları bakımından birbiriyle eşleşen siyah ve beyaz çocuklara uygulanmıştır. Bu çalışmada beyaz çocukların ulusal ortalamayla neredeyse aynı olan puanlara ulaştığı, ancak siyah çocukların beyaz çocuklara oranla ortalamanın altında kaldığı görülmüştür (Bracken ve diğ., 1987). *Bracken temel kavram ölçeğinin gözden geçirilmiş biçimi* (BTKÖ-G), 1998 yılında yayımlanmıştır. Bu yeni ölçek, 2 yıl 6 ay ile 7 yıl 11 ay yaş aralığındaki çocukların temel kavram gelişimini değerlendirmek için kullanılmıştır. RENK, HARF, SAYI/SAYMA, BOYUT KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, ÖZ/TOPLUMSAL FARKINDALIK, DOKU-MALZEME, NİCELİK, ZAMAN-SIRA olarak belirlenen 11 ulamla ilgili 308 temel ve ilişkisel kavram ölçülmüştür.

Bracken temel kavram ölçeğinin değişik baskıları Türkçeye uyarlanmıştır. Arı, Üstün, Akman ve Etikan (2000), 4-6 yaş arasındaki 1088 çocukla çalışmış, BTKÖ'yü (1984) ters çevirme işlemiyle Türkçeleştirmiştir. Bulgular, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların YÖN/KONUM, BÜYÜKLÜK ve NİCELİK kavramlarına ilişkin durumlarında farklılık olduğunu göstermiştir. Bütün-Ayhan ve Aral (2007) anaokuluna giden 100 çocukla çalışmış, BTKÖ-G'nin altı yaş çocuklarının kavram gelişimlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği bildirmiştir. Üstünel-Uğurtay (2007) da BTKÖ-G'yi uyarlamak için 3-5 yaş aralığındaki anaokuluna giden 300 çocukla çalışmış; ayrıca çocukların kavram gelişimleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını; yaş ve okula devam etme süresinin ise anlamlı fark oluşturduğunu bulmuştur. Yoleri (2010) okul öncesi dönem çocukları (3-6 yaş) için BTKÖ-G'yi Türkçeye uyarlamış; ayrıca temel kavramlar gelişimiyle okul öncesi kişilerarası problem çözme becerilerinin ilişkili olduğunu ve bunun yaşla birlikte değiştiğini belirlemiştir. Angın, Arı, Deniz ve Hamarta (2016), üçüncü kez gözden geçirilmiş olan *Bracken temel kavram ölçeği-III*'ün (2006), 60-71 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 111 çocukla gerçekleştirmişlerdir.

Boehm temel kavram ölçeğinin gözden geçirilmiş biçimi (The Boehm test of basic concepts-revised [Boehm-R], [Boehm-G] ise 1971 yılında Boehm tarafından geliştirilen ölçeğin 1986'da gözden geçirilerek yayımlanmış biçimidir. Boehm-G, anaokulundan ilköğretim ikinci sınıfa kadar öğretim gören çocuklar içindir ve UZAY, YÖN, NİCELİK, SIRA, ZAMAN ve BÜYÜKLÜK gibi 50 temel ilişkisel kavrama yöneliktir (Brassard & Bo-

ehm, 2011). Boehm, 1986'da temel kavram ölçeğinin okul öncesi sürümünü 3-5 yaş arasındaki çocuklar için 26 temel ilişkisel kavramı kapsayacak biçimde yapmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin sonuçlara göre öğretimi planlamasına ve okul hazırlığını yapmasına yardımcı olmak için hazırlanmıştır (Boehm, 2004, s.194). Daha sonra 3. baskısı yayımlanan *Boehm temel kavramlar ölçeği-3* ([Boehm-3], [2000]) ve *Boehm temel kavramlar ölçeği-3 okul öncesi* ([Boehm-3 okul öncesi], [2000]), küçük çocukların dil ve bilişsel gelişimi için önemli olan temel ilişkisel kavramları anlamalarına yönelik tasarlanmıştır. Ölçeğin temel amacı, okula gitmesiyle ilgili karar aşamasında, çocuğun durumunu ve öğrenme düzeyindeki boşlukları belirlemektir. Ölçekler, sınıf öğretmenleri, konuşma-dil bozukluğu uzmanları, rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar ile diğer özel eğitim uzmanlarına yöneliktir (Boehm, 2013).

Boehm temel kavramlar ölçeği, çeşitli yaş grupları için Türkçeye uyarlanmıştır. Ergül (2007), Boehm-3'ü, 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışmasında 200 çocukla çalışmış; Boehm-3'ün Türkçe biçiminin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu bulmuştur. Ergül ve Dinçer (2009) Boehm-3'ün Türkçe sürümünün, 48-71 ay arasındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış, Ankara'da 521 çocuğa ölçeği uygulamışlar; ölçeğin çocukların kavram bilgilerinin yanı sıra dil gelişimlerine ilişkin de önemli bilgiler verdiğini belirlemişlerdir. Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal (2008), temel ilişkisel kavram bilgilerini değerlendirmek amacıyla 3019 çocukla çalışmışlar; *Boehm temel kavramlar ölçeğini* kullanarak 50 temel kavramın çocuklar tarafından çoğunun öğrenilmiş olduğunu, ancak çocukların neredeyse yarısının BİRİNCİ, HER, BİRKAÇ, ÜÇÜNCÜ, ÇİFT ve YARIM kavramlarını bilemediklerini bulmuşlardır. Ayrıca kavram bilgilerinin sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiğini görmüşlerdir.

Kavram gelişiminin çeşitli değişkenlerle ve bağlamlarla ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında erken çocukluk döneminde tekdilli, iki dilli ve (ya) özel gereksinimli çocuklarla çalışıldığı görülür. Akman ve Üstün (2003), üç yaş grubu anaokuluna giden 59 ve anaokuluna gitmeyen 65 çocukta, SRC (School Readiness Composite), TOPLUMSAL-DUYGUSAL DURUMLAR, DOKU-MATERYAL, YÖN-KONUM ve BÜYÜKLÜK kavramlarının gelişimini incelemiş; okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların kavram gelişimleri arasında fark olduğunu bulmuştur. Uyanık-Balat (2003) korunmaya muhtaç çocuklarla ailesinin yanında kalan altı yaş grubu çocukların (n=513) okula hazırlanışlarıyla ilgili temel kavram gelişimlerini Boehm-3'ü uyarlayarak incelemiş; kurumda ve aile yanında kalma, anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanma durumu ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunma özelliklerinin temel kavram gelişimiyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Uyanık-Balat (2009a), anasınıfına giden çocukların (n=154) cinsiyetlerine göre temel ilişkisel kavram bilgilerini Boehm-3'le araştırmış; kız ve erkek çocuklarının toplam kavram puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını; anne öğrenim düzeyinin kız çocuklarının, baba öğrenim düzeyinin ise hem kız hem de erkek çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinde anlamlı bir değişim yarattığını bulmuştur. Yine Uyanık-Balat (2009b), Bo-

ehm-3 ile BTKÖ'nün ilişkisini araştırmış; Boehm-3 ile BTKÖ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Buna göre her iki testin anasınıfı çocuklarının temel kavram bilgisini değerlendirmek için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Ağca (2012) iki dilli çocuklarla dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmış; 3-5 ve 5-10 yaş arası 13 iki dilli, 13 dil bozukluğu olan ve 13 normal gelişim gösteren toplam 39 çocukla çalışmış; iki dilli çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Yıldırım ve Ege (2015) Down sendromu (DS) olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözcük uzunlukları (OSU) arasındaki ilişkiyi Boehm-3 ile incelemiş, 3-6 yaş arasındaki DS'li 30 çocuk ile çalışmıştır. Katılımcıların OSU'su ile Boehm-3 toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu görmüştür. Yıldırım (2015) benzer bir araştırmayı 36-72 ay arasındaki otizmli 30 çocukla da yapmıştır. Söylemez-Çoban (2016), ikinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki 195 çocuğun dil ve kavram gelişimlerini, BTKÖ ve Marmara gelişim ölçeği ile incelemiş; ikinci dil eğitimi alan ve almayan gruplarda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığını, yaş açısından ise anlamlı bir değişim olduğunu bulmuştur.

Görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki ve ilkökuldaki bilişsel gelişim eksikliklerini/ sorunlarını belirlemede, okula başlatmayı/hazırlanışını değerlendirilmede ve okula uyumlanmayı sağlamada çocukların kavram gelişimleri değişik açılardan ele alınmaktadır. Çocukların temel kavramların ne kadarını kazanmış olduğunu belirlemesi okulun daha sonraki aşamaları için de sağlam bir temel oluşturulmasına yardımcı olur. Ayrıca çocukların kavram gelişimlerinin değerlendirilmesi öğretim programlarının yapılandırması için de işlevseldir. Bu nedenle daha sonra oluşacak sorunları önlemek adına Türkiye'de eğitime ve toplumsal yaşama uyum sorunları yaşayan sığınmacı ya da geçici koruma altındaki çocukların bilişsel gelişimleri de izlenmelidir. Bu amaçla kullanılacak, çocukların hangi sınıf düzeyinde nasıl bir eğitim alacağını belirlemek için ölçek gerekliliği öne çıkmaktadır. Ancak bugüne kadar bu çocukların "okula başlama" düzeyini belirlemeye yönelik kavram gelişimiyle ilgili herhangi bir araştırma yapılmamış, buna yönelik bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Ayrıca ilkökul düzeyindeki iki dilli çocuklara uygun *temel kavramlar gelişim ölçeği* bulunmamaktadır. Bu gereksinimlerle araştırmada iki dilli eğitim gören Suriyeli öğrencilere yönelik temel kavramlar ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmış, bu kapsamda kavram gelişimi RENK, HARF, SAYI/SAYMA, BOYUT KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, TOPLUMSAL ROLLER-DUYGULAR, NİCELİK, DOKU-MATERYAL, ZAMAN-SIRALAMA ulamları açısından ele alınmıştır.

Bracken ile Boehm'in temel kavram ölçekleri, birinci dil gelişimi için kullanılan ve yüksek telif giderleri nedeniyle edinilmesi güç olan ölçeklerdir. Bu doğrultuda bu çalışmayla sunulan ölçme aracının erişiminin kolay olmasının araştırmacılara/öğretmenlere mali açıdan da yük getirmeyeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı içinde tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İlk aşamada alan yazınındaki temel kavram ölçekleri araştırılmış; Bracken ile Boehm'in temel kavramlar ölçeklerinin öne çıktığı görülmüştür. Ancak her iki ölçeğin de birinci dil için geliştirilmiş olması ve bu ölçeklere erişimin önemli düzeyde bir maddi yükünün olması, bu ölçeğin geliştirilmesi için güdüleyici bir neden olmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinde bu ölçeklerin genel yapısı örnek alınmıştır. Söz konusu ölçeklerin örnek sürümleri incelendikten sonra bu çalışma için maddeler yazılmış, görseller seçilmiştir. Oluşturulan maddeler üç kişi tarafından incelenmiş; bu çerçevede ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği değerlendirilmiştir. Taslak ölçek, çalışma grubuna uygulanmıştır. Sonrasında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, psikometrik özellikler çerçevesinde ölçeğin son biçimi elde edilmiştir.

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 09.07.2018 tarihli 2018/06 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir Geçici Eğitim Merkezinde, iki dilli eğitim gören Suriye uyruklu ilkökul çağındaki 8-12 yaş aralığında 103 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler Arapça-Türkçe iki dilli eğitim almaktadır. Katılımcı öğrencilerin birinci dili Arapçadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş	12 yaş	Toplam	
Kız	6	9	7	10	14	46	% 44.67
Erkek	8	10	11	13	15	57	% 55.33
Toplam	14	19	18	23	29	103	100.0

Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yapılmıştır. İki dilli, birinci dili Arapça olan Suriye uyruklu, ilkökul düzeyinde eğitim gören çocuklar çalışmaya alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki PIKTES projesi yürütücülüğünden izin alınmıştır. Alınan bu izinle çalışmanın yürütüleceği okul bilgilendirilmiş, gerekli yazışmalar yapılarak okuldaki 8-12 yaş grubu iki dilli öğrencilerin sayıları belirlenmiştir. Okul aracılığıyla bu çocukların ailelerine araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan bir mektup ve izin dilekçeleri gönderilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İki Dilli Suriyeli Çocuklar için Türkçe Temel Kavramlar Ölçeğinin taslak biçimi, RENK, HARE, SAYI, BOYUT KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN/KONUM, TOPLUMSAL ROLLER/DUYGULAR, MATERYAL/DOKU, NİCELİK VE ZAMAN alt boyutlarında 185 maddeden oluşmuştur.

İki Dilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği

Süreçte alan yazını taramasından sonra ölçme aracı için ölçülmesi gereken kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar, okul öncesi eğitiminde kazandırılması amaçlanan ve ilkokula başlamada kullanılabilecek eşik kavramlardır. Oluşturulan maddeler, uzman görüşlerine ve ölçme aracına uygun olarak düzeltilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin ölçülecek özelliği ölçmede yeterliliğine yönelik kapsam ve görünüş geçerliliği değerlendirilmiştir. Taslak ölçek oluşturularak çalışma grubu üzerinde denenmiştir.

Şekil 1. Örnek Görseller (BOYUT KARŞILAŞTIRMA, DOKU-MATERYAL)



Deneme sürecinde, öğrenciler sınıf öğretmenleri eşliğinde araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Öğrenciler, bire bir otumlara alınmış; sorular, görseller gösterilerek yöneltildikten sonra, yanıtlar kayıt formuna yazılmıştır. Çocukların doğru cevap verdiği sorular "1", yanlış cevap verdiği sorular "0" olarak puanlanmıştır. Kayıt formunda çocukların her bir alt ölçekteki doğru yanıtları sayılarak puanlar toplanmıştır.

Oturlar, her öğrenci için 20-25 dakika aralığında sürmüştür. Ölçek uyarıcısı olmayan (yalnızca masa, sandalye, dolabı olan) bir odada uygulanmıştır. Bu oda genelde okulun rehberlik odası olarak kullanılmaktadır.

Son olarak ölçeğin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçekteki her madde, madde gücüğü ve ayırt ediciliği açısından değerlendirilmiş, bu çerçevede kimi maddeler çıkarılmıştır. Ayrıca güvenilirlik değerleri hesaplanmış, kümeleme analizi ile başarı aralıkları belirlenmiştir. Böylece ölçek son haline ulaşmıştır.

Bulgular

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ön uygulama grubunda denenilen taslak ölçek, RENK (10 madde), HARF (15 madde), SAYI/SAYMA (10 madde), KARŞILAŞTIRMA (10 madde), ŞEKİL (20 madde), YÖN/KONUM (20 madde), TOPLUMSAL ROLLER/DUYGULAR (20 madde), BOYUT KARŞILAŞTIRMA (20 madde), MATERYAL/DOKU (20 madde), NICELİK (20 madde) ve ZAMAN/SIRALAMA (20 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Belirtilen 11 alt boyut için toplamda 185 madde yazılmıştır. Ön uygulama verilerine dayalı elde edilen madde gücüğü ve madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Madde İstatistikleri

Boyutlar	Maddeler	n _D	p	r _{jk}
RENK	Madde 2	88	0,854	0,310
	Madde 3	91	0,883	0,307
	Madde 5	81	0,786	0,321
	Madde 7	66	0,640	0,393
	Madde 9	83	0,805	0,321
	Madde 10	91	0,883	0,321
HARF	Madde 14	88	0,854	0,428*
	Madde 17	95	0,922	0,307
	Madde 19	95	0,922	0,302
	Madde 21	78	0,757	0,464*
	Madde 23	84	0,815	0,357
	Madde 25	53	0,514	0,357
SAYILAR/SAYMA	Madde 30	81	0,786	0,321
	Madde 33	83	0,805	0,428*
	Madde 34	89	0,864	0,321
	Madde 35	67	0,650	0,428*
KARŞILAŞTIRMA	Madde 38	91	0,883	0,393
	Madde 39	78	0,757	0,464*
	Madde 40	65	0,631	0,500*
	Madde 42	92	0,893	0,357
	Madde 43	78	0,757	0,321
	Madde 45	46	0,446	0,300
ŞEKİL	Madde 46	65	0,631	0,300
	Madde 47	83	0,806	0,321
	Madde 48	36	0,350	0,678*
	Madde 49	39	0,378	0,500*
	Madde 50	94	0,913	0,300
	Madde 51	69	0,670	0,536*
	Madde 52	53	0,515	0,429*
	Madde 53	47	0,456	0,328

İki Dilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği

	Madde 54	75	0,728	0,314
	Madde 55	70	0,680	0,321
	Madde 61	33	0,320	0,314
	Madde 62	65	0,631	0,393
	Madde 63	73	0,709	0,643*
	Madde 64	64	0,621	0,571*
	Madde 65	82	0,796	0,357
YÖN/KONUM	Madde 68	91	0,883	0,325
	Madde 69	92	0,893	0,309
	Madde 71	73	0,709	0,429*
	Madde 72	71	0,689	0,714*
	Madde 73	73	0,709	0,536*
	Madde 75	67	0,650	0,536*
	Madde 76	79	0,767	0,325
	Madde 79	65	0,631	0,321
	Madde 80	68	0,662	0,714*
	Madde 82	63	0,611	0,500*
	Madde 83	45	0,436	0,607*
	Madde 84	68	0,660	0,571*
	Madde 85	72	0,699	0,393
TOPLUMSAL ROLLER/ DUYGULAR	Madde 87	88	0,854	0,321
	Madde 88	84	0,816	0,309
	Madde 89	41	0,398	0,328
	Madde 91	88	0,854	0,300
	Madde 92	59	0,573	0,571*
	Madde 94	76	0,738	0,464*
	Madde 95	77	0,748	0,328
	Madde 97	89	0,864	0,325
	Madde 99	85	0,825	0,321
	Madde 103	54	0,524	0,312
	Madde 104	90	0,874	0,392
	Madde 105	47	0,456	0,428*

BOYUT KARŞILAŞTIRMA	Madde 106	73	0,709	0,571*
	Madde 109	61	0,592	0,428*
	Madde 110	80	0,777	0,500*
	Madde 111	81	0,786	0,314
	Madde 113	58	0,563	0,325
	Madde 114	70	0,680	0,321
	Madde 117	58	0,563	0,425*
	Madde 119	27	0,262	0,536*
	Madde 124	70	0,680	0,321
	Madde 125	42	0,408	0,302
DOKU/ MATERYAL	Madde 126	85	0,825	0,357
	Madde 127	38	0,369	0,325
	Madde 128	45	0,437	0,321
	Madde 129	62	0,602	0,500*
	Madde 130	36	0,350	0,464*
	Madde 132	75	0,728	0,325
	Madde 133	55	0,534	0,321
	Madde 134	45	0,437	0,428*
	Madde 135	69	0,670	0,500*
	Madde 136	64	0,621	0,535*
	Madde 137	65	0,631	0,464*
	Madde 138	88	0,854	0,362
	Madde 139	41	0,398	0,325
	Madde 140	48	0,466	0,428*
Madde 141	65	0,631	0,607*	
Madde 142	80	0,777	0,464*	
Madde 143	86	0,835	0,301	
Madde 144	65	0,631	0,500*	
NİCELİK	Madde 149	88	0,854	0,328
	Madde 152	64	0,621	0,571*
	Madde 155	68	0,660	0,714*
	Madde 156	87	0,845	0,322

İki Dilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği

	Madde 157	86	0,835	0,392
	Madde 158	72	0,699	0,464*
	Madde 159	58	0,563	0,325
	Madde 160	73	0,709	0,607*
	Madde 163	69	0,670	0,535*
ZAMAN/SIRALAMA	Madde 166	89	0,864	0,325
	Madde 167	80	0,777	0,392
	Madde 170	72	0,699	0,464*
	Madde 172	86	0,835	0,321
	Madde 173	65	0,631	0,714*
	Madde 175	86	0,835	0,321
	Madde 176	63	0,612	0,607*
	Madde 177	85	0,825	0,357
	Madde 178	42	0,408	0,750*
	Madde 179	51	0,495	0,535*
	Madde 180	87	0,845	0,342
	Madde 184	45	0,437	0,428*

*r_{xx} için 0,40 ölçütünü geçen maddeler

185 madde, 111 maddeye düşmüştür. Madde güçlükleri incelendiğinde 82 maddenin kolay ($p > 0,60$), 22 maddenin orta güçlükte ($0,40 < p < 0,60$), 7 maddenin ise zor ($p < 0,40$) olduğu belirlenmiştir.

Bir maddenin konuyu bilen ile bilmeyeni ayırt etmesine yarayan madde ayırt edicilik (madde geçerliği) indekslerinin (r_{xx}) 0,30-0,39 arasında değer alması, yüksek ayırt ediciliği gösterir ancak bu maddeler en az düzeltme ile ölçeğe alınabilir. r_{xx} değerinin 0,40 ile +1,00 arasında değer alması ise "çok iyi" ayırt ediciliği gösterir. Madde ayırt ediciliği "çok iyi" olan 49 madde son ölçeğe doğrudan alınmış, geri kalan 62 madde ise uzman görüşü alınarak en az düzeltme ile son ölçekte yerini almıştır.

Madde istatistiklerinden sonra 111 madde ile son ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin RENK boyutunda 6, HARF boyutunda 6, SAYI/SAYMA boyutunda 4, KARŞILAŞTIRMA boyutunda 6, ŞEKİL boyutunda 15, YÖN/KONUM boyutunda 13, TOPLUMSAL/DUYGUSAL boyutunda 12, BOYUT KARŞILAŞTIRMA boyutunda 10, MATERYAL/DOKU boyutunda 18, NİCELİK boyutunda 9 ve ZAMAN boyutunda ise 12 madde bulunmaktadır.

111 maddeden oluşan bu ölçekte, doğru yanıt 1, yanlış ya da boş yanıt için 0 değeri verilmiştir. Çünkü hazırlanmış ölçekte farklı madde güçlükleri (zor, orta güçlükte,

kolay) içeren maddeler bulunmaktadır. Bu nedenle madde tutarlılığına dayalı yöntemlerden öncelikle KR-20 yöntemi kullanılmıştır. KR-20 sonuçları (0,912) incelendiğinde ölçme aracının yüksek güvenilirlikte olduğu bulunmuştur. Ölçme aracı az hata barındırmaktadır.

Başarı testleri eğer kendi içinde alt boyutlar barındırıyorsa Cronbach alfa katsayısı ile de güvenilirlik hesaplanabilir. Cronbach alfa katsayısı, özellikle yanıtları derecelendirme ölçeğinde elde edilen durumlarda sıklıkla kullanılır ve maddelere ilişkin puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını ölçer (Büyüköztürk vd., 2014, s.111). Bu ölçek, 11 alt boyut barındırdığı için Cronbach alfa değeri de hesaplanmış ve 0,939 bulunmuştur. Bu sonuç KR-20 sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Bu güvenilirlik katsayısına göre ölçme aracının az hata içerip, yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Katsayısı

Güvenirlik Belirleme Yöntemleri	Güvenirlik Katsayıları
KR-20	0,912
Cronbach Alfa	0,939

Temel kavramlar ölçeğinden alınan puanlar üzerinde küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme tekniği kullanılmıştır. Grupların ortalamalarına göre aralıklar, “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te başarı düzeyleri ve puan aralıkları görülmektedir:

Tablo 4. Ölçeğe İlişkin Başarı Düzeyleri ve Puan Aralıkları

Başarı Düzeyleri	Puan Aralıkları
Düşük	35-66
Orta	67-86
Yüksek	87-111

Bu ölçekten 35-66 aralığında puan alan bir çocuğun Türkçe temel kavramlar düzeyinin düşük, 67-86 arasında puan alan çocuğun orta, 87-111 arasında puan alan çocuğun ise “yüksek” olduğu söylenebilir. Toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğe İlişkin Düzeylerin İncelenmesi

Düzyey	n	%	X	Ss	Minimum	Maximum
Düşük	33	32	55,15	8,30	35	66
Orta	39	38	76,92	5,05	67	86
Yüksek	31	30	96,29	5,48	88	111

Ölçekten alınan en yüksek puanın 111, en düşük puanın 35 olduğu görülmektedir. Katılımcıların %30'u bu ölçekte yüksek başarı düzeyine sahipken, %38'i orta düzey başarıya ve %32'si ise düşük başarı düzeyine sahiptir. Katılımcıların belirtilen üç düzeye yönelik başarı dağılımları dengeli görünmektedir.

Sonuç

İki Dilli Suriyeli Çocuklar için Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği nin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada, ilk aşamada 11 alt boyut ve 185 maddeden oluşan taslak bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Alan yazını taraması ve uzman görüşlerinin alınmasıyla yapı ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler doğrultusunda 185 madde, 111 maddeye düşmüştür. Madde ayırt ediciliği "çok iyi" düzeyde olan 49 madde son ölçeğe doğrudan alınmış, geri kalan 62 madde ise uzman görüşü alınarak en az düzeltme ile ölçeğin son biçimine alınmıştır. Madde güçlükleri incelendiğinde 82 maddenin kolay ($p > 0,60$), 22 maddenin orta güçlükte ($0,40 < p < 0,60$), 7 maddenin ise zor ($p < 0,40$) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin genel olarak kolay olduğunu göstermektedir. Bu durum, genellikle okul öncesi dönem, birinci ve ikinci sınıflar için kullanılan bir ölçek türünün 8-12 yaş aralığındaki çocuklara uygulanması ile ilgilidir. Bu çocuklar, oldukça ayrışık (heterojen) gruplar oluşturmaktadır. Kimi çocuklar uzun yıllardır eğitim sisteminin içindeyken kimilerinin uyumlanması tamamlanmamıştır. Bu kapsamda ölçeğin uygulanmasıyla kavram gelişimleri tamamlanmış çocuklar belirlenip ayrılmalı; diğer çocukların eksik/sorunlu gelişim gösterdiği alanlar ayrıntılı sunulmalıdır.

Ölçme aracının güvenilirliği için KR-20 ve Cronbach alfa kullanılmıştır. KR-20'ye göre ölçme aracının 0,912; Cronbach alfa değerine göre 0,939 güvenilirlikte olduğu bulunmuştur. İki değer, tutarlılık göstermiştir. Elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre aracın yüksek güvenilirlikte olduğu, az hata barındırdığı söylenebilir.

Kümeleme tekniği ile en yüksek (111) ve en düşük puanlar (35) belirlenmiş; öğrencilerin %30'unun "yüksek", %38'inin "orta" ve %32'sinin ise "düşük" başarı düzeyinde olduğu görülmüştür. Başarı dağılımları birbirlerine yakındır.

Sonuçta 11 alt boyut ve 111 maddeyle ölçme aracının son biçimi oluşturulmuştur. Ölçeğin RENK boyutunda 6, HARF boyutunda 6, SAYI/SAYMA boyutunda 4, KARŞILAŞTIRMA boyutunda 6, ŞEKİL boyutunda 15, YÖN/KONUM boyutunda 13, TOPLUMSAL ROLLER/DUYGULAR boyutunda 12, BOYUT KARŞILAŞTIRMA boyutunda 10, MATERYAL/DOKU boyutunda 18, NİCELİK boyutunda 9 ve ZAMAN/SIRALAMA boyutunda 12 madde yer almıştır. Bu ölçekle, Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumlanma ve birinci sınıfa başlama durumları belirlenebilir; ayrıca gelişimleri de izlenebilir.

Bu tür ölçeklerin olması ve farklı yaş grupları için yeni sürümlerinin uyarlanması, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerinin ulaşabileceği, kullanımı kolay araçlara sahip olmaları açısından önemlidir. Temel kavramların kazanılmasında yaşanan sorunlar,

farklı dil ve bilişsel gelişim sorunlarına da işaret edebilir. Boehm (2013, s.4), temel (ilişkisel) kavramların birçok çocuk için zorlayıcı olduğunu söyler ve bunu şöyle açıklar:

- Duruma bağlı olarak kullanımları değişebilir, örneğin bir kümedeki en uzun hayvan diğer bir kümede en kısa olabilir.
- Uzam, nicelik ve zaman bağlamlarında yeniden kullanılır; dolayısıyla bir bağlamdaki kullanımı anlamak başka bir bağlamdakini anlamayı sağlamayabilir.
- “Yüksek-alçak ses” gibi, uzamsal bir konumun tanımlanmasını içeren duyuşsal kipliklerde kullanılır.
- Birçoğu tersine çevrilebilir konumları tanımlar; örneğin “bir yığının üstündeki nesne”, farklı “bir yığının altına” yerleştirilebilir; bir sıradaki “ilk araba”, diğer sırada “son araba” olabilir.
- Somuttan soyuta birçok zorluk düzeyinde kullanılır.
- Sandalye gibi önü-arkası tanımlanmış nesnelerin önünü ve arkasını belirlemek ile izleyicinin bakış açısına bağlı olarak bir masanın önünü ve arkasını belirlemek farklı güçlük dereceleri sunar.

Dünya tek tiplerden, tek biçimlerden oluşmadığı için çocukların çevrelerine ilişkin farkındalığının ve anlayışının erken yaşlarda başlaması onların kavramlaştırma gelişiminin de erken başlamasına katkı sağlar. Çocuklar, MASA gibi bir kavramın zihinsel temsilini -dört ayaklar üzerinde düz bir yüzeye, tablaya sahip nesne- kısa zamanda bir öntipe dayalı olarak kazanabilir. Buna karşılık EN, İLK, SON, DAHA, İKİNCİ, YAKIN, UZAK, BİRAZ gibi temel-ilişkisel kavramların zihinsel temsilini kolayca oluşturamaz, çünkü bunlar bağlama göre değişir ve her yeni bağlamda içeriğini yeniden kazanır. Bu nedenle çocukların erken yaşlarda temel ilişkisel kavram gelişimlerinin izlenmesi, varsa gelişim ve öğrenme eksikliklerinin/sorunlarının giderilmesi adına önlem alınmasına yardımcı olur.

Biliş yapısı, dolayısıyla kavramlaştırma, toplumsal ve kültürel çevreden etkilenir. Bu nedenle kavramlar, farklı kültürlere, düşünme biçimlerine, değer sistemlerine göre oluşturulur. Bu durum akademik dil gelişimi için de geçerlidir. İki dilli çocukların birinci dili, genellikle yaşamın erken döneminde edinilen ev dilidir ve daha sonra edinilen dilin/dillerin temelini oluşturur. İkinci ya da üçüncü dil ise ev dışındaki -örneğin okul gibi- toplumsal kurumlardan edinilen dildir; bu dil akademik dilin temelidir. Bu durumda evde edinilen dilin temellerinin okulda edinilen dilin gelişimini de etkileyebileceği açıktır. Ancak ikinci dil gelişimi birinci dille koşut olarak gerçekleştiğinde ikinci dil gelişimi, birinci dil ile doğrudan ilişkili ele alınmayabilir.

İki dilli bireylerde kavramlaştırma ya da anlam dizgesi, bilişteki konumlanışı açısından ele alınırsa daha iyi anlaşılabilir. Çocukların zihninde, iki dil, tek bir anlam dizgesine bağlı olabilir. Bu durum *bileşik iki dillilik* olarak adlandırılır. Her iki dilin de

anlam evreni açısından özerk ama ilişkili bir yapılanma göstermesi ise *sıralı iki dillilik* tir. *Alt sıralı iki dillilikte* ise dillerden biri diğerini yapısal kurallar ve anlam evreni açısından biçimlendirmek üzere çekirdek rolü üstlenir (Subaşı-Uzun, 2010). Görüldüğü gibi iki dilin bilişsel yapılanışı, bu dillerin birbiri ile ilişkisinin boyutlarını da göstermektedir.

Cummins (1979) kavramlaştırmada birinci dil ile ikinci dil arasında önemli ölçüde karşılıklı bağıllık olduğunu *gelişimsel karşılıklı bağıllık varsayımında* açıklar. Buna göre ikinci dil becerilerinin gelişimi, birinci dildeki yeterliklere bağlıdır. Ancak birinci dildeki beceriler ikinci dile yeterince maruz kalınması ve uygun bir ortam olması koşuluyla aktarılabilir. Diğer yandan kavramların aktarımı, çok karmaşık olabilir. Kavram, birinci dilde iyi geliştirilmiş olsa bile, bir dizi nedenden dolayı kavramsal aktarım doğal ve kendiliğinden olmayabilir (Paxton, 2009).

İleriki çalışmalarda geçici koruma altında olan ya da sığınmacı konumundaki çocukların temel kavram gelişimi, farklı değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Ayrıca ölçek, Türk çocuklarının okul öncesi gelişimi için de uyarlanabilir. Ölçeğin farklı sürümleri için değişik maddeler eklenip maddeler üzerinde değişiklikler yapılabilir ve ölçek buna göre yeniden uyarlanabilir. Son olarak ölçeğin okul öncesi ve 6-7 yaş grubu için de uygulanıp yeni sürümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gereklidir. Bir öğretimsel tarama testi olan bu tür kavram gelişim ölçekleri, normal çocuklarda kullanılabileceği gibi öğrenme bozukluğu olan çocuklar için de kullanılabilir.

Kaynakça

- AĞCA, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKMAN B. ve Üstün E. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,137-141.
- ANGIN, D.E., Arı, R., Deniz, M.E. ve Hamarta, E. (2016). Bracken temel kavram ölçeği-III: Alıcı formu (BTKÖ-III: A)'nın 60-71 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 73-83.
- ARI, M., Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2000). 4-6 yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-9.
- BİÇER, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II*, 100, 346-352.
- BM Mülteci Örgütü (UNHCR) (2021). *2021-2022 Bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı-Türkiye ilke bölümü*. 15.02.2022'de <https://www.unhcr.org/tr/yayinlar> adresinden erişilmiştir.
- BOEHM, A.E. (2013). *Basic concepts as building blocks to school succes*. Pearson Education.

- BOEHM, A.E. (2004). Assessment of basic relational concepts. In B.A. Bracken (Ed.), *The psycho-educational assessment of preschool children* (pp. 186–203). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BRACKEN, B. A., Sabers, D., & Insko, W. (1987). Performance of black and white children on the Bracken basic concept scale. *Psychology In The School, 24*(1), 22-27.
- BRACKEN, B. A. & Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Bruce Bracken about the measurement of basic concept in children. *North American Journal of Pshychology, 5*(3), 351-364.
- BRASSARD, M. R., & Boehm, A.E. (2011). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Press.
- BÜTÜN-AYHAN, A. ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32), 42-51.
- CUMMİNS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-252.
- ERGÜL, A. (2007). *Boehm okul öncesi temel kavramlar testi 3'ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGÜL, A. ve Dinçer, Ç. (2009). *Boehm okul öncesi temel kavramlar testi-3'ün 48-71 aylık çocuklar için Türkçe formunun psikometrik özellikleri*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ekim, Ankara.
- GÖÇ İDARESİ Genel Müdürlüğü (2022). *İstatistikler (Geçici Koruma)*. 15.02.2022'de <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- İMER, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- MAVIŞ, İ. (2005). Çocukta anlambilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi*. (ss. 129-148). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB. (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. 15.02.2022'de <https://mufredat.meb.gov.tr/Program-Detay.aspx?PID=652> adresinden erişilmiştir.
- PAXTON, M. I. J. (2009). 'It's easy to learn when you using your home language but with English you need to start learning language before you get to the concept': Bilingual concept development in an English medium university in South Africa, *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 30*(4), 345-359. Doi: 10.1080/01434630902780731
- PIKTES (2016). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. 15.06.2020'de https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf adresinden erişilmiştir.
- SAĞIROĞLU, A.Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireyler. *Geçici koruma statüsündeki bireylerle yönelik özel hizmetleri kılavuz kitabı* (s. 46-70). MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

İki Dilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği

- SÖYLEMEZ-ÇOBAN, E. T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SUBAŞI-UZUN, L. (2010). İki dilli ortamda anadili öğretiminin dilbilimsel temelleri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı (06-08 Nisan 2010) Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Muğla-Marmaris.
- SUCUOĞLU, B., Büyüköztürk, Ş. ve Ünsal, P. (2008). Türk çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 7(1), 203- 217.
- UYANIK-BALAT, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazırbulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UYANIK-BALAT, G. (2009a). *Anasınıfına devam eden çocukların cinsiyetlerine göre temel ilişkisel kavram bilgilerinin incelenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 117-126.
- UYANIK-BALAT, G. (2009b). The examination of the relation between the Boehm test of basic concepts (Boehm-3) and Bracken basic concept scale (BBCS) for preschoolers. *Elementary Education Online*, 8(3), 935-942.
- ÜSTÜNEL-UĞURTAY, A. (2007). *Bracken temel kavram ölçeği gözden geçirilmiş formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, A. ve Ege, P. (2015). Down sendromu olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 17-41.
- YILDIRIM, A. (2015). Otizmlili çocukların temel kavramları ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişki. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 129-150.
- YOLERİ, S. (2010). *Bracken temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici Türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yazar Katkısı

Konunun belirlenmesi, alan yazınının taranması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi aşamalarında birinci ve ikinci yazar birlikte çalışmıştır. Veri toplama sürecini birinci yazar yürütmüştür. Akademik metinleştirme ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

TÜRKİYE’DE EĞİTİM İLE İKTİSADİ BÜYÜME İLİŞKİSİNİN EKONOMETRİK ANALİZİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nuriye TOPYILDIZ¹

* Bu makale, Nuriye TOPYILDIZ tarafından 2018 yılında hazırlanan ve 11.01.2019 tarihinde başarılı bulunan “Cumhuriyet Dönemi Boyunca Eğitim Harcamalarının İktisadi Büyüme ile İlişkisinin Ekonometrik Analizi” isimli Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlık tezinden üretilmiştir.

¹ Millî Eğitim Uzmanı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, ntopyildiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9100-520X.

Geliş Tarihi: 16.10.2021 Kabul Tarihi: 04.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1010880

Öz: Çalışmada, eğitimin ve eğitim harcamalarının iktisadi büyüme üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek için reel eğitim harcamaları verisi, reel gayri safi yurtiçi hâsıla (reel GSYH) verisi ve eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayıları verisi 1924 - 2016 ve 1963 - 2016 dönemleri için ekonometrik yöntemlerle (eşbütünleşme testleri, hata düzeltme modeli) analiz edilmiştir. 1924 – 2016 dönemi için elde edilen analiz sonuçlarına göre, seriler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, 1963 – 2016 dönemi için elde edilen analiz sonuçlarında, değişkenler arasında uzun dönem denge ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu modelde, diğer değişkenler sabitken, reel eğitim harcamaları %1 arttığında reel GSYH yaklaşık %0,12 artmaktadır ($\alpha=0,10$). Diğer değişkenler sabitken, ilköğretim kademesi öğrenci sayısı %1 arttığında, reel GSYH yaklaşık %0,91 artmaktadır ve ortaöğretim kademesi genel lise öğrenci sayısı %1 arttığında reel GSYH %0,30 artmaktadır ($\alpha = 0,05$). Ortaöğretim kademesi meslek lisesi öğrenci sayısı %1 arttığında ise reel GSYH yaklaşık %0,14 artmaktadır ($\alpha = 0,05$). Kısa dönemde ise, diğer değişkenler sabitken, eğitim harcamalarındaki büyüme %1 olduğunda, bu yaklaşık %0,11 ekonomik büyümeye neden olmaktadır ($\alpha = 0,10$). Kısa dönemde, %10 yanılma düzeyinde, reel eğitim harcamaları iktisadi büyümenin granger nedenidir. Analiz sonuçlarına göre; Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinde yapılacak artırımların, uzun ve kısa vadede Türkiye’de iktisadi büyümeyi pozitif yönde etkileyeceği söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim harcamaları, ekonomik büyüme, eşbütünleşme, Engle-Granger yöntemi, hata düzeltme modeli

ECONOMETRIC ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND ECONOMIC GROWTH IN TURKEY

Abstract:

In this study, in order to reveal the effect of education and education expenditures on economic growth, real education expenditures data, real gross domestic product data (real GDP) and data on the total number of students by education levels were analyzed with econometric methods (cointegration tests, error correction model) for the 1924 - 2016 and 1963 – 2016 periods. According to the analysis results obtained for the period 1924 – 2016, it was concluded that there is no long-term equilibrium relationship between the series. On the other hand, in the analysis results obtained for the 1963 – 2016 period, it revealed that there is a long-term equilibrium relationship between the variables. In this model, on condition that the other variables being constant, when real education expenditures is increasing by 1%, real GDP increases by about 0.12% ($\alpha = 0.10$). Also when the number of elementary (primary and lower secondary) level students is increasing 1%, the real GDP increases by about 0.91% and the number of general upper secondary level students is increasing 1%, the real GDP increases 0.30% ($\alpha = 0.05$). When the number of vocational upper secondary level students is increasing 1%, real GDP increases by 0.14% ($\alpha = 0.05$). In the short term, on condition that the other variables being constant, when the growth in education expenditures is 1%, this leads to approximately 0.11% economic growth ($\alpha = 0.10$). At 10% significance level, the real education expenditures is a short term Granger cause for economic growth. According to the analysis results; it can be said that the increases to be made in the budget of the Ministry of National Education will positively affect the economic growth in Turkey in the long term and short term.

Keywords: Education expenditures, economic growth, cointegration, Engle-Granger method, error correction model

1. Giriş

İktisadi büyüme bir ekonominin zaman içinde üretim kapasitesinin artması ile daha fazla mal ve hizmet üretilmesidir (Ertek, 2007, ss.213-238). Ekonomik kalkınma ise, bir ülkenin iktisadi büyümesinin yanısıra sosyal, kültürel ve teknoloji gibi pek çok yönden gelişmesini ifade etmektedir (Şaşmaz ve Yayla, 2018, s.250). İktisadi büyümenin sağlanması ve sürdürülebilmesi için yalnızca ülkenin sahip olduğu fiziki sermaye kaynakları yeterli değildir (Baykal, 2006, ss.35-39). İktisadi büyüme performansını, fi-

zinsel sermaye kaynakları ile birlikte beşeri sermaye belirler. Beşeri sermaye ise eğitim ve sağlık alanlarındaki nitel ve nicel gelişmeler ile artar. Eğitim harcamalarının artması ve eğitimin kalitesinin iyileşmesi, işgücünün niteliğinin artmasını ve böylece hasıla miktarının artmasını sağlamaktadır (Erdoğan ve Yıldırım, 2009, s.11). Bir başka ifadeyle, eğitim harcamalarının bireylerin verimliliklerini etkileyerek verimli çalışmalarını arttırması ve böylece iktisadi büyümede pozitif bir etkiye sahip olması beklenmektedir (Kar ve Ağır, 2006, s.57).

Ekonomi literatüründe beşeri sermayenin ülkelerin ekonomik kalkınmalarını hızlandırdığına dair yaygın bir kanaat bulunmaktadır ve işgücünün niteliği özellikle okullarda ve işyerlerinde verilen eğitimler sayesinde geliştirildikçe, ülkenin beşeri sermayesi artmaktadır (Karataş ve Çankaya, 2010, ss.30-31). Alfred Marshall 1890'ların başında sermayelerin en değerlisinin insana yapılan yatırım olduğunu belirtmiştir. Benjamin Franklin de eğitime yapılan yatırımın en yüksek faydayı sağladığını belirtmiştir (Bergheim, 2005, s.6). Bir toplumun eğitim sistemi tüm üretim süreciyle oldukça yakından ve organik biçimde ilişkilidir ve eğitim, uzunca bir süredir ekonomik kalkınmanın önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2010, s.245; Yurtseven, 1974, ss.1-2). Lucas, bireyin beşeri sermaye birikimindeki artışın kendi verimliliğini arttırmasının yanısıra bütün üretim faktörlerinin üretkenliğine katkıda bulunduğunu belirtmiş, hükümetlerin eğitime ve teknolojik altyapının geliştirilmesine yapacakları her türlü yatırımın beşeri sermaye üzerinde olumlu etkiler oluşturarak büyümeyi fiziki sermayeye yapılan yatırımların etkisinden daha çok etkileyeceğini belirtmiştir. Yapılan çok sayıda ampirik çalışma beşeri sermayenin iktisadi büyümeyi pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Kar ve Ağır, 2006, s.58).

Literatürde, eğitimin ekonomik büyümeyi etkileyebileceği en az üç mekanizmayla açıklanmaktadır. Birincisi; eğitim, insan sermayesinin niteliğini artırarak işgücü verimliliğinin artmasına, dolayısıyla işgücü artışına sebep olur. İkinci olarak; yeni teknolojiler, ürünler ve süreçler hakkında eğitim ile edinilen yeni bilgiler, ekonominin yenilikçi kapasitesini artırabilir ve ekonomik büyümeyi teşvik edebilir. Üçüncüsü; eğitim, yeni bilgilerin işlenmesine ve anlaşılmasına yönelik bilincin yayılmasını ve yeni teknolojilerin başarıyla uygulanmasını sağlayarak ekonomik büyümeye katkıda bulunabilir (Hanushek ve Wößmann, 2010, s.245).

Eğitim, geleceğe yatırım yapılması özelliğinden dolayı, gelir dağılımında adalete, kişi başına düşen milli gelirden ve istihdamda artışa yol açarak bireylerin refah düzeyi ve yaşam kalitesinin artmasında etkin rol almaktadır (Coşkun, 2008, s.1). Eğitim ile iktisadi büyüme ve kalkınma arasındaki güçlü ilişki sebebiyle, en değerli yatırımın insan kaynaklarına yapılan yatırım olduğu düşüncesi artık büyük ölçüde kabul görmektedir (Bayraktar, 2009, s.92).

Büyümede ve kalkınmada eğitim toplumsal değişimin stratejik aracıdır. Robert Barro (1992) ve diğer araştırmacılar, pek çok ülkeyi içeren ve büyüme hızlarını kıyas-

layan ampirik çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda; yoksul ülkelerin zengin ülkelere yetişmesini engelleyen faktörün insan sermayesine yapılan yatırımdaki eksiklik olduğunu gösteren sonuçlar elde etmişlerdir. Barro, farklı ülkelerde, insan sermayesi olarak bilinen eğitim düzeyi ile verimlilik artışı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösteren kanıtların bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimin ekonomik büyümeye katkısı ampirik olarak kanıtlanmıştır. Eğitim seviyesi yüksek olan ülkeler, gelişen yeni teknolojileri daha hızlı özümsemekte ve daha çabuk büyüme eğilimi gösterebilmektedir (Karataş ve Çankaya, 2010, s.38).

Eğitim hizmeti nitelik itibarıyla piyasa tarafından üretilebilir ve faydası bölünebilir bir yapıya sahiptir. Ancak, toplumsal açıdan taşıdığı önem, toplumsal faydası veya yeteri kadar üretilemezse yaratacağı toplumsal maliyetler, devletin de üretimde bulunmasını gerektirmiştir. Eğitim, faydası onu tüketen bireyin yanında topluma da yayıldığı için yarı kamusal mal ve hizmet olarak değerlendirilmektedir ve dışsal fayda olarak isimlendirilen bu olumlu etki, fiyat içerisinde yer almamaktadır. Bu hizmetin yerine getirilmemesi durumunda bireye olan zararının yanında topluma olan maliyetinin de, yani dış kayıplarının dikkate alınmasıyla, bu hizmetin devlet tarafından üstlenildiği görülmektedir. Devlet, aynı zamanda, özel sektör üzerinde de denetimi sağlayarak hem üretimde hem de tüketimde ortaya çıkan veya çıkabilecek olan dış kayıpları azaltmaya çalışmaktadır (Akdoğan, 2014, ss.46-48).

Eğitim hizmeti arz edilirken hem birey hem de toplum üzerinde yarattığı olumlu veya olumsuz etkiler bu hizmetin çoğunlukla devlet tarafından gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Devlet ise eğitim hizmetinin finansmanını vergilerle karşılayarak doğrudan finansman yöntemini kullanmaktadır. Uygulamada başka finansman yöntemleri de bulunmaktadır. Bunlar kısmî finansman ve dolaylı finansmandır. Kısmî finansmanda, eğitim vergi yerine harçlarla finanse edilmektedir. Yani, eğitim harcamalarının bir kısmı fiyatlandırılarak öğrencilerden tahsil edilmektedir. Dolaylı finansman yöntemi ise diğer iki yöntemden şu yönüyle farklılık göstermektedir. Bu yöntemde, devlet eğitim hizmetini arz etmekle beraber, üretiminde özel sektöre de imkân tanımaktadır. Uygulamada bu yöntem kupon yöntemi olarak da bilinmektedir. Devlet bu yöntem ile özellikle maddi imkânsızlıklar nedeniyle okuyamayacak durumda olan öğrencilere sadece kendi açacağı parasız yatılı okullarda eğitim vermek yerine bu hizmeti özel kesime de kaydırmaktadır (Devrim ve Tosuner, 1987, ss.86-87).

Türkiye için eğitimin en önemli finansman kaynakları sayılacak olursa bunlar; merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay, il özel idarelerinin bütçelerinden ayrılan kaynaklar, yabancı ülke ve kuruluşlardan aktarılan burs, kredi ve bağışlar, halkın ve kuruluşların eğitim için bağışları ve okul aile birliği gelirleridir (MEB, 2019, s.182).

Yurt dışındaki muhtelif çalışmalarda 1951 ila 2012 yılları arasında değişen farklı dönemler için panel veri analizi, hata düzeltme modeli, eşbütünleşme analizi, ARDL testi, tamamen değiştirilmiş en küçük kareler yöntemi (FMOLS) ve OLS yöntemi gibi

yöntemlerle eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, eğitim kademelerine göre kayıt oranı, eğitim harcamaları verisi gibi açıklayıcı değişkenlerle eğitimin iktisadi büyüme üzerinde doğrudan veya dolaylı pozitif etkiye sahip olduğunun tespit edildiği görülmüştür (Baldacci vd., 2008; Loening, 2005; Mallick, Das ve Pradhan, 2016; Musila ve Belassi, 2004; Riasat, Atif ve Zaman, 2011).

Türkiye için muhtelif çalışmalarda; panel veri analizi, nedensellik testleri, eşbütünleşme analizi, regresyon analizi ya da ARDL sınır testi gibi yöntemlerle 1923 ila 2014 yılları arasında değişmekte olan farklı dönemler için eğitim kademelerine göre mezun sayıları, eğitim kademelerine göre öğrenci sayıları, eğitim kademelerine göre öğretmen-öğrenci oranları, eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, eğitim harcamaları verisi ile gayri safi milli hâsıla veya gayri safi yurtiçi hâsıla (GSYH) verileri analiz edilerek eğitim ile iktisadi büyüme arasında doğrudan veya dolaylı pozitif yönlü ilişkinin var olduğunun tespit edildiği görülmüştür (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013; Dal, 2014; Doğrul, 2008; Erdoğan ve Yıldırım, 2009; Gövdeli, 2016; Kar ve Taban, 2003; Kar ve Ağır, 2006; Mercan ve Sezer, 2014; Varsak, 2008; Yurtkuran, 2015). Erdoğan ve Yıldırım (2009) çalışmasında, ilkokulda, ortaokulda, meslek ve genel liselerde öğretmen-öğrenci oranları, ilkokul düzeyinde okullaşma oranı ve eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmasının yanısıra, lise ve yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranı ve eğitim harcamalarının yatırıma ayrılan kısmı ile iktisadi büyüme arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir.

Türkiye’de birçok çalışmada, eğitimin iktisadi büyüme üzerindeki etkisi araştırılırken eğitim verisi olarak farklı eğitim kademelerine göre öğrenci sayılarının açıklayıcı değişken olarak kullanıldığı görülmüştür. Eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme arasındaki ilişki analiz edilirken de eğitim harcaması verisi olarak sadece Millî Eğitim Bakanlığı harcamalarını dikkate alan çalışmalar olduğu gibi yükseköğretim harcamalarını da analizine dâhil etmiş olan çalışmalar olduğu görülmüştür.

Literatürde, eğitimin iktisadi büyüme üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır, ancak bu söz konusu çalışmaların incelemiş oldukları muhtelif dönemlerin uzunluklarının, bu çalışmada incelenen dönem kadar uzun olmadığı görülmüştür. Literatürde, Türkiye’de 1924 ila 2016 dönemi için ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı, ortaöğretim kademesinde genel liseye kayıtlı toplam öğrenci sayısı, ortaöğretim kademesinde meslek lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı, Millî Eğitim Bakanlığı harcamaları ile sınırlandırılmış reel eğitim harcamaları verisi ve reel GSYH verisini birlikte analiz eden başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır ve bu çalışma, analiz döneminin uzunluğu ve ihtiva ettiği bu değişkenler yönüyle bugüne kadar yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, seriler arasındaki uzun dönem denge ilişkileri incelenmiştir, ancak analiz dönemi sadece 1924 – 2016 dönemi olarak ele alınmamıştır, ayrıca 1963 - 2016 dönemi için de seriler arasındaki uzun dönem ve kısa dönem denge ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın, tüm bu yönleriyle literatürden farklılık gösterdiği ve literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

Hiç kuşkusuz, iktisadi büyümeye neden olan pek çok faktör bulunmaktadır ve beşeri sermaye iktisadi büyümeye katkıda bulunan önemli faktörlerden biridir (Kar ve Ağır, 2006, s.58). Eğitim ve sağlık alanları da, beşeri sermayenin temel dinamikleridir. Eğitim ve sağlık alanlarında gerçekleşen nitel ve nicel gelişmeler doğrudan ve dolaylı olarak iktisadi büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir (Erdoğan ve Yıldırım, 2009, s.11). Bu çalışmada, beşeri sermayenin bileşenlerinden olan eğitim ile iktisadi büyüme arasındaki ilişki Türkiye için araştırılacaktır. Çalışmada; Türkiye’de 1924 - 2016 dönemi ve 1963 - 2016 dönemi için yıllık verilerle reel eğitim harcamaları ve eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayıları ile iktisadi büyüme arasında uzun dönemli ve kısa dönemli denge ilişkisinin olup olmadığı Engle-Granger eşbütünleşme testi ile araştırılarak (eğer varsa) ilişkinin yönü ve miktarı ortaya konmaya çalışılacaktır.

2. Yöntem

2. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Türkiye için 1924 ila 2016 yıllarına ait reel GSYH, reel eğitim harcamaları ve eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayıları verisi retrospektif yöntem ile incelenmiştir. 1924 - 2016 ve 1963 – 2016 dönemleri için iktisadi büyüme ile reel eğitim harcamaları ve eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayıları arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve miktarı Engle-Granger eşbütünleşme testiyle araştırılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun ekonometrik model, hem 1924 – 2016 analiz dönemi için hem de 1963 – 2016 analiz dönemi için tam logaritmik model olarak Eşitlik (1)’de yer aldığı şekilde kurulmuştur. Analizler, değişen varyans gibi sorunlardan kaçınmak için değişkenlerin gerçek değerleri üzerinden değil, logaritmik değerleri üzerinden gerçekleştirilmektedir.

$$\ln(\text{reel_gsyh}_t) = \beta_0 + \beta_1 \ln(\text{reel_eh}_t) + \beta_2 \ln(\text{ilkogretim}_t) + \beta_3 \ln(\text{g_lise}_t) + \beta_4 \ln(\text{m_lise}_t) + u_t \quad (1)$$

$\ln(\text{reel_gsyh}_t)$: Reel gayri safi yurtiçi hâsıla verisinin doğal logaritması

$\ln(\text{reel_eh}_t)$: Reel eğitim harcamaları verisinin doğal logaritması

$\ln(\text{ilkogretim}_t)$: İlköğretim kademesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı verisinin doğal logaritması

$\ln(\text{g_lise}_t)$: Ortaöğretim kademesinde genel liseye kayıtlı toplam öğrenci sayısı verisinin doğal logaritması

$\ln(\text{m_lise}_t)$: Ortaöğretim kademesinde meslek lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı verisinin doğal logaritması

u_t : Hata terimi

2.2. Veri Seti

Bu çalışmada, Türkiye için 1924 - 2016 dönemine ait yıllık verilerle çalışılmıştır. Sırasıyla, Hazine ve Maliye Bakanlığı Muhasebat ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü ile Türkiye İstatistik Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen reel eğitim harcamaları verisi ile reel GSYH ve eğitim kademelerine (ilköğretim; ortaöğretim, genel lise; ortaöğretim, meslek lisesi) göre toplam öğrenci sayıları verisi 1924 - 2016 ve 1963 - 2016 dönemleri için ayrı ayrı ekonometrik yöntemlerle analiz edilmiştir.

1990'ların başından itibaren iktisadi büyümeyi ölçmek amacıyla çoğunlukla reel GSYH'deki değişim ele alınmaktadır (Ertek, 2007, ss.213-238). Bu çalışmada da, iktisadi büyümeyi ölçmek için reel GSYH verisi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan "Reel Eğitim Harcamaları" verisi, merkezi yönetim bütçesi içinde sadece Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleşen harcamaları ile sınırlandırılmıştır. Zira, çalışmanın analiz dönemleri, 1924 ila 2016 ve Türkiye'de planlı dönemin başlangıç yılı olan 1963 ila 2016 yıllarını kapsayacak şekilde iki dönem olarak ele alınmaktadır ve bu yıllar itibarıyla her iki analiz dönemi için de eğitim harcaması verisi olarak diğer kamu harcamaları ile özel harcamalar verisi, çalışmada kullanılan analiz yöntemlerine uygun olacak şekilde düzenli periyotlarla elde edilememiştir.

Çalışma verilerinin elde edilmesi 01.01.2020 tarihinden önce (2018 yılında) gerçekleştiği için çalışmanın Etik Kurul İzin Belgesi gerekliliği bulunmamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti kamu kurum ve kuruluşları tarafından derlenen ve yayınlanan yıllık veriler kullanılmıştır.

Reel eğitim harcamaları verisi, sadece Millî Eğitim Bakanlığı harcamaları ile sınırlandırılmış olup veri seti, Hazine ve Maliye Bakanlığı Muhasebat ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü resmi internet sitesinde yayınlanan yıllara göre bütçe gider-gelir gerçekleştirmeleri tablolarından derlenmiştir. Anılan tablolarda, 1924 ila 2016 yılları için TL cinsinden, cari fiyatlarla açıklanmış olan eğitim harcamaları verisi, Türkiye İstatistik Kurumu resmi internet sitesinden, Kurumun ilgili birimlerinden ve yayınlamış olduğu yayınlarından elde edilen tüketici fiyat endeksi (TÜFE, 1938=100) değerleri ile reel hâle getirilmiş olup analize öyle dâhil edilmiştir (BÜMKO, 2018; TÜİK, 2014; TÜİK, 2018b).

Cari fiyatlarla GSYH verisi, Türkiye İstatistik Kurumu resmi internet sitesinden ve Kurumun yayınlarından alınmıştır. Yalnızca, 2016 yılı nominal GSYH verisi, Millî Eğitim Bakanlığı 2016 – 2017 Eğitim Öğretim Yılı Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim kitabından alınmıştır. Nominal GSYH zaman serisi, Türkiye İstatistik Kurumu resmi internet sitesinden, Kurumun ilgili birimlerinden ve yayınlamış olduğu yayınlarından elde edilen tüketici fiyat endeksi (TÜFE, 1938 = 100) değerleri ile reel hâle getirilerek analize dâhil edilmiştir (MEB, 2017; TÜİK, 2014; TÜİK, 2018a, TÜİK, 2018b).

Eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayısı (ilköğretim; ortaöğretim, genel lise; ortaöğretim, meslek lisesi) verisi, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hazırlanan “İstatistik Göstergeler, 1923-2013” adlı kitaptan ve Millî Eğitim Bakanlığı’na 2014 - 2015, 2015 - 2016 ve 2016 - 2017 eğitim öğretim yılları itibariyle ayrı ayrı hazırlanan “Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim” adlı kitaplardan derlenmiştir (MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2017; TÜİK, 2014).

Bu çalışmada eğitim verisi olarak ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı, ortaöğretim kademesinde genel liseye kayıtlı toplam öğrenci sayısı ve ortaöğretim kademesinde meslek lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı kullanılmış olup ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı, çalışmada incelenecek yıllar itibariyle ilköğretime kayıtlı resmi ve özel öğrenci sayısı toplamıdır. 16.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/’98 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilk ve ortaokullar birleştirildiği için ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı, 1924 ve 1997 yılları için ilkokula kayıtlı toplam öğrenci sayısı ile ortaokula kayıtlı toplam öğrenci sayısının toplamını ifade etmektedir. 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/’13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmesi sebebiyle 2012 ila 2016 yılları arasındaki ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı, ilkokula kayıtlı toplam öğrenci sayısı ile ortaokula kayıtlı toplam öğrenci sayısının toplamını ifade etmektedir. Açıköğretim öğrencilerini de kapsamaktadır (Resmi Gazete, 1997; Resmi Gazete, 2012).

Ortaöğretim kademesinde genel liseye kayıtlı toplam öğrenci sayısı, analiz dönemi itibariyle genel liselere kayıtlı resmi ve özel öğrenci sayısı toplamıdır. Ortaöğretim kademesinde meslek lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı ise, çalışmada incelenen yıllar itibariyle meslek liselerine ve mesleki teknik ortaokullarına kayıtlı resmi ve özel öğrenci sayısı toplamıdır. 16.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/’98 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmesi nedeniyle, ortaokullar ilköğretim bünyesine dâhil edilmiş olup anılan öğretim yılından itibaren sadece meslek liselerini kapsamaktadır. Her iki seri de açıköğretim lisesi öğrencilerini kapsamaktadır (Resmi Gazete, 1997).

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada; reel GSYH, reel eğitim harcamaları ve eğitim kademelerine göre toplam öğrenci sayıları değişkenleri ile tam logaritmik bir model kurulmuş olup bu değişkenler arasında uzun dönemli denge ilişkisi olup olmadığı ekonometrik analizlerle, EVViews 9 paket programından yararlanılarak tespit edilmiştir.

Ekonometrik analizlerde, öncelikle verilerin durağan olduğu varsayımı sağlanmalıdır. Durağanlık; zaman serisi verilerinin sabit bir ortalama etrafında dalgalandığı ve dalgalanmanın varyansının özellikle zaman boyunca sabit kaldığı şeklinde ifade edilir (Dikmen, 2012, s.304). Diğer bir ifadeyle, ortalaması ile varyansı zamanla değişmeyen ve iki dönem arasında ortak varyansı, ortak varyansın hesaplandığı döneme değil sa-

dece iki dönem arasındaki uzaklığa veya gecikmeye bağlı olasılıklı bir sürece durağan denilmektedir (Gujarati ve Porter, 2009/2012, s.740). Herhangi bir zaman serisinin durağan olup olmadığını test etmek için birim kök testleri yapılmaktadır (Dikmen, 2012, s.304).

2.4.1. Birim kök testleri

Durağan ve durağan dışı (durağan olmayan) zaman serileri arasında çok önemli farklar vardır. Seri durağan ise uzun dönemde sabit bir ortalaması ile sabit bir varyansı vardır ve gecikme uzunluğu arttıkça otokorelasyonun azaldığı görülür. Ancak, seri durağan dışı ise seride uzun dönemli bir ortalamasının olmadığı, değişen varyans durumu ve otokorelasyonun azalarak yok olmadığı görülür. Dolayısıyla, bir serinin uzun dönem özelliğini görmek için geçmiş dönem değerlerinin seriyi nasıl etkilediğinin tespit edilmesi gerekir. Bu nedenle, Y_t ve Y_{t-1} ilişkisinin tahmin edilmesi gerekmektedir. Bu maksatla geliştirilen yöntemlerden en yaygın olarak kullanılanı, birim kök testi olarak isimlendirilen yöntemdir (Dikmen, 2012, ss.308-309).

Y değişkeninin Y_t ile Y_{t-1} değerleri arasındaki regresyon ilişkisi şu şekilde ifade edilebilir:

$$Y_t = \theta Y_{t-1} + u_t, \quad -1 \leq \theta \leq 1 \quad (2)$$

Burada, $u_t(0, \sigma^2)$ beyaz gürültü hata terimidir.

Basitçe, Y_t 'nin (bir dönem) gecikmeli Y_{t-1} değerine göre bağlanımının hesaplanıp tahmin edilen θ 'nın istatistiksel açıdan 1'e eşit olup olmadığının bulunması işi, birim kök testinin gerisinde yatan ana fikirdir (Gujarati ve Porter, 2009/2012, s.754). Birim kök sınavında; yokluk hipoteziyle, serilerin durağan olmadığı öne sürülürken, alternatif hipotez ile serilerin durağan olduğu öne sürülmektedir ve elde edilen test istatistikleri kritik değerlerden küçük ise yokluk hipotezi reddedilebilir.

Durağanlık durumunu araştırmak için Dickey – Fuller tarafından Dickey – Fuller (DF) birim kök testi ve Genişletilmiş Dickey – Fuller (Augmented Dickey Fuller (ADF)) birim kök testleri geliştirilmiştir (Dikmen, 2012, ss.310-311). Phillips – Perron (PP) da, Dickey–Fuller tarafından geliştirilen varsayımı geliştirerek birim kök için parametrik olmayan yeni bir birim kök testi geliştirmişlerdir (Sevüktekin ve Çınar, 2014, ss.378-380). Bu çalışmada da, pek çok çalışmada yaygın olarak kullanıldığı üzere, serilerin durağan olup olmadıklarının sınavmasında, Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) ve Phillips-Perron (PP) birim kök testleri kullanılmıştır.

2.4.2. Eşbütünleşme analizi ve hata düzeltme modeli

Zaman serilerinin durağan olmaması halinde, eşbütünleşme yaklaşımı ile seriler aynı dereceden entegre ise serilerdeki değişkenleri etkileyen dışsal şokların olmasına rağmen, değişkenler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisinin olabileceği ifade edilmektedir (Dikmen, 2012, s.321). İlk kez Granger (1981) tarafından ortaya konulan eşbütünleşme

ve hata düzeltme kavramlarını, Engle-Granger (1987) çalışmalarında geliştirmişlerdir. Engle-Granger (1987) çalışmasında, iki değişken arasında uzun dönemli ilişki araştırırken, modelde bulunan bütün değişkenlerin aynı dereceden bütünlük olduğunu varsaymaktadır. Başka bir ifadeyle, öncelikle her değişkene birim kök testi uygulanıp birinci dereceden bütünlük yani $I(1)$ olduklarını bulmak gerekmektedir. Aksi takdirde değişkenler farklı dereceden bütünlük ise Engle-Granger (1987) yöntemi kullanılamamaktadır (Sevüktekin ve Çınar, 2014, ss.561-562).

Eşbütünlük analizinde, Engle-Granger (1987)’de ortaya konulan “Granger temsil teoremi (Granger representation theorem)” önemli bir husustur. Teoreme göre, iki değişken eştümleşik ise, bu iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki vardır (Sevüktekin ve Çınar, 2014, s.603). Ancak, bu iki değişken arasında kısa dönemde bir denge olmayabilir. Engle-Granger (1987) tarafından ortaya konulmuş olan hata düzeltme modeli, bu dengesizliği ortadan kaldırmaktadır. Hata düzeltme modeliyle, iki değişkenin kısa dönem ve uzun dönem davranışları arasında bir köprü kurulmaktadır. Regresyon denkleminde elde edilen hatalar hata düzeltme modelini tahmin etmede kullanılır. Hata düzeltme modeli, serilerin arasında kısa dönemli dinamik analiz yapmaktadır. Burada, bağımlı değişkendeki değişmeyi, uzun dönemli ilişkinin hata terimiyle bağımlı ve bağımsız değişkenlerin gecikmeli değerleri arasında kurulan regresyon yardımıyla çözmektedir. Eştümleşik serilerin hata düzeltme modeli kısaca HDM şeklinde gösterilmektedir (Dikmen, 2012, s.331; Yıldız ve Aksoy, 2014, s.10).

Eğer iki değişken durağan dışı ve ikisi de aynı derecede entegre iseler ve aralarında trende bağlı ilişki var ise bu takdirde iki değişken arasında bir eşbütünlük olduğu görülmektedir. İki değişkenin aynı dereceden entegre olması, iki değişkendeki trendin birbirini götürerek trend etkisinden arındırılmış bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlar. Uzun dönem denge ilişkisinde, $Y_t = \beta_0 + \beta_1 X_t + u_t$ denklemi için ilişki, $u_t = Y_t - \beta_0 - \beta_1 X_t$ olarak ifade edildiğinde, u_t hata terimlerinin durağan olup olmaması özelliğidir. Eğer u_t hata terimleri durağansa, bu iki zaman serisi arasında eşbütünlüğün varolduğu anlamına gelmektedir. Eşbütünlük uygulaması için bazı testler geliştirilmiştir ve bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Engle-Granger eşbütünlük testidir (Dikmen, 2012, ss.321-322).

Engle-Granger (1987) yaklaşımını açıklamak için aşağıdaki model kullanılabilir.

$$Y_t = \beta_0 + \beta_1 X_t + u_t \quad (3)$$

Burada Y_t ve X_t birinci dereceden tümleşik $I(1)$ değişkenleri göstermektedir. Bu iki değişkenin eştümleşik olması hata terimi u_t ’nin durağan olmasına bağlıdır. Başka bir ifadeyle hata terimi sıfırıncı dereceden tümleşik $I(0)$ ise değişkenlerin eştümleşik olduğu sonucuna ulaşılır. Bu durum $Y_t \sim I(1)$, $X_t \sim I(1)$ ve $u_t = Y_t - \beta_0 - \beta_1 X_t \sim I(0)$ olduğundan, $Y_t, X_t \sim CI(1,1)$ şeklinde de gösterilebilir. Bu ifade Y_t ve X_t değişkenleri arasında sadece bir uzun dönem ilişkisi olduğu ve bu ilişkinin Eşitlik (3) ’teki gibi statik bir model ile tahmin edildiği anlamına gelmektedir. Engle-Granger (1987) yaklaşımı litera-

türde iki adımlı süreç olarak bilinmektedir. Birinci adımda veri setine Klasik En Küçük Kareler (KEKK) yöntemi uygulanarak eştümleşim vektörünün parametreleri tahmin edilmektedir. İkinci adımda ise hata terimine birim kök sınaması yapılmakta, tahmin edilen parametreler hata düzeltme modelinde kullanılmaktadır (Sevüktekin ve Çınar, 2014, ss.561-564). Eğer hata terimi durağansa modeldeki değişkenlerin eşbütünleşik oldukları ve de uzun dönemde birlikte dengeye gelecekleri söylenebilmektedir.

$$\Delta \hat{u}_t = \delta \hat{u}_{t-1} + \varepsilon_t \quad (4)$$

$H_0: \delta = 0$ (Eşbütünleşme ilişkisi yoktur.)

$H_1: \delta < 0$ (Eşbütünleşme ilişkisi vardır.)

Yukarıdaki hipotezler kullanılarak seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi olup olmadığı test edilir. H_0 yokluk hipotezi reddedilebiliyorsa \hat{u}_t durağandır ve değişkenler eşbütünleşiktir.

Y ve X değişkenlerinin eştümleşik olduğu varsayımı altında genel bir hata düzeltme modeli şöyle gösterilebilmektedir:

$$\Delta Y_t = \text{Gecikmeli}(\Delta Y_t, \Delta X_t) + \lambda (u_{t-1}) + v_t \quad (5)$$

ΔY_t , X_t değişkenindeki kısa dönem dalgalanmaları, u_{t-1} uzun dönem dengeye doğru ayarlanmaları ifade etmektedir. λ katsayısı sapmayı göstermektedir ve ayarlamaya hızı olarak isimlendirilmektedir. λ istatistiksel bakımdan anlamlıysa eğer X_t değişkenindeki kısa dönem dengesizliğin ne kadarının, bir dönem sonra düzeltilebileceğini göstermektedir. λ katsayısı pozitif ise uzun dönem denge değerinden uzaklaşmakta, negatif ise uzun dönem denge değerine yaklaşmaktadır. λ negatif ise hata düzeltici mekanizmanın çalıştığı ve sapmanın azaldığı söylenebilmektedir (Dikmen, 2012, ss.331-332).

Eşbütünleşme analizi yapılırken Engle-Granger (1987) çalışmasında tek bağımsız değişken kullanılabilmesi gibi analizi k-sayıda bağımsız değişkene göre genişletmek mümkündür. Burada, bağımlı değişkenin ve k-sayıdaki bağımsız değişkenin her birinin I(1) olması koşulunun sağlanması hâlinde analiz genelleştirilebilir (Sevüktekin ve Çınar, 2014, s.568).

Engle-Granger (1987) yaklaşımının çok değişkenli durumunu açıklamak için aşağıdaki model kullanılabilir.

$$Y_t = \beta_0 + \beta_1 X_{1t} + \beta_2 X_{2t} + \dots + \beta_k X_{kt} + u_t \quad (6)$$

Burada, Y_t ve $X_{1t}, X_{2t}, \dots, X_{kt}$ birinci dereceden tümleşik I(1) değişkenleri göstermektedir. Bu değişkenlerin eştümleşik olması hata terimi u_t 'nin durağan olmasına bağlıdır. Bu durum $Y_t, X_{1t}, X_{2t}, \dots, X_{kt} \sim CI(1,1)$ şeklinde gösterilebilir. Bu ifade Y_t ve $X_{1t}, X_{2t}, \dots, X_{kt}$ değişkenleri arasında sadece bir uzun dönem ilişkisi olduğu ve bu iliş-

kinin Eşitlik (6) ’daki gibi statik bir model ile tahmin edildiği anlamına gelmektedir. Çok değişkenli durumda hata düzeltme mekanizmasının modellenmesi şu şekildedir:

$$\Delta Y_t = \text{Gecikmeli}(\Delta Y_t, \Delta X_{1t}, \Delta X_{2t}, \dots, \Delta X_{kt}) + \lambda (\hat{u}_{t-1}) + v_t \quad (7)$$

Burada yine hata düzeltme mekanizmasının çalışması için $-1 < \lambda < 0$ olması gerekmektedir. Modelde eğer gerekiyorsa $i = 1, 2, 3, \dots, k$ için X_{it} ’nin gecikmesiz (cari) değerleri de kullanılabilir (Sevüktekin ve Çınar, 2014, ss.568-569).

Bu çalışmada, seriler arasındaki uzun dönem ve kısa dönem ilişkilerinin analiz edilebilmesi için Engle-Granger eşbütünleşme testi ve hata düzeltme modeli kullanılmıştır.

3. Bulgular

Burada, 1924 – 2016 dönemi ile 1963 – 2016 dönemi için ayrı ayrı yapılmış olan ekonometrik analizlerin sonuçlarına yer verilmektedir.

3. 1. 1924 – 2016 Dönemi İçin Analiz Sonuçları

3. 1. 1. Birim kök testi

1924 – 2016 dönemi için yapılan ADF ve PP birim kök testlerinin analiz sonuçları sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere Ait ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzeyde yapılan ADF birim kök testi sonuçları	Birinci dereceden fark alınarak yapılan ADF birim kök testi sonuçları	Sonuç
	-Kesmeli ve Trendli Model -		
ln(reel_gsyh)	-2,256887	-9,845259	I(1)
ln(reel_eh)	-1,567219	-13,22323	I(1)
ln(ilkogretim)	0,154434	-6,340264	I(1)
ln(g_lise)	-2,366169	-6,187577	I(1)
ln(m_lise)	-1,690288	-6,545837	I(1)
	$\alpha_{0,01} = -4,06;$	$\alpha_{0,05} = -3,46;$	$\alpha_{0,10} = -3,16$

Tablo 1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde; düzeyde yapılan ADF birim kök testi sonuçlarına göre, reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı serilerinin kesmeli ve trendli modelleri için elde edilen test istatistik değerleri, α ($_{0,01};$ $_{0,05};$ $_{0,10}$) anlamlılık düzeylerinden büyük çıkmıştır. Dolayısıyla, bu serilerin durağan-dışı olduğu sonucuna varılmıştır.

Birinci sıra fark alınarak yapılan ADF birim kök testi sonuçlarına göre ise; tüm değişkenler %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde birinci sıra fark durağandır. Dolayısıyla; reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı değişkenleri arasında eşbütünleşme ilişkisi olup olmadığını araştırmak için gerekli koşul da sağlanmış olmaktadır. Seriler aynı dereceden durağan (tümlşik) olduğundan, aralarında uzun dönemli bir denge ilişkisinin var olup olmadığı Engle-Granger yöntemi ile test edilebilmektedir.

Tablo 2. Değişkenlere Ait Phillips-Perron (PP) Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzeyde yapılan PP birim kök testi sonuçları	Birinci dereceden fark alınarak yapılan PP birim kök testi sonuçları	Sonuç
	-Kesmeli ve Trendli Model -		
ln(reel_gsyh)	-2,130795	-10,44975	I(1)
ln(reel_eh)	-2,294388	-13,08419	I(1)
ln(ilkogretim)	0,655364	-6,021311	I(1)
ln(g_lise)	-2,149914	-6,219407	I(1)
ln(m_lise)	-1,581031	-6,566639	I(1)
	$_{0,01} = -4,06;$	$_{0,05} = -3,46;$	$_{0,10} = -3,16$

Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde; düzeyde yapılan PP birim kök testi sonuçlarına göre, reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı serilerinin kesmeli ve trendli modelleri için elde edilen test istatistik değerleri, α ($_{0,01};$ $_{0,05};$ $_{0,10}$) anlamlılık düzeylerinden büyük çıkmıştır. Dolayısıyla, bu serilerin durağan-dışı olduğu sonucuna PP birim kök testi ile de varılmıştır.

Birinci sıra fark alınarak yapılan PP birim kök testi sonuçlarına göre ise; tüm değişkenler %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde birinci sıra fark durağandır. Dolayısıyla; reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı değişkenleri arasında eşbütünleşme ilişkisi olup olmadığını araştırmak için gerekli koşul, PP birim kök testine göre de sağlanmış olmaktadır. Buradan hareketle, değişkenlerin eşbütünleşik olup olmadıklarının test edilmesi için çalışmada Engle-Granger eşbütünleşme testi uygulanmıştır.

3. 1. 2. Eşbütünleşme analizi

Burada, 1924 – 2016 dönemi için yapılan Engle-Granger eşbütünleşme testi analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3. 1.2.1. Engle-Granger eşbütünlüşme testi

1924 – 2016 dönemi için yapılan Engle-Granger eşbütünlüşme testi analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

1.aşama

Tablo 3. Eşbütünlüşme İçin KEKK Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayılar
ln(reel_eh)	0,3909* (0,0000)
ln(ilkogretim)	- 0,4592* (0,0001)
ln(g_lise)	0,4497* (0,0000)
ln(m_lise)	0,1426** (0,0665)
c	-1,3186 (0,5525)

Not: Parantez içindeki değerler olasılık değerleridir. “*” , “**” sırasıyla %5 ve %10 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

1924 – 2016 dönemi için Eşitlik (1)’de verilen model Engle-Granger eşbütünlüşme yöntemi ile tahmin edilmiş ve tahmin sonuçları aşağıda verilmiştir:

$$\begin{aligned} \ln(\text{reel_gsh}) = & -1,3186 + 0,3909 \ln(\text{reel_eh}) - 0,4592 \ln(\text{ilkogretim}) \\ & (2,210934) \quad (0,080035) \quad (0,110648) \\ & + 0,4497 \ln(\text{g_lise}) + 0,1426 \ln(\text{m_lise}) \quad (8) \\ & (0,052915) \quad (0,076731) \end{aligned}$$

2.aşama

İkinci aşamada, elde edilen modele ilişkin olarak tahmin edilen hata terimlerine ADF testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Hata Terimi İçin Yapılan ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Anlamlılık düzeyi	Kesmesiz ve Trendsiz Model $t_{hesap} = -3,347031$
% 1	-5,18
% 5	-4,58
% 10	-4,26
Karar	$ t_{hesap} < \tau $ H_0 kabul edilir.

Not: Engle ve Yoo (1987) kritik değerleri kullanılmaktadır.

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre; hata terimi için hesaplanan test istatistiği değerinin mutlak değeri, %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde elde edilen Engle ve Yoo (1987) tablo kritik değerlerinden küçük çıkmış olup hata terimleri düzeyde durağan-dışı bulunmuştur. Buradan hareketle; 1924 - 2016 dönemi için yapılan Engle-Granger eşbütünlüşme testi sonuçlarına göre, reel eğitim harcamaları, eğitim kademelerine göre öğrenci sayıları ve iktisadi büyüme arasında eşbütünlüşme ilişkisi yani uzun dönemli bir denge ilişkisi bulunmadığı söylenebilmektedir.

3. 2. 1963 – 2016 Dönemi İçin Analiz Sonuçları

3.2.1. Birim kök testi

1963 – 2016 dönemi için yapılan ADF ve PP birim kök testlerinin analiz sonuçları sırasıyla Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlere Ait ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzeyde yapılan ADF birim kök testi sonuçları	Birinci dereceden fark alınarak yapılan ADF birim kök testi sonuçları	Sonuç
ln(reel_gsyh)	-2,667654	-8,141018	I(1)
ln(reel_ah)	-3,113351	-8,056348	I(1)
ln(ilkogretim)	-2,295175	-3,916650	I(1)
ln(g_lise)	-2,104567	-6,244432	I(1)
ln(m_lise)	-1,827539	-5,657886	I(1)
	$t_{0,01} = -4,14$	$t_{0,05} = -3,50;$	$t_{0,10} = -3,18$

Tablo 5’te yer alan sonuçlar incelendiğinde; düzeyde yapılan ADF birim kök testi sonuçlarına göre, reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı serilerinin kesmeli ve trendli modelleri için elde edilen test istatistik değerleri, α ($_{0,01}$; $_{0,05}$; $_{0,10}$) anlamlılık düzeylerinden büyük çıkmıştır. Dolayısıyla, bu serilerin durağan-dışı olduğu sonucuna varılmıştır.

Birinci sıra fark alınarak yapılan ADF birim kök testi sonuçlarına göre ise; tüm değişkenler %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde birinci sıra fark durağandır. Dolayısıyla; reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı değişkenleri arasında eşbütünlüşme ilişkisi olup olmadığını araştırmak için gerekli koşul sağlanmış olmaktadır.

Tablo 6. Değişkenlere Ait Phillips-Perron (PP) Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzeyde yapılan PP birim kök testi sonuçları	Birinci dereceden fark alınarak yapılan PP birim kök testi sonuçları	Sonuç
	- Kesmeli ve Trendli Model -		
ln(reel_gsyh)	-2,520463	-9,272120	I(1)
ln(reel_eh)	-3,113351	-8,100799	I(1)
ln(ilkogretim)	-2,192441	-3,922745	I(1)
ln(g_lise)	-2,134279	-6,257629	I(1)
ln(m_lise)	-1,827539	-5,594082	I(1)
$_{0,01} = -4,14$; $_{0,05} = -3,50$; $_{0,10} = -3,18$			

Tablo 6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde; düzeyde yapılan PP birim kök testi sonuçlarına göre, reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı serilerinin kesmeli ve trendli modelleri için elde edilen test istatistik değerleri, α ($_{0,01}$; $_{0,05}$; $_{0,10}$) anlamlılık düzeylerinden büyük çıkmıştır. Dolayısıyla, bu serilerin durağan-dışı olduğu sonucuna varılmıştır.

Birinci sıra fark alınarak yapılan PP birim kök testi sonuçlarına göre ise; tüm değişkenler %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde birinci sıra fark durağandır. Dolayısıyla; reel GSYH, reel eğitim harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretim (genel lise, meslek lisesi) kademelerine ilişkin öğrenci sayısı değişkenleri arasında eşbütünlüşme ilişkisi olup olmadığını araştırmak için gerekli koşul, PP birim kök testine göre de sağlanmış olmaktadır. Dolayısıyla, değişkenlerin eşbütünlüşük olup olmadıklarının test edilebilmesi için Engle-Granger yöntemi uygulanmıştır.

3.2.2. Eşbütünleşme analizi

Burada, 1963 – 2016 dönemi için yapılan Engle-Granger eşbütünleşme testi ve hata düzeltme modeli sonuçlarına yer verilmiştir.

3.2.2.1. Engle-Granger eşbütünleşme testi

1963 – 2016 dönemi için yapılan Engle-Granger eşbütünleşme testi analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

1.aşama

Tablo 7. Eşbütünleşme İçin KEKK Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayılar
ln(reel_eh)	0,1150** (0,0584)
ln(ilkogretim)	0,9065* (0,0000)
ln(g_lise)	0,3026* (0,0011)
ln(m_lise)	0,1378* (0,0282)
c	-22,9085* (0,0000)

Not: Parantez içindeki değerler olasılık değerleridir. “*”, “**” sırasıyla %5 ve %10 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 7’de yer alan sonuçlara göre; 1963 – 2016 dönemi için Engle-Granger yöntemiyle elde edilmiş olan sonuçlar iktisadi beklentileri karşılamaktadır. Burada, eğitime yapılan harcamalar ve eğitim kademelerine göre öğrenci sayıları ile iktisadi büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.aşama

İkinci aşamada, modele ilişkin olarak tahmin edilen hata terimlerine ADF testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Hata Terimleri İçin Yapılan ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Anlamlılık düzeyi	Kesmesiz ve Trendsiz Model $t_{hesap} = -4,958425$
% 1	-5,41
% 5	-4,76
% 10	-4,42
Karar	$ t_{hesap} > \tau $ H_0 reddedilir.

Not: Engle ve Yoo (1987) kritik değerleri kullanılmaktadır.

Tablo 8’de yer alan sonuçlara göre; hata terimi için hesaplanan test istatistiği değerinin mutlak değeri, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerinde elde edilen Engle ve Yoo (1987) tablo kritik değerlerinin mutlak değerlerinden büyük çıkmış olup hata terimleri düzeyde durağan bulunmuştur. Buradan hareketle, 1963 - 2016 dönemine ilişkin Engle-Granger eşbütünlüşme test sonuçlarına göre, reel eğitim harcamaları, eğitim kademelerine göre öğrenci sayıları ve iktisadi büyüme arasında eşbütünlüşme ilişkisi olduğu söylenebilmektedir.

Seriler arasında eşbütünlüşme ilişkisinin varlığı ortaya konulduktan sonra seriler arasındaki uzun dönem denge ilişkisine geçilebilmektedir. Burada, seriler arasında eşbütünlüşme ilişkisinin varolmasından dolayı serilerin düzey değerleri ile elde edilen analiz sonuçlarının sahte regresyon içermediği söylenebilmektedir. Buradan hareketle, birinci aşamada değişkenlere ilişkin olarak elde edilmiş olan parametreler uzun dönem denge parametreleridir.

1963 – 2016 dönemi için Eşitlik (1)’de verilen model Engle-Granger eşbütünlüşme yöntemi ile tahmin edilmiş ve tahmin sonuçları aşağıda verilmiştir:

$$\ln(\text{reel_gsyh}) = -22,9085 + 0,1150 \ln(\text{reel_eh}) + 0,9065 \ln(\text{ilkogretim})$$

$$(2,005126) \quad (0,059342) \quad (0,174342)$$

$$+ 0,3026 \ln(\text{g_lise}) + 0,1378 \ln(\text{m_lise}) \quad R^2=0,99 \quad (9)$$

$$(0,087275) \quad (0,060920) \quad F=1489,15$$

Elde edilen modelde yer alan katsayılar, uzun dönem katsayıları olup diğer değişkenler sabitken (ceteris paribus), reel eğitim harcamaları %1 arttığında reel GSYH

yaklaşık %0,12 artmaktadır ($\alpha = 0,10$). Diğer değişkenler sabitken, ilköğretim kademesi öğrenci sayısı %1 arttığında, reel GSYH yaklaşık %0,91 artarken; ortaöğretim kademesi genel lise öğrenci sayısı %1 arttığında, reel GSYH %0,30 artmaktadır ($\alpha = 0,05$). Ortaöğretim kademesi meslek lisesi öğrenci sayısı %1 arttığında ise reel GSYH yaklaşık %0,14 artmaktadır ($\alpha = 0,05$).

3.2.2.2. Hata düzeltme modeli

Çalışmada, hata düzeltme modeli mekanizması ile eşbütünleşme ilişkisinin geçerliliği ayrıca araştırılmıştır. 1963 - 2016 dönemi için kullanılan değişkenlerle kurulan hata düzeltme modeli Eşitlik (10)'da, analiz sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

$$\Delta \ln(\text{reel_gsyh}_t) = \alpha_0 + \alpha_1 \Delta \ln(\text{reel_eh}_t) + \alpha_2 \Delta \ln(\text{ilkogretim}_t) + \alpha_3 \Delta \ln(\text{g_lise}_t) + \alpha_4 \Delta \ln(\text{m_lise}_t) + \alpha_5 \text{HDT}_{t-1} + \varepsilon_t \quad (10)$$

Tablo 9. Hata Düzeltme Modeli Sonuçları

Değişkenler	Katsayılar	Std. Hata	t – istatistik değeri	Olasılık değeri
d(ln_reel_eh)	0,108	0,063908	1,693459	0,0970
d(ln_ilkogretim)	1,068	0,394987	2,703556	0,0095
d(ln_g_lise)	0,210	0,157796	1,330847	0,1897
d(ln_m_lise)	0,092	0,138668	0,663408	0,5103
hdt(-1)	-0,649	0,138105	-4,696724	0,0000
c	0,005	0,015923	0,338308	0,7366
R ² = 0,41; DW = 1,87; F = 6,61				

Tablo 9'da yer alan hata düzeltme modeli sonuçlarına göre; hata düzeltme terimine (hdt) ait katsayının negatif olduğu (-0,649) ve %5 yanılma düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle, hata düzeltme katsayısının çalıştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, Türkiye'de reel eğitim harcamaları ile reel GSYH arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu doğrulamaktadır. Bu durumda, serilerde meydana gelen sapmalar kısa dönemde azalarak dengeye gelecektir. Elde

edilen hata düzeltme katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olması, uzun dönem dengeinde oluşabilecek bir sapmanın yaklaşık %65’inin (-0,649) her yılda düzeltildiği anlamına gelmektedir. Sonuçlar, seriler arasında bir sapma meydana geldiğinde yaklaşık iki yıl (1/0,649) sonra dengenin yeniden kurulacağını göstermektedir. Ayrıca, reel eğitim harcamalarındaki kısa dönemli değişimler, reel GSYH üzerinde pozitif yönlü (0,108) bir etkiye sahiptir ($\alpha = 0,10$). Tahmin edilen parametrenin istatistiksel olarak %10 yanılma düzeyinde anlamlı olması kısa dönemde reel eğitim harcamaları ile reel GSYH arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Kısa dönemde, diğer değişkenler sabitken (ceteris paribus), eğitim harcamalarındaki büyüme %1 olduğunda, yaklaşık %0,11 ekonomik büyümeye neden olmaktadır. Kısa dönemde, %10 yanılma düzeyinde, reel eğitim harcamaları iktisadi büyümenin granger nedenidir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin ve eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek için reel GSYH ile Millî Eğitim Bakanlığı harcamaları ile sınırlandırılmış reel eğitim harcamaları ve eğitim kademelerine göre (ilköğretim; ortaöğretim, genel lise; ortaöğretim, meslek lisesi) toplam öğrenci sayılarının analiz edildiği bu çalışmada; 1924 - 2016 dönemi için seriler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisi bulunamamıştır. Ancak, burada, analiz dönemi oldukça uzundur. Yaklaşık bir yüzyıl boyunca değişkenler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir ve ilgili dönem boyunca, zaman serilerinin birlikte hareket etmediği ve bir denge noktasına ulaşamadıkları anlaşılmıştır.

Ekonomi literatüründe denge, farklı ekonomik değişkenlerin birbirleriyle ilişki içinde yöneldikleri ve sisteme dışarıdan bir müdahale olmadığında çıkma eğilimi göstermedikleri bir patika veya yol olarak tanımlanmaktadır. Fakat, belli bir anda bu denge noktasından sapmalar olabilmektedir. Bu sapmaların sebebi sistemin maruz kaldığı şoklar olmaktadır. Sisteme dışsal olan ve şok olarak isimlendirilen bazı olaylar, örneğin petrol fiyatlarında tahmin edilemeyen ani bir artış, sistemi kısa dönemde denge noktasından uzaklaştırabilmektedir. Bu durumda, uzun dönemli denge ilişkisinden bahsedilebilmesi için, sapmaların ekonomik değişkenleri aykırı noktalara çekmemesi, belirli bir ilişki etrafında devamlı ona dönme eğilimi taşıyacak şekilde dalgalanma göstermesi gerekmektedir. Değişkenler bazı dönemlerde maruz kalmış oldukları şoklarla ilişkili olmakta ve de bu şokların karakterlerine göre dalgalanma özellikleri göstermektedirler (Yurdakul, 2016, ss.14-15).

Burada, analiz edilmiş olan 1924 - 2016 dönemi boyunca, Türkiye’de ve dünyada, muhtelif zamanlarda, ekonomik krizler, savaşlar, salgın hastalıklar, deprem gibi doğal afetler meydana gelmiştir. Bu olaylar, zaman serileri üzerinde şoklara sebep olabilmektedir ve bu şoklar da seriler arasında uzun dönemli denge ilişkisinin oluşamamasına neden olabilmektedir. Burada, analiz döneminin çok uzun olması nedeniyle ve şokların etkisiyle zaman serilerinin yaklaşık bir yüzyıl boyunca birlikte hareket etmediği ve böylece bir denge noktasına ulaşamadıkları değerlendirilmektedir.

1963 – 2016 dönemi için yapılan analizler sonucunda elde edilen modelde ise değişkenlerin uzun dönem denge katsayıları belirlenmiş olup bu dönem için değişkenler arasında uzun dönem denge ilişkisinin varolduğu tespit edilmiştir. Bu modelde, diğer değişkenler sabitken (ceteris paribus), reel eğitim harcamaları %1 arttığında reel GSYH yaklaşık %0,12 artmaktadır ($\alpha = 0,10$). Diğer değişkenler sabitken, ilköğretim kademesi öğrenci sayısı %1 arttığında, reel GSYH yaklaşık %0,91 artarken; ortaöğretim kademesi genel lise öğrenci sayısı %1 arttığında, reel GSYH %0,30 artmaktadır ($\alpha = 0,05$). Ortaöğretim kademesi meslek lisesi öğrenci sayısı %1 arttığında ise reel GSYH yaklaşık %0,14 artmaktadır ($\alpha = 0,05$). Bu sonuçlar, Türkiye’de eğitim harcamalarının verimli bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, bu sonuçlara göre, Türkiye’nin eğitim ile beşeri sermaye birikimini arttırabildiği ve bu sayede iktisadi büyümesine katkı sağlayabildiği söylenebilmektedir. Analiz sonuçları, ilköğretim kademesi öğrenci sayısı ile ortaöğretim kademesi genel lise öğrenci sayısının iktisadi büyümeye katkılarının, ortaöğretim kademesi meslek lisesi öğrenci sayısının katkısından daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre; Türkiye’de mesleki eğitimin ihtiyaçlarına yoğunlaşarak meslek lisesi öğrencilerinin nitelikli işgücüne katılım oranları daha da arttırılmalıdır.

1963 – 2016 dönemi için elde edilen hata düzeltme modeli sonuçlarına göre ise; hata düzeltme terimine (hdt) ait katsayının negatif olduğu (-0,649) ve %5 yanılma düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür. Buradan hareketle, hata düzeltme katsayısının çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Türkiye’de reel eğitim harcamaları ile reel GSYH arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu doğrulamaktadır. Bu durumda, serilerde meydana gelen sapmalar kısa dönemde azalarak dengeye gelecektir. Elde edilen hata düzeltme katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olması, uzun dönem dengesinde oluşabilecek bir sapmanın yaklaşık %65’inin (-0,649) her yılda düzeltildiği anlamına gelmektedir. Sonuçlar, seriler arasında bir sapma meydana geldiğinde yaklaşık iki yıl (1/0,649) sonra dengenin yeniden kurulacağını göstermektedir. Ayrıca, reel eğitim harcamalarındaki kısa dönemli değişimler, reel GSYH üzerinde pozitif yönlü (0,108) bir etkiye sahiptir ($\alpha = 0,10$). Tahmin edilen parametrenin istatistiksel olarak %10 yanılma düzeyinde anlamlı olması kısa dönemde reel eğitim harcamaları ile reel GSYH arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Kısa dönemde, diğer değişkenler sabitken (ceteris paribus), eğitim harcamalarındaki büyüme %1 olduğunda, yaklaşık %0,11 ekonomik büyümeye neden olmaktadır. Kısa dönemde, %10 yanılma düzeyinde, reel eğitim harcamaları iktisadi büyümenin granger nedenidir. Analiz sonuçlarına göre; Türkiye’de merkezi yönetim bütçesinden Millî Eğitim Bakanlığı’na ayrılan payda gerçekleştirilecek artırımların, yani kamu eğitim harcamalarının arttırılmasının, uzun vadede ve kısa vadede Türkiye’de iktisadi büyümeyi pozitif yönde etkileyeceği söylenebilmektedir.

Analizler neticesinde elde edilen sonuçlar iktisadi beklentileri karşılamaktadır. Eğitimin ve eğitim harcamalarının iktisadi büyüme üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü

etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, incelenen literatür çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, elde edilen analiz sonuçlarının literatür ile örtüştüğü görülmektedir.

Türkiye’de, 1983-2005 dönemine ilişkin verilerle, eğitim ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Erdoğan ve Yıldırım (2009), ARDL yöntemi ile elde etmiş olduğu analiz sonuçlarına göre; ilkökulda, ortaokulda, meslek ve genel liselerde öğretmen-öğrenci oranları, ilkökul düzeyinde okullaşma oranı ve eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki, lise ve yüksekokul düzeyinde okullaşma oranı ve eğitim harcamalarının yatırıma ayrılan kısmı ile iktisadi büyüme arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir.

Türkiye’de, 1971-2000 dönemine ilişkin verilerle, sosyal güvenlik, altyapı, sağlık ve eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Kar ve Taban (2003), eşbütünleşme yöntemi ile eğitim harcamalarının iktisadi büyüme üzerine pozitif etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’de, 1926-1994 dönemine ilişkin verilerle, sağlık ve eğitim ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Kar ve Ağır (2006), eşbütünleşme yöntemi ve nedensellik testi ile eğitimin iktisadi büyüme üzerine pozitif etkisinin olduğunu ve eğitim harcamalarından büyümeye doğru bir nedensellik ilişkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’de, 1990-2001 dönemi il bazlı yıllık verilerle, eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel veri analizi yöntemiyle analiz eden Doğrul (2008); Türkiye geneli ve kişi başına düşen GSYH ortalaması altındaki ve üstündeki illerden oluşan iki ayrı bölge ile Marmara ile Güneydoğu Anadolu bölgeleri için eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Türkiye’de, 1970-2006 dönemi yıllık verilerle eğitim harcamaları ve okullaşma oranları ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme analizi yardımıyla inceleyen Varsak (2008); eğitimin ve eğitime yapılan harcamaların iktisadi büyümeyi önemli ölçüde pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Türkiye’de 1980-2012 dönemi yıllık verilerle, kişi başı eğitim harcamaları ile okullaşma oranlarının iktisadi büyüme üzerinde etkisi olup olmadığını regresyon analiziyle test eden Dal (2014); eğitim göstergelerinin iktisadi büyüme üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Türkiye’de 1970-2012 dönemi yıllık verilerle, reel GSYH ile eğitim harcamaları arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme testi ile analiz eden Mercan ve Sezer (2014); eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Türkiye’de, 1950-2012 dönemi yıllık veriler ile, iktisadi büyüme ile eğitim arasındaki ilişkiyi nedensellik testi ile inceleyen Yurtkuran (2015); meslek liselerinin ve genel liselerin ekonomik büyüme üzerinde, ekonomik büyümenin ise yükseköğretim üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Türkiye’de 1923-2011 dönemi yıllık veriler ile, eğitim seviyelerindeki öğrenci sayıları ile ekonomik büyüme (GSYH)

arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme analiziyle inceleyen Çalışkan vd. (2013); eğitim göstergeleri ile iktisadi büyüme arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulmuşlardır.

Gelişmekte olan 188 ülkenin 1971-2002 dönemi yıllık verileri ile, kişi başına düşen reel GSYH büyüme oranı, GSYH'nin yüzdesi olarak eğitim harcamaları, GSYH'nin yüzdesi olarak sağlık harcamaları, ilköğretim ve ortaöğretime brüt katılım oranı arasındaki ilişkiyi araştıran Baldacci vd. (2008); sağlık ve eğitim harcamalarının iktisadi büyüme üzerinde anlamlı ve dolaylı pozitif etkiye sahip olduğunu panel veri analizi ve iki aşamalı en küçük kareler yöntemi ile elde etmişlerdir.

Guatemala'da 1951-2002 dönemi yıllık verileri ile, ilkokula ve ortaokula kayıt oranlarıyla GSYH arasındaki ilişkiyi araştıran Loening (2005); eğitilmiş iş gücünün ekonomik büyüme üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu EKK yöntemi ile elde etmiştir.

Uganda'da 1965-1999 dönemi yıllık veriler ile, hükümet eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme (reel GSYH) arasındaki ilişkiyi araştıran Musila ve Belassi (2004); çalışan başına eğitim harcamalarının hem uzun vadede hem de kısa vadede iktisadi büyüme üzerinde olumlu ve anlamlı etkiye sahip olduğunu, hata düzeltme modeli ve eşbütünleşme testi sonuçlarına göre elde etmişlerdir. Pakistan'da 1972-2010 dönemi zaman serisi verileriyle, çalışan başına eğitim harcamaları ile iktisadi büyüme (GSYH, dolar cinsinden) arasındaki ilişkiyi araştıran Riasat vd. (2011); çalışan başına eğitim harcamalarının uzun vadede iktisadi büyüme üzerinde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

14 (ondört) büyük Asya ülkesinin (Bangladeş, Çin, Hindistan, Japonya, Nepal, Pakistan, Malezya, Filipinler, Suudi Arabistan, Singapur, Hong Kong, Sri Lanka, Tayland ve Türkiye) 1973'den 2012'ye kadar dengeli panel verilerini kullanarak eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Mallick vd. (2016); eğitim harcamalarının ekonomik gelişme üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tamamen değiştirilmiş en küçük kareler yöntemiyle (FMOLS) bulmuşlardır.

Literatürde, pek çok çalışmada, eğitimde kamu harcamaları üzerine analizler yapılmıştır. Bu çalışmada da eğitime ayrılan kamu harcamaları üzerine analizler yapılmıştır. Ancak, eğitim yarı kamusal mal ve hizmetlerdendir ve eğitim hizmeti devlet tarafından ve özel kaynaklar tarafından finanse edilmektedir. Burada, özel kaynaklardan yapılan eğitim harcamaları verisinin toplanmasının ve sadece özel harcamaların ya da kamu ve özel harcamaların toplam değerlerinin ekonometrik ve istatistiksel yöntemlerle analiz edildiği çalışmaların yapılmasının literatürü zenginleştireceği değerlendirilmektedir.

Literatür incelemesinde rastlanılan ve bu çalışmada da yer verilen araştırmalarda olduğu gibi, diğer pek çok araştırmada eğitim verisi olarak eğitim kademelerine göre

öğrenci sayıları, okullaşma oranları, eğitim kademelerine göre mezun sayıları, eğitim harcamaları gibi değişkenlerin kullanıldığı görülmüş olup bu araştırmalarda, eğitimin ve eğitim harcamalarının iktisadi büyümeyi pozitif yönde etkilediği sonucunun elde edildiği görülmüştür. Bu çalışmada da, literatür ile benzer sonuçlar elde edilmiş olup eğitimin ve eğitim harcamalarının ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kaynakça

- AKDOĞAN, A. (2014). *Kamu Maliyesi* (16. baskı). Gazi Kitabevi.
- BALDACCI, E., CLEMENTS, B., GUPTA, S. ve CUI, Q. (2008). *Social Spending, Human Capital, and Growth in Developing Countries*. *World Development*, 36(8), 1317 –1341.
- BAYKAL, Ö. (2006). 1980 Sonrası Türkiye’de Kamusal Eğitim Harcamalarının Analizi (1980-2003) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BAYRAKTAR, K. Y. (2009). İçsel Büyüme Teorisi Açısından İnsan Sermayesinin Büyüme Üzerine Etkisinin Analizi: Türkiye Örneği [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- BERGHEIM, S. (2005, 1 Ağustos). *Human Capital is The Key to Growth*. Erişim adresi (19 Eylül 2018): https://www.dbresearch.com/PROD/RPS_ENPROD/PROD000000000470120/Human_capital_is_the_key_to_growth__Success_stori.pdf?undefined&reaload=V/AIZn9bGFT/OjNKwHIGQcFs0eb6hmXVAtXJ1cqP/Hu5JuhFY7~x6fmXw8/i7Q7x
- BÜMKO. (2018). *Bütçe Gider-Gelir Gerçekleşmeleri (1924-2016)*. Erişim adresi (12 Temmuz 2018): <http://www.bumko.gov.tr/TR,4461/butce-gider-gelir-gerceklesmeleri-1924-2016.html>
- COŞKUN, K. (2008). Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar ve Eğitimin İktisadi Büyüme ve Türk Ekonomisindeki Etkileri [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, Ş., KARABACAK, M. ve MEÇİK, O. (2013). *Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)*. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- DAL, E. (2014). Ekonomik Büyüme ile Eğitim Harcamaları İlişkisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DEVİRİM, F. ve TOSUNER, M. (1987, 23-26 Nisan). *Türkiye’de eğitim hizmetlerinin finansmanında son gelişmeler*. III. Türkiye Maliye Eğitimi Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Maliye Araştırma Merkezi, Gebze.
- DİKMEN, N. (2012). *Ekonometri Temel Kavramlar ve Uygulamalar* (2. baskı). Dora Yayıncılık.

- DOĞRUL, N. A. (2008). Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri [Yayımlanmış Doktora Tezi]. T.C. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ERDOĞAN, S. ve YILDIRIM, D., Ç. (2009). *Türkiye’de Eğitim – İktisadi Büyüme İlişkisi Üzerine Ekonometrik Bir İnceleme*. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 4(2), 11-22.
- ERTEK, T. (2007). *Temel Ekonomi* (2. baskı). Beta Yayıncılık.
- GÖVDELİ, T. (2016). *Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yapısal Kırılmalı Birim Kök ve Eşbütünlük Analizi*. Niğde Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(3), 223-238.
- GUJARATI, D., N. ve PORTER, D., C. (2012). *Temel Ekonometri*. (Ü. Şenesen, G., G., Şenesen, Çev.) Literatür Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2009).
- HANUSHEK, E. A. ve WÖRMANN, L. (2010). Education and Economic Growth. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (245-252). Elsevier.
- KAR, M. ve TABAN, S. (2003). *Kamu Harcama Çeşitlerinin Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 58(3), 145-169.
- KAR, M. ve AĞIR, H. (2006). *Türkiye’de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Eşbütünlük Yaklaşımı ile Nedensellik Testi, 1926-1994*. Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6(11), 50-68.
- KARATAŞ, M., ve ÇANKAYA, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(3), 29-55.
- LOENING, J. L. (2005). *Effects of Primary, Secondary and Tertiary Education on Economic Growth Evidence from Guatemala*. World Bank Policy Research Working Paper, 3610.
- MALLICK, L., DAS, P., K. ve PRADHAN, K., C. (2016). *Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis*. Theoretical and Applied Economics, XXIII, 173-186.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014/15*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/17*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019, 15 Aralık). 2020 Yılı Bütçe Sunuşu. Erişim adresi (19 Ekim 2020): http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf
- MERCAN, M. ve SEZER, S. (2014). *The effect of education expenditure on economic growth: The case of Turkey*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 109, 925 – 930.
- MUSILA, J. ve BELASSI, W. (2004). *The Impact of Education Expenditures on Economic Growth in Uganda: Evidence From Time Series Data*. The Journal of Developing Areas, 38, 123-133.

Türkiye’de Eğitim ile İktisadi Büyüme İlişkisinin Ekonometrik Analizi

- Resmî Gazete, (1997, 18 Ağustos). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>
- Resmî Gazete, (2012, 11 Nisan). İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- RİASAT, S., ATİF, R., M. ve ZAMAN K. (2011). *Measuring the impact of educational expenditures on economic growth: evidence from Pakistan*. Educational Research, 2(13), 1839-1846.
- SEVÜKTEKİN, M. ve ÇINAR, M. (2014). *Ekonometrik Zaman Serileri Analizi Evrişim Uygulamalı* (4. baskı). Dora Yayıncılık.
- ŞAŞMAZ, M. Ü., ve YAYLA, Y. E. (2018). *Ekonomik Kalkınmanın Belirleyicilerinin Değerlendirilmesi: Ekonomik Faktörler*. International Journal of Public Finance, 3(2), 249-268.
- TÜİK. (2014). İstatistik Göstergeler, 1923-2013. Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2018a). *Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla*. Erişim adresi (12 Temmuz 2018): www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=2218.
- TÜİK. (2018b). *Tüketici fiyat endeks rakamları*. Erişim adresi (24 Temmuz 2018): www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=650.
- VARSAK, S. (2008). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: 1970-2006 Türkiye Örneği [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- YILDIZ, A. ve AKSOY, E., E. (2014). *Morgan Stanley Gelişmekte Olan Borsa Endeksi ile BIST Endeksi Arasındaki Eşbütünlüşme İlişkisinin Analiz Edilmesi*. Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28(1), 1-19.
- YURDAKUL, F. (2016). *Döviz Kuru Modellemesi Ve Türkiye Üzerine Bir Uygulama*. YURDAKUL, F.(Edt.) Döviz Kurunun Belirleyicileri Kısmi ve Koşullu Granger Nedensellik, SETAR, LSTAR, TVAR Modelleri (14-15). Gazi Kitabevi.
- YURTKURAN, S. (2015). Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi (1950-2012) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- YURTSEVEN, T. (1974). *Ekonomik Bir Yatırım Olarak Eğitim*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE BAKIŞ AÇILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Perihan ŞARA HÜRSOY¹, Derya ALİMANOĞLU YEMİŞÇİ²

1 Doktor Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, perihan.sara@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7191-2582.

2 Doktor Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, derya.yemisci@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3340-6763.

Geliş Tarihi: 08.06.2021 Kabul Tarihi: 03.02.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.949383

Öz: Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kazandırmaktır. Bu bilincin oluşabilmesi için çeşitli uygulamalar yapılarak öğretmen adaylarının, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, etkili iletişim kurma ve problem çözme becerileri gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının THU dersine bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, veri analiz türü olarak da içerik analizi kullanılmıştır. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yarı yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde THU dersini alan 430 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre THU dersinin katkıları ana tema olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; bireye katkı, topluma katkı, doğaya katkı olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar; "bireye katkı" kategorisine kendini iyi hissetme, kişisel gelişime katkı, mesleki gelişime katkı, duyarlılık, empati, farkındalık kodlarını, "topluma katkı kategorisinde insan ilişkilerine katkı, sorumluluk, sosyalleşme, dayanışma, yardımlaşma ve farkındalık kodlarını, "doğaya katkı" kategorisinde ise hayvanlara fayda, doğaya fayda, duyarlılık, farkındalık kodlarını geliştirmişlerdir. Ayrıca her üç kategoride yer alan farkındalık kodu her kategori için ayrı bir anlam ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun THU dersini faydalı bulduğu az bir kısmının da THU dersi ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlar; dersin işleniş süreci ile ilgili, üniversite kaynaklı, bireyin kendinden kaynaklı, kurum kaynaklı, etkinlik kaynaklı sorunlar olarak gruplandırılmıştır. THU dersi ile ilgili öğretmen adaylarının en sık tekrarladıkları kelimelerin; yardım, yardımlaşma, fark, farkındalık, empati, sorumluluk, duyarlı ve dayanışma olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları toplumda en çok çocukların, yaşlıların ve engellilerin yardıma ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. THU dersi kapsamında en çok yapılan etkinliklerin ise kalem, kitap toplama dağıtma; kamu kurumlarına destek olma, ağaç dikme ve kapak toplama olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: topluma hizmet uygulamaları, öğretmen adayları, içerik analizi, sosyal sorun, sosyal sorumluluk.

PERSPECTIVES OF TEACHER CANDIDATES' ON COMMUNITY SERVICE PRACTICES COURSE

Abstract:

The aim of the Community Service Practices (CSP) course is to provide candidate teachers with a sense of social responsibility. In order to create this awareness, various applications are utilised to help teacher candidates' to gain abilities on such as solidarity, sharing, cooperation, effective communication and problem solving skills. In this study, it was tried to be determined the perspectives of the teacher candidates' on the CSP course. Qualitative research method and content analysis as data analysis-type were used in the research. As data collection tool, questionnaire was used. The sample of the research consists of 430 teacher candidates who took CSP course at Uşak University's Faculty of Education in the 2018-2019 academic spring semester. According to the results of the content analysis, three categories were determined, with the contributions of the CSP course being the main theme. These categories are grouped as contribution to the individual, contribution to society and contribution to nature. In line with the data obtained from teacher candidates', researchers developed the codes of feeling well, personal development, contribution to professional development, sensitivity, empathy and awareness in the category of "contribution to the individual"; the codes of contribution to human relations, responsibility, socialisation, solidarity, cooperation and awareness in the category of "contribution to society"; and, the codes of benefit to animals, benefit to nature, sensitivity and awareness in the category of "contribution to nature". In addition, the awareness code in all three categories refers to a different meaning for each category. It has been observed that the majority of teacher candidates' found the CSP course helpful, while a small number of them had problems with the CSP course. These problems are grouped as related to the teaching process of the course, university-related, individual-sourced, institution-based and activity-related problems. The most frequently repeated words of teacher candidates' about the CSP course has been determined as help, cooperation, difference, awareness, empathy, responsibility, sensitivity and solidarity. Teacher candidates' stated that children, the elderly and the disabled are in need of help most in the society. The most common activities within the scope of CSP course are observed as collecting and distributing pens and books, supporting public institutions, planting trees and collecting caps.

Keywords: community service practices, teacher candidates, content analyze, social problems, social responsibility

Giriş

Öğrencilerin toplumsal anlamda tecrübe kazandığı, sosyal sorumluluklarını geliştirdiği gelişimsel bir eğitim sürecine “topluma hizmet” adı verilir. Sigmon ve Ramsey tarafından 1967 yılında kullanılan topluma hizmet uygulamaları kavramı dilimize “hizmet ederek öğrenme” olarak çevrilen bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Küçükkoçlu vd., 2014). Giles, Honnet ve Migliore (1991), topluma hizmet uygulamalarını bir eğitim felsefesi olarak hem de program olarak tanımlamışlardır. Olney ve Grande’nin (1995), topluma hizmet çalışmalarını öğrencilerin sosyal sorunları gönüllü olarak keşfettikleri, sosyal sorumluluklara ilişkin algılarını geliştirerek yaptıkları hizmeti gerçekleştirdikleri ve içselleştirdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Yurt dışında topluma hizmet hareketi 1980’li yılların başlarında görülmekte ve bu hareketin sınırları 1993 yılında Ulusal ve Topluma Hizmet Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanun çerçevesinde topluma hizmetin tanımı; öğrencilerin özenli bir şekilde organize ettikleri, aktif katılımları öğrenip kendilerini geliştirdikleri bir öğretim stratejisi olarak belirtilmiştir (Geleta ve Gilliam, 2003). Ülkemizde 2006 yılında öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını belirleme ve sorunlara çözüm üretmeye yönelik projeler yapmalarını sağlamak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklenmiştir. Bu ders kapsamında öğrencilerin panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmasının özendirilmesi istenmektedir (YÖK, 2006). YÖK’e göre dersin kur tanımı: “Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders olma özelliği taşımaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi; bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir” biçimindedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi yönergesinde; öğretmen adaylarının yerel ve evrensel sorunlara karşı duyarlı olması ve sorunlara çözüm üretmede aktif olmaları, projeler üretmeleri, ürettikleri projelerde aktif olmaları, işbirliği içinde çalışmaları, etkili iletişim kurmaları, bilimsel etkinliklere katılmaları, öz değerlendirme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri beklendiği ifade edilmiştir (YÖK, 2011).

Antonio, Astin ve Cress (2000), yapmış oldukları araştırmada, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Talas (2008), öğretmen adaylarının sadece kendi sorunları ile ilgilenmemeleri, yaşamış oldukları çevreye bir bütün olarak bakmaları ve başkalarının da var olduğu bilincine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Böylece toplumsal sorumluluk bilincinin oluşturulmasında bu dersin önemli olduğunu belirtmiştir. Çetin ve Sönmez (2009), topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarına toplumsal farkındalık kazandırdığını, güncel sorunlara çözüm ürettiğini, öğretmen adaylarının dersin içeriği hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle ve Palavan (2010), yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada bu dersin insan ilişkilerini güçlendirdiği, mesleki yaşama fayda sağladığı, liderlik özelliklerini arttırdığı, öğrencilerin yaşama bakış açılarını değiştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları dersin işlenişine yönelik olarak, öğrenci görüşlerine öncelik verilmesi ve uygulama gruplarını öğrencilerin belirlemesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bunun yansısı bu dersin, öğrencilerin farklı kurumları tanımalarına imkân sağladığı da ifade edilmiştir. Sönmez (2010), öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersini faydalı bulduklarını, bu dersin öğretmen adaylarına toplumsal hizmet konusunda derse karşı duyarlılık ve toplumsal sorumluluk kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca bu ders ile öğretmen adayları sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde hareket ederek, toplumsal sorunlara karşı ilgilerinin arttığı ifade edilmiştir. Ders sürecinde yapılan etkinlikler sayesinde hayatın gerçeklerini daha iyi anlayabilme, toplumda meydana gelen sosyal olaylara karşı bilgi sahibi olma, yardıma ihtiyacı olan bireyleri kendi hayatları ile karşılaştırıp, özeleştirme yapma, toplum içinde kendine güven ve sosyal beceri kazandırdığını belirtmiştir. Kesten (2012), topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının hem toplumla bağlarını güçlendirdiğini hem de onların mesleki gelişimlerine, insan ilişkilerine ve liderlik becerilerine katkı sağladığını dile getirmektedir. Tülüce (2014) yapmış olduğu araştırmada topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarını kişisel, mesleki, duygusal ve sosyalleşme boyutları bakımından geliştirdiğini ifade etmiştir.

Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy (2011), yapmış oldukları araştırmada özel sektör ve kamu kurumlarının toplumun ihtiyaçlarını karşılama konusunu daha çok benimzediklerini, ders programlarının bir zorunluluktan ziyade öğrencilerde sosyal sorumluluk bilincini yerine getirerek, topluma hizmet uygulamaları konusunda stratejik planlama yapabilme ve sorunlara çözüm bulma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle kamu kuruluşları ve özel sektör ile anlaşma konusunda bütünlük bir yaklaşım izlenmesi gerektiğini, öğretim elemanlarının bu ders kapsamında proje hazırlama, sunum ve değerlendirme kriterlerini belirlemelerinin dersin verimliliğini arttıracığı belirtmişlerdir.

Talas ve Karataş (2012), öğretmen adaylarına çevre bilincinin verilmesi ile toplumsal hayattaki pek çok sorunun çözüme kavuşabileceğini, çevre bilincine sahip olan öğretmen adaylarının sorumluluk duygularının da artmasıyla pek çok soruna çözüm bulunabileceğini ve toplumun ihtiyaçlarını daha net görebileceklerini belirtmişlerdir. Yapmış oldukları araştırmada çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini bir araç olarak görüp, sınıf öğretmeni adaylarıyla bu bilinci geliştirmeye yönelik yapılan projeleri incelemişlerdir. Öğretmen adayları yapmış oldukları projeler ile hem doğal hem de sosyal çevre sorunlarına çözümler üretmeye çalışmışlardır. Kocadere ve Seferoğlu (2013) yapmış oldukları araştırmada Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini alan öğrencilerin toplum hizmeti bilinci kazandıklarını

ve bu hizmeti yapmaktan dolayı öğrencilerin mutluluk, huzur ve gurur duyduklarını, çevrelerini bilinçlendirmeleri gerektiğini fark ettiklerini, bu uygulamaların kişisel gelişimlerine katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

Korkmaz ve Küçüköğlü (2014), öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları ile ilgili yaptıkları projelerin, öğretmen adayların sorumluluk, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik ve merhametlilik gibi değerlerinde olumlu değişikliklere sebep olduğunu ifade etmişleridir. Küçüköğlü ve Korkmaz (2014), öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarını inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarını ders, sosyal yardımlaşma, zaman kaybı, zorunluluk, hayatın yansımaları, vatana hizmet, sevgi, yaşamın parçası olarak görme gibi olumlu ve olumsuz algıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Kesten, Köçer ve Egüz (2014), iki eğitim fakültesinde öğretmen adayları ile yapmış olduğu nitel bir araştırmada öğretmen adaylarının dersin önemini bilmelerine rağmen, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde organize olmada sıkıntı çektiklerini, sınavların yarattığı kaygılardan dolayı ders faaliyetlerini yürütememekten dolayı sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu dersin bir zorunluluktan çok insani bir sorumluluk olarak gördüklerini, kendilerinde farkındalık yaratma, toplumsal bilincin oluşması, hayata hazırlama gibi faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu dersin kendilerinde liderlik, empati ve iletişim kurma becerisini geliştirdiğini, özgüven aşıladığını, işbirliğine teşvik ettiğini ve sosyalleşmeyi arttırdığını da bildirmişlerdir.

Boran ve Karakuş (2017), THU dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini inceledikleri araştırmada, bu dersin genel olarak amaçlarına uygun olarak işlendiğini, bu ders sayesinde öğretmen adaylarının toplumu daha yakından tanıtarak bütünlendiğini, farklı kurumları tanıyarak ve bu kurumlarla işbirliği yaparak topluma katkı sağladıklarını, sosyalleştiklerini, mesleklerinin maneviyatını tadarak özgüvenlerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca içerik analizi tekniğiyle toplanan veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının topluma hizmet kavramını yararlı etkinlikler yapma olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtlardan dersin amacına yönelik olarak toplumsal bilinç, hizmet sunma, mesleki ve bireysel gelişim temalarının oluşturulduğu; dersin öğretmen adaylarına kazandırdıklarına yönelik temaların ise görüş açısı kazanma, toplumsal duyarlılık, farklı deneyim kazanma olduğu görülmektedir.

Küçüköğlü ve Coşkun (2012), topluma hizmet uygulamaları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yayınlanan makaleleri inceleyerek ülkemiz için uygulanabilir bir model önerisinde bulunmuşlardır. Önerdikleri modelde bu uygulamaların hizmet ederek öğrenme anlayışına dayalı olduğunu, kişilerin deneyimlerle öğrenmeyi sağlaması nedeniyle öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, yapılacak çalışmaların bireylerde manevi doyum sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca önerilen model de bu dersin yalnız-

ca üniversite düzeyinde değil, okul öncesi dönemde başlaması gerektiğine, bireylere toplumsal sorumluluk aşılayarak etkili vatandaşlık eğitimine zemin hazırlayacağını bildirmişlerdir.

Küçüköğlü (2012), Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin hedefleri doğrultusunda öğretmen eğitiminde deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı olarak öne çıktığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu ders sayesinde sorumluluk bilinçlerinin, akademik ve duyuşsal özelliklerinin, mesleki becerileri geliştiğini ve önemli değerler kazandırdığını ifade etmiştir. Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut (2015), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin kazanımlarını ve uygulamalar sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla yürüttükleri nitel araştırmada, bu ders sayesinde öğretmen adaylarının yardımlaşma ve dayanışmanın önemini kavradıkları, toplumsal sorunlara daha duyarlı hale geldikleri, grupça çalışma ve sosyalleşme becerilerini kazandıkları belirtilmiştir. THU dersinde karşılaşılan en büyük problemin maddi destek bulunamaması olduğu ifade edilmiştir. Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek (2015), THU dersinin amaçlarının toplumsal sorunlar karşısında bilinçlenme ve sorunları çözme duyarlılık geliştirme olduğunu belirtmişlerdir. Çetin ve Sönmez (2009), Seban (2013) dersin amaçları ile ilgili benzer durumları ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada THU dersi kapsamında karşılaşılan en önemli sorunun grupların projelere karşı ilgisizlik göstermesi olduğu ifade edilmiştir.

Yaşar ve Amaç (2018), öğretmen adaylarının THU kapsamında dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının yazmış oldukları yansıtıcı raporlar yoluyla elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen temalar destek eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar, bu öğrencilerle çalışmaktan elde edilen psikolojik kazanımlar ve bu projenin mesleki eğitimlerine katkıları olarak ifade edilmiştir.

Akanca ve Girgin (2020), öğretmen adaylarının THU'na ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenmeyi yordama gücünü belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme düzeyleri ile THU algı düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Bununla beraber öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Hizmet ederek öğrenmenin öğrenme düzeyleri bakımından öğretmen adaylarının gerçekleştirme ve keşfetme boyutlarında yüksek, içselleştirme boyutunda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluk bilincini kazanmaları ve toplumsal yaşamı geliştirmeleri bakımından bu ders oldukça önemlidir. Toplumsal yaşamın sorunlarına fayda sağlayabilmek için hazırlanacak projelerin etkili olabilmesi için yaşadığımız çevrenin ihtiyaçlarını karşılaması, öğrencilerin karar verme süreçlerine katılması, planlamanın dikkatli bir şekilde yapılması ve öğrencilerin projeleri uygularken kazanmış oldukları deneyimleri paylaşabilecekleri bir ortamın yaratılması gerekmektedir.

tedir (Uğurlu, Kırıl; 2011). Topluma hizmet projeleri gerçek anlamda toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Öğretmen adaylarının aktif katılımları sağlanarak, farkındalık ve duyarlılık kazandırılması, toplumsal ve eğitimsel tecrübelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Topluma hizmet uygulamaları ile öğretmen adaylarının hem kişisel hem de sosyal sorumlulukları gelişmektedir. Öğretmen adayları kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluklar olarak gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya kalmakta, böylece hem problem çözme hem de yaratıcılık düzeyleri gelişmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kazandırmaktır. Bu bilincin oluşabilmesi için çeşitli uygulamalar yapılarak öğretmen adaylarının, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, etkili iletişim kurma ve problem çözme becerileri gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının THU dersine yönelik algıları ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırma örneklem grubunun çeşitliliği ve nicel olarak fazlalığı bakımından diğer araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Bununla beraber THU dersini alan öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme sürecinden sonra dersle ilgili bakış açılarını belirlemedeki en önemli hususlardan biri de toplumda en çok kimlerin yardıma ihtiyacı olduğu konusudur. Bu ihtiyaca da cevap aranarak öğretmen adaylarının toplumda en çok hangi gruplara yönelik sosyal sorunları algıladıklarını belirlemek bu araştırmayı benzer araştırmalardan farklı kılmaktadır.

Ders kapsamında yapılan uygulamaların etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada öğretmen adaylarının THU dersine bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen problem cümlesine (a) ve alt problemlere (b, c, d) yanıt aranmıştır:

- a- Öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- b- Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında en çok kullandıkları kelime sıklıkları nelerdir?
- c- Öğretmen adayları toplumda en çok kimlerin yardıma ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler?
- d- Öğretmen adayları THU dersi kapsamında hangi tür etkinlikleri yapmaktadırlar?

Yöntem

Öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin bakış açılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi, veri analiz türü olarak da içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır" olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001:22). Veriler öğretmen adaylarından anketlerin toplanması ile elde edilmiştir. An-

kette açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Kapsam geçerliliği açısından uzman görüşleri alınarak, pilot uygulama yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?” içerik analizi tekniği ile incelenerek verilerden çıkan kavramlara göre kodlama işlemi yapılmıştır. İçerik analizi ve kodlama bazı kaynaklarda birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Cartwright, 1953’den akt. Selçuk, Arun; 2006: 22). Ancak veri analizi türü olarak değerlendirilen içerik analizinin en önemli özelliği, bu tekniğin tarafsız ve sistematik olmasıdır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar verileri satır satır okumuş, ortak bir anlayışa ulaşmak için kodlar üzerinde birlikte çalışmışlardır. Verilerden çıkan kavramlara göre kodlama işlemi yapılmıştır. Toplanan verilerin tümü kodlama işlemine alınmamıştır. Verileri genel düzeyde açıklayabilecek belirli kod ve kategorileri toplayabilen temaların bulunması için, kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Birbirleriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada içerik analizi tekniklerinden kategori ve sıklık analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yarı yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde THU dersini alan 430 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo1’de öğretmen adaylarının cinsiyete ve bölümlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Bölümlerine Göre Dağılımları

Cinsiyete Göre Dağılım	n	(%)
Kadın	141	33,5
Erkek	289	67,4
Bölmelere Göre Dağılım		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	129	30
Okul Öncesi Öğretmenliği	25	6
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	49	11
Sınıf Öğretmenliği	84	20
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	39	9
Türkçe Öğretmenliği	65	15
Toplam	430	100

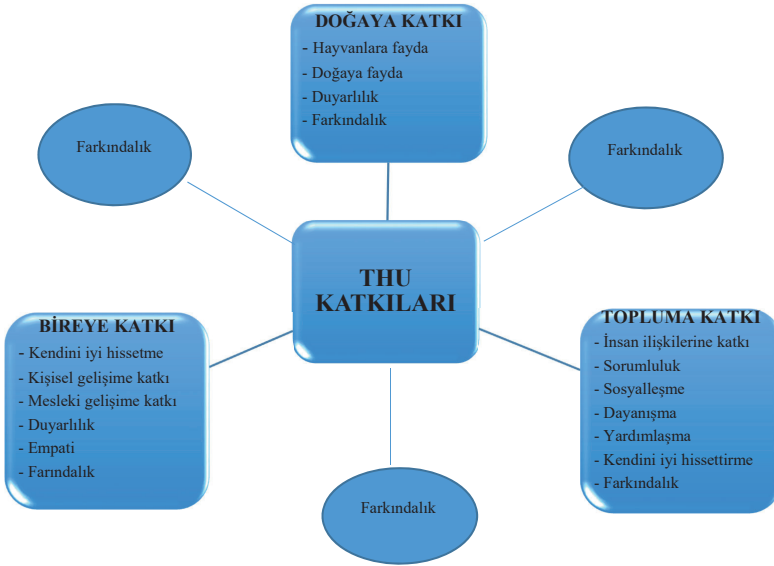
Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33,5’i kadın, %67,4’ü erkektir. Örneklemin bölmelere göre dağılımına bakıldığında araştırmaya en fazla katılım gösterenlerin sırasıyla İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü (%30; n=128), Sınıf Öğretmenliği Bölümü, (%20; n=84); Türkçe Öğretmenliği Bölümü (%15; n=65),

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği Bölümü (%11;n=49), Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (%6; n=25) öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen adaylarının “THU dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ve diğer alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Verilen yanıtlar içerik analizi tekniği ile kategori ve kodlara ayrılmıştır. Buna göre öğretmen adayları THU dersinin daha çok katkılarında söz etmekle birlikte, yaşadıkları sorunlardan da söz etmişlerdir. Şekil 1’de verilerden çıkan kavramlara göre THU dersinin katkıları temasının kategori ve kodları gösterilmektedir.

Şekil 1. Topluma Hizmet Uygulamaları Katkıları Temasının Kategori ve Kodları



Şekil 1’e göre; THU dersinin katkıları ana tema olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; bireye katkı, topluma katkı, doğaya katkı olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar; “bireye katkı” kategorisine kendini iyi hissetme, kişisel gelişime katkı, mesleki gelişime katkı, duyarlılık, empati, farkındalık kodlarını, “topluma katkı” kategorisinde insan ilişkilerine katkı, sorumluluk, sosyalleşme, dayanışma, yardımlaşma ve farkındalık kodlarını, “doğaya katkı” kategorisinde ise hayvanlara fayda, doğaya fayda, duyarlılık, farkındalık kodlarını geliştirmişlerdir. Ayrıca her üç kategoride yer alan farkındalık kodu her kategori için ayrı bir anlam ifade etmektedir. Bu durum, bireye katkı ve topluma katkı kategorisindeki kodların daha fazla olması öğretmen adaylarının bu

Öğretmen Adaylarının Toplumla Hizmet Uygulamaları Dersine Bakış Açıları

kategorilerde zihinlerinde daha fazla imgeye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının THU dersinin katkılarına ilişkin düşünceleri ile ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kategori ve kodların dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Katkılarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

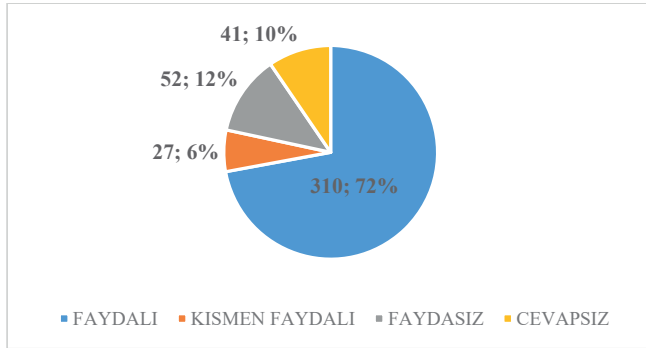
Kategori 1. DOĞAL ÇEVREYE KATKI	f	(%)
Duyarlılık	7	0,2
Doğaya Fayda	6	0,1
Hayvanlara fayda	3	0,9
Farkındalık	3	0,9
<i>Toplam</i>	19	6
Kategori 2. TOPLUMA KATKI		
Farkındalık	52	16
Yardımlaşma	22	7
Sosyalleşme	17	5
Sorumluluk	12	4
İnsan İlişkilerine Katkı	11	3
Dayanışma	5	0,2
Kendini iyi Hissettirme	3	0,9
Diğer	12	4
<i>Toplam</i>	134	42
Kategori 3. BİREYE KATKI		
Kendini İyi Hissetme	50	16
Farkındalık	46	14
Kişisel Gelişime Katkı	29	9
Mesleki Gelişime Katkı	18	6
Empati	16	5
Duyarlılık	7	0,2
<i>Toplam</i>	166	52
GENEL TOPLAM	319	100

Tablo 2’de öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili görüşleri incelendiğinde bu dersin en fazla (f=166, %52) bireye, daha sonra topluma (f=134, %41) katkı sağladığı görülmektedir. Bununla beraber öğretmen adaylarının az bir kısmı bu dersin doğaya (f=19,%6) katkı sağladığını düşünmektedirler. Her üç kategorisi içinde farkındalık kodu ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Doğal çevreye katkı kategorisinde; duyarlı-

lık (f=7, %0,2), doğaya fayda (f=6, %0,1), farkındalık (f=3, %0,9), sokak hayvanlarına fayda (f=3, %0,9), kodları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Topluma katkı kategorisinde; farkındalık (f=52, %16), yardımlaşma (f=22, %7), sosyalleşme (f=17, %5), sorumluluk (f=12, %4), diğer (f=12, %4), insan ilişkilerine katkı (f=11, %3), kendini iyi hissettirme (f=3, %0,9) kodları ortaya çıkmıştır. Bireye katkı kategorisinde ise; kendini iyi hissetme (f=50, %16), farkındalık (f=46, %14), kişisel gelişime katkı (f=29, %9), mesleki gelişime katkı (f=18, %6), empati (f=16, %5), duyarlılık (f=7, %0,2) kodları belirlenmiştir. Öğretmen adayları THU dersinde yapmış oldukları etkinlikler sayesinde topluma katkı kapsamında farkındalıklarının geliştiği ve kendilerini daha iyi hissettikleri söylenebilir. Bu etkinlikler ile aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının THU dersine bakış açılarını belirlemek amacıyla, içerik analizi tekniğinden farklı olarak “öğretmen adaylarının THU dersinin yararlılığına ilişkin düşünceleri ayrıca sorulmuştur.

Şekil 2. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Yararlılığına İlişkin Görüşler



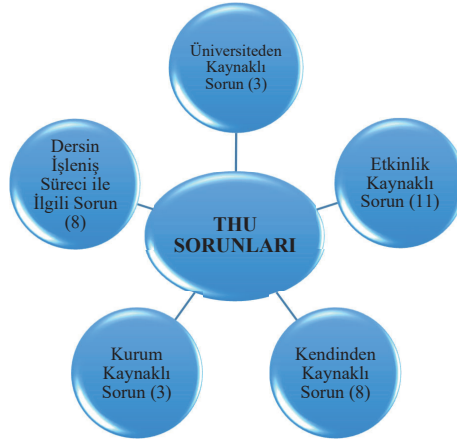
Öğretmen adaylarının THU dersinin yararlılığı ile ilgili düşünceleri araştırmacılar tarafından faydalı, kısmen faydalı ve faydasız olarak gruplandırılmıştır. Buna göre; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dersi faydalı bulduğu (f=310, %72) görülmektedir. Bunun yanı sıra dersi faydasız bulan (f=52, %12), kısmen faydalı bulan (f=27, %6) ve bu soruyu yanıtsız bırakan (f=41, %10) öğretmen adayları da bulunmaktadır. Dersi yararlı bulan ve kısmen yararlı bulan öğretmen adaylarının cevapları Tablo 2’de kategorilendirilmiştir. Dersi kısmen faydalı bulan öğretmen adaylarının düşüncelerinin bir kısmı olumlu, bir kısmı ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Dersi kısmen faydalı bulan öğretmen adaylarının kategorilere ayrılan görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmektedir:

Dersi kısmen faydalı buluyorum çünkü bu ders ile doğaya yararlı bir etkinlik olduğundan doğa sevgisini aşıladığımı düşünüyorum (Doğaya katkı, Ö:12)

Ders kısmen faydalı oldu. Farkındalık oluştu. Bu projenin sonuca ulaşamayacağımı düşünmüştüm. Lakin sonuçlandı. Pes etmemek gerektiğini, inanmak gerektiğini öğrendim (Farkındalık, Ö:40)

THU dersinde yaşadıkları sorunlardan söz eden öğretmen adaylarının Şekil 3’de öğretmen adaylarının THU dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin kategoriler verilerden çıkan kavramlara göre gösterilmektedir. THU dersini alan öğretmen adaylarından (f=33 kişi) bu dersi kısmen ve faydasız bulma nedenleri ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu dersin yararlılığı ile ilgili görüşlerinden kısmen faydasız ve faydasız bulanların görüşleri dikkate alınarak sorunlar kategorilere ayrılmıştır.

Şekil 3. Toplum Hizmet Uygulamaları Dersinin Sorunlarına Görüşler



THU Dersinin Sorunları

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlar; dersin işleniş süreci ile ilgili, üniversite kaynaklı, bireyin kendinden kaynaklı, kurum kaynaklı, etkinlik kaynaklı sorunlar olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adayları THU dersinde etkinlik kaynaklı (f=11, %2,3) , kendinden kaynaklı (f=8, %1,8), kurum kaynaklı (f=3, %0,7) üniversiteden kaynaklı sorunlar (f=3, %0,7) ve dersin işleniş sürecinden kaynaklı sorunlar (f=8, %1,8) olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının belirttiği sorunlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Dersin işleniş süreci ile ilgili görüşler:

Yani, iyi hissettiriyor ama tam amacına ulaşmadı aksine çok gerildik not kaygısı olduğu için (Ö:272).

Dersin pek faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü dönemlik yapılabilecek bir ders değil (Ö:254).

Yeterince faydalı değil, iyi değerlendirildiğini düşünmüyorum (Ö:194)

Kurum kaynaklı sorunlar ile ilgili görüşler:

Ayaklarımız şişti. İnsanlardan yardım isteye isteye yüzüzlüğü öğrendik (Ö:131).

Çok faydası olmadı. Eksikti yani. Daha iyi ve faydalı işler yapılabilirdi (Ö:212).

Kendinden kaynaklı sorunlar ile ilgili görüşler:

Faydalı oldu ama daha düzenli gitseydik daha faydalı olabilirdi (Ö:246).

Daha çok kitap toplayabilirdik (Ö:145)

Katkı sağlamadı çünkü sadece dersi geçmeye yönelik bir istek vardı. Bir ürün ortaya konulmadı ya da gerçek ihtiyaç sahiplerine ulaşmak herkese çok zor geldi. (Ö:338)

Etkinlik kaynaklı sorunlar ile ilgili görüşler:

Etkinliklerin bana fayda sağladığını düşünmüyorum. Fakat toplumda yardımlaşma ve dayanışma adına önemli bir ders olduğunu düşünüyorum (Ö:182).

Faydalı olmadı, kitabı herkes taşıır. Bölümümle alakası yoktu (Ö:239).

Faydalı olmadı çünkü toplumun beklentilerine yönelik değildi

Topluma hizmet uygulamalarının bize faydalı olduğunu düşünmüyorum. Pek faydalı etkinlik düzenleyemedik.. O yüzden katkı sağladığımı düşünmüyorum.

Çok faydalı olmadı ama daha topluma hizmet kokan projeler yapmak isterdim. (Ö:423)

Üniversiteden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler:

Faydası yok çünkü dersler yoğun olduğu için zaman ayıramadık (Ö:196).

Yeteri kadar olmadı daha fazla şeyler yapabileceğimi düşünüyordum. Ama dersler ve engeller çok çıktı karşıma (Ö:345).

Öğretmen adaylarının THU dersine bakış açılarını daha derinlemesine analiz etmek amacıyla bu ders kapsamında en sık kullandıkları kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla “Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında en çok kullandıkları kelime sıklıkları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının THU Dersi İle İlgili En Sık Kullandıkları Sözcükler

Sözcükler	f	(%)
Yardım	87	20
Fark	26	6
Yardımlaşma	21	4
Farkındalık	13	3
Empati	13	3
Sorumluluk	12	2,7
Duyarlı	12	2,7
Dayanışma	8	1,8
Gönüllü	5	1,1
Sosyalleşme	4	0,9
Yardımcı olma	2	0,4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili en sık tekrarladıkları kelimelerin; yardım (f=87), yardımlaşma (f=21), fark (f=26), farkındalık f(=13), empati (f=13), sorumluluk (f=12), duyarlı (f=12), dayanışma (f=8), gönüllü (f=5), sosyalleşme (f=4), yardımcı olma (f=2) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının THU dersine bakış açılarında en çok yardım, yardımlaşma ve fark kelimelerini daha sık kullandıkları görülmektedir.

“Öğretmen adayları toplumda en çok kimlerin yardıma ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Toplumda Yardıma İhtiyacı Olanların Dağılımları

Yardıma ihtiyacı olanlar	f	(%)
Çocuklar	176	30
Yaşlılar	140	24
Engelliler	137	23
Sokak Hayvanları	13	2
Herkes	12	2
Kimsesiz çocuklar	12	2
Yoksullar	10	2
Öğrenciler	6	1
Kadınlar	3	1
Köy okulları	3	1
Mülteciler	3	1
Aşevi	2	0,3
Hastalar	2	0,3
Şehit çocukları	2	0,3
Bebekler	1	0,2
Dışlanan bireyler	1	0,2
Gaziler	1	0,2
Sokakta Yaşayanlar	1	0,2
Cevapsız	36	6,2
Diğer	23	4
Toplam	584	100

Öğretmen adayları toplumda en çok çocukların (f=176, %30), yaşlıların (f=140, %24), engellilerin (f=137, %23), sokak hayvanlarının (f=13, %2), herkesin (f=12, %2), kimsesiz çocukların (f=12, %2), yoksulların (f=10; 2) yardıma ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. Bununla beraber, öğrencilerin, kadınların, köy okullarının, mültecilerin, aşevlerinin, hastaların, şehit çocuklarının, bebeklerin, dışlanan bireylerin, gazilerin, sokakta yaşayanların yardıma ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. En çok yardıma ihtiyacı olanların çocuklar olduğunu düşünen öğretmen adayları, çocukların toplumu geliştirebileceklerini, geleceği şekillendirebileceğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının çocuklar ile ilgili düşüncelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları Dersine Bakış Açıkları

Çünkü onların hayatlarında bir şeyleri değiştirebileceğime inanıyorum (Ö: 179)

Çünkü bir toplumu geliştirmek için çocuklardan başlamalıyız (Ö: 87)

Mesleğimle ilgili olduğu için (Ö:82)

Onların masumluklarından dolayı daha çok hak ettiklerini düşünüyorum, (Ö:60)

Çünkü geleceğimizi onlar şekillendirecek. Önlerini açmamız gerekiyor (Ö:58)

Araştırmada öğretmen adayları ikinci sırada yaşlıların yardıma muhtaç olduklarını, gereksinimlerini yerine getiremediklerini, toplumda izole edildiklerini düşünmektedirler.

Çünkü yardıma muhtaç ve çoğu gerekli gereksinimlerini yerine getiremezler (Ö:371).

Kendi başlarına birçok şeyi yapamıyorlar (Ö:353).

Çünkü onları toplumdan izole ediyoruz. Çok yalnızlar (Ö:352).

Yaşlıların daha çok ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum (Ö:347).

Çünkü onların normal insanlardan ihtiyacı fazladır. Desteğe ihtiyaç duyarlar (Ö:337).

Araştırmada öğretmen adayları üçüncü sırada yardıma ihtiyacı olanların engelliler olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedenini, engelli bireylerin toplum tarafından kabullenilmemesi ve destek görememeleri olarak açıklamaktadırlar. Öğretmen adaylarının engelliler ile ilgili düşüncelerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Toplumumuzda yeterince yardım göremediklerini düşünüyorum (Ö:190)

Çünkü onların ait olmaya, kabullenilmeye, yardıma, sevgiye ihtiyaçları var (Ö:192)

Çünkü onların değerli olduklarını hissettirmemiz gerekir (Ö:240)

“Öğretmen adayları THU dersi kapsamında hangi tür etkinlikleri yapmaktadırlar?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının THU Dersinde Yapmış Oldukları Etkinlikler

Etkinlik	f	%
Kalem, kitap toplama dağıtma	96	22
Kamu kurumlarına (Huzur evi, Aşevi, SHÇEK, Kızılay, KETEM vb.) destek	90	20,9
Okul düzenleme (boya, tadilat, oyuncak toplama vb)	53	12
STK destek (ağaç dikme)	51	11,8
Kapak toplama	38	8,8
Çocuklara etkinlik (müze, piknik, gezi)	36	8,2
Anaokullarında sınıf etkinliği yapma	34	7,9
Giyecek, yiyecek yardımı	26	6
Kan bağıışı	24	5,5
İlaç toplama	20	4,6
Seminer verme	19	4
Barınak yapma	18	4
Kütüphane düzenleme	17	3,9
Yardım toplama	15	3,4
Çocuklara bireysel destek	12	3
Materyal hazırlama (pano, resim, sergi vb)	12	3
Matematik sınıfı oluşturma	9	2
Pazaryeri yardım (pazarıcılara , yaşlılara yardım)	8	1,8
Broşür dağıtma	4	0,9
Çocuklara deney yaptırma	4	0,9
Destek sınıf oluşturma	3	0,6
Teog öğrencilerine destek	3	0,6
Atık yağ toplama	1	0,2
Çevre için proje hazırlama	1	0,2
Engellilere kitap okuma	1	0,2
Cevap yok	32	7

Öğretmen adaylarının THU dersinde yapmış oldukları etkinlikler değerlendirildiğinde daha çok çocuklara yönelik kalem, kitap toplama ve dağıtma (f=96, %22), Kamu Kurumlarına ziyaret edip (f=86, %20) ihtiyaçları doğrultusunda yaşlı ve çocukları sosyalleşmelerine destek olmuş, kan bağıışı yapmış, aşevlerine yardım etmişlerdir. Bununla beraber, okullara boya, tadilat, sınıf düzenleme faaliyetleri (f=53, %12) yapmışlardır. STK'la ile işbirliği içinde ağaç dikim faaliyetleri (f=51, %11,8) gerçekleştirenlerdir.

mişlerdir. Öğretmen adaylarının, kapak toplama, çocuklarla müze, piknik, gezi gibi sosyal etkinlikler, ana okullarında sınıf etkinliği, giyecek, yiyecek yardımı, kan bağışi, ilaç toplama, seminer verme, barınak yapma, kütüphane düzenleme, temizlik yapma, çocuklara bireysel destek, materyal hazırlama, matematik sınıfı oluşturma, yardım toplama, pazarılara ve pazardaki yaşlılara yardım, broşür dağıtma, çocuklara deney yaptırma, destek sınıfı oluşturma, TEOG öğrencilerine destek, atık yağ toplama, çevre için proje hazırlama, engellilere kitap okuma gibi etkinlikler gerçekleştirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Toplum Hizmet Uygulamaları dersleri bireylerin ait oldukları toplumun sosyal sorunlarını keşfetmeleri açısından önemlidir. Özellikle geleceğin nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adayların sosyal sorunların farkına varması ve çözümler üretmesi ülkelerin geliştirdiği sosyal politikaları desteklenmesine yarar sağlayacaktır. Bu kapsamda ülkemizde bu ders YÖK tarafından öncelik kazanmış ve lisans programlarının müfredatlarında yerleştirilmiştir. Amaç hem sosyal sorunların farkına varma hem de öğrencilerin yardımlaşma, işbirliği, eşitlik, sosyal adalet, gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktır.

Öğretmen adayları topluma hizmet dersi ile ilgili olarak bu dersin hem katkılarından hem de dersin yürütülmesinde yaşadıkları sorunlardan söz etmişlerdir. Araştırma sonucunda THU dersinin katkıları ana tema olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; bireye katkı, topluma katkı, doğaya katkı olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının doğaya katkı kategorisi ile ilgili görüşlerinin az olması, doğaya yönelik sorunları daha az önemsediklerini göstermektedir. Buna karşın yapılan etkinlikler dikkate alındığında bireye ve topluma katkılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen üç kategoride de farkındalık kodunun olması dikkat çekicidir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının her üç kategoriye ilişkin farkındalıklarına yükledikleri anlamın farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Talas ve Karataş (2012), Yaşar ve Amaç (2018), Kocadere ve Seferoğlu (2013), Antonio, Astin ve Cress (2000), Talas (2008),’ın araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını farkındalık oluşumu, bireye, topluma, doğal ve sosyal çevreye katkı, mesleki gelişime, sosyalleşmeye katkı, kendilerini iyi hissetme toplumsal sorunlara deneyim yoluyla çözüm üretme gibi özellikler bakımından destekler niteliktedir. Toplumsal sorunlara karşı farkındalıkları artan öğretmen adaylarının yardımlaşmanın önemli olduğunu ve dayanışma ve işbirliği içinde hareket ederek sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.

Bu araştırma ile THU dersinin YÖK’ünde belirlediği amaçlara (sorunlara farkına varma, çözüm üretme, işbirliği yapma, kendini iyi hissetme gibi) ulaşma noktasında gerekli kazanımları sağladığı görülmektedir. THU dersi ile ilgili görüşleri dersin yararlılığı açısından incelediğimizde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dersi faydalı, az bir kısmın ise dersi faydasız bulduğu görülmüştür. Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle ve Palavan (2010), Çetin ve Sönmez (2009) araştırmalarında öğretmen

adaylarının mesleki beceriler kazanma yönünde bu dersten yarar sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Sönmez'in (2010) çalışmasında da belirttiği gibi bu dersin insan ilişkilerinin geliştirilmesine fayda sağladığı, yardıma ihtiyacı olanları içselleştirdikleri ve böylece kendilerine dönüp özeleştiri yaptıkları görülmüştür.

THU dersinin yararsız bulan bazı öğretmen adayları yapılan etkinlikleri yeterli bulmadıklarını, dersin yürütülmesinde bazı sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu sorunlar; dersin işleniş süreci ile ilgili, üniversite kaynaklı, bireyin kendinden kaynaklı, kurum kaynaklı, etkinlik kaynaklı sorunlar olarak gruplandırılmıştır. Dersin işleniş süreci ile ilgili dersin süresine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Üniversiteden kaynaklı sorunlarda ise bu dersin yoğun bir müfredat döneminde yer alması nedeniyle zaman ayırmadıkları ortaya çıkmıştır. Bireyin kendinden kaynaklı sorunlar olarak dersi daha çok geçmeye yönelik algılarının olması ve bu süreci etkin yönetemedikleri görülmüştür. Kurum kaynaklı sorunlarda; etkinliklerini gerçekleştirmek istedikleri kurumların destek olmamaları öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir. Etkinlik kaynaklı sorunlarda ise; yapmış oldukları etkinlikler ile yardımlaşma ve dayanışma konusunda bir bilincin oluştuğu ancak kişisel anlamda kendilerine katkı sağlamadığı belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının THU uygulamaları dersine ilişkin görüşlerini daha derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda en fazla kullandıkları kelimelerin "yardım, yardımlaşma, fark" kelimelerinden oluştuğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik bakış açılarını belirlemedeki en önemli hususlardan biri de toplumda en çok kimlerin yardıma ihtiyacı olduğu konusudur. Bu durum aynı zamanda toplumda en çok hangi gruplara yönelik sosyal sorunları algıladıklarını da göstermektedir. Öğretmen adayları toplumda en çok çocuk, yaşlı ve engellilerin yardıma ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Çocukları ilk sırada belirlemeleri bu çocukların geleceğin temsilcisi ve masum olarak görmeleridir. Öğretmen adaylarının yardıma ihtiyacı olan bireyler bakımından ilk sırayı çocuklara vermiş olmaları öğretmenlik mesleğinin bakış açısından kaynaklı olabilir. Yardıma ihtiyaç konusunda yaşlıları ikinci sıraya alma sebepleri olarak yaşlıların kendi ihtiyaçlarını karşılayamamaları ve toplum tarafından izole edilmeleri olarak belirtilmiştir. Üçüncü sırada engelli bireylerin yardıma ihtiyacı olduklarını düşünme nedenleri ise bu bireylerin toplum tarafından sosyal dışlanmaya maruz kalmalarıdır.

Öğretmen adayları THU dersi kapsamında çeşitli etkinlikler gerçekleştirmişler. Bu kapsamda ihtiyaç sahibi çocuklar için kitap ve kırtasiye malzemeleri toplayıp dağıtmışlardır. Ayrıca Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumları, Huzurevi, Aşevi, Kızılay, Ketem gibi Kamu kurumları işbirliği içinde bulunarak faaliyetlerine destek vermişlerdir. Eğitim kurumlarında tadilat ve boya gibi hizmetler sunmuşlardır. Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy (2011), Talas ve Karataş (2012), Er Nas, Şenel Çoruhlu,

İpek- Akbulut (2015) ve 2014 yılında gerçekleştirilen THU ve İmece Çalıştayı Bildirileri özet kitapçığında yer alan bildiri özetlerinde de, Yaşar ve Amaç (2018)'ın araştırmalarında benzer etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden ve araştırmacıların analizlerinden yola çıkılarak geliştirilen öneriler aşağıda belirtildiği gibidir:

Öneriler

1. Öğretmen adaylarının yapılan etkinlikleri benimsememesi nedeniyle kendi ilgi alanlarına göre projelerde yer almaları, topluma yapacakları en ufak katkı ile büyük sorunlara çözüm üretebilecekleri konusunda öğretim üyelerince farkındalık yaratılmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının doğa bilincine yönelik farkındalıkları geliştirilmelidir.

3. Öğretmen adaylarına, bu dersin dönemlik bir ders gibi algılanmaması gerektiği, not kaygısı taşımadan çok küçük yaşlardan itibaren bu etkinliklerin uygulanması gerektiğine yönelik farkındalık oluşturulmalıdır.

4. Kamu kuruluşları ile yürütülen projelerdeki bürokratik engeller öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkilediğinden, bu süreçlerin kolaylaştırmak için kamu kuruluşları ile üniversite arasında işbirliği sağlanmalıdır.

5. THU ile öğretmen adaylarının zihinlerinde en çok oluşan imgelerin “yardım, yardımlaşma, fark” olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına THU dersi ile ilişkili toplumsal sorunlara ve sorumluluklara, gönüllülüğe, dayanışmaya yönelik algıları geliştirilmelidir.

Kaynakça

- AKANCA, N., Girgin, D. (2020). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenme düzeylerini yordama gücü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*. 9 (3): 2201-2224
- ANTONIO, A. L., Astin, H. S., Cress, C. H. (2000). Community service in higher education: A look at nation's faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.
- BELDAĞ, A. Yaylacı, A.F., Gök, E., İpek, C.(2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Üniversite- Toplum İşbirliği Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(2): 161-178
- BORAN, M., Karakuş, F. (2017). An investigation of teacher candidates' perceptions on community service practices (csp) course. *Erciyes Journal of Education* 1(1): 22-41
- ÇETİN, T., Sönmez, F.Ö. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851 – 875

- ELMA, C., Kesten A., Kıroğlu, K., Mercan-Uzun, E. Dicle, N. A., Palavan, Ö.(2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2), 231- 252
- ER NAS, S., Şenel Çoruhlu, T., İpek Akbulut, H. (2015). topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 26: 27-43
- GELETA, N. E., Gilliam, J. (2003). Learning to serve, serving to learn a view from higher education. Salisbury University.
- GİLES, D., Honnet, P. E., Migliore, S. (1991). Research agenda for combining service and learning in the 1990s. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- GÖKÇE, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 176-194.
- KOCADERE, A. S., Seferoğlu, S.S. (2013).Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34): 75-89
- SÖNMEZ, F.Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. The Black Sea Journal of Social Sciences. (2)2.
- KESTEN, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(3), 2125-2148
- KESTEN, A., Köçer, M., Egüz, Ş.(2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (2), 393-410
- KOÇAK, A., Arun, Ö.(2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk İletişim Dergisi, 4(3).
- KORKMAZ, S. Z., Küçükoğlu, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin metaforik algıları. Topluma Hizmet Uygulamaları ve İmece Çalıştayı. Bildiri Özetleri Kitapçığı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- KORKMAZ, S. Z., Küçükoğlu, A. (2014). Hizmet ederek öğrenme: bir değer kazandırma süreci olarak topluma hizmet uygulamaları. Topluma Hizmet Uygulamaları ve İmece Çalıştayı. Bildiri Özetleri Kitapçığı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- KÜÇÜKOĞLU, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17), 1-26.
- KÜÇÜKOĞLU, A., Coşkun, S.Z.(2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: topluma hizmet uygulamaları. Milli Eğitim Dergisi, S 194, 92-107
- KÜÇÜKOĞLU, A.(2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneysel bir öğrenme yaklaşımı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(4), 214-226

Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Bakış Açıları

- OLNEY, C., Grande, S. (1995). Validation of a scale to measure development of social responsibility. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 43-53.
- SARAN, M., Coşkun, G., İnal- Zorel, F., Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*. 22(6), 3732-3747
- TALAS, Mustafa. (2008). Türkiye’de sanayi teşviği uygulamaları. *Doğu Kütüphanesi*.
- TALAS, M., Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 4(1).
- TAVŞANCIL, E., Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. *Epsilon Yayıncılık*.
- TÜLÜCE, S. H. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 1-18
- UĞURLU, Z., Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. 27-29 Nisan. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Siyasal Kitabevi, 720-734
- YAŞAR, M.R., Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 611-634
- YÖK, Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. [Internet]. 2021. İnternet adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf
- YÖK, (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi. <https://egitim.cumhuriyet.edu.tr/userfiles/file/EgitimFakultesi/thu/thuy.pdf>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ “İYİ” ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlhan İLTER¹, Gökhan IZGAR²

1 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, ilhanilter23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4411-200X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, g.izgar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6835-9701.

Geliş Tarihi: 21.12.2021 Kabul Tarihi: 13.06.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1039501

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının algılarına göre “iyi” öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalıklarını cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri açısından incelemektir. Ayrıca katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkında en çok önem verdikleri unsurların irdelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma gurubunu bir yükseköğretim kurumunun eğitim fakültesine bağlı bölümlerde ve farklı sınıf düzeylerinde (1, 2, 3 ve 4.sınıf) öğrenim gören 444 öğretmen adayını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak İyi Öğretmen Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t testi ve MANOVA testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri orta düzeydedir. Katılımcıların algılarına göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden en çok önem verdikleri unsurların sırasıyla öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme, öğretme-öğrenme tutkusuna sahip olma ve yansıtıcı uygulayıcı olma olduğu görülmüştür. Diğer taraftan çocuklara ve gençlere sevgi boyutu ile sosyal ve ahlaki boyut özelliklerine daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkekler göre iyi öğretmen özellikleri hakkında daha fazla farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Kadınlar iyi bir öğretmenin bir göstergesi olarak öğretme ve öğrenme tutkusu, yansıtıcı uygulayıcı olma ve öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetmeye daha fazla önem vermişlerdir. Katılımcıların ‘iyi’ öğretmen farkındalık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre 3 ve 4. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 4.sınıf öğrencileri diğer bütün sınıf düzeylerine göre yansıtıcı uygulayıcı olmayı ve öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetmeyi daha önemli göstergeler olarak değerlendirmiştir. Bu sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalık düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmenlik mesleği, İyi öğretmen, İyi öğretmen farkındalığı

THE AWARENESS OF PRE-SERVICE TEACHERS ABOUT THE CHARACTERISTICS OF ‘GOOD’ TEACHER

Abstract:

The purpose of this study is to examine pre-service teachers’ awareness of ‘good’ teacher characteristics according to their perceptions in terms of gender and grade level variables. In addition, it is aimed to examine the elements that the participants give the most importance about the characteristics of good teachers. The study group consisted of 444 pre-service teachers who were enrolled in different departments and at different grade levels (1, 2, 3 and 4th grade) in a higher education institution. The Good Teacher Scale was used as a data collection tool. Descriptive statistics, t-test for independent samples and MANOVA test were performed on the collected data. The results showed that the awareness level of the participants about the characteristics of good teachers is moderate level. According to the perceptions of the participants, it was found that the most important characteristics of a good teacher are planning and managing learning effectively, having a passion for teaching-learning and reflective practitioners, respectively. On the other hand, it was concluded that less importance was given to children and young people in terms of love and social and moral dimensions. It was found that the awareness scores about the characteristics of good teachers differed significantly in terms of gender of the participants. It was found that female pre-service teachers have more awareness of good teacher characteristics than males. Females placed more emphasis on passion for teaching and learning, reflective practitioners, and effective planning and management of learning as an indicator of a good teacher. It was concluded that the participants’ awareness levels of ‘good’ teachers differed significantly in favor of the 3rd and 4th grades according to their grade levels. However, 4th grade students evaluated being reflective practitioners and effective planning and management of learning as more important indicators compared to all other grade levels. These results show that the level of awareness about good teacher characteristics increases as the grade level increases.

Keywords: Education, Teaching profession, ‘Good’ teacher, Awareness of good teacher

Giriş

Eğitim sistemi; bir ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel ve bilimsel gereksinimlerini karşılayacak olan bireyleri yetiştiren önemli bir mekanizmadır. Eğitim sistemi okullar, öğretmenler, öğretim programları, ders materyalleri, öğrenciler, veliler, bina ve sosyal tesisler, ekonomik kaynaklar, eğitimsel ve yönetsel prosedürler, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi birçok ögeyi içerisinde barındırmaktadır. Eğitim sisteminin başarısı bu ögelerin karşılıklı etkileşimiyle sağlanabilmektedir. Bu etkileşimin merkezinde ise eğitim işinin gerçekleşmesinde etkin bir role sahip olan öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, nitelikleri, pedagojik becerileri, mesleki yeterlikleri eğitim araştırmalarının önemli konuları arasında görülmektedir. Loeb, Soland ve Fox'un (2014) da belirttiği gibi çağın gerektirdiği bir yapıya kavuşmak için öğretmen niteliği ve profesyonelliği her geçen gün daha fazla tartışılmakta ve eğitim reformunun odak noktası hâline gelmektedir.

Öğretmen etkililiği için alan fark etmeksizin bütün öğretmenlerin "21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık" tarafından tanımlanan küresel öğrenme ve girişimcilik becerileri, kariyer yetenekleri, bilgi, medya ve teknoloji deneyimleri, pratik yaşam becerileri (aile, okul, toplum, bölge, ulus) gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir (The Partnership for 21st Century Skills, 2007). Uluslararası Öğretmen Eğitimi Standartları'na göre öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayacak koşulun uzmanlık alanı yeterliklerini geliştirerek "iyi" ya da "etkili" öğretmen göstergelerine sahip olmaları gerektiğidir. (European Commission, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğretmen eğitiminin temel amaçlarından biri yeni pedagojik yaklaşımlar yoluyla öğretmenleri 21. yüzyılda alanında uzman ve akademik yeterliliklere sahip "iyi" öğretmenlere dönüştürmektir (Murphy, Delli ve Edwards, 2004).

Eğitimde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmen profesyonelliğinin artırılması bu açıdan en çok üstünde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir (Dahl, 2020). Pedagojilerin etkili olması için öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmetlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin sorgulanması gerekmektedir (Miller ve Shinas, 2019). Ayrıca bilgi, medya ve teknoloji çağının ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklere sahip iyi öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüz koşullarında elzemdir (Biesta, 2015). Nitekim geçmişte olduğu gibi iyi öğretmen arayışı ve anlayışı bugün de eğitimde bitmeyen ve her zaman merak edilen bir araştırma konusudur (Moore, 2004). Alan yazında iyi öğretmen kimdir, iyi bir öğretmeni iyi yapan nitelikler nelerdir, iyi öğretmen nasıl öğretir gibi sorular birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Arnon ve Reichel, 2007; Dahl, 2020; Hamachek, 1969; Hummerstone ve Parsons, 2021). Yine de iyi bir öğretmenin ne olduğu ve profesyonelleşme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği konusunda tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Aslında tüm bu sorular öğretmenlik mesleğinin mükemmelliğini tanımlama ve iyi öğretimi geliştiren etkili stratejileri, yenilikçi fikirleri belirleme çabalarını gütmektedir (Benekos, 2016). İyi bir öğretmenin tanımı kuşkusuz karmaşıktır. Buradaki sorun, "iyi'nin" tam olarak ne anlama geldiği sorusudur.

Korthagen (2004) gerçekten iyi bir öğretmenin niteliklerini kelimelere dökmeye çalışmanın zor bir iş olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmacılar eğitim felsefeleri, öğrenme kuramları, etkili öğretmen rollerine dair temel düşünce ve uygulamaları göz önünde bulundurarak iyi öğretmenlerin ayırt edici özelliklerini geniş bir yelpazede farklı bağlamlarda tanımlamaya çalışmışlardır (Black ve Howard-Jones, 2000; Loeb, Soland ve Fox, 2014; Stobaugh, Mittelberg ve Huang, 2020).

“İyi” Öğretmen Kimdir?

Hamachek (1969) “İyi öğretmen kimdir?” sorusunu iyi bir öğretmen iyi bir insandır ve esneklik şeklinde tanımlamıştır. İyi bir insandır çünkü hayatı sever, kendisiyle makul düzeyde barışıktır, mizah anlayışı vardır ve diğer insanlarla iletişim kurmaktan hoşlanır. İyi bir öğretmen esneklik çünkü öğrencilerinin çoklu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tek tip insan olamayacağını ve sadece bir tür yaklaşım kullanılmayacağını bilir. O anın taleplerini karşılamak için olması gerektiği gibi davranır. Darling-Hammond ve Baratz-Snowden’e (2007) göre iyi bir öğretmen, öğrencilerinin nasıl öğrendiğiyle ilgilenir. Öğrencilerin ön bilgilerine ve gelişim seviyelerine göre etkinlikleri ve materyalleri dikkatli bir şekilde düzenler, sürekli yapıcı geri-bildirim sağlar. Öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlar, ebeveynleri öğrenme sürecine dâhil eder, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yapar. Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown ve Carr (2015) ise iyi bir öğretmeni teknik yeterliğin ötesinde öğrencilerin karakterlerini şekillendiren, kişisel örneklerle model olan kişi olarak tanımlamışlardır. Lamm ise (1972; aktaran Arnon ve Reichel, 2007) incelediği araştırmalara dayanarak iyi öğretmenlerin farklı yönlerini ve ulaşmaya çalıştıkları hedeflerini gösteren dört ana öğeyi ortaya koymuştur. Bunlar; kültürlenme (iyi öğretmen bir kültür aktarıcısıdır), sosyalleşme (iyi bir öğretmen, sosyal normları iletir), bireyselleştirme (iyi bir öğretmen her öğrencisi için bir geliştirici, şekillendirici ve öğreticidir), disiplin uzmanlığı (iyi bir öğretmen alanında uzman, metodoloji konusunda bilgili ve yetkin, öğrettiği alanı araştıran ve çalışmaya devam eden kişidir). Harden ve Crosby’e (2000) göre iyi bir öğretmen bilgi aktaran kişi değil aksine öğrencilerinin derslerde bir anlam ve değer inşa etmeleri için öğretimi etkili planlayan ve değerlendiren bir eğitmendir. Bu, iyi bir öğretmenin her şeyi bilmesi ve bilginin dağıtıcısı olması yerine (Holt-Reynolds, 2000) araştırmacı, öz-eleştirel, yansıtıcı, öğrenme çıktılarının kalitesini yükselten yaşam becerilerine odaklı öğretmen rollerinde bir değişiklik yapmayı (daha öğrenci merkezli olma fikri) gerektirmektedir (Windtschitl, 2002). Barber ve Mourshed’ın (2007) “Dünyanın en iyi performans gösteren okul sistemleri nasıl zirveye çıkıyor?” başlıklı küresel raporunda iyi bir öğretmenin genel okuryazarlık ve aritmetik düzeyi yüksek, iletişim becerileri güçlü, öğrenmeye istekli ve öğretme motivasyonu yüksek olması gerektiği belirtilmiştir. Burada öğrenme isteği ve öğretme motivasyonu “gelişen zihniyet” kavramıyla ifade edilmektedir (Dweck, 2006). Bu, iyi öğretmenleri ayırt eden “yapabilirim” yaklaşımıdır. Gelişim zihniyetine sahip öğretmen sorgular, denemeye devam eder, öğrendiği stratejilerden yararlanır ve hataları yeni öğrenme için kaldrac olarak kullanır. Bu yönelim, öğrenme arzusu olarak da adlandırılabilir (Murray, 2021).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak öğretmenliğin diğer birçok meslekte görülme-yen kendine özgü ayırt edici özelliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin eğitim hizmeti alan çocukların savunmasızlığı, eğitim hizmetinin alınmasına yönelik hukuksal gereklilik, etik konular üzerinde sürekli düşünmeyi gerektiren öğretimin doğası, öğrencilerin yönetimi ve öğrenmeleri gibi (Arthur vd., 2015). Diğer taraftan iyi bir öğretmenin özelliklerinin nelerden oluştuğuna dair farklı görüşlerin olması doğal olarak “iyi” kavramının tartışılmasına yol açmaktadır. Ancak yine de ampirik kanıtlar iyi bir öğretmenin özelliklerini belirlemede bir dereceye kadar kabul görmektedir (Winch, 2017). Nitekim alan yazında iyi öğretmenlerin öğretim becerilerine, kişilik özelliklerine, konu alanı bilgisine, teknolojik alan yeterliliklerine, mesleki gelişim özelliklerine ve kariyer planlamalarına vurgu yapılmaktadır (Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü, 2005; Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007; Hamachek, 1969; Toraman, 2019).

İyi öğretmen özellikleri, öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle (Seferoğlu, 2004) diğer bir deyişle yeterlikleriyle de ilgilidir. Şöyle ki; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2017] “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında öğretmen yeterliklerini a) kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, b) öğrenciyi tanıma, c) öğrenme ve öğretme süreci, d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) okul, aile ve toplum ilişkileri, f) program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik alanında gruplandırmış ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu temel yeterliklerin öğrencilerin başarılarını artırmada, kişisel gelişimlerini sağlamada önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim alanındaki yeni gelişmeler ışığında yeterlik güncelleme çalışmaları yaparak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayan 3 yeterlik alanı ve bu alanlar altında yer alan 11 yeterlik göstergesi ile yeniden tanımlamıştır (MEB, 2017). Bu noktada öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri kazanabilmeleri için öğretmenlik eğitimi sürecinde iyi öğretmen özellikleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin artırılması bir gereklilik olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeylerinin bilinmesi öğretmen eğitiminin etkililiğini artırmada önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Rosenfeld ve Rosenfeld’in (2008) da belirttiği üzere etkili öğretmen farkındalığı ve inançları ancak etkili öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla geliştirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Yaşadığımız yüzyılda öğretmenlerin “iyi” öğretmenler olduklarını her zamankinden daha fazla kanıtlamaları gerekmektedir. Çünkü eğitimde iyi öğretmen arayışı, öğretmen niteliği ve öğretimin kalitesini belirlemede oldukça önemli bir konu haline gelmiştir (Stronge, Ward ve Grant, 2011). Eğitimin çağımızda öne çıkmasıyla her ebeveyn çocuğunun iyi bir öğretmen tarafından yetiştirilmesini arzu etmektedir. Araştırmacılar öğrenci başarısında fark yaratan en büyük etkenin iyi öğretmenler olduğuna dikkat çekmiştir (Çetin ve Ünsal, 2020; Hayes, Mills, Christie ve Lingard, 2006). Riley’nin

(1998) “iyi öğretmenler olmadan hiçbir eğitim reformu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirilmeye yardımcı olamayacaktır” görüşü aslında öğretmen standartlarında istenilen iyi öğretmen kimliğine dikkat çekmektedir. İyi öğretmen kimliği ise öğretmen kalitesini ölçen ana gösterge olarak kullanılabilir (Murray, 2021).

Günümüz koşullarında ise iyi öğretmenleri nasıl belirlediğimiz ve iyi öğretmen farkındalığını hangi göstergelerle tanımladığımız oldukça önemlidir (Grant, 2015). Uluslararası alan yazın incelendiğinde iyi öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmalarda iyi öğretmen özelliklerinin belirlenmesi (Arthur vd., 2015; Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007), iyi öğretmen imajına ilişkin algılar (Alhija, 2017; Arnon ve Reichel, 2007; Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester ve Asscher, 2001; İltter, 2021; Kember, Jenkins ve Chi Ng, 2003; Kutnick ve Jules, 1993), iyi öğretmen inançları (Murphy vd., 2004; Rosenfeld ve Rosenfeld, 2008; Wall, 2016), iyi öğretmen-öğrenci ilişkileri (Fosen, 2016; Hyland, 2005; Sonnenschein ve Whitehurst, 1980; Vu, 2009; Wilkins, 2014) ve iyi öğretmen yetiştirme (Chingos ve Peterson, 2011; Hamachek, 1969; Korthagen, 2004) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Beishuizen vd. (2001) de belirttiği üzere alan yazında iyi öğretmen olgusu üzerine yapılan araştırmaların 1920’li yıllara dayanan uzun bir geçmişi vardır. Ancak ulusal alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmaların uzun bir geleneğe sahip olmadığı görülmektedir (Acat vd., 2005; Işıktaş, 2015; Seferoğlu, 2004; Taşkın, 2019; Toraman, 2019). Nitekim ülkemizde 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen “YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” çalışması, ülkemizde öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik atılmış ilk adımdır. Bu girişimin akabinde, 2002 yılında öğretmen yeterlikleri “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri”, “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç kategori altında tanımlanmıştır. İlerleyen süreç içerisinde yürütülen çalışmalarla öğretmen yeterlikleri güncellenmiş ve 2017 yılında son haliyle yayınlanmıştır (MEB, 2017).

İyi öğretmen üzerine yapılan araştırmaların öğretmen adaylarına iyi öğretmen özelliklerini kazandırma noktasında ışık tutacağı beklenmektedir. Murphy vd. (2004) göre birçok öğretmen eğitimcisi, öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından birisinin öğretmen adaylarına nasıl iyi öğretmen olunacağını öğretmek olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak tam olarak hangi özelliklerin iyi öğretmenleri tanımladığı noktasında fikir birliği sağlanamamıştır. Ayrıca iyi öğretmen olgusu üzerine geniş bir literatür olmasına rağmen, iyi öğretmen farkındalığı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Devine, Fahie ve McGillicuddy, 2013; Mason, 1998; Pollak ve Pankratius, 2000; Schussler, Çilek ve Bercaw, 2010). Bu bağlamda iyi öğretmen farkındalığı üzerine gerçekleştirilecek bir araştırma ile öğretmen adaylarının “iyi” bir öğretmenin ne olduğuna dair inançları ve anlayışları ortaya çıkartılabilecektir. Böylece hem öğretmen eğitimcilerine hem karar vericilere öğretmen eğitimi açısından bir bakış açısı sunulabilecek, hem de öğretmen adaylarına iyi öğretmen özelliklerinin kazandırılabilmesi noktasında bazı temel göstergeler sunulabilecektir.

Önceki araştırmalarda (Alhija, 2017; Anderson vd., 2012; Jules ve Kutnick, 1997; Taşkın, 2019) etkili öğretmen özellikleri, iyi öğretime yönelik pedagojik inançlar ve algılar, iyi öğretimin boyutları incelenmiş ve katılımcılar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Wall'in de (2016) ifade ettiği gibi öğretmen adayları birçok değeri, öğretim inancı ve öğretim pratiklerini öğrenimleri süresince kazanırlar. Dolayısıyla öğretmen adaylarının iyi öğretmen olgusuna yönelik farkındalıklarının sınıf düzeyine ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesi öğretmen eğitimi süreci hakkında eğitim paydaşlarına bir fikir verebilecektir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarında öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almaktadır (YÖK, 2018). Bu dersler tüm bölümlerde ortak ders olarak verildiğinden bu araştırmada öğretmen adaylarının iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalıkları bölüm değişkenine göre incelenmemiştir. Bu kapsamda araştırmada öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleriyle bu farkındalıklarının cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının algılarına göre iyi öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin önem düzeyleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri nasıldır ve iyi öğretmen özelliklerinden en çok önem verdikleri göstergeler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının meslek öncesi iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri anlık incelenerek çalışılan olgunun betimlenmesi amaçlandığından, araştırmanın betimsel yöntemde yürütülmesi uygun görülmüştür. Betimsel yöntemde geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme söz konusudur (Karasar, 2007).

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini bir yükseköğretim kurumunun eğitim fakültesinde öğrenim gören 1756 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 2020–2021 öğretim yılı bahar yarıyılında ilgili yükseköğretim kurumun eğitim fakültesine bağlı bölümlerde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 444 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalıklarını daha fazla

açığa çıkarmak için farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören katılımcıların seçimine gidilmiştir. Diğer bir deyişle, sınıf düzeyine göre öğretmen adayları arasında iyi öğretmen algısının resmini en geniş anlamda belgelendirmek için farklı bölümlerde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören katılımcıların seçimine gidilmiştir. Bu nedenle örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme evrende bulunan ve farklı niteliklere sahip bireylerin araştırmanın amacına uygun olarak örnekleme dahil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Katılımcılar Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi gibi farklı anabilim dallarında öğrenim görmektedir. Buna uygun olarak araştırmanın örnekleme için her sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci grupları seçilmiş ve bu gruplar birer tabaka olarak tanımlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların 258’i kadın (%58.10) ve 186’sı (%41.90) erkektir. Katılımcıların 112’si birinci sınıf (%25.22), 103’ü ikinci sınıf (%23.19), 105’i üçüncü sınıf (%23.64) ve 124’ü dördüncü sınıfta (%27.92) öğrenim görmektedir. Yaşları 18 ile 37 arasında değişmekte olan katılımcıların yaş ortalaması 21.19’dur.

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu: Bu formda çalışmaya dâhil olan katılımcıların cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi ile ilgili çeşitli bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

İyi Öğretmen Ölçeği: Katılımcıların iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmek için Devine vd. (2013) tarafından geliştirilen ve İlter (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan İyi Öğretmen Ölçeği (İÖÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin özgün formu iyi bir öğretmenin sahip olduğu nitelikler ve beceriler hakkında belirli göstergeler üzerine temellenen toplam 26 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “öğretme ve öğrenme tutkusu”, “sosyal ve ahlaki boyut”, “yansıtıcı uygulayıcı”, “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme” ve “çocuklara ve gençlere sevgi” şeklindedir. Faktörler öğretmenlik mesleğinde kişisel, ahlaki ve sosyal, profesyonel gelişim, ayrıca öğrenme ve öğretimin bütünselliğini, öğretme işinin netliğini ve yansıtıcılığını temel alan pedagoji ve etkili öğretmen üzerine temellendirilmiştir (Devine vd., 2013). Ölçekteki her bir madde 1’den 7’ye kadar derecelendirme seçeneğiyle (1) “Daha az önemli” ve (7) “Son derece önemli” olarak yapılandırılmıştır. Özgün ölçeğin Cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama sürecinde İlter (2021) tarafından öğretmen adayları örnekleme üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçekte DFA sonuçları ölçeğin Türk örnekleme için 25 maddelik 5 boyutlu yapısının doğrulandığını göstermiştir [$\chi^2/sd=2.34$, CFI= .95, TLI = .94, GFI = .93, RMSEA = .058]. Türkçe İyi Öğretmen Ölçeği’nin boyutlarının Cronbach alfa katsayısı “öğretme ve öğrenme tutkusu” için .81, “sosyal ve ahlaki boyut” için .80, “yansıtıcı uygulayıcı” için .78, “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme” için .77 ve “çocuklara ve gençlere sevgi” için .82 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına yönelik puan hesaplanmasına ek olarak ölçeğin tamamına dair toplam puan da hesaplanabilmektedir. Söz konusu ölçekten alınabilecek puanlar 25-175 arasında değişmektedir. Alınan puanların yükselmesi, iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalık düzeyinin yüksek ve olumlu olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin boyutlarından alınan puanların yükselmesi ilgili faktöre ilişkin farkındalığın yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında ise İÖÖ'nün bütünü için Cronbach alpha katsayısı .89, "öğretme ve öğrenme tutkusu" boyutu için .82, "sosyal ve ahlaki boyut" boyutu için .80, "yansıtıcı uygulayıcı" boyutu için .83, "öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme" boyutu için .79 ve "çocuklara ve gençlere sevgi" boyutu için .81'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle kişisel bilgi formu ve İÖÖ'den oluşan bir veri toplama kitapçığı hazırlanmıştır. Veri toplama araçları tüm katılımcılar için sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcılara gönüllülük, gizlilik, tarafsızlık ilkesi konularının bu araştırmada temel etik kaygılar olduğu açıklanmış ve bu konulara büyük önem verilmiştir. Bu yolla örneklem olarak belirlenen toplam 475 öğrenciden veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesi katılımcılar tarafından doldurulan ölçek formları yazarlar tarafından kontrol edilmiştir. Ölçek formlarını boş bırakan, desen oluşturan, bütününde aynı seçenekleri işaretleyen ya da özensiz dolduran toplam 20 öğrenciye ait veri analiz kapsamından çıkarılmıştır. Veri setindeki uç değerler Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiştir. Çoklu normallik uç değerler için kabul edilen ölçüt $p < .001$ anlamlılık düzeyidir. Uç değerler incelenmiş ve z-puanları ± 3.29 aralığı dışında kalan (Tabachnick ve Fidell, 2013) 11 katılımcı araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 31 öğrencinin analiz dışına alınması ile 444 öğrenciye yönelik veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerin kullanılması için veri setinin normal dağılıma sahip olması, varyansların homojen olması önerilmektedir (Alpar, 2006). Bu testin kullanılması için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin normalliğini belirlemek için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri "öğretme ve öğrenme tutkusu" boyutu için sırasıyla -.322, -.874; "sosyal ve ahlaki boyut" boyutu için sırasıyla -.245, .369; "yansıtıcı uygulayıcı" boyutu için sırasıyla -.547, -.425; "öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme" boyutu için sırasıyla -.189, -.365; "çocuklara ve gençlere sevgi" boyutu için sırasıyla -.432, -.359 ve ölçek toplamı için sırasıyla -.211, -.656 şeklindedir. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olması değişkenlerin normal dağılıma sahip olduklarını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri setinin normal dağılımı sebebiyle verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır. Çalışma grubunun homojenlik durumu Levene testiyle belirlenmiştir, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre yapılan analizde p değerinin .05'ten büyük olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, İyi Öğretmen Ölçeğinin boyutlarına ilişkin maddelere katılımcıların verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin boyutlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların iyi öğretmen özellikleri boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA analizinde anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için post-hoc Tukey testi kullanılmıştır. MANOVA’da kısmi Eta kare η^2 etki büyüklüğü .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük etki büyüklüğü olarak raporlanmıştır (Ellis, 2010). İyi Öğretmen Ölçeği’nin her bir maddesi 7’li Likert ile cevaplanmıştır. Ölçekteki her boyut düşük düzey önem (1, 2), orta düzey önem (3, 4, 5) veya yüksek düzey önem (6, 7) olmak üzere 7’li Likert ölçeği kullanılarak puanlanır (Devine vd., 2013). Alınan puan ne kadar yüksekse, iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık derecesi de da o kadar yüksek olur. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak temel alınmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 31.08.2021 tarih ve E.53659 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

1. Katılımcıların İyi Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri ve İyi Öğretmen Özelliklerinde En Çok Önem Verdikleri Boyutlar

Araştırmada birinci alt problem kapsamında katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri ve iyi öğretmen özelliklerinde en çok önem verdikleri iyi öğretmen göstergeleri (boyutlar) incelenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının iyi bir öğretmene atfettikleri özellikler hakkındaki fikirleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının İyi Öğretmen Ölçeği’nin geneli ve boyutlarından elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların İyi Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri (N=444)

MADDELER	\bar{x}
Öğretme ve öğrenme tutkusu	4.95
Öğretmeyi değerli bir kariyer olarak görür.	5.22
Öğrenci uygulamalarında adil olup ilgi ve coşku gösterir.	4.85
Öğrencilere öğrenmenin değerini öğretir.	5.01
Zayıf öğrencileri çalışmaya teşvik eder.	4.69
Sosyal ve ahlaki boyut	4.78
Örnek olarak yol göstericidir.	4.97
İyi bir rol modeldir.	4.81
Dürüstlük ve adil olma davranışlarına sahiptir.	4.75
Yüksek ahlaki değerleri taşır ve bunları öğrencilere aktarmaya çalışır.	4.65
Yansıtıcı uygulayıcı	5.05
Öğretimde farklı öğretim stratejilerini kullanır.	6.38
Öğretimi daha verimli hale getirmek için çaba gösterir.	5.51
Mesleki gelişime katılmaya isteklidir.	4.77
Meslektaşlarının tavsiyelerinden yararlanır.	4.72
Öz-eleştirel olup kendi performansını değerlendirir.	4.60
Öğrencilerin öğretilenler üzerine düşüncelerini sağlar ve bunları yansıtır.	5.21
Kendi eksikliklerini fark ettiğinde değişime gitme gereksinimi duyar.	4.64
Öğretimde risk alır ve yenilikçi uygulamaları dener (yenilikçidir).	4.55
Öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme	5.10
Öğretim programını verimli ve etkin bir şekilde yönetir.	5.61
Çoklu görevleri aynı anda gerçekleştirebilir.	4.91
Düzenli olarak öğrencilere testler dağıtır.	5.72
Düzenli olarak ev ödevlerini kontrol eder ve değerlendirir.	4.80
Sessiz/utangaç öğrencileri fark edebilir.	4.68
Yeni görev veya zorlukları üstlenmede kendine güvenir.	4.89
Çocuklara ve gençlere sevgi	4.81
Çocukları/gençleri sever ve onlara içten bir ilgi gösterir.	5.10
Öğrencilerle kendi seviyelerinde bağlantı kurmaya çalışır.	4.72
Çocuklarla/gençler ile çalışma tutkusu vardır.	4.67
Genel Ortalama	4.96

Tablo 1’deki veriler, katılımcıların İyi Öğretmen Ölçeğini oluşturan boyutlarının her birine attıkları göreceli önemi göstermektedir. Bu boyutlar iyi bir öğretmenin özelliklerini temsil eden temel göstergeler olup; iyi öğretmen olgusuna dayalı yapıyı ölçmektedir (İlter, 2021). Bulgulara göre katılımcıların ölçeğin toplam puan ortalaması $\bar{x} = 4.92$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçek için maddelerin puan ortalaması değerinin 1-7 arasında olduğu göz önünde bulundurulduğunda elde edilen değerin katılımcıların orta düzeyde iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalığa sahip olduğu sonucunu vermektedir.

Katılımcıların algılarına göre “öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme” boyutu bütün boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasına sahiptir ($\bar{x}=5.10$). “Öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme” boyutunda katılımcıların en çok önemli olarak gördükleri madde “Düzenli olarak öğrencilere testler dağıtır.” ifadesidir ($\bar{x}=5.72$). Yine bu boyutta katılımcıların en az önem verdikleri maddenin “Sessiz/ utangaç öğrencileri fark edebilir” ($\bar{x}=4.69$) olduğu görülmektedir. “Yansıtıcı uygulayıcı” boyutunda katılımcıların en çok önemli olarak gördükleri madde “Öğretimde farklı öğretim stratejilerini kullanır” ($\bar{x}=4.69$) iken en az önem verdikleri madde “Öğretimde risk alır ve yenilikçi uygulamaları dener (yenilikçidir)’dir” ($\bar{x}=4.69$). Katılımcıların “öğretme ve öğrenme tutkusu” boyutunda en çok katıldıkları maddenin “Öğretmeyi değerli bir kariyer olarak görür” ($\bar{x}=4.69$) olduğu görülmektedir. Bu boyutta “Zayıf öğrencileri çalışmaya teşvik eder” maddesi ise katılımcıların en az önem verdikleri bir madde ($\bar{x}=4.69$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların algılarına göre “çocuklara ve gençlere sevgi” boyutunda en çok önem verilen maddenin “Çocukları/gençleri sever ve onlara içten bir ilgi gösterir” ($\bar{x}=4.69$) olduğu görülmüştür. Bu boyutta katılımcıların en az katıldıkları madde ise “Çocuklarla/gençler ile çalışma tutkusu vardır” ($\bar{x}=4.69$) ifadesidir. Katılımcıların algılarına göre “sosyal ve ahlaki boyut” iyi öğretmen özellikleri arasında en düşük puan ortalamasına sahip alt boyuttur ($\bar{x}=4.78$). Bu boyuttaki maddelerin ortalama puanına bakıldığında katılımcılar “Örnek olarak yol göstericidir” maddesine ($\bar{x}=4.69$) en yüksek önemi atfederken “Yüksek ahlaki değerleri taşır ve bunları öğrencilere aktarmaya çalışır” maddesi ($\bar{x}=4.69$) katılımcılar tarafından daha az önemli olarak kabul edilmiştir.

2. Cinsiyete Göre İyi Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalık Düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre İÖÖ’nün geneli ve boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre İÖÖ Toplamı ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																																								
Öğretme ve öğrenme tutkusu	Kadın	258	5.11	8.79	110.12	4.12	.002*																																																								
	Erkek	186	4.95	7.14				Sosyal ve ahlaki boyut	Kadın	258	4.74	6.54	181.84	3.40	.214	Erkek	186	4.88	6.85	Yansıtıcı uygulayıcı	Kadın	258	5.15	6.18	99.45	4.85	.009*	Erkek	186	4.93	7.36	Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme	Kadın	258	5.33	5.41	114.63	4.53	.008*	Erkek	186	5.17	6.85	Çocuklara ve gençlere sevgi	Kadın	258	4.89	5.87	88.54	3.66	.112	Erkek	186	4.70	6.62	Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*
Sosyal ve ahlaki boyut	Kadın	258	4.74	6.54	181.84	3.40	.214																																																								
	Erkek	186	4.88	6.85				Yansıtıcı uygulayıcı	Kadın	258	5.15	6.18	99.45	4.85	.009*	Erkek	186	4.93	7.36	Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme	Kadın	258	5.33	5.41	114.63	4.53	.008*	Erkek	186	5.17	6.85	Çocuklara ve gençlere sevgi	Kadın	258	4.89	5.87	88.54	3.66	.112	Erkek	186	4.70	6.62	Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*	Erkek	186	4.91	5.87								
Yansıtıcı uygulayıcı	Kadın	258	5.15	6.18	99.45	4.85	.009*																																																								
	Erkek	186	4.93	7.36				Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme	Kadın	258	5.33	5.41	114.63	4.53	.008*	Erkek	186	5.17	6.85	Çocuklara ve gençlere sevgi	Kadın	258	4.89	5.87	88.54	3.66	.112	Erkek	186	4.70	6.62	Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*	Erkek	186	4.91	5.87																				
Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme	Kadın	258	5.33	5.41	114.63	4.53	.008*																																																								
	Erkek	186	5.17	6.85				Çocuklara ve gençlere sevgi	Kadın	258	4.89	5.87	88.54	3.66	.112	Erkek	186	4.70	6.62	Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*	Erkek	186	4.91	5.87																																
Çocuklara ve gençlere sevgi	Kadın	258	4.89	5.87	88.54	3.66	.112																																																								
	Erkek	186	4.70	6.62				Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*	Erkek	186	4.91	5.87																																												
Toplam	Kadın	258	5.05	4.58	129.43	4.54	.015*																																																								
	Erkek	186	4.91	5.87																																																											

* $p < .05$

Tablo 2'deki t testi analizi sonuçlarına göre İÖÖ'nden elde edilen toplam puanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($t = 4.54$ $p < .05$). Ölçeğin boyutlarına bakıldığında "öğretme ve öğrenme tutkusu", "yansıtıcı uygulayıcı" ve "öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme" boyutlara ilişkin puan ortalamaları kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($p < .05$). Öte yandan katılımcıların "sosyal ve ahlaki boyut" ve "çocuklara ve gençlere sevgi" boyutları puanları cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p > .05$).

"Öğretme ve öğrenme tutkusu" boyutu her iki cinsiyet açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Ancak erkeklere kıyasla kadın öğretmen adayları iyi bir öğretmenin öğretme ve öğrenme tutkusuna sahip olmaya ($\bar{x} = 5.11$ ' e karşı $\bar{x} = 4.95$) daha fazla önem vermişlerdir ($t = 4.12$, $p < .05$). Her iki cinsiyetin de iyi bir öğretmen olmanın bir göstergesi olarak yansıtıcı uygulayıcı olmaya önem verdikleri, ancak kadın öğretmen adaylarının bu özelliği erkeklere göre daha fazla kabul ettiği bulgulanmıştır ($\bar{x} = 5.15$ ' e karşı $\bar{x} = 4.93$). Benzer şekilde "öğrenmenin etkili planlaması ve yönetimi" boyutu hem kadın hem de erkek öğretmen adayları tarafından iyi bir öğretmenin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ancak bu boyuta kadın öğretmen adayları ($\bar{x} = 5.33$) tarafından

Öğretmen Adaylarının “İyi” Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları

erkeklere göre ($\bar{x}=5.17$) daha fazla görelî önem atfedilmiştir ($t=4.53, p<.05$). Öyle görünüyor ki bu araştırmaya dâhil olan kadın öğretmen adayları iyi öğretmen özelliklerine ilişkin daha fazla bir farkındalığa sahiptir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının iyi öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler konusunda daha yüksek algılara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Sınıf Düzeyine Göre İyi Öğretmen Özellikleri Hakkında Farkındalık Düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi yapılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 3’te, MANOVA testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre İyi Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Sınıf	Öğretme ve öğrenme tutkusu			Sosyal ve ahlaki boyut		Yansıtıcı uygulayıcı		Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme		Çocuklara ve gençlere sevgi		Toplam
	N	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	
1.Sınıf	112	4.68	3.23	4.65	3.13	4.60	3.45	4.74	4.36	4.64	3.35	4.66
2.Sınıf	103	4.77	4.25	4.60	4.37	4.73	3.36	4.86	4.96	4.76	4.25	4.74
3.Sınıf	105	4.88	4.70	4.72	4.58	4.99	4.25	5.02	5.42	4.89	4.53	4.91
4.sınıf	124	5.08	5.36	4.81	5.15	5.12	4.88	5.25	5.69	5.10	5.30	5.08

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların İyi Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farklılığa İlişkin MANOVA Analiz Sonuçları

Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare η^2	Fark
Öğretme ve öğrenme tutkusu	1.389	4	.347	2.28	.009	.021	4.sınıf >1.sınıf*
	75.915	432	.190				
Sosyal ve ahlaki boyut	1.298	3	.325	1.66	.59		
	95.208	432	.238				
Yansıtıcı uygulayıcı	1.904	4	.476	4.45	.005	.043	4.sınıf >1.sınıf*
	107.998	432	.270				4.sınıf >2.sınıf*
Öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme	2.350	4	.587	4.74	.004	.055	3.sınıf >1.sınıf*
	136.710	432	.342				4.sınıf >2.sınıf*
Çocuklara ve gençlere sevgi	2.392	4	.598	3.79	.006	.074	4.sınıf >3.sınıf*
	145.930	432	.342				4.sınıf >1.sınıf*
Toplam	3.458	4	.654	4.57	.001	.081	4.sınıf >2.sınıf*
	187.596	432	.369				4.sınıf >3.sınıf*
							3.sınıf >1.sınıf*

**p<.05

Tablo 4 incelendiğinde MANOVA sonuçları İÖÖ'nün toplam puanın [F = 4.57, p<.05] sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. MANOVA sonuçlarına göre “öğretme ve öğrenme tutkusu” [F = 2.80, p<.05], “yansıtıcı uygulayıcı” [F = 5.45, p<.05] ve “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme” [F = 4.74 p<.05] boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklara ilişkin kısmi Eta kare (η^2) değerleri incelendiğinde tüm etkilerin .02 ile .08 arasında değiştiği görülmektedir. Eta kare değeri bağımlı değişkende bağımsız değişken ile açıklanan varyans miktarını göstermektedir. Bu değer 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Eta kare değeri .01'den küçük ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi küçük, .06 ile .14 arasında ise

bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi orta düzeyde, .14 veya üzerinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi büyüktür şeklinde yorumlanmaktadır (Ellis, 2010). Bu anlamda katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalıklarında sınıf düzeyi değişkeninin etkisinin orta düzey ile yüksek düzey arasında değiştiği söylenebilir.

Belirlenen farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna dair yapılan Tukey testi analizi sonuçlarına bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ölçek genelinde, “yansıtıcı uygulayıcı”, “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme”, “çocuklara ve gençlere sevgi” boyutlarında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bulgular incelendiğinde 4.sınıf öğrencilerin puan ortalamaları ölçek genelinde ($\bar{x}=5.08$ ’ e karşı $\bar{x}=4.91$) ve “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme” ($\bar{x}=5.25$ ’e karşı $\bar{x}=5.02$) boyutunda 3.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 3.sınıf öğrencilerinin ölçeğin genelinde ($\bar{x}=4.91$ ’ e karşı $\bar{x}=4.66$) ve “öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme” boyutunda ($\bar{x}=5.02$ ’ ye karşı $\bar{x}=4.74$) 1.sınıf; “yansıtıcı uygulayıcı” boyutunda ($\bar{x}=4.99$ ’ a karşı $\bar{x}=4.73$) ise 2.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 4.sınıf öğrencilerinin “çocuklara ve gençlere sevgi” boyutuna ilişkin puan ortalamaları 1. ve 2.sınıf öğrencilerinden; 3.sınıf öğrencilerin ise 1.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Birlikte değerlendirildiğinde 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri 1., 2. ve 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında, iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık puanları daha yüksektir. Bu sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça iyi öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalık düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada ilk olarak çalışmanın birinci alt problemi doğrultusunda katılımcıların iyi öğretmenler hakkındaki farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Bulgulara göre katılımcıların farkındalıkları orta düzeydedir. İyi Öğretmen Ölçeği’nin (İÖÖ) alt boyutlarının puan ortalamalarına göre katılımcıların iyi öğretmen özellikleri hakkında en çok önem verdikleri üç boyutun sırasıyla öğrenmeyi etkili planlanma ve yönetme, yansıtıcı uygulayıcı olma ve öğretme-öğrenme tutkusuna sahip olma olduğu görülmüştür. Öte yandan sosyal ve ahlaki boyut ile çocuklara ve gençlere sevgi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur.

İngiltere Eğitim Standartları Ofisine göre öğrenme ve öğretme sürecini etkili organizasyonu, öğrencilere öğrenmenin tutku ve değerinin aşılması ve yansıtıcı uygulayıcı olma iyi öğretimin dayandığı temel bağlantı ve uygulamalar arasındadır (Office for Standards in Education [OFSTED], 2021). Winch (2017) iyi bir öğretmenin iyi öğretmen olmanın çeşitli kriterlerini karşılayan kişi olduğunu ve bu kriterlerin iyi öğ-

retimi oluşturduğunu savunmuştur. Araştırmacılar iyi bir öğretimle meşgul olmanın iyi bir öğretmen olma yolunda önemli bir adım olduğuna dikkat çekmiştir (James ve Pollard, 2011; Kember ve Kwan, 2002). İyi öğretim öğrencilerin içeriği uzun vadede hatırlamalarına ve yeni bilgilere entegre edebilmelerine imkân tanır ve öğrencinin öğrenmeye odaklanmasını sağlayacak ortamın oluşturulmasını temel alır (Biggs, 2011; OFSTED, 2021). Bu noktada bu çalışmada öğretmen adaylarının iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerinden “öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme” özelliğine yüksek düzeyde önem vermeleri iyi öğretim fikirleri bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu alan yazında yapılan araştırmaların sonuçlarını da desteklemektedir. Şöyle ki; Taşkın’ın araştırmasında (2019) öğretmen adaylarının çoğunluğunun yapılandırmacı inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Arnon ve Reichel’in (2007) öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında “öğretim yöntemleri konusunda bilgili” öğrenimleri sırasında ‘empatik ve özenli’ özellikleri geliştirdikleri görülmüştür. Bu perspektiften bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki farkındalıklarında iyi öğretmen olgusu ve iyi öğretim arasındaki bağlantıyı kurdukları anlaşılmaktadır.

Araştırmada iyi bir öğretmenin özelliği olarak “öğretme-öğrenme tutkusuna sahip olma” boyutu öğretmen adayları tarafından en çok önem verilen bir diğer alt boyuttur. Katılımcıların çoğunluğu iyi bir öğretmenin her şeyden önce öğretme tutkusuna sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Arthur vd. (2015) öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırmalarında iyi bir öğretmen olmak için gereken kişisel niteliklerden öğrenme-öğretme sevgisi, mizah ve azim özelliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Kutnick ve Jules’in (1993) 7-17 yaş aralığındaki öğrencilerin iyi öğretmene ilişkin algılarını inceledikleri araştırmalarında ise iyi öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretme motivasyonuna sahip olmaları gerektiği teması ortaya çıkmıştır. Hem öğretmen hem de öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Devine vd. (2013) göre iyi bir öğretmenin kilit özelliklerinden birisi öğretme ve öğrenme tutkusuna sahip olmasıdır.

Alan yazında başarılı öğretmenlerin araştırma, öğretimde aktif ve yenilikçi uygulamaları/yöntemleri deneme, öğrencilerin konsantrasyon seviyelerini koruma, bilimsel konuları tartışma, deney yapma, makale ve ürünler oluşturma gibi bir tutkuları olduğu ve aktif öğrenme uygulamaları ile öğretimde öğrencilere eşsiz fırsatlar sağladığı görülmüştür (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Bu öğretmenlerin öğrenenlerin yansıtıcı düşüncelerini geliştiren yöntemlere yer verdikleri ayrıca bulunmuştur (Kazu ve Demiralp, 2012). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada “yansıtıcı uygulayıcı” boyutunun öğretmen adayları tarafından en çok önem verilen göstergeler arasında yer alması ümit verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim iyi bir öğretmenin yansıtıcı olma özelliği, öğrencilerin karşılaşabileceği zorlukları anlama ve bu anlayışa uygun tepki verme yeteneğiyle ilişkilidir (Arnon ve Reichel, 2007; Moore, 2004). Yansıtıcı uygulama, eğitmenin kendi uygulamalarını eleştirel olarak öz-değerlendirmesi-

ne ve performansına odaklanır, yetkinliklere ve stratejilere kapsamlı bir şekilde dâhil edilir. Bu stratejiler uygulama üzerinde derinlemesine düşünme ve inceleme yoluyla öğretim konusunda öğrenmeyi yönetmeye odaklanmaktadır. Pedagoji ile ilgili olarak da yansıtıcı uygulamalar öğretmenleri öğrencilerin düşüncelerine hitap eden yansıtıcı süreçlere doğru yönlendiren gerçek öğretim durumlarında yürütülen etkinlikleri içerir (Putnam ve Borko, 2000; Wilson ve Berne, 1999). Yakın zamanda yapılan bir araştırmada (Alhija, 2017) öğrencilerin iyi öğretime yönelik algılarında öğretim elemanlarının açıklığı boyutunun en önemli özellik olarak görülmesi bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bulgular ayrıca Türkiye’de “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında” öğretmen eğitimi için temel ilkeleri kapsayan kişisel ve sosyal olduğu kadar yansıtıcı uygulamaları, çok kültürlü eğitimi ve entegre modelleri içeren nitelikli öğretmen yapısını desteklediğine dair bir kanıt da sunmaktadır (YÖK, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının “çocuklara ve gençlere sevgi boyutu” ile “sosyal ve ahlaki boyut” özelliklerine daha az önem vermeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Konuyla ilgili olarak araştırmacılar öğretmen adayları ve öğretmenlerin kişilerarası-duygusal özelliklere büyük önem atfetmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir (Weinstein,1989). Fosen (2016) öğretimin başarısına katkı sağlayan önemli unsurlardan birinin iyi öğretmen-öğrenci ilişkileri olduğunu savunmuştur. Fosen’in (2016) çalışmasında öğretmenlerin ağırlıklı olarak kendileriyle iletişime geçen öğrencilerle olumlu ve destekleyici ilişkiler kurdukları görülmüş, öğretmenlerin sınıfta öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik eşitsizliği önlemek için tüm öğrencileriyle şefkate dayalı iletişim kurma sorumluluklarının farkında olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Başka bir araştırmada ortaokul öğrencilerine okulda bazı öğretmenleri neden çok sevdikleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu bu öğretmenleri özellikle “özverili”, “adil”, “ilgili” ve “öğrencilerle diyalog başarısı yüksek” şeklinde tasvir ettikleri bulunmuştur (Borich, 2014). Söz konusu araştırmaların sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin öğrencilerine karşı güler yüzle yaklaşması, eğitim uygulamalarında sosyal ve ahlaki boyutun merkeze alınması iyi öğretmen özelliği olarak görülmektedir (Devine vd., 2013). Buna göre iyi bir öğretmen olmak için öğrencilere karşı müşfik (sevecen), fedakâr (özverili), sevgi dolu, demokratik, ilgili, cesaretlendirici, yönlendirici, özgeci, adalet ve dürüstlük konusunda daha fazla özenli bir tavır içinde olmak gerekir. Nitekim sevgi ve şefkat, öğrencileri anlamada en önemli görülen iletişim öğeleridir. Öğrencilerde gerçek bir etkinin oluşturulabilmesi ancak bu öğelerin hayata geçirilmesiyle mümkün olabilir (Doğan, 2011). Arthur vd. (2015) karakter geliştirmenin öğrenme üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceğini, ahlak ve etiğin iyi eğitim uygulamalarında her zaman merkezi bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Nitekim YÖK’ün (2018) yayınlamış olduğu yeni lisans programlarında yer alan “*öğretmen adaylarının, ...sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi... kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması beklenmektedir*” ifadesi öğretmen adaylarına ve öğretmen yetiştiren eğitimcilere yol gösterici niteliktedir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcıların iyi öğretmen hakkındaki farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre iyi öğretmen özellikleri hakkında daha fazla farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazında var olan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Devine vd., 2013). Şöyle ki; öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının incelendiği bir çalışmada (Taşkın, 2019) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Doktora öğrencilerinin etkili öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının incelediği bir diğer çalışmada (Anderson vd., 2012) etkili öğretmenlerin profesyonel, uzman ve öğrenci merkezli özelliklerinin kadın öğrenciler tarafınca daha fazla benimsendiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Alhija'nın (2017) iyi öğretimin boyutlarını incelediği çalışmada iyi öğretimin bütün boyutlarda kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Jules ve Kutnick'in (1997) erkek ve kız çocuklarının iyi öğretmen algıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelediği çalışmada ise kız öğrencilerin tüm yaş seviyelerinde erkek öğrencilerden daha iyi öğretmen kavramları tanımladıkları görülmüştür. Söz konusu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında iyi öğretmen olgusuna yönelik algılarda kadınların lehine önemli farklılıkların olduğu görülsün de cinsiyete göre farklılaşmanın nedeni somut verilerle açıklanamamaktadır. Bu noktada Alhija'nın (2017) da belirttiği gibi cinsiyete yönelik farklılığın kaynağının anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeylerinin ölçek genelinde ve yansıtıcı uygulayıcı, öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme, çocuklara ve gençlere sevgi alt boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyine göre 3 ve 4. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının öğrenim görme süreleri artıkça iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeylerinin de arttığı sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu, Wall'in (2016) öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programları boyunca öğretim inançlarının nasıl ve ne ölçüde değiştiğini incelediği çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının iyi öğretim ve öğretmenlik özelliklerine yönelik inançlarında öğretim süresinin artmasına paralel olarak olumlu yönde değişimlerin olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Alhija'nın (2017) lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada iyi öğretimin boyutları incelenmiştir. Araştırmada iyi öğretimin boyutlarından uzun vadeli öğrenci gelişimi boyutunda üst sınıftaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan Murphy vd. (2004) lisans düzeyi 2.sınıf öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve meslekte görev yapan öğretmenlerin iyi öğretmenler ve iyi öğretim hakkındaki inançlarının karşılaştırıldığı çalışmada lisans düzeyi 2.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmada ilgili inançların erken yaşta oluşmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmacılara göre iyi öğretmenlerle ilgili inançlar erken yaşta şekillenebilir ve öğretmen eğitimi süresince tutarlı da kalabilir ancak iyi öğretimle ilgili inançlar yıllar geçtikçe tekrarlanan deneyimlerle sağlamlaşabilmektedir (Murphy

vd., 2004). Öğretmen adayları eğitim sürecinde eğitimcilerinin birçok değerini, inancını ve öğretimsel pratiklerini içselleştirebilir (Wall, 2016), öğretmen eğitimi programının etkisiyle iyi öğretim uygulamaları ve iyi öğretmen özellikleri hakkındaki inançlarını geliştirebilirler. Nitekim “Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapılacak Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” de belirtildiği üzere öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, eğitimleri sürecinde kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde söz konusu uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için Yükseköğretim Kurumu Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında “Öğretmenlik Uygulaması-1” ve “Öğretmenlik Uygulaması-2” (YÖK, 2018) derslerine yer verilmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasının kaynağı olarak öğretmen adaylarının eğitim süreci içerisinde gerçekleştirmiş oldukları bu uygulamalar gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki farkındalıkları orta düzeydedir. Bilindiği üzere öğretmen eğitimcilerin hem kişisel hem de mesleki özellikleri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin anlayışlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerin iyi öğretmen farkındalığını yüksek düzeye çıkarmak amacıyla öğrencilerini öğretmenliği değerli bir kariyer olarak görmelerini sağlayacak etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilebilir.

Araştırma sonuçları öğretmen yetiştirme lisans programlarından beklenenler ile tutarlıdır. Programlarda öğretmen adaylarından beklenenlerden bazıları şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2018): Okula ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı sorumluluk duyma; akademik bilgiyle pedagojik beceri ve uygulamaları bütünleştirebilme; eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsam konularında duyarlılık sahibi olma; üst düzeyde öğretme becerilerine sahip olma. Araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirme lisans programlarının işlevselliği hakkında bir bakış açısı sunmaya katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Öğretmen adaylarının MEB’in 2017’de yayınlamış olduğu öğretmen yeterliklerini kazanabilmelerinde iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri bir önkoşul durum olarak görülebilir. Bu noktada öğretmenlik eğitimi sürecinde iyi öğretmen özellikleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin orta düzeyden yüksek düzeye çıkartılmasına dair kapsayıcı pedagojilerin geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.

Araştırmada katılımcılar arasında çocuklara ve gençlere sevgi boyutu ile sosyal ve ahlaki boyut özelliklerine daha az önem verildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden çocuklara ve gençlere sevgi bo-

yutu ile sosyal ve ahlaki boyut özelliklerine daha fazla önem vermelerini sağlamaya yönelik fakülte-okul iş birliği aracılığıyla akademisyen, öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci ilişkilerinin niteliğini artırmayı hedefleyen eğitimsel ve sosyal çalışmaların ve oryantasyon faaliyetlerinin tasarlanması önerilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılıkların kaynağının derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel desende tasarlanmış çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- ACAT, B., Balbağ, Z., Demir, B., & Görgülü, A. (2005). Fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 27-35.
- ALHİJA, F. N. A. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12.
- ALPAR, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Nobel Yayın.
- ANDERSON, M., Ingram, J. M., Buford, B. J., Rosli, R., Bledsoe, M. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Doctoral students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A mixed analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 279-309.
- ARNON, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464.
- ARTHUR, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher understanding virtues in practice research report*. University of Birmingham: The Jubilee Centre for Character and Virtues.
- BARBER, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co.
- BEİSHUİZEN, J.J., Hof, E., van Putten, C.M., Bouwmeester, S., & Asscher, J.J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- BENEKOS, P.J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- BIESTA, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Wiley Blackwell.

Öğretmen Adaylarının “İyi” Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları

- BİGGS, J. (2011). *Teaching for quality learning at university. The Society for Research into Higher Education*. Open University Press.
- BLACK, R., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 1-13.
- BORİCH, G. (2014). *Effective teaching methods* (7th ed.). Macmillan.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CHİNGOS, M. M. & Peterson, P.E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465.
- ÇETİN, A., & Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(2), 35-64.
- DAHL, K. K. B. (2020). Mo (ve) ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. Compare: A *Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 123-140.
- DARLİNG-HAMMOND, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- DEVİNE, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83-108.
- DOĞAN, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DWECK, C. (2006.) *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- ELLİS, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- EUROPEAN COMMISSION. (2015). Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Report by the ET2020 Working Group on Schools (2014/15).
- FOSEN, D. M. (2016). *Developing good teacher-student relationships: A multiple-case study of six teachers' relational strategies and perceptions of closeness to students* (Unpublished doctoral thesis). University College London, London.
- GRANT, K. (2015). From lists to images: Exploring the concept of the good teacher in teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1),37-59.

- HAMACHEK, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 50(6), 341-345.
- HARDEN, R.M., & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- HAYES, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2020). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Routledge.
- HOLT-REYNOLDS, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 21-32.
- HUMMERSTONE, H., & Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 610-624.
- HYLAND, N. E. (2005). Being a good teacher of black students? White teachers and unintentional racism. *Curriculum Inquiry*, 35(4), 429-459.
- İŞİKTAŞ, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- İLTER, İ. (2021). İyi öğretmen ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Fakültesi Dergisi*, 41(2), 331-362.
- JAMES, M. & Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275-328.
- JULES, V., & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497-511.
- KARASAR, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- KAZU, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elâzığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- KEMBER, D., & Kwan K-P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240). Amsterdam.
- KEMBER, D., Jenkins, W., & Chi Ng, K. (2003). Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning-part 1. Influencing the development of self-determination. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 239-251.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2004). In search of good teachers: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Öğretmen Adaylarının “İyi” Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları

- KUTNÍCK, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- LOEB, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a good teacher a good teacher for all? Comparing value-added of teachers with their English learners and non-English learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 457-475.
- MASON, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 243-267.
- MİLLER, M. S., & Shinas, V. H. (2019). Inquiring about inquiry: A research journey. *Journal of Practitioner Research*, 4(1), 1-24.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB], (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Öğretmenlik uygulaması yönetgesi*. 14.06.2018 tarih ve 31666252-399-E.11700767 sayılı Bakanlık Oluru.
- MOORE, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Abingdon: Routledge.
- MURPHY, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- MURRAY, J. (2021). Good teachers are always learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 229-235.
- OFFICE for Standards in Education [OFSTED]. (2021). Guidance education inspection framework. www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework/education-inspection-framework#provision-inspected. Erişim 14.10.2021.
- ORNSTEIN, C. A., & Hunkins, P.F. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th Ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- POLLAK, J. P., & Pankratius, W. J. (2000) Constructing a profession: Awareness activities for teacher educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 73(3), 138-140.
- PUTNAM, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- RİLEY, R. (1998). Our teachers should be excellent, and they should look like America. *Education and Urban Society*, 31, 18-29.
- ROSENFELD, M. & Rosenfeld, S. (2008) Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology*, 28(3), 245-272.

- SCHUSSLER, D. L., Çilek, L. M., & Bercaw, L. A. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350-363.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SONNENSCHNEIN, S., & Whitehurst, G. J. (1980). The development of communication: When a bad model makes a good teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29(3), 371-390.
- STOBAUGH, R., Mittelberg, J., & Huang, X. (2020). Examining K-12 students' perceptions of student teacher effectiveness. *Teacher Development*, 24(2), 274-292.
- STRONGE, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- TABACHNICK, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- TAŞKIN, Ç. Ş. (2019). Exploring pre-service teachers' pedagogical beliefs in primary education. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 83-95.
- THE PARTNERSHIP for 21st Century Skills. (2007). Framework for 21st century learning. www.21stcenturyskills.org/index.php?Itemid=120&id=254&option=com_content&task=view(Erişim tarihi: 14.10.2021).
- TORAMAN, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- VU, P. A. (2009). *THE influences of classroom characteristics and teacher-student relations on student academic achievement* (Unpublished master thesis). University of Maryland.
- WALL, C. R. G. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20(3), 364-379. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149509> (Erişim tarihi: 14.10.2021)
- WEINSTEIN, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- WILKINS, J. (2014). Good teacher-student relationships: Perspectives of teachers in urban high schools. *American Secondary Education*, 43(1), 52-68.
- WILSON, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24 (6), 173-209.
- WINCH, C. (2017). *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. Editorial Organisation Philosophy of Education Society of Great Britain. John Wiley.

Öğretmen Adaylarının “İyi” Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları

- WINDTSCHITL, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf. (Erişim Tarihi: 20.10.2021).
- YÖK.(2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim Tarihi: 24.10.2021).

MEZUNLAR ANLATIYOR: ÜNİVERSİTE GENELİ SEÇMELİ DERSLER ZAMAN KAYBI MI YOKSA GELECEĞE YATIRIM MI?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif İLHAN¹

1 Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi ABD, elif.ilhan00@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8536-1571.

Geliş Tarihi: 28.04.2021 Kabul Tarihi: 10.02.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.929312

Öz: Bu araştırmanın amacı, üniversite geneli seçmeli dersler uygulamasının üniversite mezunlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmada, mezunların üniversite geneli seçmeli derslere ilişkin görüşleri ve bunlardaki değişimler; bu dersleri almadan önce, alırken ve mezuniyet sonrasında olmak üzere üç farklı zaman dilimi temel alınarak incelenmiştir. Ayrıca mezunların üniversite geneli seçmeli derslere (ÜGSD) ilişkin genel görüşleri ve önerileri belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırmaların bütüncül tek durum desenine uygundur. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin mezunları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu (zincirleme) yönteminin ilkelerine uygun olarak belirlenen 35 mezun oluşturmaktadır. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre mezunlar, ÜGSD'ye ilişkin ders öncesi/süreci ve mezuniyet sonrasında mutluluk, memnuniyet gibi olumlu duygular ile bireysel/çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığı ve etkili olduğuna ilişkin olumlu düşüncelere sahiptir. Mezunların ÜGSD'ye ilişkin az sayıdaki olumsuz düşüncelerinin daha çok ders sürecinde ve derslerin etkisiz/sıradan olmasına ilişkin açıklandığı görülmüştür. Mezunların ÜGSD'ye ilişkin olumlu duygu/düşünceleri ders öncesi/süreci ve mezuniyet sonrasında sürekli artış gösterirken; olumsuz duygu/düşüncelerinin ders sürecinde arttığı mezuniyet sonrasında ise nispeten azaldığı belirlenmiştir. Mezunlar, genel olarak ÜGSD'nin çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını düşünmekte ve yaygınlaşmasını, ders sayısının fazlaşmasını, ders seçimine ilişkin yönlendirmenin olmasını önermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak lisans eğitim programlarına üniversite geneli seçmeli dersleri dâhil eden/etmek isteyen üniversitelere ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, eğitim programı, üniversite geneli seçmeli dersler, üniversite dersleri, alan dışı seçmeli dersler

THE ALUMNI VOICE: ARE UNIVERSITY-WIDE ELECTIVE COURSES A WASTE OF TIME OR AN INVESTMENT FOR THE FUTURE?

Abstract:

This study aims to examine the application of university-wide elective courses (UWECs) based on the views of the alumni. In the study, the alumni views about UWECs and their changes have been revealed by examining them in three different periods, namely before, while taking these courses and after graduation. In addition, their general views/ suggestions regarding UWECs have been determined. This qualitative study is designed based on single case study design. The study group includes 35 alumni selected from among the alumni of a state university via the snowball method. The data obtained through the interviews have been analysed via content analysis. Based on the findings, the alumni have such positive views that they contribute to their individual / multi-directional development and are effective, and such positive feelings as happiness and satisfaction about the UWECs before /during the courses and after graduation. A few negative views of the alumni about the UWECs are mostly explained during the courses and about their ineffectiveness. Their positive feelings / views have been constantly increased before/during the courses and after graduation while their negative feelings / views have increased during the courses and decreased relatively after graduation. The alumni generally think UWECs contribute to their multi-dimensional development and advise they become more widespread, the number of courses be increased, and there be guidance on course selection. Based on the results of the study, some suggestions are offered to researchers and universities which have included UWECs in their curricula / are eager to include them.

Keywords: higher education, curriculum, university-wide elective courses, university courses, non-field elective courses

Giriş

Üniversitelerin; bir taraftan bireysel/toplumsal/küresel gelişmelere ve bunlarla ilgili beklentilere göre yeniden yapılanması, diğer taraftan da bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda bu gelişmeleri/beklentileri yapılandırması gerekmektedir. Üniversitelerin hem bu yeniden yapılanma hem de yapılandırma sürecinde kullanabileceği güçlerinden biri eğitim programlarıdır. Çünkü eğitim programına ilişkin alınan kararlar, aslında eğitimin tüm öge/süreçlerine yön verebilme gücüne sahiptir (İlhan, 2020).

Yükseköğretimde eğitim programlarının gücünün farkından olan karar vericiler, geçmişten günümüze eğitim programlarında önemli değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklerden biri, yükseköğretimde eğitim programlarında yer alan seçmeli derslerin nitelik ve niceliğiyle ilgilidir. Seçmeli derslere ilişkin ilk kapsamlı uygulama, Harvard Üniversitesi rektörlerinden Charles Eliot tarafından gerçekleştirilmiştir. Eliot, üniversite öğrencilerine pek çok bilgi alanıyla tanışma olanağı sağlanırsa, entelektüel bir toplum oluşturulabileceğini savunmuştur (Eliot, 1909; aktaran Thomas, 1962). Bu olanak ise önce Harvard Üniversitesinde sonra pek çok Amerikan üniversitesinde öğrencilere serbest seçmeli sistem ile sunulmuştur. Serbest seçmeli sistemde öğrenciler, üniversite eğitimleri boyunca alacakları dersleri tamamen kendi istekleri doğrultusunda belirlemektedir. Zaman içerisinde üniversiteleri yeniden yapılandıran Humboldt modelinin de etkisiyle öğrencilerin belirli bir alanda uzmanlaşmasını sağlama ve eğitim programlarında bütünlük elde etme gereksinimlerinin karşılanması amacıyla serbest seçmeli sistemde bazı değişiklikler yapılmıştır (Capaldi Philipps ve Poliakoff, 2015; Denham, 2002).

Serbest seçmeli sisteme yapılan eleştiriler ile üniversitelerde eğitim programlarında bütünlük ve tutarlılık elde etme arayışı, yine Harvard Üniversitesinin rektörlerinden Lawrence Lowell tarafından dağıtımlı modelin (distribution model) geliştirilmesini sağlamıştır (Wehlburg, 2010). Bu modelde öğrenciler hem sunulan ortak dersleri hem de kendi ilgilerini göre seçtikleri dersleri almaktadır. Bu dağıtımlı model, zaman içerisinde genel eğitimin bir modeli hâline gelmiştir. Genel eğitim, öğrencilerin uzmanlık alanlarından bağımsız olarak sahip olmaları beklenen ortak bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini kazandırma amaçlı (Lowenstein, 2015) sunulan seçmeli/zorunlu dersleri kapsamaktadır (Kalaycı ve İlhan, 2017). Bu seçmeli/zorunlu derslerin bazı kaynaklarda genel eğitim (general education) bazılarında ise çekirdek program (core curriculum) olarak adlandırıldığı görülmektedir (Kalaycı ve İlhan, 2017). Çekirdek program adlandırmasının, eğitim programları alanyazınında; genel eğitim adlandırmasının ise üniversitelerdeki uygulamalarda daha yaygın olduğu ifade edilebilir. Serbest seçmeli sistem anlayışına dayandırılan ve genel eğitim ve/veya çekirdek program olarak adlandırılan üniversite geneli ortak/seçmeli dersler, üniversitelerin eğitim programlarının temel öğelerinden biri olarak bazı değişikliklerle uygulanmaya devam etmektedir.

Günümüzde pek çok Amerikan üniversitesinin lisans eğitim programları; uzmanlık alan (bölüm), serbest seçmeli ve zorunlu çekirdek program (genel eğitim) derslerinden oluşmaktadır (Capaldi Philipps ve Poliakoff, 2015). Bu üçlü yapılanma, Avrupa ve Asya'daki pek çok üniversite için de geçerlidir. Türk üniversitelerinde ise lisans eğitim programları genel olarak, uzmanlık alanına özgü zorunlu/seçmeli derslerden ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanun'un 5(1) maddesi kapsamında verilen zorunlu derslerden (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili ve yabancı dil) oluşmaktadır. Ayrıca bazı üniversitelerde; genellikle aynı fakülte'deki bir diğer bölüm/anabilim dalı tarafından verilen fakülte seçmeli dersleri de lisans eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Öte

yandan; Türkiye’de Koç, Sabancı, TED, Kadir Has gibi az sayıdaki vakıf üniversitesinde çekirdek program adı ile genelde belirli temalar altında yapılandırılmış üniversite geneli seçmeli/zorunlu dersler, lisans eğitim programlarında yer almaktadır. Son yıllarda özellikle devlet üniversitelerinde ise farklı adlandırmalarla çekirdek programa göre daha az yapılandırılmış ve tamamen seçmeli derslerden oluşan üniversite geneli seçmeli derslerin (ÜGSD) lisans eğitim programlarına dâhil edildiği görülmektedir.

ÜGSD; öğrencilerin uzmanlaşmayı planladıkları bölümlerden bağımsız olarak bilim, sanat, siyaset, edebiyat, felsefe, tarih gibi çok çeşitli alanlardan geniş bir bakış açısı/bilgi/beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla sunulan bir dizi disiplinlerarası ders olarak tanımlanabilir. Bu dersler ile öğrencilerin entelektüel, yenilikçi, bağımsız, eleştirel, disiplinlerarası düşünebilen; bireysel/toplumsal/evrensel sorunlara duyarlı ve bu sorunların çözümünde etkin bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmak da amaçlanmaktadır.

ÜGSD’nin çekirdek program (veya genel eğitim) adı kullanılmadan gerçekleştirilen bir tür çekirdek program olduğu ifade edilebilir (İlhan ve Kalaycı, 2021). Çünkü çekirdek program, öğrencilere farklı disiplinlerden temel düzeyde ortak bilgi ve beceri kazandırmayı sağlayan bütünlük bir çerçevedir (Association of American Colleges and Universities (AAC&U), 2007; Lattuca ve Stark, 2014). Çekirdek programda öğrencilere bu çerçevede zorunlu ve seçmeli dersler sunulurken, ÜGSD kapsamında yalnızca seçmeli dersler sunulmaktadır. Bu açıdan incelendiğinde de ÜGSD’nin çekirdek programın dağıtımlı modeline (distribution model) daha uygun olduğu düşünülebilir (İlhan ve Kalaycı, 2021). Bu modelde, öğrenciler kendi uzmanlık alanlarında öğrenim görürken aynı zamanda ilgi alanlarına göre farklı dersler alır, farklı alanlardan bilgi edinir (AAC&U, 2007; Menand, 2010). Dağıtımlı modelde, dersler farklı akademik birimler tarafından geliştirilir ve tüm öğrencilere sunulur (Denholm, Giovannetti, Kumen, Mcleod ve Snaydon, 2015). Lisans eğitim programlarında ÜGSD’ye yer veren üniversitelerde de öğrenciler kayıtlı oldukları bölümün zorunlu ve seçmeli derslerini alırken bir taraftan da farklı fakülteler tarafından verilen seçmeli dersleri almaktadır.

Türk Üniversitelerinin Lisans Eğitim Programlarında Yer Alan Üniversite Geneli Seçmeli Dersler Uygulamasının İncelenmesi

Türk üniversitelerinin lisans eğitim programlarında yer alan ÜGSD; genellikle bir yönetmelik çerçevesinde yapılandırılmakta ve uygulanmaktadır. Bazı üniversitelerde ise Ankara Yıldırım Beyazıt Ortak Dersler Koordinatörlüğü, Gazi Üniversitesi Ortak ve Seçmeli Dersler Birimi gibi ÜGSD’den sorumlu koordinatörlük/birimler bulunmaktadır. Bu yönetmeliklerin ve koordinatörlük/birimlere ait internet sitelerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan bilgiler aşağıda açıklanmaktadır:

ÜGSD’nin farklı adlandırmaları: ÜGSD’nin adlandırmaları, üniversiteler arasında farklılık göstermektedir. Orta Doğu Teknik, Boğaziçi, Ankara gibi bazı üniversitelerde ise farklı adlandırmaların yanı sıra ÜGSD’nin, iki ve/veya üç gruba ayrılarak öğ-

rencilere sunulduğu görülmektedir. Bu nedenle bazı üniversitelerde ÜGSD'nin birden fazla adlandırması bulunmaktadır.

Tablo 1. Üniversite Geneli Seçmeli Derslere İlişkin Farklı Adlandırmalar ve Uygulandıkları Bazı Üniversiteler

Farklı Adlandırmalar	Uygulandıkları Bazı Üniversiteler
Ortak Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Gazi • Mersin • Ankara Yıldırım Beyazıt
Üniversite Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Ege • Karadeniz Teknik • Tokat Gaziosmanpaşa
Seçmeli/ Serbest Seçmeli/ Teknik Olmayan Seçmeli	<ul style="list-style-type: none"> • Orta Doğu Teknik
Üniversite Seçmeli Dersler/ Genel Sosyal Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Ankara
Genel Seçmeli/ Serbest Seçmeli/ Beşeri-Sosyal Bilimler Seçmeli	<ul style="list-style-type: none"> • Boğaziçi
Üniversite Geneli Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Düzce
Serbest Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Erciyes
Üniversite Ortak Seçmeli Dersler	<ul style="list-style-type: none"> • Sakarya

ÜGSD'nin yapı ve işleyişe ilişkin genel bilgiler: ÜGSD, yapı ve işleyiş açısından üniversiteler arasında farklılık göstermektedir. Bazı üniversitelerde öğrencilerin kayıtlı oldukları fakülteye göre de değişebilecek şekilde lisans eğitim programlarında iki-sekiz arasında değişen sayıda ÜGSD yer almaktadır. Örneğin; Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme bölümüne devam eden bir öğrenci, üç; Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği bölümüne devam eden bir öğrenci ise iki adet teknik olmayan seçmeli ve bir adet de serbest seçmeli olmak üzere üç seçmeli ders almak zorundadır. Teknik olmayan ve serbest seçmeli dersler, ÜGSD kapsamına girmektedir (ODTÜ, 2021). Boğaziçi Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme bölümüne devam eden bir öğrenci, genel seçmeliden bir, beşeri-sosyal bilimler seçmeliden iki, serbest seçmeliden bir olmak üzere toplam dört; Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği bölümüne devam eden bir öğrenci ise beşeri-sosyal bilimler seçmeliden iki seçmeli ders almak zorundadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2021). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İşletme bölümünde öğrenciler birinci sınıfta iki dönem birer tane genel sosyal seçmeli ders ve her bir dönemde de altı farklı tema (eğitim bilimleri, fen, teknoloji ve mühendislik bilimleri, yabancı diller (ikinci bir dil), sağlık bilimleri, gıda, tarım ve hayvancılık, sosyal ve beşerî bilimler) altında sunulan derslerden birer olmak üzere toplam sekiz ÜGSD almak zorundadır (Ankara Üniversitesi, 2021).

ÜGSD'nin öğrenciler tarafından alınabileceği akademik dönemler de aynı üniversitedeki fakülteler arasında dâhi farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesine Beslenme ve Diyetetik bölümüne devam eden bir öğrenci, lisans programlarının birinci ve ikinci döneminde toplam iki, Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği bölümünde devam eden bir öğrenci ise yalnızca beşinci dönemde bir tane alan dışı seçmeli ders almak zorundadır (Gazi Üniversitesi, 2021).

Üniversiteler, fakülteler, bölümler arasında ÜGSD'nin yapı ve işleyiş açısından farklılıklar göstermesi olağandır. Çünkü ÜGSD, üniversitenin/ ilgili akademik birimin misyonuna, vizyonuna, hedeflerine ve önceliklerine göre şekillendirilebilir.

ÜGSD'nin genel amaçları: ÜGSD'nin genel amacı, bu dersleri lisans eğitim programlarına dâhil eden bazı üniversiteler tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğrencilerin entelektüel ve yenilikçi kapasitesinin gelişimine ve disiplinler arası düşünebilme becerisine, farklı alanlarda bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, 2021),
- Öğrencilerin ilgi ve yetkinliklerine uygun nitelik ve çeşitlilikte [dersler ile] kişisel değişime ve gelişime değer katmak (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2021),
- Öğrencilerin ilgi ve yetkinliklerine uygun nitelik ve çeşitlilikte [dersler ile] kişisel gelişimi desteklemek çevre bilinci ve temel/uygulamalı bilimlerdeki yeterlikleri geliştirmek (Ege Üniversitesi, 2021),

ÜGSD'nin kapsamında yer alan temalar: Türk üniversitelerinin lisans eğitim programlarında yer alan ÜGSD; kültür, siyaset, sanat, tarih, değerler eğitimi, bilim, spor, sağlık, topluma hizmet (gönüllülük çalışmaları) gibi temalara yoğunlaşmaktadır. Ayrıca ÜGSD'nin kapsamına dâhil edilen temaların üniversiteler arasında farklılaştığı da görülmektedir. Örneğin; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde temalar; bilim, kültür, tarih, siyaset, sağlık ve sanat gibi genel olarak; Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde sanat, genel kültür, edebiyat, yabancı diller, tarih, spor, sağlık, çevre, bilgisayar programları, bilim ve teknoloji, kişisel gelişim, sosyal sorumluluk, sosyal duyarlılık, ekonomi, eğitim, psikoloji, girişimcilik, hukuk, değerler eğitim gibi daha ayrıntılı şekilde hazırlanmıştır.

Yurt dışındaki üniversitelerde geniş bir uygulama alanı, yabancı alanyazında köklü bir geçmişi olmasına ve Türk üniversitelerinde de her geçen gün daha fazla üniversitede uygulanmaya başlanmasına rağmen ÜGSD'ye ilişkin yerli alanyazın oldukça sınırlıdır. Demir ve Ok (1996) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki serbest seçmeli derslere ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerinin/önerilerinin belirlendiği bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmadan yaklaşık 25 yıl sonra, Vural ve Kaplan'ın (2020) Mersin Üniversitesinde Ortak Seçmeli Dersler uygulamasını öğrenci görüşleriyle incelediği çalışmasında öğrencilerin bu dersleri seçmelerindeki etmenlere odak-

lanılmıştır. Üniversite geneli seçmeli derslerin incelendiği bu iki çalışma haricinde üniversitedeki bölüm içi/dışı seçmeli derslere ilişkin yapılan bazı çalışmalar da vardır (Akbaş ve Cesur, 2019; Çağlayan, 2019; Dündar, 2008; Hayırsever ve Kalaycı, 2017; Korukçu, 2011; Ünsal Gülmez, Ayyıldız Potur ve Kayıhan, 2016). Ancak mevcut araştırmanın da konusu olan üniversite geneli seçmeli dersler, diğer seçmeli derslerden uygulama şekli ve felsefesi açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca mevcut çalışmada üniversite geneli seçmeli dersler ile ilişkisi açıklanan çekirdek programa ilişkin de yurt içinde Kalaycı ve İlhan (2017), İlhan ve Kalaycı (2018) ve Üçer-Saylan, Sayers ve Alpar (2016) tarafından sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Üniversite geneli ve/veya bölüm içi/dışı seçmeli derslere ilişkin yapılan bu çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk çalışma olarak kabul edilebilecek Demir ve Ok'un (1996) çalışmasından sonra alanyazında görülen yaklaşık 20 yıllık uzun ara da dikkat çekmektedir.

Yabancı alanyazında ise üniversite geneli seçmeli dersler ve/veya çekirdek program/genel eğitim adı altında oldukça fazla araştırma olduğu görülmektedir. Bu derslerin/programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ilişkin yapılan çok sayıda kapsamlı araştırma bulunmaktadır (Denholm vd., 2015; Humphreys ve Davenport, 2005; Kirk-Kuwaye ve Sano-Franchini, 2015; Menand, 2010; Most ve Wellmon, 2015; Pregitzer ve Clements, 2013; Saadeddine, 2013; Thompson, Eodice, ve Tran, 2015). Ancak belirtilen bu çalışmalarda ÜGSD, genellikle çekirdek programın bir modeli olarak kabul edilmekte ve lisans eğitimine devam eden henüz mesleki yaşama başlamamış öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Aslında yerli ve yabancı alanyazında ÜGSD ile ilgili çalışmaların neredeyse tamamı da lisans öğrencileri üzerine yapılan onların görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalar ile sınırlıdır. Bu açıdan lisans eğitimini yani örgün öğrencilik yaşamını tamamlamış, belirli bir olgunluğa erişmiş, mesleğini icra eden mezunların ÜGSD'ye ilişkin görüşlerine dayalı olarak yapılacak çıkarımlar aşağıda açıklanan nedenlerle önemlidir: *Hâlihazırda ÜGSD uygulamasını gerçekleştiren üniversiteler için önemlidir.* Çünkü bu araştırma kapsamında sunulan sistematik veriye dayalı sonuçlar ve geliştirilecek öneriler, bu programı uygulayan üniversitelere kendi program değerlendirme-geliştirme çalışmalarında yol gösterici niteliktedir. *ÜGSD uygulamasını gerçekleştirmeyi planlayan üniversiteler için önemlidir.* Çünkü bu uygulamalara ilişkin bilimsel temele/uygulamalara dayalı veriler, ÜGSD'nin genel yapılandırılma sürecinde ve program geliştirme çalışmaları yapılırken kullanılabilir. *Üniversitelerde eğitim-öğretimin niteliğini artırma amaçlı faaliyet gösteren öğrenme-öğretme merkezleri/diğer ilgili birimler için önemlidir.* Çünkü özellikle kalite ve akreditasyon çalışmalarının bir parçası olarak üniversitelerin program geliştirme/değerlendirme çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Bu süreçte dış paydaş olarak kabul edilen mezunların görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sistematik veriler, kalite ve akreditasyon çalışmaları için bir örnek teşkil etmektedir. Son olarak, bu çalışma uygulama alanı genişlemekte olan ancak özellikle yerli alanyazında oldukça sınırlı araştırmaların konusu olan ÜGSD ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağından önemlidir. ÜGSD, yabancı alanyazında çok sayıda nitelikli

araştırmalar ile yurt dışındaki üniversitelerde uzun ve köklü bir uygulama geçmişe sahiptir. Üniversitelerde öğrenci ilgi/ihtiyaçlarına göre programların şekillenmesine olanak sağlayan bireyselleştirilmiş öğretimin ve günümüz/geleceğin dünyasında bireylerin etkin vatandaşlar olmalarını sağlamada en etkili araçlardan olan disiplinlerarası eğitimin artan önemi ÜGSD'ye ilişkin araştırmaların artarak devam etmesini gerektirmektedir. Türk yükseköğretim sisteminde de bir an önce uygulamaya geçirilmesi gereken yeniliklerden olan bireyselleştirilmiş öğretim, disiplinlerarası eğitim için ÜGSD çok önemli bir fırsattır. Bu fırsatın kaçırılmaması için ÜGSD ile ilgili mevcut uygulamaların bilimsel veriye dayalı, geniş katımlı, sistematik bir şekilde değerlendirilerek en etkili yolların bulunması gerekmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, üniversite geneli seçmeli dersler uygulamasının mezunların görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında;

- Mezunların üniversite geneli seçmeli derslere ilişkin düşünceleri; bu dersleri almadan önce, alırken ve mezuniyet sonrasında olmak üzere üç farklı zaman diliminde incelenerek görüşlerindeki değişimlerin ortaya çıkarılması,
- Mezunların şu anki mesleki ve sosyal yaşamlarını da göz önünde bulundurarak ÜGSD'ye ilişkin genel görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel modeldedir ve ÜGSD'ye ilişkin mezunların bireysel düşüncelerini, deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma, nitel araştırmaların bütüncül tek durum desenine uygundur (Yin, 2003, s.41). Bu desende, tek bir durum, onu deneyimleyen bireylerin bakış açılarıyla (Gall, Borg ve Gall, 1996) ayrıntılı ve derinlemesine incelenmektedir (Creswell, 2014). Bu araştırmada da belirli bir üniversitedeki ÜGSD uygulaması bütüncül tek durum olarak belirlenerek bu durumu deneyimleyen üniversite mezunlarının görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Türkiye'de lisans eğitim programlarında üniversite geneli seçmeli derslere yer veren üniversiteler arasından bir devlet üniversitesi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yöntemi, uygulayıcılara ve karar vericilere özellikle değerlendirme ve uygulama politikası belirleme araştırmalarında oldukça önemli veriler sunduğu için belirli bir uygulama veya programın etkilerinin araştırıldığı değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007; Baltacı, 2018). Bu üniversite, kuruluşundan beri (yaklaşık 70 yıldır) lisans eğitim programlarında ÜGSD'ye yer verdiği için mezunların görüşlerinin belirleneceği bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür. İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bu devlet üniversitesi, beş fakülte ve 36 farklı bölümde

lisans eğitimi vermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, bu üniversitenin mezunları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu (zincirleme) yönteminin ilkelerine uygun olarak belirlenen 35 mezun oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak dâhil olan mezunlara ve onların aldığı ÜGSD'ye ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Cinsiyet	Mezun Sayısı (N)	Mezuniyet yılı	Mezun Sayısı (N)
Kadın	19	2009-2011	5
Erkek	16	2012-2014	15
		2015-2018	15
Mezun olduğu Fakülte	Meslekler		
Eğitim	15	Akademisyen	8
		Öğretmen	6
		Çevirmen	1
Mühendislik	11	Mühendis (elektrik-elektronik, bilgisayar, maden, gıda, endüstri)	10
		Yazılımcı	1
İktisadi İdari Bilimler	5	Ticaret/Satın alma uzmanı	4
		Satış ve risk yönetimi uzmanı	1
Fen-Edebiyat	3	Biyoinformatik uzmanı	1
		Akademisyen	1
		Çevirmen	1
Mimarlık	1	Mimar	1

Tablo 3. Mezunların ÜGSD Kapsamında Aldığı Ders Sayısı, Derslerin İlişkili Olduğu Temalar ve Örnek Dersler

ÜGSD Sayısı*	Mezun Sayısı (N)	
2-3	18	
4-5	17	
Temalar **		Örnek Dersler
Yabancı Dil	27	Korece, Arapça, Yunanca
Sanat	18	Caz Tarihi, Tiyatro, Yan Flüt
Felsefe/Psikoloji/Sosyoloji	13	Sosyal Psikoloji, Felsefe
Çevre ve İklim Değişikliği	9	İklim Değişikliği, Sürdürülebilirlik
Spor	5	Futbol, Sağlıklı Yaşam
Tarih	3	Rus Tarihi, Askeri Tarih
Bilgi Teknolojileri	3	Veri Yapıları, C Programlama Dili
Düşünme Becerileri	1	Ders Çalışma ve Düşünme Becerileri
Bilim	1	Anatomi
Kültür	1	Amerikan Kültürü

*Araştırma kapsamındaki üniversitede, öğrencilerine mezuniyet için tamamlaması zorunlu olan krediler haricinde belirli ölçütler çerçevesinde kredisiz ancak transkriptte belirtilerek istediği kadar ÜGSD alma özgürlüğü tanınmaktadır.

**Görüşmeler sırasında aldıkları dersin adını tam olarak hatırlayamayan mezunlar, dersin ilişkili olduğu temaları belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde mezunlar ile ilgili demografik bilgiler (dört soru) ve mezunların ÜGSD kapsamında aldıkları dersler (iki soru) ile ilgili toplam altı soru; ikinci bölümde ise ÜGSD'ye ilişkin mezunların görüş/önerilerini belirlemeye yönelik beş açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular ile mezunların ÜGSD kapsamında dersler almadan önce/alırken/mezuniyet sonrasındaki görüşleri ile ÜGSD'ye genel görüşleri ile önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar ise şöyledir (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s.155):

- ÜGSD ile ilgili alanyazının taranması ve farklı uygulamalarının incelenmesi sonucunda soru havuzunun oluşturulması,
- Soru havuzundaki soruların uygunluk, açıklık, cevap verilebilirlik ölçütlerine göre incelenmesi (Fowler, 2009),

- Bu ölçütlere uygun soruların yer aldığı Taslak Görüşme Formlarının oluşturulması,
- Uzman görüşünün alınması sonrasında soruları daha anlaşılır hâle getirmek için değişikliklerin yapılması ve mezunların genel görüş/önerilerini belirleme amaçlı yeni bir sorunun eklenmesi,
- Lisans eğitim programında ÜGSD'ye yer veren farklı bir üniversiteden mezun üç kişiyle görüşme formunun pilot uygulamasının yapılması,
- Kontrollerin ve biçimsel düzenlemelerin ardından görüşme formlarına son şeklinin verilmesi.

Araştırmada veri toplama sürecinde 15- 20 dk. değişen sürede telefonda bireysel görüşmeler (12 mezun); 20-30 dk. değişen sürede çevrim içi toplantı programları aracılığıyla bireysel (dört mezun) ve odak grup (üç oturum toplam 12 mezun) şeklinde görüşmeler yapılmıştır. Mezunlardan yedisi, yazılı görüş belirtmek istediğinden kendilerine e-posta yoluyla gönderilen formları doldurmuşlardır. Mezunların izin verip vermeme durumuna göre bazı görüşmelerde ses/görüntü kaydı alınmış, bazılarında ise araştırmacı görüşme formunu kullanarak ayrıntılı notlar almıştır. Her bir mezunun görüşlerinin yazıldığı metin dosyaları kodlar verilerek bilgisayara kaydedilmiştir. Görüşülen mezunlara yalnızca sıra numarası verilerek M-1, M-2 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken, öncelikle tüm veriler genel olarak incelenmiş, ardından veriler kodlanmış ve kodlar, belirli temalar altında birleştirilmiştir. Temalar oluşturulurken tümevarımcı yaklaşım benimsenmiştir (Mayring, 2000). Araştırmacı tarafından verilerin % 20'si kodlandıktan sonra temalar altında birleştirilmiştir. Bu kodlar/temalar, eğitim programları ve öğretim alanından bir uzmanla birlikte kontrol edilmiş (biçimlendirici güvenilirlik analizi), bazı veriler için yeni kodlar oluşturulmuş ve daha sonra tüm kodlar için tema/ana tema belirlenmiştir (özetleyici güvenilirlik analizi) (Mayring, 2000). Bu analiz sonucunda oluşturulan kod ve temaların tekrar edilme sıklığı (f değeri) belirlenerek veriler tablo şekline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Frekans değerlerinin belirlenmesi sıklığa dayalı bir sınıflama yapılmasını, öğelerin önem ve etki dereceleri hakkında yorum yapılmasını sağlamıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için görüşmeler “uzun süreli yoğun katılım” sağlayacak şekilde gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen ham veriler katılımcılarla paylaşılarak “katılımcı teyidi” alınmıştır (Maxwell, 2009). Ayrıca araştırmanın veri toplama aracının (görüşme formunun) kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla eğitim programları ve öğretim alanından bir uzmanla ve lisans öğrenim sürecinde üniversite geneli seçmeli dersleri almış ve eğitim programları ve öğretim alanında

doktora yapan başka bir uzmandan görüş alınmıştır. Bu görüşler sonucunda görüşme formuna mezunların genel görüş/önerilerini belirleme amaçlı yeni bir soru eklenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak amacıyla toplanan verilerin analizinde araştırmacıdan kaynaklanması olası yanlılığın ortadan kaldırılması (Merriam, 2013) için öncelikle toplanan verilerin % 20'si araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi araştırmacı tarafından belirlenen bu kod ve temalar eğitim programları ve öğretim alanından bir uzman ile eleştirel inceleme toplantısında değerlendirilmiş ve bu toplantıda alınan kararlar ile fikir birliğine ulaşılan kod/tema listesi ile verilerin geriye kalan kısmı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Araştırma için gerekli etik kurul onayı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonunun 21/04/2021 tarih ve 04 sayılı toplantısında E-11054618-302.08.01-20763 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Mezunların ÜGSD'ye ilişkin belirttikleri duyguları/düşünceleri, bunlardaki değişim ile genel düşünceleri/önerileri beş başlık altında incelenmiştir.

a. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Duyguları ve Duygularındaki Değişim

Mezunların ÜGSD'ye ilişkin ders öncesi/süreci ve mezuniyet sonrasında duyguları/ duygularındaki değişim Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. ÜGSD'ye İlişkin Mezunların Ders Öncesi/Süreci ve Mezuniyet Sonrasındaki Duyguları/Duygularındaki Değişim

Temalar	Kodlar	Ders Öncesi	Ders Süreci	Mezuniyet Sonrası
Olumlu Duygular	Mutluluk	8 (M1-M5-M13-M18-M21-M23-M25-M29)	11 (M2-M8-M10-M15-M20- M25 M28-M29 M33-M34-M35)	5 (M1-M8-M14-M22-M28)
	Memnuniyet		7 (M1-M4-M16-M19-M25-M31-M35)	8 (M2-M7-M8-M20-M22-M25-M28-M31)
	Heyecan	5 (M10-M15-M16-M22-M25)	2 (M3-M6)	
	Merak	1 (M31)		
	Toplam (f)	14	20	13
Olumsuz Duygular	Gerginlik/Endişe	4 (M8-M20-M28-M35)		
	Hoşlanmama	2 (M11-M26)		
	Yalnızlık		1 (M18)	
	Mecburiyet	1 (M24)		
	Panikleme	1 (M28)		
	Toplam (f)	8	1	0
Tarafsız Duygular	Normal	6 (M3-M6-M19-M28-M30-M32)		
	Kararsızlık	1 (M4)		
	Toplam (f)	7	0	0
Genel Toplam (f)	29	21	13	

Mezunlar, ÜGSD kapsamında ders almak zorunda olduklarını öğrendiklerinde genellikle mutluluk (f:8) ve heyecan (f:5) hissettiklerini belirtmiştir. Bazı mezunlar ise bunu ilk kez duyduklarında gergin hissettiklerini (f:4) ve bu durumdan hoşlanma-

dıklarını (f:2) ifade etmiştir. Öte yandan bazı mezunlar böyle bir uygulamanın kendi üniversitelerine özel bir durum olduğunu bilmediklerinden durumu normal (f:6) karşıladıklarını söylemiştir. Mezunların dersleri almadan önceki mutlu olma (f:11) durumlarına dersleri alırken memnuniyet (f:7) de eklenerek olumlu duyguları artmış, olumsuz (f:1) ve tarafsız (f:0) duygular ise neredeyse hiç kalmamıştır. Bu olumlu duyguların öğrencilerin mezun olmasından sonra bile devam ettiği görülmektedir. Mezunlar, şuan almak zorunda oldukları ve bazılarının olumsuz karşıladığı bu dersleri özellikle mutluluk (f:5) ve memnuniyet (f:8) ile hatırlamaktadır. Mezunların ÜGSD'ye ilişkin olumlu duygularının tüm süreçte devam etmesine ilişkin Mezun 1 ve Mezun 25'in görüşleri incelenebilir:

Dersleri almadan önce;

"Bir değişiklik olacağı düşüncesi beni mutlu etmişti. Ayrıca ilgimi çeken başka bir alanda ders alabilecek olmama sevinmiştim." M-1

"Çok heyecanlıydım ve böyle şans olduğu için mutlu." M-25

Dersleri alırken;

"İyi ki almışım bu dersleri diye düşünmüştüm." M-1

"Keşke sayısı daha fazla olsaydı. Dersleri alırken çok mutluydum." M-25

Mezun durumundayken;

"Şuan düşündüğümde mutlu oluyorum. Farklı birimlerden farklı hocalardan ders almak kendimi geliştirmeme katkı sağlamış." M-1

"İyi ki almışım bence ..." M-25

Öte yandan Mezun 11'in "Üniversitede bir alanı isteyerek seçtikten sonra neden bölüm dışı zorunlu seçmeli ders alınır hâlâ anlayabilmiş değilim. Bu durum hoşuma gitmemişti." ifadeleriyle açıkladığı ÜGSD'ye ilişkin olumsuz düşüncelerinin tüm süreçte devam etmesi de dikkat çekicidir. Ancak bu dersleri almak zorunda olduklarını öğrendiklerinde mezunların o dönemki olumsuz/tarafsız duygularının neredeyse tamamının zaman içerisinde olumluya evrildiği belirlenmiştir. Mezunların ÜGSD'ye ilişkin duygularındaki değişimlere ilişkin Mezun 8, Mezun 20 ve Mezun 28'in görüşleri incelendiğinde dersi almadan önceki süreçte belirttikleri olumsuz duyguların kaynağının ders seçme sürecinde yaşanan/yaşanabilecek sorunlar olduğu görülmektedir. Bu mezunların duygularındaki değişim ve olumsuz duygularının nedeni aşağıda kendi ifadelerinde açıkça görülmektedir:

Dersleri almadan önce;

"Açıkçası ders seçim süreci biraz zordu. İsteddiğimiz derslerin kontenjanı çok çabuk doluyordu. Bu sebeple gerilmiştim biraz ama seçtiğim ya da seçmek istediğim derslerin içerikleri benim için gayet çekiciydi." M-8

“Bölüm dışı dersler almam gerektiğini öğrendiğimde korkmuştum, çünkü istediğin dersi almak çok zordu bizde...” M-20

“... panikledim. [bizim] üniversitede ders seçmek çok zordur ders kayıt döneminde. Nasıl ders bulucam diye endişelendim. Sabah erkenden kalkıp deneme yanılma ile ders seçmemiz gerekiyor. Ders seçerken dersin nerde olduğu çok önemli bir de. Mesela istediğim bir dersi kendi fakültenden uzak olduğu için alamamıştım. Danışman yönlendirmesi olmuyor. Keyfine zevkine göre istediğin dersi alman bekleniyor. Ama mesela istediğim bir ders vardı bölümden mühendislik fakültesine gitmek çok zor olduğu için istediğim dersi alamamıştım.” M-28

Dersleri alırken;

“Aldığım dersler iki kur şeklinde ve devamlılık içeriyordu. ... Çok severek devam ettim bu derslere.” M-8

“... Ama dersleri alırken çok zevk almıştım.” M-20

“[bölümündekiyle] aynı şeyleri benzer konuları görmemek beni mutlu etmişti.” M-28

Mezun durumundayken;

“Aldığım derslerdeki konular günden güne daha önemli hâle geliyor. Bu nedenle daha mutlu oluyorum.” M-8

“İyi ki bu dersleri almışım diyorum. Çok memnunum öğrenciyken böyle bir fırsatım olduğu için.” M-20

“Şu an verdiğim derslerde seçmeli derslerin konuları var. İngilizce dersi disiplinlerarası olduğu için. Mutlu oluyorum dersi daha etkili anlattım diye.” M-28

b. Mezunların ÜGSD’ye İlişkin Düşünceleri ve Düşüncelerindeki Değişim

Mezunların ÜGSD’ye ilişkin ders öncesi/ süreci ve mezuniyet sonrasında düşünceleri/ düşüncelerindeki değişim Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Ders Öncesi/Süresi ve Mezuniyet Sonrasında Düşünceleri Düşüncelerindeki Değişim

Ana Temalar	Temalar	Kodlar	Ders Öncesi	Ders Süreci	Mezuniyet Sonrası	
Olumlu Düşünceler	Olumlu bulma	İyi-olumlu olma	2 (M12-M17)	4 (M1-M2-M16-M27)	5 (M4-M8-M20-M21-M31)	
		Güzel olma	1 (M2)	2 (M1-M33)	4 (M7-M8-M20-M25)	
		İlgi çekici olma	3 (M5-M8-M17)	2 (M33-M34)		
		Fırsat olma	3 (M12-M14-M30)			
		Şans olma	1 (M25)	1 (M23)	1 (M12)	
		Toplam (f)	10	9	10	
	Etkili olma	Önemli olma	Önemli olma	1 (M12)		5 (M1-M7-M15-M20-M33)
			Faydalı olma	2 (M18-M27)	6 (M7-M8-M12-M14-M18-M25)	8 (M1-M3-M6-M15-M16-M23-M30-M34)
		Toplam (f)	3	6	13	
	Çok yönlü gelişime katkı sağlama	Farklı alanlarda bilgi edinme	Farklı alanlarda bilgi edinme	3 (M16-M30-M31)	6 (M8-M12-M13-M19-M28-M35)	4 (M1-M8-M14-M25)
			Çok yönlü gelişim sağlama	2 (M12-M14)		5 (M11-M12-M23-M25-M28)
			Farklı bakış açısı kazandırma	1 (M17)	2 (M28-M30)	1 (M17)
			Disiplinlerarası bakış kazandırma		2 (M28-M33)	
			Toplam (f)	6	10	10
	Bireysel gelişime katkı sağlama	Kendini geliştirmeye katkı sağlama	Kendini geliştirmeye katkı sağlama	2 (M27-M30)	5 (M1-M4-M13-M27-M31)	10 (M1-M3-M8-M18-M20-M23-M25-M28-M30-M35)
			Kendini keşfetmeyi sağlama		2 (M21-M27)	
			Genel kültür düzeyini yükseltme		2 (M28-M30)	1 (M33)
			Toplam (f)	2	9	11
	Akademik başarıya katkı sağlama	Yeni bilgi edinme	Yeni bilgi edinme	3 (M16-M30-M31)	6 (M8-M12-M13-M19-M28-M31)	4 (M1-M8-M14-M25)
			Not ortalamasını yükseltme	1 (M32)		2 (M5-M32)
Toplam (f)			4	6	6	
Farklılık sunma	Değişik olma	Değişik olma	3 (M13-M14-M30)	1 (M31)		
		Farklı deneyim sunma	3 (M13-M30-M31)	2 (M9-M31)	2 (M16-M17)	
		Toplam (f)	6	3	2	

Olumsuz Düşünceler	Mesleki gelişime katkı sağlama	Mesleki gelişime katkı sağlama			6 (M4-M8-M12-M23-M28-M30)
		Toplam (f)	0	0	6
	Sosyal gelişime katkı sağlama	Yeni/farklı arkadaş edinme	1 (M16)	2 (M1-M30)	3 (M9-M14-M31)
		Toplam (f)	1	2	3
		(Olumlu Düşünce) Toplam (f)	32	45	61
	Etkili olmama	Gereksiz olma	2 (M7-M26)		1 (M24)
		Faydasız olma		2 (M11-M26)	2 (M11-M13)
		Pek faydalı olmama			2 (M5-M9)
		Zaman alıcı olma		1 (M11)	
		Toplam (f)	2	3	5
	Sıradan olma	İlgi çekmeme		3 (M11-M24-M26)	1 (M32)
		Farklı olmama		1 (M5)	
		Zevkli olmama		1 (M24)	
		Toplam (f)	0	5	1
	Diğer	Zorlayıcı olma		1 (M22)	
		Yorucu olma		1 (M4)	
		Ders seçeneğinin az olması	1 (M26)		
		Toplam (f)	1	2	0
		(Olumsuz Düşünce) Toplam (f)	3	10	7
		Genel Toplam (f)	35	55	68

Mezunların, ÜGSD kapsamında ders almak zorunda olduklarını öğrendikleri zamanki düşüncelerinin neredeyse tamamı olumludur. Mezunlar, ÜGSD kapsamında *dersleri almadan önce* bir farklılık olacağı (f:6), çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacağı (f:5) düşünceleriyle bunu bir fırsat (f:3), ilgi çekici (f:3) bir durum olarak gördüklerini belirtmiştir. Örneğin; Mezun 13: “Teknik dersler arasında boğulmaktan kurtulacağımı düşünmüştüm.” Mezun 30: “Nefes alma noktası oldu.” şeklinde farklılık; Mezun 30: “Bunları; mesleki kaygı olmadan kendimi başka yönlerden geliştirme dersi olarak görmüştüm.” ifadesiyle çok yönlü gelişim; Mezun 12; “Bölüm dışı seçmeli derslerin, ilgili olduğumuz alanlara ilişkin temel düzeyde bilgi sahibi olabilmemiz adına önemli bir fırsat olduğunu düşünmüştüm.” ifadesiyle çok yönlü gelişim ve bir fırsat olarak görme odaklı açıklamalar yapmıştır. Ayrıca farklı yıllarda farklı bölümlerde ve ÜGSD kapsamında çoğunlukla farklı dersler alan mezunlardan beşinin (M2, M10, M15, M20, M25) tam olarak aynı kelimelerle “İyi ki almışım...[bu dersleri]” şeklinde olumlu düşüncelerini ifade etmesi de dikkat çekicidir.

Mezunların *dersleri alırken* ÜGSD hakkında olumlu düşüncelerinin arttığı belirlenmiştir. Mezunlar; bu dersleri faydalı bulduklarını (f:6), yeni (f:6) ve farklı alanlardan (f:6) bilgi edinmelerini, kendilerini geliştirmelerini sağladıklarını (f:5) ve genel olarak da olumlu/iyi (f:4) olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Örneğin; Mezun 19: *"Farklı alanlardan da istifade etmiştim."*, Mezun 4: *"Biraz yorucu olsa da kişisel gelişimimi oldukça destekleyici olduklarını düşünmüştüm."* şeklinde derslere ilişkin olumlu düşüncelerini farklı niteliklere odaklanarak açıklamışlardır.

Mezunların, şuan mesleklerini icra ederken de ÜGSD'ye ilişkin olumlu düşüncelerinin artarak devam ettiği belirlenmiştir. Mezunlar; ÜGSD hakkında kendilerini geliştirmelerini sağlama (f:10), faydalı olma (f:8), mesleki gelişimlerini sağlama (f:6) gibi niteliklere odaklanarak olumlu düşünceler belirtmiştir. Bu özellikler arasında özellikle mezunların, mezuniyet sonrasındaki düşüncelerini paylaşırken ilk kez ifade ettikleri mesleki gelişimlerini sağladığı düşüncesi dikkat çekicidir. Örneğin; şuan öğretmenlik yapan Mezun 4: *"Aldığım derslerin beni olumlu yönde etkilediğini hissedebiliyorum. Hem kendim hem öğrencilerin için fayda sağladılar."* şeklinde ÜGSD'nin mesleki gelişimine katkı sağladığına ilişkin görüşünü açıklamıştır. Önemli bir kamu kuruluşunda Satış ve Risk Yönetimi Uzmanı olarak görev yapan Mezun 12 ise *"İktisadi idari bilimler mezunlarının doğrudan kendi alanlarında çalışma fırsatı bulması oldukça nadir gerçekleşen bir durum olduğundan, serbest seçmeli derslerin meslek icra ederken de olumlu yönde katkı sunduğunu düşünüyorum. Çünkü bu dersler genellikle, ileride çalışmak istenilen alana ilişkin temel düzeyde bilgi edinilmesi fırsatı yaratmakta."* ifadeleriyle ÜGSD'nin mesleki gelişime katkısını açık bir şekilde açıklamaktadır. Ayrıca *"ileride çalışmak istenilen alana ilişkin temel düzeyde bilgi edinilmesi ..."* şeklindeki ifadesi ise bu derslerin seçim sürecinde bilinçli bir tercih yaptığını da göstermektedir.

Öte yandan mezunların, ÜGSD'ye ilişkin olumsuz düşüncelerinin oldukça sınırlı olduğu ancak daha çok ders sürecine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Mezunlar; dersleri alırken derslerin sıradan olduğunu (f:5) ve etkili olmadığını (f:3) düşünmüştür. Mezunların derslerin sıradan olma ile zorlayıcı, yorucu olması gibi diğer niteliklere ilişkin olumsuz düşünceleri incelendiğinde, bu derslerin özellikle eğitim durumlarına odaklı olduğu ve beklentilerinin karşılanmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu düşünceleri destekleyecek şekilde Mezun 5: *"Beklentimin çok yüksek olduğunu gördüm. Kendi bölümümden çok da farklı bir işleyiş yoktu."* ve Mezun 26: *"Bir an önce bitmeli diye düşündüm."* ifadeleriyle ders sürecine ilişkin olumsuz düşüncelerini ifade etmiştir.

ÜGSD'ye ilişkin tüm süreçlerde belirtilen olumsuz düşüncelerin (f:20) yarısının araştırma kapsamından görüşülen 35 mezunun yalnızca üçü tarafından ifade edilmiş olması çok dikkat çekicidir. Olumsuz düşünceler ana teması altında Mezun 11, dört; Mezun 24, üç ve Mezun 26, üç farklı olumsuz düşünce belirtmiştir. Bu mezunların aşağıdaki ifadeleri, olumsuz düşüncelerin nedenlerini de açıklık getirmesi açısından önemlidir.

“Boşuna almışım mesleğime faydası olmuyor... bir dayatma ile özellikle de bölüm dışı seçmeli derse zorlanmamalı.” M-11

“[Bölüm dışı ders almaya] mecbur olmuşum.... Bence gerek yok bu tür uygulamalara.” M-24

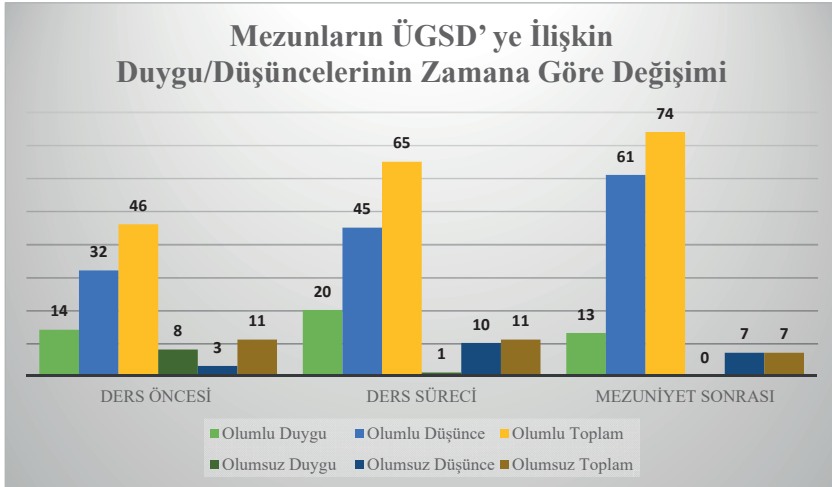
“Sıkıcıydı çünkü [ders alım sürecinde] az seçenek vardı.... Derslerde bir an önce bitmeli diye düşünüyordum.” M-26

Sıklıkla olumsuz düşünceler dile getiren mezunların ifadeleri incelendiğinde; bu durumun nedeninin ÜGSD'nin özellikle öğrenciler için zorunlu tutulması ve bu zorunlulukta onlara esneklik sağlayacak şekilde ders sayısının/çeşidinin fazla olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

c. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Duygu/Düşüncelerinin Zamana Göre Değişimi

Mezunların ÜGSD'ye ilişkin duygu/düşüncelerinin zamana göre değişimi aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

Şekil 1. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Duygu/Düşüncelerinin Zamana Göre Değişimi (F)



Mezunların ÜGSD'ye ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerinin sıklığı ders sürecinde ders öncesine göre artış göstermiştir. Mezuniyet sonrasında ise olumlu duyguların daha az sıklıkla, olumlu düşüncelerin çok sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Mezunların ÜGSD'ye ilişkin olumsuz duyguları ders öncesinde; olumsuz düşünceleri ise ders sürecinde daha çok sıklıkla ifade edilmiştir. Olumsuz duyguların, ders sürecinde

çok az; mezun durumunda ise hiç belirtilmediği görülmektedir. Olumsuz düşüncelerin sıklığının ise ders sürecinde, ders öncesine göre arttığı ve mezuniyet sonrasında da azaldığı görülmektedir.

d. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Genel Düşünceleri

Mezunların ÜGSD'ye ilişkin genel düşünceleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Genel Düşünceleri

Ana Temalar	Temalar	Kodlar	Mezunlar	
Olumlu düşünceler	Çok yönlü gelişime katkı sağlama	Farklı alanlarda bilgi edinme	5 (M3-M6-M14-M17-M19)	
		Çok yönlü gelişim sağlama	3 (M22-M23-M27)	
		Farklı bakış açısı kazandırma	4 (M16-M22-M23-M27)	
		Disiplinlerarası bakış kazandırma	1 (M28)	
	Toplam (f)			13
	Etkili olma	Faydalı olma		8 (M3-M10-M14-M15-M18-M23-M26-M27)
			Toplam (f)	
	Olumlu bulma	İyi-Olumlu olma		2 (M20-M28)
			Güzel olma	2 (M6-M7)
			Fırsat olma	1 (M14)
Toplam (f)			5	
Bireysel gelişime katkı sağlama	Kendini geliştirmeye katkı sağlama		4 (M1-M23-M27-M28)	
		Toplam (f)		
Mesleki gelişime katkı sağlama	Mesleki gelişime katkı sağlama		4 (M1-M18-M23-M31)	
Toplam			4	
Ara Toplam (f)			34	

Olumsuz düşünce-ler	Etkili olma	Ders geçmenin kolay olması	2 (M8-M33)
		Mesleki gelişime katkı sağlamaması	2 (M31-M35)
		Faydasız olması	2 (M24-M33)
		Ara Toplam(f)	6
		Genel Toplam(f)	40

Mezunlar, ÜGSD'ye ilişkin büyük çoğunlukla olumlu düşünceler (f:34) belirtmiştir. Bu olumlu düşünceler incelendiğinde mezunların ÜGSD'nin öğrencilerin çok yönlü gelişime katkı sağlama (f:13) ve faydalı olma (f:8) niteliklerine odaklandıkları görülmektedir. Örneğin; Mezun 12: *"Bu uygulamayı destekliyor, bunun gençlerin ufkunu açtığını düşünüyorum."*, Mezun 14 ise *"Farklı disiplinlere dair temel seviyede de olsa bilgi edinmek için fırsat olarak değerlendiriyorum."* ifadeleriyle ÜGSD'yi genel anlamda olumlu karşıladıklarını belirtmiştir.

Öte yandan mezunların; ÜGSD hakkında ders geçmenin kolay olması (f:2), mesleki gelişime katkı sağlamaması (f:2), faydasız olması (f:2) gibi nedenlerle etkililiğine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin; Mezun 31: *"Mesleğim dışında derslerin katkısı yok ancak sosyal hayatımda büyük katkıları oluyor."* ifadeleriyle hem olumlu hem olumsuz düşüncesini belirtmiştir. Mezun 8 ise *"Öğrencilerde ders geçmeye yönelik bir kaygı oluyordu. Herkes geçmesi kolay olan derslere yöneliyordu. Bu kaygı azaltıldığında çok faydalı hâle gelebilir."* şeklinde çözüm önerisiyle birlikte olumsuz düşüncesini belirtmiştir.

e. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Önerileri

Mezunların ÜGSD'nin daha etkili bir şekilde geliştirilip uygulanmasına ilişkin önerileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Mezunların ÜGSD'ye İlişkin Önerileri

Temalar	Kodlar	Mezunlar
Genel olarak	Yaygınlaşmalı	10 (M1-M2-M5-M17-M21-M23-M25-M31-M33-M35)
	Uygulanmaya devam edilmeli	5 (M2-M17-M12-M13-M27)
	Zorunlu olmamalı	2 (M9-M11)
	Öğrenciler teşvik edilmeli	1 (M25)
	Uygulanmamalı	1 (M24)
	İyi tasarlanmalı	1 (M26)
Toplam (f)		20
Ders sayısına ilişkin	Ders sayısı fazla olmalı	11 (M4-M21-M23-M25-M27-M28-M30-M31-M33-M34-M35)
	Ders sayısı sınırlı olmalı	1 (M18)
Toplam (f)		12
Ders seçimine ilişkin	Ders seçimi konusunda bilgi verilmeli	3 (M4-M11-M18)
	Seçme şansı verilmeli	3 (M2-M18-M29)
	Ders seçiminin kolaylaştırılmalı	2 (M4-M18)
	Ders öneri listesi olmalı	1 (M11)
Toplam (f)		9
Dersin içeriğine ilişkin	Dersin biri muhakkak dil olmalı	1 (M13)
	Bölümle yakın ilişkili dersler olmalı	1 (M19)
	Çok farklı alanlardan alınmalı	2 (M26-M33)
Toplam (f)		4
Genel Toplam (f)		45

Mezunlar, ÜGSD'nin daha etkili olarak geliştirilip uygulanmasına yönelik genel uygulamaya (f:20), uygulama kapsamındaki ders sayısına (f:12), ders seçimine (f:9) ve ders içeriğine (f:4) ilişkin bazı öneriler sunmuştur. Genel uygulamaya ilişkin öneriler sıklıkla ÜGSD uygulamasının yaygınlaşması (f:10) ve devam etmesine (f:5) yöneliktir. Mezun 17: *"Farklı bir bakış açısı kazanmada ideal bir çözüm"*, Mezun 2: *"Özellikle artık disiplinler arası çalışmalar değer kazandığı için öğrencilere bu fırsat tanınmalı."*, Mezun 23 ise *"Sonrasında fark ediyoruz. Bambaşka alanlardan bakış açıları veriyor ve bizi geliştiriyor. Daha da artırılmalı."* ifadeleriyle bu önerilerinin nedenlerini de sıralamışlardır.

Mezunların sıklıkla dile getirdiği diğer öneriler ise ders sayısının fazla olması (f:11), ders seçme şansı verilmesi (f:3) ve ders seçimi konusunda bilgi verilmesine (f:3) yöneliktir. Bu öneriler, yukarıda belirtildiği gibi bu fırsattan daha fazla yararlanma isteğiyle aynı doğrultudadır. Ayrıca bu öneriler, Mezun 8'in *"Kontenjanın çabuk dolmasından dolayı ders seçme süreci biraz zordu."* ve Mezun 28'in *"Bizim üniversitede ders seçmek çok zordur."* gibi ifadelerle vurguladığı gibi onların ders seçme sürecinde sorunlar yaşamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu sorunların ortadan kaldırılarak ÜGSD'nin etkililiğini artırmak için Mezun 4: *"Daha fazla [seçmeli ders] olmalı ve öğrencilere alabilecekleri seçmeli dersler hakkında önceden oryantasyon sağlanmalı seçmelerini kolaylaştırmak adına."* ve Mezun 11: *"Bence öğrenci istediği dersi alarak bilgi dağarcığını geliştirme imkânına sahip olmalı. ... Öneri listesi dâhilinde neden almasının faydalı olacağı belirtilebilir."* gibi önerilerde bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite geneli seçmeli derslerin; pek çok Amerika, Avrupa ve Asya üniversitesinde olduğu gibi Türk üniversitelerinde de uygulama alanı hızla genişlemektedir. Bu nedenle ÜGSD'yi deneyimleyen bireylerin buna ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada; üniversitelerin en önemli paydaşlarından olan mezunların, ÜGSD'ye ilişkin düşüncelerinin ders öncesi/süreci ve mezuniyet sonrasındaki durumu ve değişimi ile genel görüşleri/önerileri incelenmiştir.

Bu araştırmada mezunların; ÜGSD'yi almadan önce, bu dersleri alırken ve mezuniyet sonrasında bu derslere ilişkin olumlu duygu ve düşünceleri sıklıkla ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, ilgili alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar; lisans eğitimine devam eden öğrencilerin çekirdek dersler adı ile kendilerine sunulan üniversite geneli seçmeli/zorunlu derslerin farklı özelliklerine odaklanarak bunlar hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu (Gump, 2007; Johnson, 2010; İlhan, 2018; OAPA, 1998; Saadeddine, 2013; Üçer-Saylan vd., 2016; Wehlburg, 2010); bireysel ve çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri (İlhan, 2018; OAPA, 1998; Saadeddine, 2013) sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırmalar, kapsamlarına üniversite geneli zorunlu derslerin de dâhil edilmesi açısından mevcut araştırmayla farklılık gösterse de öğrencilerin kendi bölümleri dışında farklı alanlardan dersler alması açısından ben-

zerlik göstermektedir. Mevcut araştırma ile incelenen ders nitelikleri açısından tam olarak benzerlik gösteren sınırlı sayıdaki araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır: Demir ve Ok (1996) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler üniversite geneli seçmeli derslere ilişkin olumlu görüşler belirtmiştir. Vural ve Kaplan (2020) tarafından gerçekleştirilen Mersin Üniversitesinde Ortak Seçmeli Dersler (OSD) uygulamasını inceleyen bir araştırmada ise öğrencilerin % 91'inin aldıkları OSD'den memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmaya çalışma grubu ve kapsam açısından benzerlik gösteren Üçer-Saylan vd. (2016) tarafından açıklanan Sabancı Üniversitesi mezunları üzerinde yapılan çalışmada da mezunların lisans eğitiminde aldıkları üniversite geneli seçmeli/zorunlu derslere ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ve bunlardan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu mezunların, ÜGSD'yi almadan önce, bu dersleri alırken ve mezuniyet sonrasında olumsuz duygu ve düşüncelerini oldukça az sıklıkla ifade etmesidir. Bu daha az sıklıkla ifade edilen olumsuz duygu/düşüncelerin ise daha çok ders sürecine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Mezunlar; dersleri alırken derslerin sıradan olduğunu ve etkili olmadığını düşünmüştür. Bu sonuç, ÜGSD'nin eğitim durumuna (işleyişine) ilişkin sorunların yaşandığı, onların beklentilerinin karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlhan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada da üniversite geneli seçmeli/zorunlu dersleri alan lisans öğrencilerinin incelenen derslere karşı olumlu veya olumsuz görüş geliştirmesine neden olan etmenlerden birinin bu derslerin eğitim durumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da mezunların, ÜGSD'nin daha etkili olabilmesi için ders sayısı ve ders seçim sürecine ilişkin yaptıkları önerilerdir. Mevcut araştırmadaki mezunların, ÜGSD kapsamında sunulan derslerin sayısının artırılmasına ilişkin önerileri alan yazındaki pek çok çalışma sonucuyla benzerdir (Altunbay, 2018; Demir, 1996; Demir ve Ok, 1996; İlhan, 2018; Öztan Ulusoy vd., 2012; Üçer-Saylan vd, 2016). Mezunların ders seçim sürecine ilişkin yaptıkları öneriler ise yine benzer değerlendirme çalışmalarında da vurgulanan ders seçimi konusunda seçeneğin az olmasından kaynaklanan sorunlar ile ilgilidir (Demir ve Ok, 1996; İlhan, 2018; OAPA, 1998; Saadeddine, 2013). Bu sorunun ortadan kaldırılması için mevcut çalışmada belirlenen daha fazla seçmeli ders çeşidinin olması önerisinin yanı sıra öğrencilerin çoğunlukla tercih ettiği dersler için birden fazla şubenin açılması gibi bazı diğer öneriler de alanyazında vurgulanmaktadır (Saadeddine, 2013). Yine mezunların ders seçim sürecine ilişkin önerileri arasında yer alan öğrencilerin bu süreçte bilgilendirilmesi/yönlendirilmesi ÜGSD'nin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir etkidir. İlhan'ın (2018) çalışmasında da belirlendiği gibi lisans öğrencilerine üniversite geneli derslere/ders seçim sürecine ilişkin yapılan bilgilendirmeler sınırlıdır. Bu konuda öğrencilerin yönlendirilmesi, öğretim elemanlarından öneriler almaları (Walker, 1994) gerekmektedir. Böylelikle öğrencilere fazla sayıda seçmeli ders sunmanın onlar için zihin karışıklığına neden olabileceği veya öğrencilerin ders seçimi konusunda deneyiminin olmamasının

bazı sorunlara yol açabileceği gibi alanyazında vurgulanan eleştirilerin de ortadan kaldırılması sağlanabilir (İlhan, 2018).

Yükseköğretimde eğitim-öğretimin niteliği üzerine yapılan tartışmaların süregeldiği günümüzde eğitim programlarının önemi fark edilmeye başlanmış ve önemli reform girişimlerinde bulunulmuştur. Türk üniversitelerinin bazıları için ise bu reformlardan biri; üniversite geneli seçmeli derslerin eğitim programlarına dâhil edilmesidir. ÜGSD, bu araştırma sonucunda da ulaşıldığı gibi üniversitelerden beklenen öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlama açısından çok önemlidir. Üniversitenin amacı; öğrencilere yalnızca belirli bir meslek alanına özgü teknik bilgi/becerileri (hard skills) kazandırmakla sınırlı olmamalıdır. Çünkü filozof eğitimci Kuçuradı'nın (Kuçuradı, 1988; aktaran Hayırsever ve Kalaycı, 2017) belirttiği gibi eğitim insanlarda herhangi bir davranış oluşturmak için değil, onların insan olma sürecine katkıda bulunmak içindir. Bu amaca ulaşmak için bireylere yalnızca mesleki bilgi/becerilerin kazandırılması yeterli değildir (Hayırsever ve Kalaycı, 2017). Üniversitelerden beklenen sürekli değişen mesleki/sosyal yaşam şartlarında onların gereksinim duyacakları insani becerileri (soft skills) de kazandırmasıdır. İnsani beceriler, yaşam boyu öğrenme becerileri, 21. yüzyıl becerileri gibi farklı şekillerde adlandırılan iletişim, takım çalışması, problem çözme, sorumluluk/güvenirlilik, çalışma etiği, profesyonellik, esneklik/belirsizlikle mücadele, kişilerarası ilişkiler, liderlik ve kriz yönetimi gibi (Şimşek ve İlhan, 2019) her dönem ihtiyaç duyulan bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ÜGSD etkili bir araçtır.

ÜGSD; öğrencilere bireysel tercihlerine, becerilerine, hedeflerine uygun olarak aldıkları derslerle kendi eğitim süreçlerine yön verme ve sonuçta da hedeflerine ulaşma olanağı sunmaktadır (Movchan ve Zarishniak, 2017). ÜGSD ile öğrencilere sağlanan bu esneklik onların kendi ilgilerini beslemelerini, yeteneklerini geliştirmelerini ve kariyer gelişimlerine yön vermelerini sağlamaktadır (Ghonim ve Eweda, 2018). Ayrıca üniversite öğrencilerine ders seçme şansı verildiğinde öğrenme sürecinden daha fazla memnun olacakları, öğrenmeye daha fazla zaman ayıracakları ve dolayısıyla akademik başarılarının da artacağı açıktır (Howorth, 2001). Bu ders seçme şansı ile öğrencilerin karar alma ve uygulama süreçlerine dâhil edilmesi üniversitelerden beklenen demokratik ve hümanist yaklaşıma ulaşılmasında da önemli bir etken olacaktır. Bu önemli katkıların farkında olan pek çok üniversite, üniversite geneli seçmeli dersler aracılığıyla sundukları eğitimi niteliğini artırmaya çalışmaktadır (Movchan ve Zarishniak, 2017). Çünkü bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki ÜGSD, zaman kaybı değil geleceğe yatırımdır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ÜGSD'yi lisans eğitim programlarına dâhil etmek isteyen/eden üniversiteler ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Üniversite geneli seçmeli dersleri lisans eğitim programlarına dâhil etmek isteyen üniversiteler için öneriler

- ÜGSD uygulanmaya başlanmadan önce kuramsal temelleri, farklı üniversite-lerdeki uygulamaları, güncel gelişmeler, ilgili program değerlendirme çalışmalarının sonuçları dikkatlice incelenmelidir.
- ÜGSD, kurum kimliğinin belirleyicisidir. Bu nedenle farklı bir üniversitedeki yapı/işleyiş ithal edilmemeli; kurumun misyon/vizyon, stratejik hedefleri, öğretim elemanı/öğrenci profilleri, topluma hizmet görevine dayalı olarak bölgesel öncelikleri/gereksinimleri dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- ÜGSD, üniversite içindeki tüm paydaşlara özellikle öğrencilere tanıtılmalı ve onların benimsemeleri sağlanmalıdır.

Üniversite geneli seçmeli dersleri lisans eğitim programlarına dâhil eden üniversiteler için öneriler

- ÜGSD'nin uygulanmakta olan öğretim programları, düzenli olarak değerlendirilmeli ve tekrar geliştirmelidir. Bu sürecin bilimsel verilere dayalı, katılımlı, sistematik ve sürekli olması sağlanmalıdır.
- Mevcut araştırma kapsamından belirlenen mezunların özellikle ders sürecine ilişkin olumsuz duygu/düşüncelerin ortadan kaldırılabilmesi için ÜGSD'nin amaçları, disiplinler arası yapısı, derslerin işlenişi ve öğrenci özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.
- Mezunların ÜGSD hakkında bilgi sahibi olmamaları, özellikle bu dersleri almadan önceki dönemde olumsuz duygulara/düşüncelere sahip olmalarına neden olmuştur. Bu olumsuz duyguların/düşüncelerin ortadan kaldırılması için yine mezunlar tarafından vurgulanan uyum programları düzenlenmesi, danışman yönlendirmesinin etkin olması gibi öneriler ÜGSD'yi planlama/uygulama sürecinde dikkate alınmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- ÜGSD, yerli alan yazın için oldukça yeni bir kavramdır, son 20 yıl içerisinde ara ara gerçekleştirilen birkaç bilimsel araştırma haricinde ilgili araştırma bulunmamaktadır. ÜGSD'nin her geçen gün daha fazla sayıda üniversitede uygulanmaya başladığı gerçeği de göz önünde bulundurularak alanyazındaki bu önemli eksikliğin giderilmesi için bilimsel araştırmalar yapılabilir.
- ÜGSD, tarihi, felsefi ve kuramsal temelleri, farklı uygulama biçimleri, örnek uygulamaları, eğitim/öğretim programları, programların geliştirilmesi/değerlendirilmesi gibi konuların her birine ilişkin bilimsel araştırmalar yapılabilir.
- Bu nitel araştırmada yalnızca bir üniversiteden mezun öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak ÜGSD incelenmiştir. Farklı üniversitelerden mezunların, öğrenci-

lerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin çalışma grubuna dâhil edilebileceği nicel/karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada ÜGSD'ye ilişkin mezunların görüşleri/önerileri belirlenmiştir, farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- AKBAY, A., & Cesur, K. (2019). Views on general knowledge elective courses of ELT departments: Suggested syllabus for diction course. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1332-1354. <https://doi.org/10.17263/jlls.668465>
- ALTUNBAY, M. (2018). The effects of elective courses on the personal development of prospective teachers. *Universal Journal of Educational Research* 6(10), 2094-2100. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061006>
- ANKARA ÜNİVERSİTESİ. (2021, 5 Şubat). *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi işletme bölümü dersleri*. http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=4300&bot=1920
- ANKARA YILDIRIM Beyazıt Üniversitesi. (2021, 5 Şubat). *Ortak seçmeli dersler kurum koordinatörlüğü*. https://aybu.edu.tr/secmeli/custom_page-314-hakkinda.html
- ASSOCIATION of American Colleges and Universities (AAC&U). (2007, 10 January). *College learning for the new global century*. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf
- BALTACI, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ. (2021, 5 Şubat). *Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği bölümü dersleri*. <https://ie.boun.edu.tr/tr/icerik/teknik-ve-sosyal-se%-C3%A7meli->
- CAPALDİ PHİLİPSS, E. D. & Poliakoff, M. B. (2015, 25 March). *The cost of chaos in the curriculum*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563816.pdf>
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- ÇAĞLAYAN, E. (2019). Güzel sanatlar fakültesindeki seçmeli derslere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1303-1310. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.307>
- DEMİR, A. & Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 121-125.
- DEMİR, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 24-31.

Mezunlar Anlatıyor: Üniversite Geneli Seçmeli Dersler Zaman Kaybı mı Yoksa Geleceğe Yatı...

- DENHAM, T. J. (2002). *The elective system or prescribed curriculum: the controversy in American higher education* [Unpublished doctoral dissertation]. Siena College, New York. <https://eric.ed.gov/?id=ED471740>
- DENHOLM, J., Giovannetti, M., Kummen, K., Mcleod, K., & Snaydon, J. (2015, 7 January). *Report of the general education committee*. <https://www.capilanou.ca/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=48008>
- DÜNDAR, S. (2008). Ders seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi*, 13(2), 217-226.
- EGE ÜNİVERSİTESİ. (2021, 5 Şubat). *Ege Üniversitesi Üniversite seçmeli dersleri yönergesi*. http://oidb.ege.edu.tr/files/oidb/icerik/secmel_ders_yonergesi.pdf
- FOWLER, F. J. (2009). *Survey research methods* (4th ed.). Sage Publications.
- GALL, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996) *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman Publishing.
- GAZİ ÜNİVERSİTESİ. (2021, 6 Şubat). *Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği bölümü dersleri*. <http://sporbilimleri.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-programlari-2820?siteUri=sporbilimleri>
- GHONİM, M., & Eweda, N. (2018). Investigating elective courses in architectural education. *Frontiers of Architectural Research*, 7, 235-256. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2018.03.006>
- GUMP, S. E. (2007). Classroom research in a general education course: Exploring implications through an investigation of the sophomore slump. *Journal of General Education*, 56 (2), 105-125.
- HAYIRSEVER, F., & Kalaycı, N. (2017). A comparative analysis of general culture courses within the scope of knowledge categories in undergraduate teacher education programs "Turkey and the USA". *Educational Research and Reviews*, 12(1), 1-18.
- HOWORTH, C. A. (2001). An empirical examination of undergraduate students' module choices. *International Journal of Management Education*, 2(1), 19-30.
- HUMPHREYS, D., & Davenport, A. (2005, 10 January). *What really matters in college: How students view and value liberal education*. *Liberal Education*. <https://www.aacu.org/liberaleducation/le-sufa05/le-sufa05leap.cfm>.
- İLHAN, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İLHAN, E. (2020). Yükseköğretimde eğitim programı ve program geliştirme kuramsal-tarihi temeller ve uygulama örnekleri. D. Peker Ünal ve F. Demir (Ed.), *Eğitime adanmış yarım asır, Prof. Dr. Tayip Duman'a armağan* (s.444-468) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- İLHAN, E. & Kalaycı, N. (2018). Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 264-281.
- İLHAN, E. & Kalaycı, N. (2021). *Yükseköğretim ekosistemi ve çekirdek program*. Nobel Yayıncılık.

- JOHNSON, C. (2010, 8 January). *Attitudes and perceptions of general education requirements at career focused post-secondary institutions*. <https://search.proquest.com/docview/717714727?pq-origsite=gscholar>
- KALAYCI, N. & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 118-131. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.190>
- KIRK-KUWAYE, M., & Sano-Franchini, D. (2015). "Why do I have to take this course?": How academic advisers can help students find personal meaning and purpose in general education. *The Journal of General Education*, 64(2), 99-105.
- KORUKÇU, A. (2011). İlahiyat fakültesi programlarındaki seçmeli dersler üzerine bir inceleme. *Marife*, 11(3), 163-174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344296>
- KÜTAHYA Dumlupınar Üniversitesi. (2021, 5 Şubat). *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi üniversite ortak seçmeli dersler yönergesi*. [https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/27/files/ortak_secmeli_dersler_yonergesi\(1\).pdf](https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/27/files/ortak_secmeli_dersler_yonergesi(1).pdf)
- LATTUCA, L. R., & Stark, J. S. (2014). External influences on curriculum: Sociocultural context. In S. R. Harper and J. F. L. Jackson (Eds.), *Introduction to American higher education* (pp. 93-128). Routledge Press.
- LOWENSTEIN, M. (2015). General education, advising, and integrative learning. *The Journal of General Education*, 64(2), 117-130.
- MAXWELL, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D., J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp.214-253). Sage Publications.
- MAYRING, P. (2000, 2 January). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MENAND, L. (2010). *The marketplace of ideas: Reform and resistance in the American university*. W.W. Norton.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- MOST, R., & Wellmom, C. (2015). Engaging students in advising and general education requirements. *The Journal of General Education*, 64(2), 106-116.
- MOVCHAN, L., & Zarishniak, I. (2017). The role of elective courses in students' professional development: foreign experience. *Comparative Professional Pedagogy*, (2), 20-26.
- OFFICE of Academic Planning and Assessment. (OAPA). (1998). General education: Students' perspectives. *Assessment Bulletin*, 3(1), 1-4.
- ONWUEGBUZIE, A. J. & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- ORTA Doğu Teknik Üniversitesi. (2021, 5 Şubat). *Lisans programları*. <http://ba.metu.edu.tr/en/programs/undergraduate>

Mezunlar Anlatıyor: Üniversite Geneli Seçmeli Dersler Zaman Kaybı mı Yoksa Geleceğe Yatı...

- ÖZTAN Ulusoy, Y., Dağ, F., Fidan, D., Sahraç, Ü., İnan, B., & Güllü, D. (2012). Student opinions about elective courses in changing education: the example of Kocaeli University faculty of education. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(4), 135-142.
- PREGİTZER, M., & Clements, S. (2013). Bored with the core: Stimulating student interest in online general education. *Educational Media International*, 50(3), 162-176.
- SAADEDİNE, R. (2013). *Undergraduate students' perceptions of general education: A mixed methods approach* [Unpublished Doctorate Thesis]. Rowan University, College of Education, New Jersey. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1389&context=etd>
- ŞİMŞEK, H. & İlhan, E. (2019). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1896-1935. <https://doi.org/10.26466/opus.595168>
- TAVŞANCIL, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- THOMAS, R. (1962). *The search for a common learning: General education, 1800-1960*. McGraw Hill.
- THOMPSON, C. A., Eodice, M., & Tran, P. (2015). Student perception of general education requirements at a large public university: No surprises? *The Journal of General Education*, 64(4), 278-293.
- ÜÇER-SAYLAN, D., Sayers, Z., & Alpar, M. A. (2016). Bir çekirdek program hikâyesi-temel geliştirme programı. *Yükseköğretim ve Bilim*, 6(3), 304-316.
- ÜNSAL GÜLMEZ, N., Ayyıldız Potur, A. & Kayıhan, K. S. (2016). Mimarlık eğitiminde seçmeli dersler: Çeşitlilik, esneklik, kısıtlar ve olanaklar üzerine. *Mimarlık Dergisi*, 52(388), 49-53.
- VURAL, M., & Kaplan, S . (2020). Ortak seçmeli derslerdeki tercihlerin istatistiksel analizi ve tespiti. *Acta Infologica*, 4(1), 35-55. <https://doi.org/10.26650/acin.764496>
- WALKER, L. (1994). The new higher education systems, modularity and student capability. In A. Jenkins, L. Walker, (Eds.), *Developing student capability through modular courses* (pp.87-96) London: Kogan Page.
- WEHLBURG, C. M. (2010). Integrated general education: A brief look back. *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 3-11.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- YİN, R. K. (2003). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Publishing.

TEACHING THE ORDER OF OPERATIONS TOPIC TO FOURTH-GRADERS USING CODE.ORG

RESEARCH ARTICLE

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN¹

¹ Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Primary Education Department, ozlem.ozcakir@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5140-4510.

Geliş Tarihi: 12.07.2021 Kabul Tarihi: 20.06.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.970167

Abstract:

Coding education has been included in the education programs of many countries and is taught to students in schools or outside of school hours to gain them learning outcomes. This study attempts to use coding as a context for mathematical learning at grade level 4 to support and enhance students' mathematics learning. It examines the codes that emerged as a result of the order of operations topic learning process with coding. A case study approach was used in the study, and participants consist of three fourth-grade students with high, medium, and low achievements in mathematics. The data were collected through video records, photographs, worksheets, and observation notes and analyzed using a constant comparative coding method. In the applications, the participants first learned coding through the code.org platform. Then the expressions from the order of operations were studied with coding. As a result of data analysis, the codes were merged under the themes of code.org, student, and mathematical process. The analysis results showed that this coding activity enabled students to learn through modeling by concretizing the subject and developed their mathematical competencies by participating in many cognitive skills such as reasoning, analyzing, exploring, and verifying. Besides, it was found that problem-solving and generalizing from mathematical thinking skills were used in this learning activity.

Keywords: coding, computational thinking, fourth-graders, the order of operations topic

CODE.ORG İLE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNE İŞLEM ÖNCELİĞİ KONUSUNUN ÖĞRETİLMESİ

Öz: Kodlama eğitimi birçok ülkenin eğitim programlarına dâhil edilmiştir ve öğrencilere okul saatlerinde veya okul dışı saatlerde kodlama eğitimi verilmektedir. Bu çalışma, dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik öğrenimini desteklemek ve geliştirmek için kodlamayı bir bağlam olarak kullanmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, işlem önceliği konusunun kodlama ile öğretilmesi süreci incelenmektedir. Durum çalışması deseninde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları üç dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler video kayıtları, fotoğraflar, çalışma yaprakları ve gözlem notları aracılığıyla toplanmış ve karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulamalarda katılımcılar önce code.org platformu üzerinde kodlama yapmayı öğrenmiş, daha sonra işlem önceliği konusu kodlama ile çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar; code.org, öğrenci ve matematiksel süreç olmak üzere üç temada toplanmıştır. Analiz sonuçları, bu kodlama etkinliğinin konuyu somutlaştırdığını, öğrencilerin modelleme yoluyla öğrenmelerini sağladığını, akıl yürütme, analiz etme, keşfetme, doğrulama gibi birçok bilişsel etkinlikte bulunarak matematiksel yeterliliklerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin bu öğrenme etkinliğinde matematiksel düşünme süreçlerinden genelleme yapma ve problem çözme becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilgi işlemsel düşünme, dördüncü sınıf öğrencileri, işlem önceliği konusu, kodlama

Introduction

Children need to learn 21st-century skills including creativity, innovation, critical thinking, and problem-solving, to thrive in our interconnected and constantly changing world (Geist, 2016). Coding activities support an environment where students can develop 21st-century competencies (Miller, 2019; Wing, 2006). While coding is a term of creating in complex programming languages, now it is used to describe creating a sequence of instructions with tools basic enough for young children (Hutchinson et al., 2016). Researchers have suggested that the inclusion of coding in the school curriculum has many cognitive benefits for learners (Arfe et al., 2020; Di Lieto et al., 2017; Kalelioğlu, 2015; Moreno-León et al., 2016; Resnick et al., 2009) as well as mathematical gains (e.g., Benton et al., 2017; Hutchinson et al., 2016; Hoyles and Noss, 1992; Miller, 2019). According to Gadandis (2015), coding activities focus mostly on coding for their own sake or developing generic problem-solving and digital literacy skills, but the most important thing is to design mathematical activities with coding concep-

ts. As mentioned, coding activities focus on coding or problem-solving skills, but it is crucial to teach mathematical concepts with coding activities. Therefore, this study focuses on teaching the order of operations with coding and explores how coding may be used as a context for mathematical learning at grade level 4 to support mathematics learning. Thus, coding activities will be saved from focusing only on developing programming and problem-solving skills, and students will be able to learn mathematics with these activities. Accordingly, this study attempts to use coding as a context for mathematical learning at grade level 4 to support and enhance students' mathematics learning. It examines the codes that emerged as a result of the learning process of the order of operations with coding.

STEM – Coding – Computational Thinking

Global revival requires teaching coding to children for three reasons: to enable them to gain a 21st-century competency, learn to be 'producers' of innovation, and prepare the future workforce with knowledge of computer programming (Gadanidis, 2015; Popat and Starkey, 2019). These reasons are compatible with the aims of integrated STEM education because it also aims to raise a STEM literate society, a workforce with 21st-century skills, and advanced research and development focused on innovation (Bybee, 2013). In the context of STEM education, coding and computational thinking take place in the school curriculums as a basic skill/literacy for all students (Miller, 2019), and children who have a strong foundation in computational thinking are found to be more effective problem solvers and critical thinkers (Wing, 2006). Computational thinking refers to "the thought processes involved in formulating a problem and expressing its solution in a way that a computer-human or machine can effectively carry out" (Wing, 2006, p. 7). It was found that computational thinking is related to problem-solving skills, spatial ability, and reasoning ability (Di Lieto et al., 2017; Fessakis et al., 2013; Roman Gonzalez et al., 2017; Wing, 2006). It also includes concepts to design and evaluate complex systems and understand human reasoning and behavior (Florez et al., 2017). Therefore, coding education is accepted within the scope of integrated STEM education, and it also develops computational thinking skills related to students' higher-level cognitive skills.

Mathematics Education and Coding Activities

The thinking required to code is quite mathematical; therefore, coding is a natural fit for mathematics teaching and learning (Gadanidis, 2014). Coding activities provide an opportunity for developing students' mathematical knowledge and cognition (Papert, 1980). The studies showed that in the learning process of coding, students learned mathematical skills containing problem-solving, measurement, geometry, and spatial concepts (Fessakis et al., 2013; Popat and Starkey, 2019; Savard and Highfeld, 2015). Moreover, adding coding as a context for mathematics learning, rather than a separate content area, provides experience, representing, investigating, and modeling

mathematics concepts and relationships in new ways (Gadanidis, 2014; Moreno Leon, et al., 2021). In the experimental studies examining the effects of coding activities, it was found that learning coding improved children planning and inhibition skills (Arfe et al., 2020), visio-spatial working memory (Di Lieto et al., 2017), academic performance (Hayes and Stewart, 2016; Moreno-León et al., 2016), computational thinking (Saez Lopez et al., 2016) and higher-level of mathematical thinking skills (Miller, 2019). However, it was also determined that teaching programming did not cause any significant differences between experimental and control groups' scores for mathematical modeling and procedural comprehension (Bernardo and Morris, 1994) and reflective thinking skills (Kalelioğlu, 2015). There are contradictory findings of problem-solving skills; a significant increase in the problem-solving abilities of the treatment group (Palumbo and Michael Reed, 1991) and non-significant results (Falloon, 2016; Kalelioğlu and Gülbahar, 2014; Psycharis and Kallia, 2017) were reported. Qualitative studies were also executed in this field; the results of an exploratory case study revealed that 5–6 years old kindergarten children had opportunities to develop mathematical concepts, problem-solving, and social skills through programming activities (Fessakis et al., 2013). Taylor et al. (2010) also found that coding activities created an environment where the children used problem-solving processes such as goal setting, generating, and testing ideas. As a continuation of the studies, this study explores the outcomes of a mathematical learning activity executed with coding and will contribute to few qualitative studies in this field.

Another critical point is that countries around the world show different approaches to providing coding education to students. While countries such as Finland, France provide coding education interdisciplinary (mathematics, crafts); the countries like Portugal, Denmark, Australia, Italy, and Turkey serve coding education as part of the information technologies course (Bocconi et al., 2016). Because no model or framework is provided for coding to demonstrate how this can be integrated into curriculum areas and of concern is the lack of explicit links to mathematics in the new digital technologies curriculum; there is a need for more researches integration of coding effectively into mathematics or other curriculum areas (Miller, 2019). Accordingly, this study integrates coding education into the mathematics program and offers a different perspective to mathematics education.

Easy Way to Teach Coding for Kids: Code.org

Programming languages such as Scratch, ScratchJr, Code Spells, Tynker, Code.org, and Lego Mindstorms are more like games, enable students to code without learning complex traditional programming languages, and they can open up the world of coding and programming to young children (Geist, 2016; Taylor et al., 2010). A block-based visual programming code.org is one of the most effective options for children from preschool to primary school (Saez-Lopez et al., 2016). It is an open-source programming platform established as a non-profit site founded in the USA in 2013 that aims to

teach students the basic programming concepts via challenges in the tasks. These tasks are asked to complete to pass levels using the drag-and-drop method, and it provides a visual programming language that is particularly appropriate for young learners (Kalelioglu, 2015; Saez-Lopez et al., 2016). Although the code.org platform is spread worldwide and is available in a growing number of national languages, its efficacy in developing coding and cognitive skills remains unexplored mainly (Arfe et al., 2020). This study will fill the gap in this field by examining the learning process of a mathematics subject with coding.

Teaching an Algebraic Topic Using Coding: The Order of Operations

The order of operations in mathematical expressions is not always the same as in the order in which they are written; if brackets, addition, subtraction, multiplication, division, and exponential numbers exist in the same mathematical expression, in such cases, it is necessary to operate according to the order of operation rule (Blando et al., 1989). Order of operations is one of the five obstacles identified in the algebraic context, and it causes students difficulties with the algebraic structure due to the lack of understanding of structural notions in arithmetic (Linchevski and Livneh, 1999; Vanderbeek, 2007). A significant part of the students' mistakes in arithmetic operations is also caused by the violation of the order of operation rule in secondary schools (Blando et al., 1989). Moreover, prospective teachers also have difficulties in terms of the order of operations (Glidden, 2008). Therefore, students' success in arithmetic operations depends on their understanding of the order of operation well. The topic of order of operation is taught to students in the fourth-grade in a limited way. The mathematics curriculum includes teaching that in addition and multiplication, changing the places of additives and multipliers does not change the result (Ministry of National Education [MoNE], 2018). However, Gadanidis (2015) states that teaching children complex math topics is possible through coding. In line with this view, this study taught a high-level topic to fourth-grade students by coding.

Method

A case study approach was used to investigate the learning environment that emerged in teaching the order of operations with coding. This approach attempted to describe, analyze and interpret the learning process of a mathematical subject with coding.

Participants

The research was executed with 10-year-old (fourth-grade) academically diverse children from a state, culturally non-mixed, rural, midrange Turkey city school to explore the mathematical results of the code.org platform. Participants of the study consist of three fourth-grade students with a diverse range of learners (low, average, and high achievers) according to their mathematics grades and the classroom teacher's opinions. The first participant, Yunus Emre, was identified as a child with advanced

learning abilities, high mathematics achievement who generally exhibited poor social skills. It was observed that he was a determined boy because difficult tasks motivated him to achieve. He is the son of a farmer family, there was no computer at his home, but he knew how to use a computer. The other, Tank, has an average level of achievement in mathematics. He was evaluated as a child with normal learning abilities. His father was a teacher. He had his computer at home and learned to code with code.org for a short time, so he had some previous knowledge about code.org. This ensured Tank to finish the coding education in a shorter time but not another advantage in learning the order of operations with coding. The last one, Ece, was a child with low capabilities against her peers' achievements. She was a talkative child and had deficiencies in mathematical knowledge. There was a computer in her home, but she had no previous coding experience. Before the study started, the students were informed about the study and confidentiality. Their preferences about keeping their names confidential were asked and permission was obtained from each of them to be used their real names in the final report. It was also stated excerpts from audio and videotapes and selected pictures of worksheets would be included in the final report with their permission.

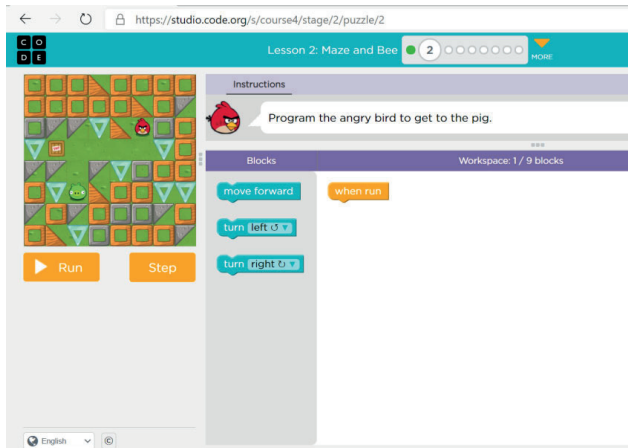
Data Collection Tools

Data were collected using a triangulation method that included children's reflective statements about their learning by digital video records, digital photographs, examples of the children's work on the worksheets, and direct observations that were written reflections by the researcher (Creswell and Miller, 2000). Think aloud protocols and interviews were also used to identify and record children's thinking processes. They were asked to express their thoughts aloud during the applications, and all applications were recorded with a digital camera. When they were silent, the researcher guided them with open-ended interview questions and tried to reveal their thoughts. In the study, participants firstly created expressions with the coding on the computer, and then they wrote the expression created with the coding on the worksheet. Worksheets consist of blank papers; thus, it was measured whether they could write the mathematical expression of the operation created with code blocks on the worksheet. In this whole process, the worksheets functioned as a means of checking what has been learned. The photographs of the operations created on the computer with coding and written on the worksheets were taken and used in the data analysis process. Direct observation notes were also a data collection tool in the study. Observations were made in the form of simultaneous recordings with video recordings and consist of short notes showing the time of observation. The researcher took part as an observer in the process and took notes of the important events. These observation notes were used in the analysis.

Applications

The study was carried out in two stages with each student. In the first stage, the study started by teaching students how to code using the challenges of the code.org platform. Code.org platform provides online coding stages according to the grade levels of students. Course 4, which was presented for students aged ten on code.org (after updating code.org, Course E is currently recommended for fourth-grade), was studied. In this course, students solve the challenges in the task by moving the code blocks to the workspace to make the bird move. The challenges of the tasks include coding concepts such as moving forward, turning left/right, looping, conditionals, angles. To deliver the challenges and solve the problems, they learned to create codes, tried different techniques, reached the goals, and completed the tasks. They learned the coding concepts to encode the workspace of the calc part for teaching the order of operations, and the first stage of the applications was completed. One of the challenges in Course 4 is presented in Figure 1.

Figure 1. The second challenge of course 4 in code.org



In the second stage, students learned the order of operations with coding using the calc part of code.org. The application lasted for three weeks. Each student participated in the study two days a week. In the first week, Yunus Emre completed the tasks. Then in the second week, coding was worked with Ece, Tarık joined the application last week. The application of the study consisted of eight lessons, separately for each student, the first four lessons with a teaching coding focus, and the last four lessons were used to teach the order of operations with coding. Yunus Emre and Tarık learned coding in a shorter time than Ece. All applications were conducted during school time, in the computer laboratory in a quiet environment. Each of the students worked with

the researcher alone. While the other students in the class were attending the normal class lessons, the selected students participated in the study. The applications were carried out by the researcher who is working on studies that integrate coding and mathematics education.

Teaching the Order of Operations Using Coding

After teaching coding, the applications focused on teaching the order of operations topic using coding. Teaching the order of operations including brackets has been carried out in four stages.

1. Coding a simple expression [e.g., $5 \times 3 = ?$]
2. Coding an expression including brackets on one side [e.g., $5 \times (7 - 2) = ?$ or $(3 + 2) \times 4 = ?$]
3. Coding an expression including brackets on both sides [e.g., $(6 / 2) \times (3 + 4) = ?$]
4. Coding an expression including nested operations [e.g., $4 + (8 / (4 \times 2)) = ?$]

Students firstly created the expressions with the coding on the computer in these four stages, and then they wrote the coded expression on the worksheets. This is a more abstract stage for children because writing the expressions created with code blocks to a worksheet using mathematical symbols requires comprehending and abstracting the expression. While teaching the order of operations, these stages were followed;

1. Creating an expression by selecting the code blocks.
2. Completing the coding of expression by entering the numbers.
3. Explaining the expression created with code blocks.
4. Writing the coded expression on the worksheet.
5. Solving the expression on the worksheet.
6. Displaying the expression solution by pressing run on the computer and controlling the result on the worksheet.
7. Closing the solution window on the computer to correct the mistakes and solving again.

The execution of an example of “coding an expression including brackets on one side (e.g., $5 \times (7 - 2) = ?$)” was carried out as follows; the students coded the expression and entered the numbers. They explained the coded expression on the computer, then they wrote it on the worksheet and solved. They monitored the result of the expression by pressing run, and compared the results on the computer and worksheet. In these stages, the students have a better understanding of creating expressions with the coding. By explaining the coded expression mathematically and writing the mathematical expressions of these coding patterns on the worksheets, it was determined

whether they comprehended the usage and role of brackets in the order of operation rule. In this process, to record the students' thoughts about coding activities and their learning of expressions with coding, the researcher asked questions to probe student understanding. The role of the researcher in this process was an observer and guide for students as they participated in learning experiences by making them think and speak loudly.

Data Analysis

In this paper, only findings from the courses about teaching the order of operations topic using coding were presented. The video records, photographs, worksheets, and observation notes were used for in-depth analysis. The video records of the applications were transcribed in the NVivo program. The transcripts were analyzed following the steps of Creswell (2007); preparing and organizing the data for analysis, reducing the data into themes through coding and condensing the codes, and finally representing the data in figures, tables, or a discussion. A constant comparative method was also used for coding. This methodology incorporates four stages: "(1) comparing incidents applicable to each category, (2) integrating categories and their properties, (3) delimiting the theory, and (4) writing the theory" (Glaser and Strauss, 1967, p. 105). Three coding procedures were undertaken: open coding, selective coding, and axial coding (Creswell et al., 2007). The transcripts were re-read, important points were determined to identify code patterns. A thematic approach was used when synthesizing the data. Similar skills and actions were identified, grouped into the same themes, and refined codes and themes. Then a framework of three main themes was created, and a model relating the themes was created from the codes (nodes in Nvivo). Checking reliability and consistency of the codes between the researcher and another lecturer working in the mathematics field were conducted to verify the coding of the transcripts. Photographs and worksheets were analysed using document analysis and submitted with the expressions and quotations in the findings.

Trustworthiness of the Study

In qualitative research, qualitative criteria and techniques are described based on trustworthiness (Lincoln and Guba, 1986). The measures taken in this context can be listed as follows: A triangulation method was used in the data collection. Creswell and Miller (2000) suggest triangulation as a popular practice for qualitative inquirers to corroborate evidence collected through multiple methods for the validity of the research. The data was collected with video records, photographs, worksheets, observation notes, and the analysis results of transcripts were supported with photographs, worksheets, and direct quotations. Another procedure for establishing credibility was applied in the study by describing the setting, the participants, and the themes in rich detail. To practice "audit trial" the analysis results were submitted to an external expert, a lecturer working in the field of mathematics (Creswell and Miller, 2000). He read all the data and results, expressed the incongruent points.

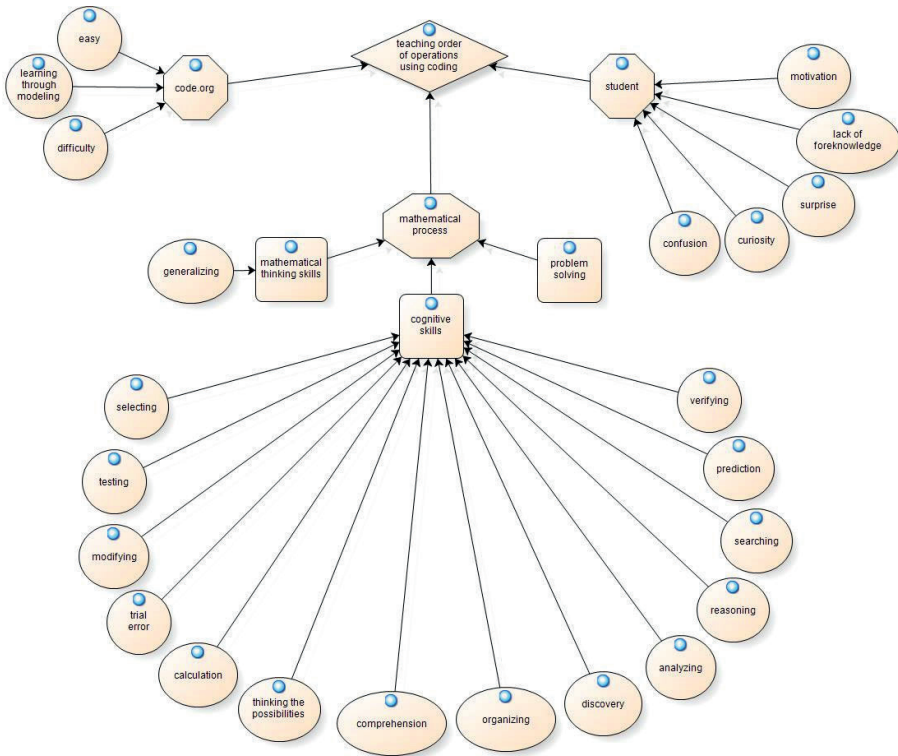
Ethical Procedures

All ethical principles were complied with during the implementation of this study. Participants were informed about the study before the application and participated in the study on a voluntary basis. The application of this study was completed before 2020. Since the study was produced from data collected before 2020, retrospective ethics committee approval is not required according to the 2020 TR Index Journal Evaluation criteria.

Findings

The analysis results showed that the codes of the applications were merged under the themes of code.org, student, and mathematical process. Figure 2 represents the themes and codes that emerged from the data analysis.

Figure 2. The codes and themes emerged from the data analysis

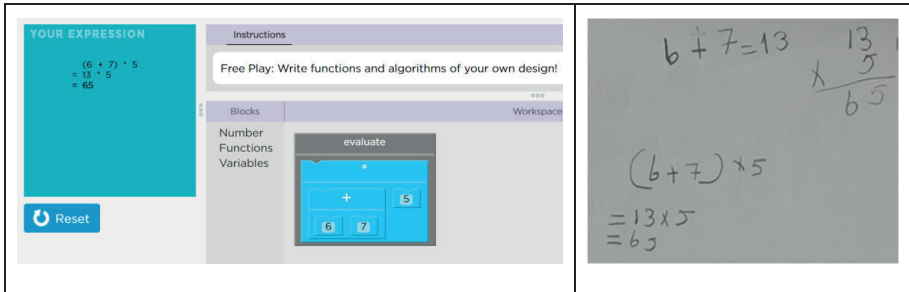


The data analysis results revealed three codes of code.org showing the program's features: easy, difficulty, learning through modeling. The examples of these codes are presented in Table 1. The easy code has emerged as the students easily comprehend the order of operations with coding. But in this learning activity, especially while teaching the nested operations with coding, students sometimes had difficulties. It was also determined that the code.org environment enabled students to learn through modeling by visualizing and concretizing the order of operations topic. Because, the expression is modeled with code blocks on the coding screen, and then the expression is solved with the solving steps when the run key is pressed. The example of Ece is presented in Table 1. Moreover, similar examples were also observed in the learning processes of Tarık and Yunus Emre.

Table 1. The Codes of Code.org Theme

Theme	Codes	Quotations
Code.org	Easy	- I will ask you to do another expression with coding. - It is very easy (Yunus Emre).
	Learning through modeling	Ece created the expression of $(6+7)\times 5 = ?$ with code blocks. - Can you explain it? - It will add 6 to 7, add 7 to the number it found. It will multiply 13 by 7, sorry multiply 5 by the number it found (She confused the order of operations). - Can you write this expression on the worksheet? She examined the coded expression for a while and solved it correctly on the worksheet (see Figure 3, the one above). - Can you write the operations together? - No. I can't do it. She examined the coded expression again, then pressed run and viewed the solution steps on the code screen. After closing the solution, she could write the operations together (see below operation in Figure 3). This result showed that Ece learned how to write the operations together by examining the modeled operation on code.org because the code blocks made it easier to understand the order of operation rule by modeling and concretizing it (Ece).
	Difficulty	At the last stage, Tarık created a nested operation $7+(12/(6-2))=?$ but he could not explain the solution. - Did you understand? - I did not understand, it is too difficult. He displayed the solution steps by pressing run and examined it. Then, after closing the solution, he was able to write all the operations sequentially on the paper. Besides, he clarified the solution: - I'll divide 12 by the difference of 6 minus 2, I go on sequentially, I will divide 12 by 4, the result is 3, add 3 to 7. (Tarık).

Figure 3. The Expression of Ece About “Coding an Expression Including Brackets on One Side”

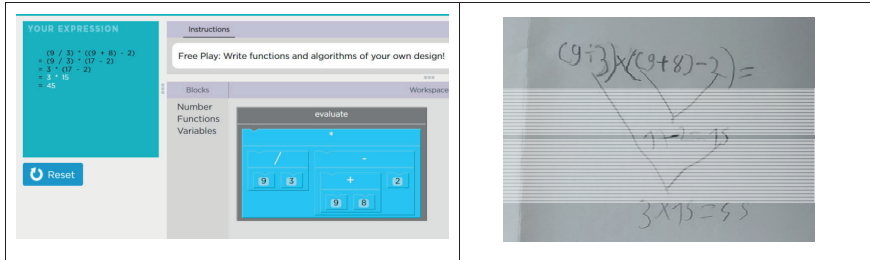


The codes of student theme are curiosity, surprise, motivation, confusion, and lack of foreknowledge, as in Table 2. The applications were first started by introducing the calc section to the students, and it was observed that they were curious about the program. Ece created a nested operation with code blocks, but it was difficult to comprehend for her; she confused the order of operations. Besides, the learning process of students revealed the importance of lack of foreknowledge in mathematics.

Table 2. The Codes of Student Theme

Theme	Codes	Quotations
Student	Confusion	Ece created a nested operation of $(5+3) \times (8 / (6-4)) = ?$ with code blocks. - What kind of expression is this? - This expression is both addition, multiplication, and division, but too complicated. - Can you express the solution? - 8 divided by 6, minus 4, equals, I cannot solve it; if we divide 8 by 8, 1, then I added it up, I am confused (Ece).
	Curiosity	Code blocks were introduced to Tank at the beginning of the application. - You can create an expression with code blocks yourself. - What is being done? (He wondered) - I don't know, you will see by trying (Tank).
	Lack of fore-knowledge	Ece created the expression of $(7/5) - 8 = ?$ and tried to solve it but she could not. Because she did not know which numbers divided perfectly. - We divide 7 by 5. - What is the result? - We add 7 to 5, we multiply 7 by 5. - But we have to divide, why are we multiplying? - Because division can not be done, so we multiply these numbers to find the result (Ece).
	Motivation	At the last stage, Yunus Emre created a nested operation with code blocks. He entered the numbers by calculating $[(9/3) \times ((9+8)-2) = ?]$ (see Figure 4). Then he started to write it on the paper, and he explained the procedures: - Divide 9 by 3, 9 plus 8, minus 2. Yunus Emre wrote the expression sequentially on the paper. He liked to create expressions with coding, and challenging operations motivated him. Then he created a different example with code blocks by calculating the result $[(9 \times (6-1)) / (8+7) = ?]$, wrote it on the worksheet, and solved it correctly (Yunus Emre).
	Surprising	After the calc section was introduced to Yunus Emre, he created the expression of $4+6 = ?$ He realized that he created an addition with code blocks when he pressed run. - Oh! The result is 10, it added up, you know (Yunus Emre).

Figure 4. The Expression of Yunus Emre About “Coding an Expression Including Nested Operations”

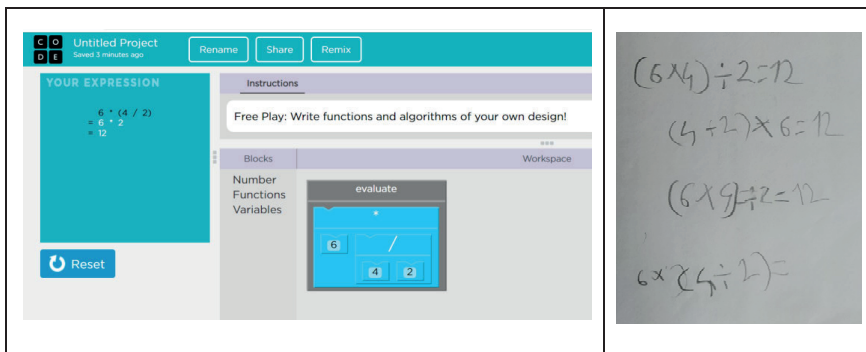


There are three sub-themes under the theme of mathematical process: mathematical thinking skills, problem-solving and cognitive skills. The analysis results showed that generalizing from mathematical thinking skills was used by students in this learning environment. One example of this code is presented in Table 3.

Table 3. The Example of Generalizing Code

Theme	Codes	Quotations
Mathematical thinking skills	Generalizing	<p>This example shows the understanding and generalization of Yunus Emre that the second side of a code block can include a different operation with brackets. The conversation between the researcher and Yunus Emre about the expression of $(6 \times 4) / 2 = ?$ was as follows.</p> <p>- This is an expression including brackets on one side and a single number on the other. Can you place the parenthetical operation to the other side?</p> <p>- It cannot be on that side, it can be placed only on this side (After trying, he created the expression of $(4/2) \times 6 = ?$ with code blocks and also wrote this expression on the worksheet; see Figure 5).</p> <p>- But this is on the first side, again.</p> <p>- Look, I divided 4 by 2, I multiplied 2 by 6, the result is 12 (He told the solution of the expression).</p> <p>- OK. I want you to take this parenthetical operation on the other side.</p> <p>- The result is 12 again, I don't know why it is 12 (He still thought about the result).</p> <p>- I want this operation is on the second side, take this over there. (He waited for a while, then created the expression of $6 \times (4/2) = ?$ with code blocks. He started to write this expression on the worksheet).</p> <p>- There is also such an expression, 6 cross, open brackets (He created an expression including brackets on the other side, but he could not comprehend where he had to put brackets when writing it).</p> <p>- Open brackets here, OK? (The researcher showed it on the computer)</p> <p>- 4 divided by 2 (He inserted brackets around 6×4 operation, see Figure 5).</p> <p>- But you still put brackets here.</p> <p>- But it always happens that way.</p> <p>- No, you can change it. (He wrote the expression correctly this time, see Figure 5, the one below).</p> <p>- Well done.</p> <p>- The result is 12 again. The location of the brackets can change... This is the first time I see it like this... The positions of the operations can change, the place of the parenthesis can change, but the result does not change, such examples can be made. (Yunus Emre).</p>

Figure 5. The Expression That Yunus Emre Took The Expression Including Brackets to The Other Side



Problem-solving was another code that was seen extensively in the applications. One of the examples of Yunus Emre’s problem-solving process is presented in Table 4.

Table 4. The Problem-Solving Code of Mathematical Process Theme

Theme	Codes	Quotations
Mathematical process	Problem-solving	<p>Yunus Emre tried to determine the numbers to enter into the spaces of the addition code block when creating the expression of $(9 \times (6-1)) / (8+7) = ?$</p> <p>-What numbers should you enter in the addition?</p> <p>- 45 can be divided by 9.</p> <p>- Then what should be there?</p> <p>- It can also be divided by 15, let’s change that number, 7, 14, 15. I’ll write 7 here. The result is 3. (He changed the numbers in the addition code block as a total of 15) (Yunus Emre).</p>

The cognitive skillssub-theme involves different actions that emerged in this mathematical learning activity: selecting, testing, modifying, calculation, thinking of possibilities, trial error, analyzing, discovery, comprehension, organizing, reasoning, searching, prediction, verifying. All these codes provided evidence of the effectiveness of this learning activity. Students selected code blocks, organized them and created expressions, tested the results of coded expressions, they modified the code blocks and numbers by calculating the results and solved the expressions by trial error. In this learning environment, they reached the results by analyzing the expressions. The examples of these codes are submitted in Table 5.

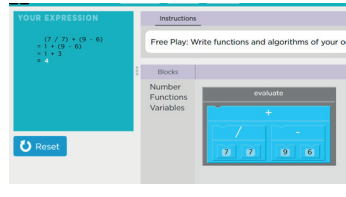
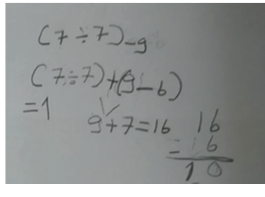
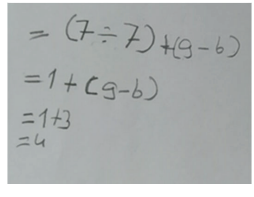
Table 5. The Codes of Cognitive Skills Theme

Theme	Codes	Quotations
Mental activities	Analyzing	Ece tried to solve the expression of $(9-7) \times (2+1) = ?$ which is difficult for her. She analyzed the expression by separating it into steps. This enabled her to solve the operation. - We'll subtract 7 from 9. - What will we do later? - We will add 1 to 2. - OK, then? - We will multiply the result by the sum of 2 plus 1 (Ece).
	Calculation	Yunus Emre tried to solve the expression of $(6 \times 8) + 6 = ?$ and calculated the result by counting with his fingers. - Multiply 6 by 8, then,... (He thought) - What comes out when you multiply 6 by 8? - 48. - Then? - We add 48 to 6, the result is 54. (He counted again) - Did you understand? - Yes, it is multiplication with addition. We insert brackets around the multiplication, then we put plus and add. (Yunus Emre)
	Comprehension	Ece created an expression of $(7/7) + (9-6) = ?$ with code blocks but when writing it, she confused the order of operations (see Figure 6, before examining the code blocks). - Can you write this expression? - Divide 7 by 7, insert brackets, subtract 6 from 9, no brackets here, right? - I don't know, what will you do here? - I'll subtract 9 from 7, no, it's wrong (She confused and started to examine the code blocks on the screen) - What is wrong? - I'll subtract 6 from 9, then I will put a plus, I will add it to the result I found (After a little thought, she wrote correctly; see Figure 6, after examining the code blocks). - It's going to be like this, teacher, we'll put a plus here and a minus here. - So, is there an order here? Do you need to insert brackets? - It should be, we have to do this first, we have to put brackets. Otherwise, the result is wrong. - Let's put it, how did this operation like now? - This operation is both an additive, multiplication, and division. (Ece).
	Discovery	At the last stage, Yunus Emre created an expression including nested operations with code blocks. He entered the numbers by calculating the result $[(9/3) \times ((9+8)-2) = ?]$. Then he started to write it on the paper, and explained the procedures. - Divide 9 by 3, 9 plus 8, minus 2. (Yunus wrote the expression sequentially on the paper, but he confused the place of a sign). - Divide 9 by 3, insert brackets, shall I put a cross here or minus? - What are the sides of the multiplication? Which numbers are multiplied? (He pointed to the screen) - Division and addition-subtraction (He discovered that he had to put a cross between the operations and finally he wrote the expression correctly on the paper) (Yunus Emre).
	Modifying	After creating the expression of $(9 \times 9) + 5 = ?$ Ece was asked to create an expression including brackets on the other side. She modified this expression and created the new one $[5 + (9 \times 9) = ?]$ by putting the multiplication code block to the other side. - Can we take the multiplication to this side? - We can get it and put it here on the second side instead of 5. (Ece)
	Organizing	At the last stage, Tarik created a nested operation of $7 + (12 / (6 - 2)) = ?$ by choosing and organizing the code blocks. - I want you to create a nested operation, select multiple operations (He chose the code blocks). - Yes, there are four of them. - Now place them together (He organized the code blocks and created a nested operation). - Yes, good. (Tarik)
	Prediction	While creating a nested operation, Yunus Emre tried to predict the result by choosing different numbers accordingly. - Do you predict the result of this expression? - Let me think 6, 5, 45, 46, 48, 50, 53. - How will you solve it? - Divide 53 by 2.

Teaching the Order of Operations Topic to Fourth-Graders Using Code.org

	<ul style="list-style-type: none"> -Why do you divide by 2? -Which number can we divide by? Let's divide by 2 (He tried to solve the expression on paper) -It is 26.5 but it is my prediction. (Yunus Emre)
Reasoning	<ul style="list-style-type: none"> Yunus Emre coded the expression of $(5/50)-10=?$ and started to think how to solve it. - 5 divided by 50, if we write this first, the result is 0. (When he could not divide 5 by 50, he understood that he had to write the numbers that are perfectly divisible. He reasoned how to reach the conclusion, so he thought of changing the places of 5 and 50). - So what should you do now? - I change the places of the numbers, let's delete that. OK, I did it like this, run it. The result is 0. (He created the expression of $(50/5)-10=?$ and pressed run). - Is it OK? - Yes. (Yunus Emre).
Searching	<ul style="list-style-type: none"> The researcher introduced the calc part and showed the code blocks to Ece. Ece searched the code blocks by taking, placing, inserting, and removing them to create an expression. (Ece)
Selecting	<ul style="list-style-type: none"> - Can we do one more expression? (Ece selected the addition code block). - Let's do multiplication, we didn't multiply. (She also took the multiplication code block) - Choose another operation here and write appropriate numbers. (Ece)
Testing	<ul style="list-style-type: none"> - Can something else come to this side? (The researcher pointed out the right side of the expression and wanted Yunus Emre to enter different numbers) - It may come, but let me try, if the result comes out correctly (He entered the numbers by calculating the result and tested it by pressing run). - What is the result? - The result is correct. (Yunus Emre)
Thinking of possibilities	<ul style="list-style-type: none"> In the first stage of the applications, Tarik created a division $5/3=?$ with code blocks. - Let's write 5 here and 3 here. - Is 5 divided by 3? - No, then we have to write different numbers (He thought about different numbers that are perfectly divisible). - We can write 30 and 5. (Tarik).
Trial error	<ul style="list-style-type: none"> Ece created an expression with code blocks $[(6+7)\times 5=?]$. She was asked to explain the expression coded. She tried to solve it by trial and error, using the numbers in the expression. - How will this question be solved? - It adds 6 to 7. - Which numbers are multiplied? - It multiplies 13 by 7. It adds another 7 with the number found. (She tried to solve it on paper). - It adds 6 to 7, and it adds 7 to the result (She thought for a while). - It multiplies 13 by 7 (She examined the code blocks on the screen and tried to solve it on the paper again). - Sorry, it multiplies by 5, it multiplies 5 by the number it found. - Can you write this expression? - Add 6 to 7, then multiply 13 by 5, the result is 65. - Press run and see the result. - The result is 65. (Ece).
Verifying	<ul style="list-style-type: none"> Ece wanted to press run to check and verify her solution after writing the expression of $6+7=?$ on the worksheet at the first stage. - Shall we see the solution? - Let's see. - The same result that I did. (Ece)

Figure 6. The Expressions of Ece About “Coding An Expression Including Brackets on Both Sides”

	Before examining the code blocks	After examining the code blocks
		

Discussion

Learning to code would engage young children with ideas that are complex, abstract, and well beyond what is typically expected of them at their grade level and develops their mathematical competence (Gadanidis, 2015; Taylor et al., 2010; Wing, 2006). Computational thinking has also been identified among the critical 21st century skills all students should develop (Barr et al., 2011). This study aimed to investigate the codes that emerged as a result of the learning process of the order of operations with coding. As a result of data analysis, three main themes emerged: code.org, student, and mathematical process. The theme of code.org revealed that this application enables students to learn through modeling. It was seen that code blocks concretize the expression through modeling, and this provides the student to understand the priority between the operations. The solution steps provided by code.org also enabled students to comprehend the order of operations presented in the code blocks. This finding is consistent with the literature stating that coding activities enable the students to understand mathematical concepts and learn mathematics (Gadanidis, 2014; Moreno Leon, et al., 2021; Taylor et al., 2010;) and coding studies model mathematics (Hoyle and Noss, 1987; Wing, 2006, 2008). For example, Gadanidis (2015, p. 1) explained the link between mathematics and coding as “coding is a natural fit to mathematics, as it can be used to model and investigate mathematical relationships and as coding and mathematics have a shared logical structure.” According to him, coding activities provide mathematics success thanks to the strong connection and young children both a meaningful context for coding and a rich mathematics learning experience (Gadanidis, 2014, 2015). Participants achieved to create the expressions with code blocks and learned the order of operations. These results provided evidence that children can learn complex and abstract ideas of mathematics thanks to learning complex and abstract coding concepts (Gadanidis, 2015). However, sometimes, students found these coding activities easy and sometimes challenging. This coding activity is also beneficial because it was found that students failed to solve simple algebraic equations and used the wrong order of operations (Linchevski and Livneh, 1999).

The other theme of student showed that this coding activity attracted the students' attention and motivated them, they were also surprised about the specialties of the program, but they also experienced confusion. More importantly, teaching this subject with coding enabled students to develop their mathematical competencies, especially problem solving, by engaging in many cognitive skills. Other researchers expressed similar results; learning mathematics through coding promotes mathematical learning, including problem-solving (Fessakis et al., 2013; Savard and Highfeld, 2015). To summarize these studies briefly; Taylor et al. (2010) also used a case study approach to describe how engagement with Scratch and interactive whiteboard enabled children to solve design challenges and found that children used problem-solving processes such as goal setting, generating, and testing ideas. Fessakis et al. (2013) conducted an exploratory case study with 5–6 years old kindergarten children. A series of similar computer programming problems using a Logo-based environment on an Interactive White Board were applied and the results supported the view that children had opportunities to develop mathematical concepts, problem-solving, and social skills. Similarly, Holmes et al. (2018) also found that participating teachers' self-efficacy in integrating math and coding increased significantly after a relatively short engagement with ScratchMaths. Moreno Leon et al. (2021) investigated whether it is possible to develop mathematical competence through programming activities in primary 5th grade, and the results showed that students in the experimental group developed mathematical competence significantly more than students in the control group. The effect size revealed that the study achieved the intended effect on mathematical competence. In addition, it was determined that when 9 and 10-year-old children use ScratchMath, they use problem solving and collaboration processes using mathematical and coding language, and they are cognitively engaged (Calder and Rhodes, 2021). So as a result of the studies, consistent with the results of this study, it can be concluded that coding activities provide students with mathematical gains.

This application also showed students to use higher-level mathematical thinking skills such as generalizing in the coding learning environment. Students generalized the rules of order of operations during the coding activities. It was observed that they mostly used generalizing expressions after learning the types of expressions. Miller (2019) also found that coding instruction can lead to higher mathematical thinking levels, such as generalization. Popat and Starkey (2019) state that an educational outcome of coding researches outside of programming, problem-solving through mathematical concepts was a more generic skill. This study contributes to this field by developing a different mathematical thinking skill, generalizing.

So many cognitive skillsthat emerged in this mathematical activity showed that mathematics education with coding develops students' cognitive skills by enabling them to understand the subject engaging in different activities. These codes are compatible with the activities like discovering, innovating, predicting, planning, exploring, choosing, thinking, testing, evaluating, modifying provided by the literature

about coding studies (Geist, 2016; Popat and Starkey, 2019; Taylor et al., 2010). Besides, codes such as trial error, organizing, testing found in this study revealed that students use the components of computational thinking consisting of experimenting and iterating, testing and debugging, reusing and remixing, abstracting, and modularizing by Brennan and Resnick (2012). These coding activities allow children to discover, innovate, predict, plan, explore, choose, think, and support both literacy and mathematics learning (Geist, 2016, Taylor et al., 2010). Therefore, coding has to be added as a context for mathematics learning, rather than a separate content area as in the countries like Finland, France (Bocconi et al., 2016). This suggestion has also been expressed by Gadanidis (2014), who deems it necessary because mathematics education with coding reduces the stress on the crowded curriculum and offers new ways of experiencing, representing, and investigating mathematics concepts and relationships. Moreover, current institutional recommendations published throughout Europe, Canada, and the USA recommend that coding have to be introduced in primary school as early as possible and furthered in secondary school (Falloon, 2016; Florez et al., 2017). The other result that has to be emphasized is following a constructivist approach in the applications. The importance of using coding concepts through an active approach was also stated by Saez Lopez et al. (2016).

Conclusion and Recommendations

As a result of the study, it was revealed that coding activities developed students' understanding by concretizing and modeling the order of operations topic and lead to the development of problem-solving and generalizing skills. Therefore, coding activities integrated into the mathematics program can increase students' mathematics achievement by understanding abstract mathematical concepts and acquiring mathematical gains. Therefore, coding should be included in the mathematics program as a method used in mathematics education. However, the reapplication of this study at a different grade level of primary school, secondary school, or advanced levels, and the examination of the effects of teaching different mathematics subjects with coding using both empirical and in-depth qualitative analysis will guide this field.

References

- ARFE, B., Vardanega, T., and Ronconi, L. (2020). The effects of coding on children's planning and inhibition skills. *Computers and Education*, 148, 103807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103807>
- BARR, D., Harrison, J., and Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning and Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- BENTON, L., Hoyles, C., Kalas, I., and Noss, R. (2017). Bridging primary programming and mathematics: Some findings of design research in England. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 3(2), 115-138. <https://doi.org/10.1007/s40751-017-0028-x>

Teaching the Order of Operations Topic to Fourth-Graders Using Code.org

- BERNARDO, M. A., and Morris, J. D. (1994). Transfer effects of a high school computer programming course on mathematical modeling, procedural comprehension, and verbal problem solution. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/08886504.1994.10782108>
- BLANDO, J. A., Kelly, A. E., Schneider, B. R., and Sleeman, D. (1989). Analyzing and modeling arithmetic errors. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20(3), 301- 308. <https://www.jstor.org/stable/749518>
- BOCCONI, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., and Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education—Implications for policy and practice.*). In Kamylyis, P., and Punie, Y.(Eds.). Publications Office of the European Union.
- BRENNAN, K., and Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association (vancouver: Canada)*. <http://scratched.gse.harvard.edu/ct/files/AERA2012.pdf>
- BYBEE, R. W. (2013). *The case for STEM education, challenges and opportunities*. NSTA Press.
- CALDER, H. and Rhodes, K. (2021). *Coding and learning mathematics: How did collaboration help the thinking?* In Y. H. Leong, B. Kaur, B. H. Choy, J. B. W. Yeo, and S. L Chin (Eds.), *Excellence in Mathematics Education: Foundations and Pathways* (Proceedings of the 43 rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia), pp. 139-146. Singapore: MERGA.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (second edition)*. Sage publications.
- CRESWELL, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- CRESWELL, J. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- DÌ LIÈTO, M. C., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell’Omo, M., ... Dario, P. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: A pilot study. *Computers in Human Behavior*, 71, 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.018>
- FALLOON, G. (2016). An analysis of young students’ thinking when completing basic coding tasks using Scratch Jnr. on the iPad. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 576–593. <https://doi.org/10.1111/jcal.12155>
- FESSAKÍS, G., Gouli, E., and Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers and Education*, 63, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.016>
- FLOREZ, F. B., Casallas, R., Hernandez, M., Reyes, A., Restrepo, S., and Danies, G. (2017). Changing a generation’s way of thinking: Teaching computational thinking through programming. *Review of Educational Research*, 87(4), 834–860. <https://doi.org/10.3102/0034654317710096>.
- GADANIÐÍS, G. (2014). Young children, mathematics and coding: A low floor, high ceiling, wide walls learning environment. In D. Polly (Ed). *Cases on technology integration in mathematics education* (p. 312-344). IGI Global.

- GADANİDİS, G. (2015). Coding as a Trojan Horse for mathematics education reform. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 34(2), 155-173.
- GEİST, E. (2016). Robots, programming and coding, oh my!. *Childhood Education*, 92(4), 298-304. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1208008>
- GLASER, B. G., and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine.
- GLIDDEN, P. L. (2008). Prospective elementary teachers' understanding of order of operations. *School Science and Mathematics*, 108(4), 130-136. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2008.tb17819.x>
- HAYES, J., and Stewart, I. (2016). Comparing the effects of derived relational training and computer coding on intellectual potential in school-age children. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 397-411. <https://doi.org/10.1111/bjep.12114>
- HOLMES, K., Prieto-Rodriguez, E., Hickmott, D., and Berger, N. (2018). Using coding to teach mathematics : results of a pilot project. *Integrated Education For The Real World: 5Th International Stem In Education Conference: Post-Conference Proceedings, Queensland University Of Technology, Brisbane, Australia, 21St To 23Rd November 2018*, 152-158.
- HOYLES, C. and Noss, R. (1987). Synthesizing mathematical conceptions and their formalization through the construction of a Logo-based school mathematics curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 18(4), 581-595. <https://doi.org/10.1080/0020739870180411>
- HOYLES, C., and Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microworlds. *Educational studies in Mathematics*, 23(1), 31-57.
- HUTCHİSON, A., Nadolny, L., and Estapa, A. (2016). Using coding apps to support literacy instruction and develop coding literacy. *The Reading Teacher*, 69(5), 493-503. <https://doi.org/10.1002/trtr.1440>
- KALELİOĞLU, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.047>
- KALELİOĞLU, F., and Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33-50.
- LİNCHESKİ, L., and Livneh, D. (1999). Structure sense: The relationship between algebraic and numerical contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 40(2), 173-196. <https://doi.org/10.1023/A:1003606308064>
- LİNCOLN, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84.
- MİNİSTRY of National Education [MoNE], (2018). *Mathematics curriculum (primary and secondary school grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8)*. Ankara.
- MİLLER, J. (2019). STEM education in the primary years to support mathematical thinking: Using coding to identify mathematical structures and patterns. *ZDM*, 51(6), 915-927. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01096-y>
- MORENO-LEÓN, J., Robles, G., and Román-González, M. (2016). Code to learn: Where does it belong in the K-12 curriculum? *Journal of Information Technology Education*, 15, 283-303. <http://www.informingscience.org/Publications/3521>

- MORENO LEÓN, J., Román González, M., García Perales, R., and Robles, G. (2021). Programar para aprender Matemáticas en 5º de Educación Primaria: implementación del proyecto ScratchMaths en España. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(68). <https://doi.org/10.6018/red.485441>
- PALUMBO, D. B., and Michael Reed, W. (1991). The effect of BASIC programming language instruction on high school students' problem solving ability and computer anxiety. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(3), 343-372. <https://doi.org/10.1080/08886504.1991.10781967>
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books. http://www.medientheorie.com/doc/papert_mindstorms.pdf
- POPAT, S., and Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review. *Computers and Education*, 128, 365-376. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.005>
- PSYCHARIS, S., and Kallia, M. (2017). The effects of computer programming on high school students' reasoning skills and mathematical self-efficacy and problem solving. *Instructional Science*, 45(5), 583-602. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9421-5>
- RESNICK, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., et al. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67. <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- ROMAN-GONZALEZ, M., Perez-Gonzalez, J. C., and Jimenez-Fernandez, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the computational thinking test. *Computers in Human Behavior*, 72, 678-691. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047>
- SAEZ-LOPEZ, J. M., Roman-Gonzalez, M., and Vazquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using "Scratch" in five schools. *Computers and Education*, 97, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003>
- SAVARD, A., and Highfeld, K. (2015). Teachers' talk about robotics: Where is the mathematics? In M. Marshman, V. Geiger, and A. Bennison (Eds.), *Proceedings of the 38th annual conference of the mathematics education research group of Australasia* (pp. 540-546). Sunshine Coast: MERGA.
- TAYLOR, M., Harlow, A., and Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 561-570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.078>
- VANDERBEEK, G. (2007). Order of operations and RPN. *MAT Exam Expository Papers*, 46. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=mathmidexpap>
- WING, J. M. (2006). Computational thinking. *Commun. ACM*, 49, 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- WING, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions. Series A, Mathematical, Physical, and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİNİN “SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA EĞİTİM” ÖZEL SAYISINDA YER ALAN MAKALELERE İLİŞKİN BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

DERLEME MAKALESİ

Ali KIŞ¹, Burhanettin DÖNMEZ²

1 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ali.kis@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4768-3964.

2 Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi burhanettindonmez@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744.

Geliş Tarihi: 07.06.2021 Kabul Tarihi: 01.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.948919

Öz: 2019 yılı sonlarından itibaren gündeme giren, tüm ülkelere hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşatan corona virüs salgın dönemi her sektörü derinden etkilemeye devam etmektedir. Salgın döneminde zorunlu olarak başlatılan uzaktan eğitim uygulamaları, dönemin çeşitli açılardan ele alınmasını ve incelenmesini zorunlu kılmış; veriye dayalı yönetimin bir gereği olarak, konuya ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış ve makaleler yazılmıştır. Salgın döneminde Türkiye’de ve dünyada eğitimde yeni süreçleri, salgın sonrasında eğitim ve öğretime yönelik stratejileri, salgın sonrası yeni öğretmen yeterliklerini ve öğrencilere kazandırılması gereken becerileri, yaşam boyu öğrenme bağlamında hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim süreçlerini ve salgın döneminde eğitim ile ilgili olabilecek konulardan oluşan araştırmaları, Millî Eğitim dergisi de “Özel Sayı” olarak yayınlamıştır. Millî Eğitim dergisinin “salgın döneminde Türkiye ve Dünyada Eğitim” özel sayısında yer alan makalelere ilişkin genel bir değerlendirme yapmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Meta-sentez yönteminin kullanıldığı bu çalışmaya özel sayıdaki 39 makale dâhil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Millî Eğitim Bakanlığı’nun kurumsal esnekliği ve değişime hızlı uyum sağlayabilen insan kaynakları, bazı dezavantajlı gruplar için uzaktan eğitim ortamlarının fırsatlar sağlayabilmesi ve veli katılımı, salgın dönemindeki avantajlar olarak değerlendirilmiştir. Süreçteki derse katılım sorunları, motivasyon eksikliği, ölçme-değerlendirme yöntemindeki belirsizlikler ve uygulamalı derslerin olması gereken verimlilikte işlenemeyişi de sürecin dezavantajları olarak görülmektedir. Hazırlıksız yakalanan bir durumun olası dezavantajlarına rağmen, elde edilen yeni eğitim ortamı kazanımlarının gelecekte var olmaya devam edeceği tüm eğitim paydaşlarınca hemfikir olunan bir nokta olmuştur. Makalelerin sonuçlarına göre SWOT analizi mantığı ile eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, sahip olduğu fırsatlar ve tehditler belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, Millî Eğitim dergisi, meta-sentez, salgın döneminde eğitim

A META SYNTHESIS ON ARTICLES OF “EDUCATION IN TURKEY AND IN THE WORLD DURING PANDEMIC PERIOD” IN SPECIAL ISSUE OF NATIONAL EDUCATION JOURNAL

Abstract:

The coronavirus pandemic period, which has been on the agenda since the end of 2019 and has brought rapid change and transformation to all countries, continues to deeply affect every sector. The distance education practices, which were initiated compulsorily during the pandemic period, made it necessary to consider and examine the period from various angles; As a requirement of data-based management, various researches have been made and articles have been written on the subject. Concerning new processes in education in Turkey and in the world during the pandemic period, strategies for education and training after the pandemic, new teacher competencies and skills to be acquired by students, both distance and face-to-face education processes in the context of lifelong learning and issues that may be related to education during the pandemic period, the Journal of National Education published academic articles in a “Special Issue”. The purpose of this study is to make a general evaluation of the articles in the special issue of “Education in Turkey and the World in the Pandemic Period” of the Journal of National Education. 39 Special Issue articles were included in this study. According to the results obtained, MoNE’s institutional flexibility and human resources that can adapt quickly to change, the opportunity of distance education environments for some disadvantaged groups and parent participation were evaluated as advantages during the pandemic period. Lesson participation problems in the process, lack of motivation, measurement-evaluation method uncertainties, and the inability to teach applied lessons with the efficiency they should be are also seen as the disadvantages of the process. Despite the possible disadvantages of an unprepared situation, it has been a point agreed by all education stakeholders that the new educational environment gains will continue to exist in the future. According to the results of the articles, the strengths and weaknesses of the education system, its opportunities and threats were determined with the swot analysis logic. Various recommendations have been presented based on the findings.

Keywords: distance education, national education journal, meta-synthesis, education in pandemic period

Giriş

21. yüzyıl yediden yetmişe herkesi, insanlık tarihi boyunca hiç olmadığı kadar etkileşimde bulunmaya zorlamaktadır. Dünya ölçeğindeki ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik gelişmelerden kaynaklanan etkileşimlere son bir yılda sağlık konusu da başat bir biçimde eklenmiştir. 2019 yılının son aylarında Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan bir virüs ve neden olduğu Covid 19 olarak adlandırılan hastalık, kısa bir zamanda tüm ülkeler için birincil tehdit konumuna yükselmiş ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından "pandemi" olarak tanımlanmıştır. Böylece hiçbir şeyin diğerinden bağımsız olmadığı, eğitim, ekonomi, sağlık, turizm gibi sektörler arasındaki yaşamsal ilişki bir kez daha somut olarak görülmüştür. Covid 19 salgını dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın, başka bir yerinde hayatın akışını etkileyebileceğini göstermek suretiyle kaos kuramını ve kelebek etkisini (Lorenz , 2000) de doğrulamıştır. Bu gelişme her sektörün gündemini öylesine değiştirdi ki, "bundan sonra hiçbir şey eskisi gibi olmayacak" söylemi slogan haline gelmiştir. Hükümetleri politika ve stratejilerini yeniden gözden geçirmeye zorlamış ve uyum sağlayamayan ülkeler birçok açıdan zarara uğramışlardır.

Salgının başladığı dönemde radikal kararlar alıp okulları kapatan ülkeler, yaz aylarında vakaların da düşmesiyle yeni eğitim-öğretim yılında yeniden yüz yüze eğitime geçmeyi denese de bir dizi sorunla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Birçok ülke vaka artışlarına aldırmadan yüz yüze eğitimi sürdürürken, bazıları çevrimiçi, bazıları ise hem çevrimiçi hem yüz yüze eğitim modellerine başvurmuşlardır. 27 Mart 2020 tarihi itibarı ile 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyondan fazla öğretimi ve okulun bu süreçten etkilendiği tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020).

Türkiye için bu sürece biraz daha yakından bakmak gerekirse, 11 Mart 2020'de okulların kapanmasının ardından gerek YÖK gerek MEB hemen çalışmalara başlamıştır. Bir haftalık aradan sonra MEB, 23 Mart 2020'de, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın mevcut altyapısı üzerinden ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile yapılan işbirliği çerçevesinde çok kısa bir sürede kurulan TV kanalları üzerinden, ilk ve orta dereceli okullar için yayınlar yapılmaya ve dersler verilmeye başlanmıştır. Hangi öğrencinin hangi saatlerde hangi dersi alacağı belirlenmiş ve etkili bir biçimde uygulanmaya başlanmıştır. EBA'ya erişim imkânı olmayan, evlerinde bilgisayar ve/veya internet erişimi olmayan öğrenciler derslerini günün farklı saatlerinde tekrar eden EBA TV kanalları üzerinden izleyebilmişlerdir. Bu süreçte alt yapısı hızla geliştirilen EBA dünyada en fazla tıklanan eğitim portalı haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim için teknik alt yapının geliştirilmesinin yanında yine uzaktan eğitimle öğretmenlerin teknik becerilerini geliştirmek amacı ile programlar düzenlenmiş, MEB tarafından dijital materyaller yanında, öğrenciler için hazırlanan destekleyici eğitim materyalleri de öğrencilere ücretsiz olarak ulaştırılmıştır. Gerek bütçe olanakları gerekse başlıklarla bilgisayar olmadığı için uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilere bilgisayar dağıtımı başlatılmış ve kısa sürede 500 bin öğrenciye bilgisayar dağıtılma-

sı düşünülmektedir. Ayrıca, veli eğitimine önem verilme suretiyle “kriz yönetimi”, “korkuyu azaltma”, “oyunla iletişim kurma”, “evdeyken çocukların bağımsızlığını nasıl yükseltirsin” gibi birçok bilgilendirici program yayınlanmış, velilere destek olmak amacıyla hazırlanan “Hayatın İçindeki Müfredat”, “Çocuğunuzun Eğitim Yolculuğuna Eşlik Etmek İster misiniz?”, “Okula Uyum Kılavuzu” gibi birçok kitap ve doküman da velilere yönelik olarak hazırlanmıştır.

Diğer yandan Açık Öğretim Fakültesi ve/veya UZEM (Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi) olan üniversiteler MEB’de olduğu gibi bu sürece daha kolay uyum sağlayabilmişlerdir. Bu imkanlara sahip olmayan üniversiteler için Anadolu, İstanbul ve Atatürk Üniversiteleri uzaktan eğitim materyallerini diğer üniversitelerle paylaşmış ve uzaktan erişime açmışlardır. Buna rağmen bazı üniversitelerin daha fazla sorun yaşadıkları bilinmektedir. Hatta UZEM olmayan üniversitelerin yanında UZEM olmasına rağmen eş zamanlı ders olanaklarının yetersiz olduğu durumlarda üniversiteler Zoom, Google Classroom, Moodle, ALMS, Skype, Microsoft Teams, Google Meet vb. gibi programları kullanmak suretiyle uzaktan eğitimi sürdürmeye çalışmışlardır. YÖK “Küçük değişiklikler büyük anlam ifade eder” sloganı ile üniversitelere gönderdiği yazı ile engelli öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olmuştur (YÖK, 2020a). Aynı şekilde YÖK, 11.05.2020 tarihli yazısı ile tüm üniversitelerde yıl sonu ve bütünleme sınavlarının üniversitelerin mevcut dijital imkanları kullanarak veya ödev, proje gibi alternatif yöntemlerle yapılabileceğini kararlaştırmıştır (YÖK, 2020b).

Gerek MEB, gerekse YÖK ve üniversiteler tarafından alınan tüm önlemlere rağmen, eğitim sisteminin salgına hazırlıksız olarak yakalandığı görülmektedir. Bu durumun çeşitli alanlarda ve boyutlarda öğrenme kayıplarına yol açtığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini tutmamakla birlikte, üniversiteler ve MEB, yaşanan bu mücbir sebep nedeni ile uzaktan eğitim konusundaki çalışmalarını hızlandırmış, alt yapılarını güçlendirmiş ve personel eğitimine ağırlık vermişlerdir. Salgın öncesinde de MEB hizmet içi eğitim başta olmak üzere çeşitli amaçlarla EBA altyapısından yararlanmıştı. Aynı şekilde birçok üniversite salgın öncesinde de lisans düzeyinde başta 5İ dersleri (Türkçe, Yabancı Dil, İnkılap Tarihi) olmak üzere bazı dersleri uzaktan eğitimle veriyordu. Yaşanan salgın dönemi tarihsel süreci hızlandırmış bütün dünyada giderek yaygınlık kazanan uzaktan eğitim uygulamalarını daha fazla gündeme getirmiş ve önemini vurgulamıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim konusunda belki de önümüzdeki on yılda gelinebilecek noktaya bir yıl gibi kısa bir sürede ulaşılmıştır. Bugün artık normal dönemde de her kademedeki derslerin bir kısmının uzaktan eğitimle yapılması ve öğrencilerin okul ortamında, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine daha fazla zaman ayırmaları gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2020)

Hızla yaşanan bu süreç ve uzaktan eğitim uygulamaları sürecin çeşitli açılardan ele alınmasını ve incelenmesini zorunlu kılmış, veriye dayalı yönetimin bir gereği olarak konuya ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış, makaleler yazılmıştır. Bu bağlamda ya-

rım asra yaklaşan birikimiyle Millî Eğitim dergisi de, salgın döneminde Türkiye’de ve Dünyada eğitimde yeni süreçleri, salgın sonrasında eğitim ve öğretime yönelik stratejileri, salgın sonrası yeni öğretmen yeterliklerini, öğrencilere kazandırılması gereken becerileri, yaşam boyu öğrenme bağlamında hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim süreçlerini ve salgın süresince eğitim ile ilgili olabilecek diğer konulardan oluşan araştırmaları “Özel Sayı” olarak yayınlamıştır. Bu özel sayıda 50 makaleye yer verilmiştir. Makaleler konuyu çeşitli açılardan ele alarak önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmalar yöneticiler yol gösterici olmakla birlikte yapılacak bir meta sentez çalışması ile bu çalışmaların ortak sonuçlarının ve önerilerinin belirlenmesinin zaman sıkıntısı yaşayan başta yöneticiler olmak üzere bütün kullanıcılar açısından bir katkı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, Millî Eğitim dergisinin salgın sürecinde Türkiye’de ve Dünyada eğitim özel sayısında yer alan makalelere ilişkin bir meta sentez çalışması yapılması önemli görülmektedir.

Problem Cümlesi

Millî Eğitim dergisi “Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim” özel sayısındaki makalelerin betimsel durumu ve salgın dönemine ilişkin ulaşılan sonuçları nelerdir?

1-Makalelere ilişkin betimsel bilgiler:

- a. Özel sayıdaki makale sayısı kaçtır?
- b. Özel sayıdaki makalelerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- c. Özel sayıdaki makalelerin amaçları nelerdir?
- d. Özel sayıdaki makalelerin örneklemeleri nasıldır?
- e. Özel sayıdaki makalelerin veri toplama yöntemleri nasıldır?

2-Salgın dönemi eğitime ilişkin sonuçlar:

- a. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin bulgular nelerdir?
- b. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin bulgular nelerdir?
- c. Uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin eğitim uygulamalarına yansıma biçimine ilişkin bulgular ve öneriler nelerdir?
- d. Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasında öne çıkan noktalar nelerdir?
- e. Salgın sürecinde eğitim sisteminin güçlü yönleri nelerdir?
- f. Salgın sürecinde eğitim sisteminin zayıf yönleri nelerdir?
- g. Salgın sürecinde eğitim sistemi için fırsatlar nelerdir?
- h. Salgın sürecinde eğitim sistemine yönelik tehditler nelerdir?
- i. Uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan dijital ortamlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada aynı temada (salgın sürecinde eğitim) yayınlanmış araştırmaların sentezlenmesi amaçlanmıştır. Çeşitli sentezleme yöntemleri olmakla birlikte önemli bir kısmı nitel, nicel ve karma yöntemde yapılan araştırmaların sonuçlarının birleştirilmesi için meta-sentez deseni tercih edilmiştir. Araştırmaların sistematik derlemlerinden biri olan meta-sentez deseni, belirli bir konuda yapılmış nitel araştırmaları, nitel anlayış çerçevesinde sentezleyerek yorumlamayı içerir (Gümüş, 2018). Aynı konu üzerinde yapılmış nitel çalışmaların bir araya getirilmesi ve dâhil edilen çalışmalardaki ortak temaların belirlenmesi, tek bir çalışmanın sağlayamayacağı derinlikte bilgi sağlayabilir (Erwin, Brotherson ve Summers, 2011). Meta-sentez belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularının, yorumlanması, değerlendirilmesi, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması ve yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlayan çalışmalardır.

Bu çalışmanın deseni meta-sentez, yöntemi ise tematik sentezdir. Bu yöntemde çalışmaya dâhil edilen araştırmaların sonuçları detaylı bir şekilde kodlanır, gerektiğinde kategorileştirilir ve temalar oluşturulur. Sonuçların sunumunda tablolardan ve görsellerden de yararlanılabilir.

Tematik sentezin üç aşaması vardır (Thomas ve Harden 2008):

1-Derlemeye dâhil edilen çalışma sonuçlarının (gerektiğinde bulguların) detaylı şekilde kodlanması

2-Elde edilen kodların ilgili alanda toplanarak betimsel temaların oluşturulması

3-Betimsel temalardan yola çıkarak analitik temaların geliştirilmesi.

İlk iki aşama dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının sistematik olarak bir araya getirilmesini kapsarken, üçüncü aşama elde edilen bulguların yeniden yorumlanması ile soyut yeni temaların ortaya çıkarılma aşamasıdır. Bu çalışmada araştırma soruları temalar olarak önceden belirlenmiştir.

Dâhil Edilme Kriterleri

Bu çalışmaya makalelerin dâhil edilme kriterleri şunlardır:

- MEB Dergisi özel sayısında yayınlanmış olmak (2020-49-1)
- Salgın sürecinde yapılan araştırma makalesi olmak
- Uzaktan eğitimle ilişkili olmak
- Türkiye örnekleminde yapılmış olmak

Dışlanan Çalışmalar

- Dâhil edilme kriterlerinin tamamına uymayan çalışmalar bu araştırmada dışlanan çalışmalardır (Ek 1).

Tablo 1. Senteze dâhil edilen makalelere ilişkin betimsel bilgiler

Makale #	Dergi Sayfa #	örneklem/çalışma grubu/Doküman	Desen	Kurum	Veri Toplama	Analizler	Konu
M1	13	Paydaşlar (Öğrenci, Öğretmen, Veli, Yönetici, 137)	Nitel	Bozok Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitim sürecine ilişkin paydaş görüşleri
M2	45	Öğretmen (özel okul, 71)	Nitel	Ankara Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitim geçiş sürecinin incelenmesi
M3	69	Öğrenci (120524, Öğretmen (18031), Yönetici (2111), Veli (127177)	Nicel	Ankara Milli Eğt. Md.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi
M4	95	Öğretmen adayları (28, Okul Öncesi, Sınıf, Fen, Türkçe, RPD)	Nitel	Kırıkkale Üniv.	Görüşme	Betimsel analiz	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri
M5	113	Kurumların internet siteleri	Nitel	Kırıkkale Üniv.	Doküman inceleme	Betimsel analiz	Uzaktan eğitim geçiş-Genel bir değerlendirme
M6	129	Üniversitelerin Covid-19 faaliyet raporları	Nitel	Bingöl/ Atatürk Üniv.	Doküman inceleme	Betimsel analiz	Üniversitede uzaktan eğitim ve salgın sonrası planlama
M7	155	Okul müdürleri (14)	Nitel	Bahçeşehir Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Okul müdürlerinin öğretim liderliği
M8	175	Okul müdürleri (ilkokul, ortaokul, lise 13)	Nitel	Bülent Ecevit Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Okul müdürlerinin teknoloji liderliği
M9	201	Öğretmen (381)	Karma	Kocaeli Üniv.	Anket	Betimsel, İçerik analizi	Sanal sınıf yönetimi sorunları
M10	231	Öğretmen (516)	Nicel	Batman Üniv.	Ölçek	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü düzeyleri
M11	253	Öğretmen (20)	Nitel	Düzce Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitimde öğrenci başansını değerlendirme
M12	273	Öğretmen (ilkokul, 44)	Nitel	Siirt Üniv. Mardin Üniv.	Anket	İçerik analizi	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri
M13	293	Öğretmen (418)	Karma	Necmettin Erbakan Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri
M14	323	Öğretmen (lise, 60)	Nitel	Gazi Üniv.	Anket	Betimsel analiz	EBA - Lise öğretmenlerinin görüşleri

Millî Eğitim Dergisinin “Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim” Özel Sayısında Yer...

M15	343	Öğretmen (Fen Bil. 10)	Nitel	Uludağ Üniv.	Anket	Betimsel, İçerik analizi	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri
M16	371	Öğretmen (Fen Bil. 34)	Nitel	Balıkesir Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitim (Fen Bilgisi deneyleri) öğretmen görüşleri
M17	395	Öğretmen (Türkçe 10)	Nitel	Necmettin Erbakan Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitim (Türkçe dersi) öğretmen görüşleri
M18	413	Öğretmen (Özel Eğitim 19)	Nitel	Van Yüzüncü Yıl Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Uzaktan eğitim (Özel Eğitim) öğretmen görüşleri
M19	439	Öğretmen (Özel Eğitim 14) Ebeveyn (21)	Nitel	Afyon Kocatepe/ İzmir Demokrasi Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Salgın süresince Özel Eğitim, Öğretmen ve Ebeveyn görüşleri
M20	459	Öğretmen (Beden Eğt. 138)	Nitel	Mersin Üniv.	Ölçek	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Uzaktan eğitim öğretmenin rol ve yeterlikleri (Beden Eğt Öğrt)
M21	477	Veli (3675)	Nitel	Necmettin Erbakan Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Uzaktan eğitime ilişkin veli görüşleri
M22	505	Veli (257)	Nitel	Karabük Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	EBA ilkökul programına ilişkin veli görüşleri
M23	529	Öğrenci (ilkokul) ve velileri (11)	Nitel	Yıldız Teknik / Pamukkale Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Salgın süresince ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri
M24	553	Öğretmen adayları (İng ve Sos Bil.- 52)	Nitel	Düzce MEB	Anket	Betimsel, İçerik analizi	Öğretmen adaylarına göre 21 yy becerileri (pandemi öncesi/ sonrası)
M25	573	Öğretmen adayları (Sosyal Bilg. 185)	Nitel	Bartın Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Salgın sürecinde değerler (Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları)
M26	597	Öğretmen adayları (Eğitim Fakültesi 170)	Karma	Dumlupınar Üniv.	Anket/ Görüşme	Betimsel-Çıkarımsal İst., İçerik analizi	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri
M27	619	Öğretmen adayları (Sınıf, Matematik 132)	Nitel	Ordu Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

M28	635	Öğretmen adayları (Eğitim Fakültesi 44)	Nitel	Çukurova Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Salgın sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri
M29	657	Öğrenci (Üniv hazırlık sınıfı, 78)	Nitel	Selçuk / Düzce Üniv.	Anket	İçerik analizi	Hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri
M30	685	Öğrenci (Üniv. , 54)	Nitel	Düzce Üniv.	Görüşme, doküman inc.	Betimsel, İçerik analizi	Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri
M31	757	Öğrenci (MYO , 312)	Nicel	Fırat / Munzur Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	MYO öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri
M32	783	Öğrenci (ilkokul, 36)	Nitel	Hacettepe Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri
M33	801	Öğrenci lise 180)	Nicel	Altınbaş / Marmara / Çankaya Üniv.	Anket	Betimsel-Çıkarımsal İstatistik	Lise öğrencileri ve sanal öğrenme
M34	831	Araştırmalar, alan yazın	Nitel	Uludağ Üniv.	Doküman inceleme	Sentezleme	Salgın süreci ve okul öncesi eğitim
M35	851	Öğrenci (Üniv. , 26)	Karma	Yakın Doğu Üniv.	Anket/ Görüşme	Betimsel-Çıkarımsal İst., İçerik analizi	Öğretmenlik uygulaması ve uzaktan eğitim
M36	877	Öğrenci ortaokul, 275)	Karma	MEB	Anket/ Görüşme	Betimsel-Çıkarımsal İst., İçerik analizi	EBA - Ortaokul, Türkçe derslerinin değerlendirilmesi
M37	947	Müzik kursları (105)	Karma	Necmettin Erbakan Üniv.	Anket/ Görüşme	Betimsel İstatistik, İçerik analizi	Salgın döneminde özel müzik kursları
M38	969	Veli (20) Öğretmen (10)	Nitel	Trabzon Üniv.	Görüşme	İçerik analizi	EBA-Beden Eğt. Etkinlikleri, Veli ve Öğretmen Görüşleri
M39	1079	Öğrenci (Üniv hazırlık, 50)	Karma	Biruni Üniv.	Anket/ Görüşme	Betimsel İstatistik, İçerik analizi	Uzaktan eğitim, yabancı dil eğitimi

Tablo 1’de görüleceği üzere, senteze dâhil edilen çalışmaların % 61,5’i (24 makale) nitel, % 20,5’i (8 makale) karma yöntemle yapılmıştır. Çalışmaların yarısından fazlasının veri toplama aracı görüşme olmuştur. Salgın döneminin etkisinde bu görüşmeler ve diğer veri toplama yöntemleri uzaktan dijital yöntemler kullanılarak yapılmıştır.

Betimsel ve İçerik Analizi Aşaması

Öncelikle Millî Eğitim dergisi özel sayısı bilgisayara indirilmiştir. Araştırma sorularına göre dâhil edilme kriterleri belirlenmiş; bu kriterlere göre, tüm makaleler başlık ve özeti okunarak gözden geçirilmiştir. 50 makalenin 11’i dâhil edilme kriterlerine uymadıklarından analiz dışında bırakılmıştır. Bu sentez çalışmasına 39 makale dâhil edilmiştir.

Yazılım olarak QDA-Miner 2.0 kullanılmıştır (Lewis & Maas, 2007). Dâhil edilen makalelerin amaç, yöntem, sonuç ve öneriler bölümleri yazılıma, her biri değişken olarak tanımlanmış; 39 makalenin bu değişkenlere ilişkin bölümleri yazılıma aktarılmıştır. 39 makale için Kayıt No makalelerin Özel Sayı’daki sayfa numarasına göre verilmiş; metin için doğrudan alıntılarda kullanılacak kaynak no üretilmiştir (M1 = Makale 1; M2 = Makale 2 vd).

Dâhil edilen çalışmalar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analizde amaç, ulaşılan verileri açıklayabilecek kod, kavram ve ilişkileri elde edebilmektir. Bu analizde amaç, analiz süresince benzeyen verileri belirli kod ve temalar çerçevesinde toplamak ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, geniş hacimli nitel materyalin temel tutarlılıkları ve anlamlarını belirlemek için nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma süreci olarak da görülebilir (Patton, 2014). İçerik analizi yöntemlerine uygun şekilde, araştırmanın değişkenlerine ait metinler (amaçlar, yöntem, sonuçlar, öneriler) detaylı okunarak 1. tur kodlama yapılmıştır. Sonuçlar için yapılan kodlamalar daha derinlemesine tekrar okunarak 2. tur kodlama yapılmıştır. Kodlar uygun kategorilere indirgenmiş; kod ve kategorilerdeki ilişkiler de göz önüne alınarak mevcut temalara göre tablolaştırılmış, yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tüm kodlama süreci 1. yazar tarafından yapılmış, 2. yazar süreçte denetmen rolüyle kontrol sağlamış; görüş ayrılığı noktaları yapılan netleştirme görüşmeleri ile giderilmiş; nihai kod ve kategoriler elde edilmiştir.

İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu 2021/8-21 kararı ile araştırma için etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde dâhil edilen makalelere ilişkin betimsel bilgiler ve salgın döneminde eğitime ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.Makalelere İlişkin Betimsel Bilgiler:

1a.Özel sayıdaki makale sayısı kaçtır?

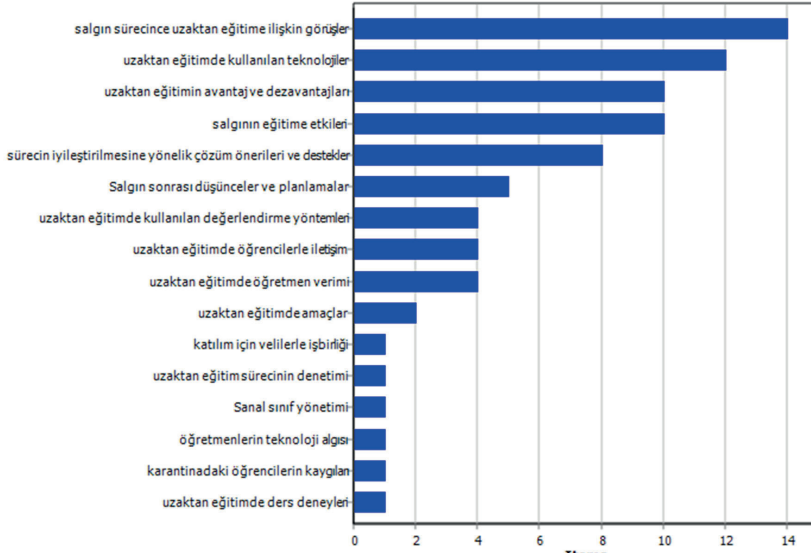
Özel sayıda yayınlamış olan makale sayısı 50’dir. Bu sentezin dâhil edilme kriterlerini karşılayan makale sayısı ise 39’dur.

1b.Senteze dâhil edilen makalelerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

39 makalenin 3'ü (%7,7) MEB personeli olarak görev yapan araştırmacı(lar), diğer 36 (% 92,3) makale ise Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde çalışan öğretim eleman(lar) ı tarafından yapılmıştır. 39 makaleden 3'ü vakıf üniversitesinin kalan 36'sı ise devlet üniversitelerinin öğretim eleman(lar)ı tarafından yayınlanmıştır.

1c.Senteze dâhil edilen makalelerin amaçları nelerdir?

Grafik 1. Senteze dâhil edilen makalelerin amaçları



Özel sayıda yayınlanan ve bu senteze dâhil edilen çalışmalarda 79 amaç ifadesi belirlenmiştir. Grafik 1'e göre, bunların %17'si (14/79) salgın sürecine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Dâhil edilen çalışmaların ¼'ü (20/79) ise salgın sürecinin eğitime etkileri, avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Salgın sürecinin katalizör etkisi yaptığı eğitim ve teknoloji odaklı amaçlar ise % 23'e (17/79) kadar çıkmaktadır (kullanılan teknolojiler, değerlendirme yöntemleri, sanal sınıf yönetimi, teknoloji algısı). Çalışmaların çok azı ise % 6 (5/79) salgın sonrası eğitiminin geleceğine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

1d.Senteze dâhil edilen makalelerin örneklemi nasıldır?

Tablo 2. Senteze dâhil edilen makalelerin örneklemleri

örneklem/çalışma grubu	frekans	%
Öğretmen	13	33,3
Öğrenci	8	20,5
Öğretmen adayı (üniversite öğrencisi)	5	12,8
Doküman inceleme	3	7,7
Veli (ebeveyn)	2	5,1
Yönetici	2	5,1
Öğretmen + Veli	2	5,1
Öğrenci + Öğretmen adayı	1	2,6
Kurum	1	2,6
Yönetici + Öğretmen + Öğrenci	1	2,6
Yönetici + Öğretmen + Öğrenci + Veli + Öğretim üyesi	1	2,6
Toplam	39	100,0

Tablo 2’ye göre, senteze dâhil edilen 39 çalışmanın $\frac{1}{3}$ ’ü sadece öğretmenlerle yapılan çalışmalar olmuştur. Uzaktan eğitimde kritik noktada olan veli ve yöneticiler ile yapılan çalışma sayısı ise öğretmen ve öğrenciye göre çok daha az sayıda kalmıştır.

1e.Senteze dâhil edilen makalelerin veri toplama yöntemleri nasıldır?

Dâhil edilen çalışmalardaki veri toplama yöntemlerinin yarıdan fazlası anket ve ölçek (% 52,4) olmuştur. Görüşmenin veri toplama yöntemi olarak kullanılması tüm çalışmaların % 40,5’ini oluşturmaktadır. Salgın dönemi şartları gereği hem anket ve ölçek hem de görüşme veri toplama yöntemleri uzaktan dijital yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Genellikle tercih edilen yöntemler : Eposta, online formlar, çeşitli platformlarla (whatsapp vb) link gönderme, web konferans sistemleri (zoom, meet, teams, skype vb).

2-Salgın Dönemi Eğitime İlişkin Sonuçlar:

Bu bölümde uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, geleceğin eğitim dünyasına yansımaları, yüzyüze eğitim ile karşılaştırılması, GZFT (güçlü, zayıf, fırsat, tehdit) analizi ve süreçte öne çıkan teknolojilere ilişkin kod ve kategoriler tablolar, yorumlar ve doğrudan alıntılar olarak sunulmuştur.

2a.Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin bulgular nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan eğitimin avantajları

kategori	kod	f	%
esneklik	zaman ve mekandan bağımsız, yeniden izlenebilir,	8	39,4
	bireysel ve hızlı ders materyali paylaşımı,	1	
	dersleri planlama esnekliği,	1	
	ev ortamında ders verme rahatlığı,	1	
	okula gidiş geliş esnekliği (erken uyanmama, servis zamanı, okul kıyafetleri, vb)	1	
	tehlikeli deneyleri görsel olarak yapabilme,	1	
öğretmen yeterliği	etkileşim ve katılım için dijital araçların kullanılması	5	30,3
	bilgi işlem teknolojik yeterlik artışı	2	
	değişime uyum sağlayan proaktif öğretmenler,	1	
	eğitim teknolojisi farkındalığında artış,	1	
	öğrencilere ait derse katılım istatistikleri,	1	
fırsat eşitliği	devamsızlık sorununun bulunmaması	1	15,2
	okula gidemeyen engellilere eğitim fırsatı	1	
	senkron derste katılım düşüklüğü nedeniyle birebir ilgilenebilme,	1	
	şehir merkezi, ilçe, kasaba farkının daha da azalması	1	
	yüzyüze derse katılmayanların (içe kapanık, sosyal iletişim becerisi zayıf, uyum bozukluğu olanlar) senkron derste daha aktif olması	1	
öğrenci yeterliği	bilişsel yönden öğrenciyi aktive etme,	1	6,1
	bireysel çalışma ve özyönetim becerilerinde artış,	1	
veli katılımı	aileyi eğitimin içine çekme,	1	6,1
	olumlu yönde aile çocuk iletişim ve etkileşimi,	1	
halk sağlığı	salgından korunma,	1	3,0
Toplam		33	100

Tablo 3'e göre, uzaktan eğitimin avantajları temasında, altı kategoride 33 kod belirlenmiştir. Bu kategorilerden "esneklik" ve "öğretmen yeterliği" tüm avantaj kodlarının $\frac{2}{3}$ 'ün den fazladır. "Esneklik" kategorisinde zaman ve mekandan bağımsız ve derslerin yeniden izlenebilir olması en öne çıkan kodlardır. Ders materyallerinin

paylaşımı ve ders planlamasının esnekliği de uzaktan eğitimde avantaj olarak görülen yönlerdir. Hem öğretmen hem de öğrenci için evden ders verebilme/alabilmesi, dolayısıyla evin okul ortamına göre daha rahat olması da uzaktan eğitimi avantajlı kılmaktadır. Bazı ders içi uygulamaların olası tehlikelerinin uzaktan öğretim için devre dışı olması da görünen avantajlardan bir diğeridir. Esneklik kategorisindeki kodları temsilen elde edilen doğrudan alıntılar uzaktan eğitimin avantajlarını yalın bir dille ortaya koymaktadır.

“...uzaktan eğitimin avantajlarının daha sıklıkla yüz yüze eğitime göre zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin yapılabilmesi, derslerin defalarca izlenebilir olması..(M1)”

“Aynı zamanda öğrenci-içerik etkileşimini sağlamak için öğrenme yönetim sistemine yüklenen gerek asenkron konu anlatımlarını içeren videolarla gerekse canlı ders anlatımları ve onların kaydının yine sisteme yüklenmesiyle öğrencilerin diledikleri zaman içeriğe ulaşmaları fırsatı tanınmıştır (M2)”

“Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin olumlu özellikleri daha çoktur. Uzaktan eğitimin ortamdan bağımsız olması, telefonla uzaktan eğitime erişim sağlanabilmesi ve uzaktan eğitimdeki her içeriğin tekrar izlenebilir olması ve devamsızlık sorununun bulunmaması olumlu değerlendirilmektedir. (M3)”

“Elde edilen sonuçlarda, öğretmenler uzaktan eğitimin avantajları olarak zamandan tasarruf sağlaması ve laboratuvar ortamında yapımının tehlikeli olduğu deneyleri görsel olarak yapmanın daha etkili olduğu fikirlerini belirtmişlerdir. (M16)”

“Bu sonuca dayanarak uzaktan eğitim derslerini evinden gerçekleştiren öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini okuldan gerçekleştiren ve uzaktan eğitim dersi vermeyen öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç ışığında evde öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissettikleri daha rahat oldukları söylenebilir. (M13)”

“Dersler açısından hoş giden durumlar” olarak ortaya çıkan temada öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının yol açtığı “esnek kurallardan” dolayı mutlu olduklarını gösteren bulgular ortaya çıkmıştır. Özellikle “zaman” (derslere erişim açısından) konusundaki esneklikten öğrencilerin memnun olduğu görülmektedir. Öğrenciler, erken uyanma zorunluluklarının olmamasından, EBA derslerinin tekrarının veriliyor olmasından ve okula gidiş-gelişten kaynaklı zaman kaybı olmamasından dolayı zamanlarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuca okul kıyafetlerinin giyilme zorunluluğunun olmaması, masa-sıra gibi düzenlerde ders işleme zorluğunun ortadan kalkması durumunda da rastlanılmıştır. (M32)”

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik elde edilen ikinci kategori ise “öğretmen yeterliği” ne ilişkindir. Avantaj kodlarının 1/3 ü bu kategoride toplanmıştır. Özellikle sınıf eğitiminde kalabalık sınıflar ve öğretmen merkezli eğitiminin negatif yansımaları olarak ortaya çıkan “ders içi etkileşim ve öğrenci katılımı” noktasında öğretmen yeterliğine uzaktan eğitimin katkı yaptığı görülmektedir. Bu zorunlu değişim sürecinde

kendini sürekli güncelleyen öğretmenler bir adım öne çıkmış, dijital dünyaya çok da uzak olmayan ama eğitim sürecince arzu edilen oranda dijital araçları kullanmayan öğretmenler için de yeni fırsatlar ve dijital yeterlikte farkındalığa ve artışa neden olmuştur. Uzaktan eğitimin öğretmen yeterliğine bir diğer katkı noktası ise veri temelli sınıf yönetimi için farkındalığa yol açmış olmasıdır. Öğretmen yeterliği kategorisindeki kodları temsilen elde edilen doğrudan alıntılar uzaktan eğitimin öğretmen eğitiminde daha ciddi düşünülmesi gerektiğini de işaret etmektedir.

“Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı mekanlarda bulunduğu bu öğrenme ortamlarında etkileşim, katılım ve işbirliği için çeşitli araçların (sohbet, ses, beyaz tahta, uygulama paylaşma, ekran işaretleme, oylama gibi) kullanımı önemli rol oynamaktadır. (M9)”

“Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile bağlarını koparmadıkları, tam tersine bu süreçte aktif bir şekilde çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte görev üstlendikleri, sorumluluk yükledikleri ve çözümün bir parçası oldukları görüşlerden anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecinin kesintiye uğramaması ve öğrencilerin motive edilmeleri açısından ne kadar önemli olduklarını da göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi gerekmektedir. (M12)”

“Uzaktan eğitimin avantajları olarak; öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri, soru sorma ve cevap verme hususunda kendilerini daha iyi ifade ettikleri, öğretmenin öğrencisi ile daha yakından ilgilenebildiği, zamanın daha verimli kullanılabilirdiği, öğrencilerle daha fazla etkinlik yapılabildiği ve aileyi eğitimin içine daha fazla çekebilme potansiyelinin olduğu belirtilmiştir. (M35)”

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik elde edilen üçüncü kategori ise “fırsat eşitliği” ne ilişkindir. Uzaktan eğitimin Türkiye’nin mevcut dezavantajlı öğrencileri, sosyo-ekonomik şartları ve sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışları açısından fırsat eşitliği bağlamında yeni imkanlar sunabildiği görülmektedir. Özellikle “okul devamsızlığı” uzaktan eğitimin esneklik özelliği sayesinde azaltılabilirken, bazı engel grupları başta olmak üzere dezavantajlı grupları için yeni fırsatlar sağladığı görülmektedir. Merkeze her bir öğrenciyi alan eğitim anlayışı için yeni fırsatlar sunabilen uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimde sosyal yetersizlik yaşayan öğrenciler için yeni kazanımlara yol açabilir. Fırsat eşitliği kategorisindeki kodları temsilen elde edilen doğrudan alıntılar uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağlamada katkılar sunabileceğini işaret etmektedir.

“Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin olumlu özellikleri daha çoktur. Uzaktan eğitimin ortamdaki bağımsız olması, telefonla uzaktan eğitime erişim sağlanabilmesi ve uzaktan eğitimdeki her içeriğin tekrar izlenebilir olması ve devamsızlık sorununun bulunmaması olumlu değerlendirilmektedir. (M4)”

“Ayrıca sistemin bir diğer üstünlüğünü okula gidemeyen engelli öğrencilere eğitim fırsatı oluşturması ve öğrencilerin bireysel huzurlarına göre öğrenmesine yardımcı olması olarak belirtmektedir. (M26)”

“Bu noktada uzaktan eğitimin özellikle içe kapanık, sosyal iletişim becerileri zayıf öğrenciler için ya da zorunlu göç mağduru çocuklar olmanın getirdiği uyum sorunlarından dolayı kendilerini yüz yüze ortamlarda ifade etmede yaşadıkları sorunları azalttığı söylenebilir. Nitekim bu durum çok açık bir şekilde “Okulda soramıyordum sormuyordum yani, sınıfta öğretmene soramıyordum anlamadığımda” alıntılarında da görülmektedir. Bunun yanı sıra EBA derslerinde somut materyaller, farklı yöntemler kullanmanın da öğrencilerde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. (M32)”

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik elde edilen diğer kategoriler ise “öğrenci yeterliği”, “veli katılımı” ve halk sağlığı” olmuştur. Özellikle öğrencilerin bu süreçte özyönetim becerilerinde artış, tek başına kalmanın etkisiyle öz disiplini deneyimlemesi ve bilişsel beceri kazanımları öğrenci yeterliğinde olumlu yönde katkılar olmuştur. Uzaktan eğitimin bir diğer avantajı ise velinin eğitim sürecinin içine her zamankinden biraz daha fazla girmiş olmasıdır. Bu durumun öğrencinin eğitim sürecinde fırsata dönüştürülerek kullanılması aile kurumunun da daha sağlıklı hale getirilebilmesine yol açabilir. Yüksek öğretimle birlikte, ülke nüfusunun 1/3 ‘ünü oluşturan öğrenciler göz önüne alındığında, son bir avantaj olarak, salgın sürecinde “evde kal”ınması ülkenin salgın sürecinin kontrolü için çok değerli bir katkı haline gelmiştir. Öğrenci yeterliği, veli katılımı ve halk sağlığı kategorisindeki kodları temsilen elde edilen doğrudan alıntılar uzaktan eğitimin öğrenci, veli ve toplum için yeni avantajlar sağlayabileceğini de ortaya koymaktadır.

“... bir diğer bulgu ise EBA derslerinin kaydedilerek tekrar izlenebiliyor olmasının öğrenciler tarafından olumlu bulunmasıdır. Bu memnuniyet, anlatılan dersin kaydına sonradan erişebilen öğrencilerin kendi kendilerine çalışma becerilerine ve uzaktan eğitim nedeniyle öz yönetim becerilerini geliştirme süreçlerine de işaret etmektedir (M32)”

“Uzaktan eğitimin avantajları olarak; öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri, soru sorma ve cevap verme hususunda kendilerini daha iyi ifade ettikleri, öğretmenin öğrencisi ile daha yakından ilgilenebildiği, zamanın daha verimli kullanılabilirdiği, öğrencilerle daha fazla etkinlik yapılabilirdiği ve aileyi eğitimin içine daha fazla çekebilme potansiyelinin olduğu belirtilmiştir. (M35)”

“... birtakım kısıtlamalar içerisinde eğitim ihtiyacının karşılanabilir olması, hastalığın başlamasına yönelik koruma sağlaması, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığın artması, teknolojik beceri geliştirme ve ortamsal olarak öğrenme kolaylığı sağlaması.. (M1)”

2b. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin bulgular nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan eğitimin dezavantajları

kategori	kod	f	%
eğitim-öğretim	derse katılım sorunları	7	61,0
	motivasyon kaybı	7	
	uygulamalı çalışmalara uygun olmaması	5	
	ölçme ve değerlendirme eksikliği	3	
	sınıf içi etkileşim yetersizliği	1	
	öğretmen adayları eğitim eksikliği	1	
	ilk kademelere uygun olmama	1	
altyapı	donanım sorunları	7	21,9
	fırsat eşitsizliği	1	
	teknik problemler	1	
özel hayat	sosyalleşme eksikliği	3	17,1
	sağlık sorunları	2	
	güvenlik/gizlilik kayguları	2	
Toplam		41	100,0

Tablo 4'e göre, uzaktan eğitimin dezavantajları temasında, üç kategoride 41 kod elde edilmiştir. "Eğitim-öğretim" kategorisinde toplanan kodlar bu temanın $\frac{2}{3}$ 'üne yakındır. Özellikle bu kategoride toplanan 25 kodun yarısından fazlası iki noktada toplanmaktadır: Derse katılım sorunları ve motivasyon kaybı. Eğitim öğretim ortamının salgın döneminde aniden hazırlıksız değişimi mevcut durumdaki derse katılım sorunlarını daha da artırmış görünmektedir. Zorunlu eğitimin fiziksel/sosyal çevresi ortadan kalktığında (asenkron seçeneği ile birlikte) öğrencilerin derse katılımında çok da istekli olmadıkları görülmektedir. Salgının kendi sorunları ile birlikte eğitim öğretim için motivasyon da kaybolmuş görünmektedir. Eğitim öğretim açısından öne çıkan bir diğer dezavantaj ise uygulamalı derslere ilişkin etkinliklerin/aktivitelerin ve ölçme/değerlendirmelerin uygulanabilir olarak görülmeysidir. Genelde geçici bir yöntem olarak değerlendirilen uzaktan eğitimin ölçme/değerlendirme boyutu bu haliyle öğretmenler açısından dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Diğer dezavantajlı yönleri ise canlı derslerde sınıf içi etkileşim yetersizliği, öğretmen adayları açısından yetersizlikler ve bu sistemin özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademeleri için pek uygun görülmemesidir. Eğitim-öğretim kategorisindeki kodları temsil eden doğrudan alıntılar uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortaya koymaktadır.

“Katılım ile ilgili olarak öğretmenler öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derslere ilgisiz olması, derslerden soğumaları, evde eğitim görmek istememeleri, derslere katılımın az olması, velilerin teknolojiyi kullanma eksikliği ve öğrencinin platform üzerinden iletişim kuramaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Süreç öğrenciler açısından değerlendirildiğinde katılım ile ilgili yaşanan sorunlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü herkes gibi öğrenciler de sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Katılım ile ilgili eksiklikler bir yandan evde eğitim için sağlanan imkânlar ile ilgilidir. Elbette gerek teknik anlamda gerekse maddi imkânlar açısından kısa sürede bu sorunların çözümünü kolay olmayacaktır. Diğer tarafta öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve derse karşı ilgisizlik, alışılmış yöntemlerin terk edilmesi veya uygulanamaması ile ilgili olabilir. (M12)”

“Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim sırasında derslerde mimik ve beden dilini yeterince kullanamadığı fikrine katılmışlardır. (M13)”

“Öğretmenlere ve ebeveynlere göre yaşanan bu zorluklar, çocukların çalışmalara katılmak istememesi, gelişmelerinin desteklenememesi, problem davranışlarının artması, rutinlerinin bozulması ve uzaktan eğitimden yararlanamamaları; ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları; öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik aksaklıklar yaşamaları, teknoloji konusundaki bilgi eksiklikleri ve ebeveynlerle iletişim kurmakta güçlük çekmeleri olarak belirlenmiştir. (M19)”

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik elde edilen ikinci kategori ise “altyapı”ya ilişkindir. Aslında altyapı sorunları bir dezavantaj olmaktan ziyade sistemin zayıf yönü olarak da değerlendirilebilir. Ancak hızlı geçiş sürecince eğitim öğretimin devamı açısından bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmıştır. Bu kategorideki sorunların çoğu donanım sorunları olarak görünmektedir. Uzaktan eğitim bir diğer yönüyle bireyselleştirilmiş eğitim ile de benzer diye düşünüldüğünde her bir öğrenciye derse ulaşmasını sağlayacak bir platform sağlanmalıdır (PC, tablet, telefon, internet bağlantısı, web-cam, mikrofon vb). Televizyonun internete göre Türkiye’de daha yaygın olması ve EBA TV kanallarının da kullanılmış olması donanım sorunların azaltmada bir hayli etkili olmuştur. İnternete dayalı uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğini artırmada bir dezavantaj olarak görülmesi ve teknolojik aletlerin kullanımında ortaya çıkan teknik sorunlar süreç için bir başka dezavantaj noktası olarak değerlendirilmiştir. Altyapı kategorisindeki kodları temsil eden doğrudan alıntılar bu konunun önemini vurgulamaktadır.

“Bu araştırmada da öğretmen adayları uzaktan eğitimin dezavantajlarını uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilememesi ve elektrik / internet kesintilerinde erişim sağlanamaması olarak belirtmiştir. (M4)”

“...öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik aksaklıklar yaşamaları, teknoloji konusundaki bilgi eksiklikleri ve ebeveynlerle iletişim kurmakta güçlük çekmeleri... (M19)”

“Öğrencilerin uzaktan eğitimde en azdan en fazlaya doğru dezavantaj olarak gördüğü unsurlar “Öğrenmenin Kalıcı Olmaması”, “Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar”, “Disiplin Sorunları”, “İnternet Sıkıntısı”, “Sistem Sorunları” ve “Etkileşim Eksikliği”dir (M26)”

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik elde edilen üçüncü kategori ise “özel hayat”a ilişkindir. Salgın sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları yanında uzun vadede ortaya çıkacak belki de daha önemli ve telafi edilmesi daha zor olabilecek dezavantajlar özellikle öğrencilerin özel hayatlarına ilişkin olanlardır. Haftalar hatta aylarca “evde kal”an ve sınırlı saatlerde sınırlı yerlere gidebilen ve sınırlı sayıda kişi ile mesafeli de olsa görüşebilen öğrencilerdeki sosyalleşme kaybı ve saatler boyu ekranlar (TV, PC, tablet, telefon) karşısında oturmak zorunda kalmaları onların gelişim çağlarında dezavantajlı bir konuma sokmaktadır. Yine özel yaşamlarına ait güvenlik / gizlilik kaygıları (web-cam, mikrofon, kayıtlar vb) da düşünüldüğünde uzaktan eğitimde bu yönlerin de dezavantaj olarak değerlendirildiği görülmektedir. Özel hayat kategorisindeki kodları temsil eden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden en büyük dezavantajlarından birisi öğrencilerin arkadaşlarından yalıtılmışlık hissidir. (M13)”

“...kişilik gelişimi, büyük ölçüde çocuğun başkalarıyla ilişkilerine ve onlarla etkileşmesine bağlıdır. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir görev yerine getirmektedir. Pandemi sürecinde arkadaşlık ilişkilerden uzak kalmak öğrencilerde saldırgan davranışların artmasına neden olmuştur. ... Bu süreçte öğrenciler arkadaşları yerine hayali arkadaşlıklar yaratmışlar; öğretmeni ve arkadaşlarını özlemişleridir. Öğrencilerden bazılarının ise içine kapanık özellikler gösterdiği belirlenmiştir. (M23)”

“Pandemi sürecinde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin %24’ünde, lise kademesindeki öğrencilerin ise, diğer kademelerden fazla olarak %28’inde dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemleri yaşanmaktadır... Öğrencilerin uyku düzeninde bozulma ilkökul kademesinde %57, ortaokul kademesinde %59 ve lise kademesinde %63 olarak bulunmuş, ayrıca eğitim kademesi arttıkça öğrencilerin uyku düzenlerindeki bozulmanın da arttığı gözlemlenmiştir. (M21)”

“...çocukların Covid-19 pandemi sürecindeki psikolojik durumlarıyla ilgili olarak veliler çocukların yarısından fazlasının bu süreçten olumsuz etkilendiklerini, olumsuz etkilenen çocukların %90’nunun endişe içinde oldukları, az bir oranla da olsa bazı çocukların da huzursuzluk, kâbus görme, aşırı yapışma, durgunluk, konsantrasyon bozuklukları ve yapması gerekenleri yapmama gibi belirtiler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (M22)”

“Sanal sınıflarda öğretmenlerin ve öğrencilerin özellikle ücretsiz kullanılan video konferans sistemlerine yönelik olası güvenlik ve gizlilik kaygılarının sınıftaki güven ortamını ve katılımı olumsuz etkilemesi ... kamera görüntüsünün kaygılara neden olduğu... Bu kaygıların nedeni öğrencilerin yaşam alanlarını başkalarının görmesini istememeleri ...(M19)”

2c.Uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin eğitim uygulamalarına yansımaya biçimine ilişkin bulgular ve öneriler nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin kodlar tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin eğitim uygulamalarına yansımaları

Kategori	kod	f	%
yeni eğitim	artık hep var olacak	12	62,1
	yeni öğrenme fırsatları	5	
	yeni okuryazarlık türleri	1	
eğitim yönetimi	yeni öğretmen yeterlikleri	3	37,9
	uzaktan eğitim yöneticiliği	3	
	ödevlendirme fırsatları	2	
	online iletişim ortamları	2	
	eğitimin sekteye uğramaması,	1	
Toplam		29	100,0

Tablo 5’e göre, uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin eğitim uygulamalarına yansıma biçimine ilişkin iki kategoride toplanan 29 kod belirlenmiştir. Hızlı değişim dönemlerinde birçok kavramın başına eklenen yeni ibaresi (yeni ekonomi, yeni siyaset vb) belki de artık eğitim için kullanılabilir. Yeni eğitim sistemi kesinlikle eskisi gibi olmayacak; yeni özellikler taşıyacak, yeni ortamlar gerektirecek, yeni programları zorunlu kılacaktır. Bu sentezde elde edilen kodların yarısından fazlası da bu öngörüğü doğrular kanıtlar sunmaktadır. Eğitimin geleceğine ilişkin elde edilen kodların $\frac{2}{3}$ ‘ü yeni eğitime ilişkin kodlardır. Ortak ifadeler uzaktan eğitim ortamlarının ve süreçlerinin salgın sonrasında da var olmaya devam edeceğini, tüm okul toplumu için yeni öğrenme olanakları sağlayacağını ve yeni okuryazarlık türlerini zorunlu kılacağını ortaya koymaktadır. Yeni eğitime ilişkin elde edilen kodları temsilen doğrudan alıntılar aşağıdadır.

“...sınırlı bulanlar; uzaktan eğitimin yararlı ama eksik olduğunu, yetersiz olsa da olması gerektiğini, yeterince verimli olmasa da öğrenciyi eğitim içinde tuttuğu için faydalı bulduklarını ancak platforma bağlanmada sorun olduğunu değerlendirmektedir.(M12)”

“Uzaktan eğitimin her geçen gün daha fazla talep edilmesi derslerin içeriğinin zenginleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. (M17)”

“bu çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitimle ilk başta olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve sürecin sonuna doğru bu düşüncelerinde kısmen değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (M29)”

“Uzaktan eğitimin, hem teknolojinin gelişmesi hem de salgının devamı veya benzerlerinin çıkma ihtimali gibi sebeplerle yakın gelecekte eğitim hayatının parçası olacağını düşünen öğ-

renciler ve öğretmen adayları, uzaktan eğitimin sürdürülebilir olması için, evde uygun ortam ve teknik altyapının sağlanmasının ve interaktif diyalog ortamına imkân veren platformların yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. (M35)”

“Katılımcıların %61,9’unun pandemi sonrası yüz yüze ve uzaktan eğitimi birlikte kullanacağı, %38,1’inin ise sadece yüz yüze eğitim vermek istediği görülmektedir. Harmanlanmış, karma ya da hibrit öğrenme gibi isimlerle tanımlanan yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birlikte verildiği çalışmalara müzik eğitiminde de rastlanmaktadır. (M37)”

Salgın sürecinin eğitimin geleceğine yansımaları noktasında elde edilen ikinci kategori eğitim yönetimi olmuştur. Her türlü değişim öncelikle yönetim süreçlerinin fazlasıyla etkilediğinden bu salgın döneminde de okullarımızın ve eğitici kadromuzun uyum sorunları ve çözümleri geleceğin eğitim dünyasına yeni bakış açıları kazandırabilecektir. Araştırma sonuçları yeni öğretmen yeterliklerini vurgularken uzaktan eğitim sürecinin (özellikle öğrenme yönetim sistemlerinin -LMS learning Management System) okul yönetimleri için elzem olduğunu ortaya koymaktadır. Ders dışı öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi ve iletişim kanallarının hızlanması ve farklılaşması okul yönetimleri için yeni fırsatlara yol açmaktadır. İşin belki de en güzel yanı artık eğitimin herhangi bir nedenle (kar tatili, deprem anları, salgın dönemleri vb) sekteye uğramayacak olmasıdır. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“..özel durumlarda eğitimin sekteye uğramaması için, gereken uzaktan eğitim altyapısını, insan gücünü ve materyallerini geliştirme ve hazırlıklı olmanın önemi, son günlerde fazlasıyla anlaşılmuştur. Öğrenci, öğretmen, akademisyen, veli ve kurum yöneticilerinin bilişim teknolojileri, internet, sosyal medya ve LMS okuryazarlığı eğitimi almaları ve bu eğitimlerin sertifikalandırılarak sürekli hale getirilmesi, acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş dönemleri için önemlidir. Eğitim kurumlarının acil uzaktan eğitime geçişlerini kolaylaştırmak adına; e-materyal, engelli ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik e-materyal, psikolojik destek, tüm öğrencileri kapsayacak e-sınav yönergesi, ders/sınıf geçme yönergesi, mezuniyet yönergesi ve staj yönergesi, resmi belge arşivlenmesi, kurumsal ve bireysel siber güvenlik gibi belirleyici kuralların hazırlanması ve güncel tutulması zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitime geçişte öğretmenlere ve akademisyenlere ödenecek ders ücretlerinin, özgün e-materyal telif ücretlerinin hesaplanmasına ilişkin düzenlemelerin de yasalaşması gereklidir. İnternet bağlantısı ve bilgisayar sahibi olmayan öğretmenler ve akademisyenlerin desteklenmesi, bunlara ihtiyacı olan öğrencilerin desteklenmesi kadar önemlidir. (M5)”

“Öğretmenlerin geneli için yeni bir uygulama olan uzaktan eğitim için hazırlığın zaman alması doğal olmakla birlikte uzaktan eğitim etkinliği hazırlama ile ilgili eğitimler verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle öğretmen adaylarının da fakültelerindeki eğitimleri sırasında uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almasının gerekliliği tespit edilmiştir. Örgün eğitimdeki becerileri kazandırma hususunda katılımcıların yarıya yakını yapmadığını belirtirken sadece bir kısmı becerileri kazandırıldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi de görsel ve işitsel

materyallerin yeterince dikkat çekici şekilde sunulmamasıdır. İçerik sunumunda metin temelli içerikler yerine görsel ve işitsel olarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek video, animasyon vb. içerik sunumları tercih edilmeli ve geliştirilmelidir. (M13)”

“Çalışmamızda öğrencilerin ödevle değerlendirilmeye daha sıcak baktıkları ve sınavlara nispeten daha adil buldukları sonucuna ulaşılmıştır. (M30)”

2d.Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasında öne çıkan noktalar nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasında elde edilen kod ve kategoriler tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması

kategori	kod	f	%
tercih	öğrenciler yüzyüze eğitimi tercih ediyor	4	37,5
	veliler yüzyüze eğitimi tercih ediyor	2	
	uzaktan eğitim yüzyüzeye destek olarak kullanılmalı	2	
	uzaktan eğitimden yüzyüze geçiş sancıları	1	
	yüzyüze eğitim daha eğlenceli	1	
	yüzyüze eğitim kadar verimli değil	1	
	yüzyüze yerine kullanılmalı	1	
sınıf yönetimi	uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme zorlukları	2	28,1
	müfredatı bireyselleştirme uzaktan eğitimde daha kolay	1	
	sınıf yönetiminde göz teması olamaması negatif sonuçları	1	
	uzaktan eğitimde kendi öğrenme hızında çalışabilme konusunda kararsızlık	1	
	uzaktan eğitimde öğretmenin motivasyon kaybı	1	
	derse katılmada yüzyüze daha iyi	1	
	yüzyüze eğitimde dikkati dağıtacak unsurlar daha az	1	
	yüzyüzedeki kaynaklar uzaktan eğitime uygun değil	1	
uygulama	öğretmen adaylarına göre tercih yüzyüze eğitim	2	12,5
	öğretmenlik eğitiminde etkileşim azalıyor	1	
	deney uygulamalarında uzaktan eğitim verimsiz	1	

iletişim-etkileşim	uzaktan eğitimde aşırı veli iletişim yükü	1	9,4
	uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği	1	
	uzaktan eğitimde öğrenciler arası etkileşim sağlanamaması	1	
sosyalleşme	uzaktan eğitim çocuğun sosyalleşmesini engelliyor	1	6,3
	uzaktan eğitim tüm öğrenci ihtiyaçlarını karşılamıyor	1	
özel gruplar	özel eğitim öğrencilerine yüzyüze eğitim daha uygun	1	3,1
fırsat eşitliği	uzaktan eğitimde eşitsizlikler daha fazla	1	3,1
Toplam		32	100,0

Tablo 6'ya göre, yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin 7 kategoride toplanan 32 kod belirlenmiştir. Tercih kategorisinde birleştirilen kodlar öğrenci velilerinin tercihinin yüzyüze eğitim olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak uzaktan eğitimin avantajları da yok sayılmadan yüzyüze eğitime destek olarak devam etmeli görüşü öne çıkmaktadır. Salgın döneminde yaşanan bu hızlı geçiş doğal olarak sorunlu bir geçiş olmakla birlikte, salgın sonrası her iki yöntemin birlikte kullanılmasının yolunun bulunması beklenmektedir. Çünkü öğrencilere göre, yüzyüze eğitim daha eğlenceli ve verimlidir. Uzaktan eğitim yüzyüze eğitim yerine kullanılmayacaksa yüzyüze eğitime destek olarak devam ettirilmelidir. Tercih kategorisinin kodlarını temsilen doğrudan alıntılar verilmiştir.

“Öğrencilere göre bu sistemin tek başına üstünlüğü ya da başarısızlığı söz konusu değildir. Ancak öğrencilerin genel olarak yüzyüze öğretimi tercih ettiği, uzaktan eğitim sisteminin kriz dönemlerinde acil eylem planı olarak kullanılmasını daha uygun olarak değerlendirdiği görülmektedir. (M26)”

“Ebeveynler pandemi süreci ile birlikte uygulanmaya başlayan uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığını düşünmektedir. Ebeveynler göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmamıştır. ... Ebeveynler ve öğrenciler süreci tatil gibi algılamış uzaktan eğitimi önemsememişlerdir. (M23)”

“Velilerin %92 gibi büyük bir kısmı, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki yüz yüze eğitimi daha değerli görmektedir. Velilerin %5'e yakını yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasında bir fark görmezken %2,6'sı uzaktan eğitimi daha faydalı bulmaktadır. Uzaktan eğitimin daha faydalı bulunma oranı ilkökul ve ortaokul kademesinde %2 iken bu oran lise kademesinde %4'e çıkmaktadır. (M21)”

“Bu durum yüz yüze eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesinin istenmesi şeklinde yorumlanabilir. (M3)”

Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin bir diğer önemli kategori sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi açısından ölçme değerlendirme, ders işlenirken fazlasıyla kullanılan göz teması, öğretmenin motivasyon kaybı, öğrencilerin derse katılmaları ve dikkatlerini toplayabilmeleri noktasında yüzyüze eğitimin daha uygun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi açısından ise müfredatın bireyselleştirilebilmesi avantajı öne çıkmaktadır. Ancak yüzyüze eğitimde kullanılan mevcut kaynakların uzaktan eğitim süreçlerine uyumlu olmaması ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında öğrenebilmesi konusu henüz iki yöntem açısından da tartışmalı konulardandır. Sınıf yönetimi kategorisindeki kodlara ilişkin temsili doğrudan alıntılar aşağıdadır.

“Özellikle göz teması olmamasından kaynaklanan etkileşim eksikliğinden dolayı sorulan sorulara öğrencilerden sözlü cevap almanın ve anlamayan öğrencileri tespit etmenin zor olduğu, uzaktan öğretimde öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama konusunda yeterli göremeyebilecekleri belirtilmektedir. (M9)”

“Yüz yüze öğrenimin önemli üstünlüklerinden birisi öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak unsurların mümkün olduğunca az olmasıdır. Uzaktan eğitiminde kendine ait çalışma ortamına sahip olmayan öğrenciler evdeki gürültüden etkilendiklerini ve öğretim üyeleriyle etkileşime geçemedikleri için dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yaşadıkları bu durumu disiplin problemi olarak değerlendirmiştir. (M26)”

“Bu süreçte sınıfta kalma olmayacak söylemlerinden tutun öğrenci ne gönderirse değerlendiren söylemlerine kadar her şey konuşuldu. Ancak tüm eğitim paydaşlarının içinin rahat edeceği, geçerli, güvenilir, objektif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi bulma arzusu giderek kendini daha iyi hissettirmeye başladı. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitim uygulamalarından da öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından vazgeçmek istemedikleri anlaşıldı. (M11)”

Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin bir diğer kategori ise uygulamadır. Örgün eğitimde deney uygulamalarının uzaktan eğitim ortamında istendiği gibi gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının da planlandığı gibi yapılamadığı ve uygulama öğretmeni, canlı sınıf ortamı ve öğretmen adayı arasındaki iletişim-etkileşim ortamının uzaktan eğitimde karşılanamadığı belirtilmektedir. Örgütsel yaşamın can damarı sayılan iletişim süreci de uzaktan eğitimde farklılaşmaktadır. Fazlasıyla bir iletişim yükü olmasına rağmen arzu edilen bir etkileşime ulaşılamamaktadır. Öğrenciler arası iletişim-etkileşim de yüzyüze ortama göre daha sınırlı olmaktadır. Uygulama ve iletişim-etkileşim kategorilerine ait doğrudan alıntılardan dikkat çekenler aşağıdadır.

“Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan öğretmenler adayları arasındaki etkileşim ve öğretim elemanı-öğretmen adayı etkileşim uzaktan eğitimde azalmaktadır. (M4)”

“...öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında birbirleri ile iletişim kurmasını sağlayamadığını düşünenlerin oranı ise yarıdan fazladır. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin sosyal ilişkilerin sağlanması bakımından uzaktan eğitime göre normal eğitimde daha başarılı olduğu söylenebilir. (M13)”

“Velilerin %99,5 ile neredeyse tamamı eğitim kademesi farkı olmaksızın öğretmenlerin, çocuklarıyla iletişime geçmelerini beklemektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde öğrencilerin %10’u, öğretmenleri tarafından yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanamazken, lise kademesinde bu oran %30 ile 3 katına çıkmaktadır. (M21)”

Yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin diğer kategoriler sosyalleşme, özel gruplar ve fırsat eşitliği konularındadır. Yüzyüze eğitimde öğrencinin ihtiyaçları daha fazla oranda karşılanmakta ve sosyalleşme de daha etkili olabilmektedir. Özel eğitim öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde çok fazla öğrenme kayıplarını yaşamıştır. Fırsat eşitliği de uzaktan eğitimde daha fazla bozulmuş görünmektedir. Bu kodları temsil eden doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır.

“Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. (M3)”

“Yüz yüze eğitimde eşitsizlikler yaşanırken, uzaktan eğitim sürecinde bu eşitsizlik daha da belirginleşmiştir. (M5)”

“Okulların kapatılması, park, oyun alanı gibi sosyal alanlara çıkmanın yasaklanması çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemiş ve çocuklarda ve ebeveynlerde sürekli evde kalmanın verdiği kaygıyla stres oluşturmuştur. (M19)”

2e.Salgın sürecinde eğitim sisteminin güçlü yönleri nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda salgın sürecinde eğitim sisteminin güçlü yönlerine yönelik elde edilen kod ve kategoriler tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Salgın sırasında eğitimin güçlü yönleri

kategori	kod	f	%
değişime açıklık	uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum	3	50,0
	ölçme değerlendirme yöntem değişimi arzusu	1	
	dijital iletişim kanallarının sürekli kullanılması	1	
insan kaynakları	değişimi sahiplenen yönetici ve öğretmenler	2	30,0
	hızlı uyum sağlayan öğretmenler	1	
esnek örgüt yapısı	üniversitelerin uzaktan eğitime hızlı geçebilmesi	1	20,0
	öğrenme yönetim sistemlerine hızlı geçiş	1	
Toplam		10	100,0

Salgın sırasında eğitim sisteminin güçlü yönleri temasına yönelik üç kategoride 10 kod belirlenmiştir. Birinci kategori "değişime açıklık"tır. Her ne kadar akut bir durum olsa da yaşanan zorunlu değişime yönelik olumlu tutum beraberinde yeni kazanımlara da yol açmış ve bir bütün olarak güçlü yönleri ortaya çıkarmıştır. Özellikle dijital iletişim kanallarının tüm okul toplumu tarafından sürekli kullanılabilir olması gelecek için eğitim hizmetinin alınması ve verilmesinde çok değerli olabilir. Ayrıca çoğunlukla teste dayalı ilerleyen Türkiye eğitim sisteminin ölçme ve değerlendirmede uzaktan eğitimi bir fırsat görerek testten uzaklaşma ve daha ideal ve farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerine karşı geliştirdiği olumlu tutumlar gelecek için eğitim adına yeni kazanımlar olarak düşünülebilir.

Eğitim sisteminin güçlü yönlerinden belki en önemlisi insan kaynağına ilişkindir. Zorunlu değişim sürecini sahiplenen yönetici ve öğretmenler Türkiye adına gelecek için daha başarılı değişimler için ümit vermektedir. Üstelik çok fazla destek beklemeden öğretmenlerin hızlıca yeni süreçlere adapte olmaları ve uyum sağlamada zorlanırlara örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyerek gönüllü destek vermeleri eğitim ordusunun öne çıkan bir diğer güçlü yönü olmuştur.

Bir milyonu aşkın çalışanıyla, Türkiye’nin en geniş teşkilatına sahip olan bir kurumun salgın döneminde çok hızlı bir şekilde mevcut altyapısını dünyanın en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinden birine (EBA web, EBA TV) dönüştürmesi ve 18 milyonu aşan öğrenci nüfusuna birebir ulaşmaya çalışması kurum için güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde 8 milyon öğrencisi ile hizmete devam eden üniversitelerin öğrenme yönetim sistemlerini yine çok hızlı bir şekilde uygulamaya alması ve salgın dönemi uzaktan eğitim öğretim sistemleriyle yola devam etmeleri de eğitim kurumlarının büyüklüğüne rağmen esnek hareket edebildikleri anlamına gelmektedir. Salgın dönemi eğitim sisteminin güçlü yönlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Uzaktan eğitim sürecinden memnun olanlar uzaktan eğitimi başarılı, motive edici, olumlu, güzel, yararlı, iyi, verimli, yeterli, eğlenceli ve öğretici olarak değerlendirirken...(M12)"

"Diğer yandan elde edilen bulgulardan "olağanüstü durumlarda" uzaktan eğitimin çok yararlı olacağı sonucuna ulaşılabilir. (M15)"

"Öğretmenler, salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en uygun ve uygulanabilir değerlendirme yönteminin açık uçlu, klasik yazılı sınavlar olduğu görüşündedirler. Puanlanabilir kavramsal çerçevesi belli açık uçlu soruların hazırlanması ve öğretmenlerin cevapları belli ölçütlere göre değerlendirmesi durumunda açık uçlu sorular öğrenci başarısını ölçmek için iyi bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. (M11)"

"Bu çerçevede öğretmenlerin, veli ve öğrencilerle görüşüp iletişime geçtikleri, uzaktan eğitim ile ilgili etkinlik hazırlayıp öğrenci ve velileri yönlendirdikleri; öğrencilere ödev gönderdik-

leri, EBA platformu üzerinden ders anlatım videoları ile oyun ve etkinlik paylaştıkları; öğrencilerin ödevlerini ve okudukları kitapları takip-kontrol ettikleri, çeşitli çevrimiçi programlar ve EBA platformu aracılığıyla canlı ders işledikleri görülmektedir. (M12)”

“...sürecin oldukça iyi yönetildiği görülmüştür. Bu alt boyuta ilişkin olarak, okul yöneticileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinin düzenlenmesi, yürütülmesi, izlenmesi ve takip edilmesi konusundaki görüşleri incelenmiş, öğretmenlerin dersleri düzenli olarak işlediği, yöneticilerin öğretmenlerin derslerini sistematik olarak takip ettiği ve dersler hakkında dönüt verdiği, öğretmenlerin süreçle ilgili yöneticiler tarafından desteklendiği belirlenmiştir. (M3)”

2f. Salgın sürecinde eğitim sisteminin zayıf yönleri nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda salgın sürecinde eğitim sisteminin zayıf yönlerine yönelik elde edilen kod ve kategoriler tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Salgın sırasında eğitimin zayıf yönleri

kategori	kod	f	%
eğitim-öğretim süreci	uzaktan sınıf yönetimi	13	70,3
	öğrenci motivasyonu	11	
	uzaktan eğitim içeriği	10	
	ölçme-değerlendirme yetersizliği	9	
	uygulama derslerine uygun olmaması	2	
altyapı	bilgisayar ve internete erişim	11	21,9
	teknik sorunlar,	3	
insan kaynakları	teknoloji yeterliği zayıf öğretmenler	4	6,3
EBA TV	eba tv sorunları	1	1,6
Toplam		64	100,0

Tablo 8’e göre, salgın döneminde uzaktan eğitim sisteminin zayıf yönlerine yönelik kodlar $\frac{2}{3}$ oranında eğitim-öğretim sürecinde toplanmaktadır. Öğretmenlik formasyonu sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin uzaktan öğretimde her zaman işe yaramaması mevcut uzaktan öğretimin en zayıf noktalarından biridir. Benzer şekilde öğrenciler için yeni bir öğretim ortamı olması nedeniyle, öğrenci motivasyonu da araştırmalarda ulaşılan bir diğer zayıf noktayı işaret etmektedir. Planlanmadan geçilmek durumunda kaldığından dolayı, uzaktan eğitime ilişkin içerik eksikliği süreçteki zayıf noktaların başında gelmektedir. Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin zihinlerini meşgul eden ve hala arzu edilen bir formata dönüştürülemeyen uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme sistemi ise bir diğer zayıflık noktasıdır. Uzaktan eğitimde en dezavantajlı yönlerden biri olan uygulamalı derslerin işleniş de sistemin zayıf kaldığı alanlardandır.

Uzaktan eğitimin doğrudan değil de dolaylı olarak değerlendirilebilecek bir zayıf noktası ise altyapı eksiklikleridir. Ülkenin gelişmişliği ile doğru orantılı olarak internet altyapısı ve hem eğitimciler hem de öğrenciler için internete erişim sağlayabilecek araçların (PC, tablet, akıllı telefon vb) herkes için ulaşılabilir olması önemlidir. Araştırmalara göre, bu noktada da zayıflıklar söz konusudur. Yine altyapı ile ilgili teknik sorunlar ve çözüm hizmetindeki aksaklıklar bu zayıflığı pekiştirmektedir.

Salgın döneminde uzaktan eğitime ilişkin bir diğer zayıf yön ise insan kaynağına ilişkindir. Özellikle X kuşağı ve bazı Y kuşağı eğitimcilerin olumsuz tutumları, oldukça uzayan salgın döneminde zayıf nokta olarak kendini hissettirmiştir. İnternet ile eşzamanlı olarak devreye alınan TV öğretim yayıncılığındaki sorunlarda yaşanan zayıf noktalar da araştırmalarda ulaşılan diğer sonuçlardır. Salgın dönemi eğitim sisteminin zayıf yönlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; yazılımın uygun olmayan kullanımı, ders dışı konuşma ve sohbet, ses ve kamera kontrolü, söz hakkı, sınıf kontrolü, dikkat dağınıcılığı davranışlar, ortamsal faktörler konularında kümedenmektedir.(M9)”

“Araştırmada ulaşılan zorlukların başında da eğitimin planlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, uygun materyal ve yardımcı teknolojinin etkin kullanımına ilişkin sorunlar ile öğrenci motivasyonunu sağlayamama ve problem davranışların artması gibi hususlar gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıkları, daha az sorumluluk aldıkları ve birçok konuda problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin ailelere daha fazla sorumluluk yüklediği ve özel eğitimde aile eğitiminin önemine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği gözler önüne sermiştir. (M18)”

“Katılımcılardan bazıları öğrencilerin derslere olan ilgisizliği, velilerin sürece gereken önemi göstermemesi ve öğretmen-öğrenci iletişiminin sınıf ortamındaki gibi sağlıklı kurulamaması gibi nedenlerden dolayı da EBA’nın etkin ve verimli kullanılmayacağına dikkat çekmiştir. (M14)”

“Yine bu alt boyut kapsamında öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde özellikle, iyi örnek videoları ve ders planları, eğitim teknolojileri şirketleri tarafından daha fazla kaynak sunulması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açık bir yönlendirme yapılması konularında destek beklediklerini belirtmişlerdir. (M3)”

“Öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştığı en büyük sorunlardan biri bir kısım öğrencilerin internet ağına ulaşım sorunu yaşamaları ve teknolojik aygıtlara sahip olmayışıdır. (M16)”

“Uzaktan öğretim sürecine ilişkin ulaşılan sonuçlara göre bu süreçte öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta isteksizdir ve motivasyon eksikliği hissetmektedirler. Buna neden olarak geçiş sürecinde, uygulamalarda, ödevlerde ve sınavlarda yaşanan olumsuzlukları göstermektedirler. Sonuçlar bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin uzaktan öğretime geçiş sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yargılara sahip oldukları görülmüştür (M30)”

2g.Salgın sürecinde eğitim sistemi için fırsatlar nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda salgın sürecinde eğitim sistemine yönelik fırsatlara ilişkin kod ve kategoriler tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Salgın sırasında eğitimin fırsatları

Kategori	kod	f	%
eğitimin geleceği	eğitim sisteminde dönüşüm	4	52,6
	kesintisiz eğitim	3	
	yeni eğitim yönetimi	2	
	sağlık okuryazarlığı	1	
insan kaynakları	eğitime veli desteği	3	47,4
	öğretmenler dijital öğrenmeye açık	2	
	devam ettirmede paydaşların fikir birliği	2	
	toplumsallık bilinci	2	
Toplam		19	100,0

Tablo 9'a göre, salgın döneminde uzaktan eğitim süreci Türkiye için yeni fırsatlara da yol açmıştır. Hem eğitim hizmetini sunanlar hem de alanlar açısından bu fırsatların değerlendirilmesi ülkenin kalkınması için de önemlidir. Eğitim fırsatlarına yönelik elde edilen kodlar ilk olarak eğitimin geleceği kategorisinde toplanmıştır. Hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı öngörüsü kesintisiz eğitim, yeni eğitim yönetim anlayışı ve hatta sağlık okuryazarlığı gibi olgularla beraber eğitim sisteminde komple bir dönüşüm fırsatını işaret etmektedir.

Fırsatları işaret eden kodların bazıları ise insan kaynakları kategorisinde toplanmıştır. Salgın sürecinde, eğitimin fark edilmeyen paydaşı olan veli desteği çok yakından hissedilmiş, dijital öğrenmeye açık öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu belirlenmiş, neredeyse tüm eğitim paydaşları salgın sonrasında da uzaktan eğitim fırsatlarının devam ettirilmesi konusunda görüş birliğine ulaşmıştır. Üstelik salgın sürecinin dijital iletişim yoğunluğu tüm toplum için bir arada yaşama ve birbirini etkileme açısından toplumsallık bilincini daha da derinden hissettirmiştir. Salgın dönemi eğitim sistemine yönelik fırsatlara ilişkin ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Tarih boyunca yeterince değer görmemiş ve dikkate alınmamış uzaktan eğitim, gelişen teknoloji ve yeni pedagojik yaklaşımlarla harmanlanarak, yakın zamanda dikkat çeken değişim ve gelişmelerle eğitim sistemlerinin gözdesi olmaya devam edecektir. (M5)”

“Salgın süreci sonrasında ilişkin üniversitelerin uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik planlamaları arasında teknik altyapı iyileştirmeleri, içerik geliştirilmesi, hem ders hem de program

kapsamında uzaktan öğretim faaliyetlerinin ağırlığının arttırılması ve asenkron gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin arttırılması yer almaktadır. (M6)”

“...ihtiyacının uzaktan da olsa giderilme arzusu, ikincisi kursların kapalı oldukları dönemde öğrenci ve velilerinin müzik eğitimlerinden uzak kalmalarını istemeyişi, üçüncüsü kursa ekonomik olarak az da olsa katkı sağlanması ve dördüncü olarak da uzaktan eğitime yönelik olumsuz algıların değişmesidir. (M37)”

“...tüm paydaşların uzaktan eğitimin devam ettirilmesiyle ilgili olarak orta düzeyde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. (M3)”

2h. Salgın sürecinde eğitim sistemine tehditler nelerdir?

Senteze dâhil edilen çalışmalarda uzaktan eğitim sürecine yönelik tehditlerle ilgili elde edilen kod ve kategoriler tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Salgın sırasında eğitime tehditler

kategori	kod	f	%
sürdürülebilirlik riski	öğrenme kayıpları	6	62,5
	internete erişim	2	
	dijital fırsat eşitsizliği	1	
	içeriğin zenginleştirilmesi	1	
sağlık riski	teknoloji bağımlılığı riski	3	18,8
uyum riski	devlet okulu-özel öğretim farkı	1	18,8
	dijital dünyada cinsiyet eşitsizliği	1	
	uzaktan yüzyüze eğitim	1	
	Toplam	16	100,0

2020 yılının başlarında bir virüs tehdidi ile başlayan ve tüm dünyayı değişim ve dönüşüme zorlayan süreçte, zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim süreci çeşitli tehditler ile de karşı karşıyadır. Araştırmalar artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağını, salgın sonrasında da yeni kazanımların sürdürülmesi gerektiğini, eğitim öğretimin hibrid (karma) yöntemlere doğru kaydığını ortaya koymaktadır. Ancak bu süreçte yaşananlar sürdürülebilirlik açısından çeşitli riskleri de barındırdığını göstermektedir. Aslında birbirleriyle bağlantılı olan bu riskler gelecek kuşakların öğrenme kayıplarının özellikle internete erişim ve dijitalde fırsat eşitsizlikleri ile ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Hazırlıksız yakalanan bir süreçte içerik eksikliği de önümüzde bir risk olarak durmaktadır. Tehditlere yönelik elde edilen kodların üretildiği doğrudan alıntılardan öne çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan Eğitim sürecinin en önemli problemlerinden biri öğrencinin sistemde kalması ve devamlılığının sağlanabilmesidir. Bu durumun başlıca nedenleri, diğer birçok faktörün yanı sıra öğrencilere sağlanan program, ders içeriği ve öğretim elemanının ihmaline bağlanmıştır. (M2)”

“Bunun yanında öğretmenler iletişimin kopması, veli duyarsızlığı, veliye ulaşamama, çalışmalarından dönüt alamama ve bütün öğrencilere ulaşamama gibi haberleşme; salgın sürecinin uzaması, sürecin ne kadar süreceğinin bilinmemesi ile veli ve öğrencilerin eğitimi geçici bir süreç olarak görmesi gibi belirsizlik sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. (M12)”

“Özellikle özel eğitim alan öğrencilerin sürekli EBA’ya bağlanmaları, günün belli saatlerinde EBA TV izlemeleri, mobil telefonlar veya sosyal ağlar yardımıyla eğitim almaları, öğrencilerin teknoloji bağımlılığını arttırdığına ve böylece problem davranışlarının arttığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu artış, sönmüş problem davranışların tekrardan sergilenmesi ve yeni problem davranışların görülmesi şeklinde olmuştur. (M18)”

“Uygulamalardaki en önemli sorun, yeterli imkânları olmayan ülkeler veya ekonomik düzeyi düşük aile çocukları arasında, eğitim olanakları konusunda büyük farklar oluşmasıdır. Ki bu, birçok ülkenin en çok endişe duyduğu durumdur. Bu konuda özellikle gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerin bir bölümü dezavantajlı durumdadır. (M5)”

2i. Uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan dijital ortamlar nelerdir?

Salgın döneminde eğitim sürecinde öne çıkan dijital teknolojiler geleceğin eğitiminde de fazlasıyla kullanılacak teknolojilerdir. Özellikle birçok eğitim kurumu bu süreçte Öğrenme Yönetim Sisteminin (LMS-Learning Management System) varlığından haberdar olmuş, uzaktan eğitim süresince seçtiği bir öğrenme yönetim yazılımını kullanmış; yüzyüze döneme geçildikten sonra da devam ettirme niyetlerini araştırma sonuçlarına yansıtmıştır. EBA Web (Eğitim Bilişim Ağı) tam olarak öğrenme yönetim sistemi olarak düşünülmesi de uzaktan eğitim sürecince bu boşluğu fazlasıyla doldurmuş görünmektedir. Öne çıkan ve sıklıkla kullanılan diğer öğrenme yönetim sistemleri ise Moodle, Sakai, ALMS, Blackboard’dur.

Türkiye’nin teknolojik altyapısı düşünüldüğünde bazı bölgelerin internete ulaşma sorunları nedeniyle Milli Eğitim bakanlığının EBA TV adıyla hizmete aldığı uzaktan eğitim dersleri de salgın sürecinde önemli aktörlerden biri olmuştur.

Dijital dünyanın belki de en sık kullanılan yönü mesaj uygulamalarıdır. Salgın sürecinde de dijital iletişim hiç olmadığı kadar artmış görünmektedir. Özellikle akıllı cep telefonları ile uyumlu olan whatsapp, telegram, bip gibi mesajlaşma uygulamaları salgın dönemi uzaktan eğitim için can damarları olmuştur. Epostanın bilinirliği ve kullanılmasının fazlasıyla artmış olması, eğitim camiasının dijitalleşmesinde önemli bir kilometre taşı olmuştur.

Salgınla birlikte eğitim ortamları da dâhil birçok alan belki de ilk kez video konferans uygulamalarını kullanmaya başlamışlardır. Bu süreçteki baskın sesli-görüntülü

buluşma ihtiyacı Zoom, Meet, Teams, Perculus vb gibi platformları öne çıkarmış; tüm toplantılar, canlı dersler (senkron) hatta veli toplantıları için çok kıymetli bir araç haline gelmiştir. Telefonun iletişim aracı olarak kullanımı ise aynı yoğunlukta devam etmektedir. Öne çıkan dijital ortamlara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdadır.

"Uzaktan eğitime erişim TRT EBA TV kanallarında en yüksek seviyedeyken eba.gov.tr üzerinden yapılan canlı derslere katılım oranının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. (M3)"

"Yine salgın süresince üniversiteler asenkron araç olarak genellikle salgın öncesinde kendi bünyelerinde kullandıkları ÖYS'leri tercih ettikleri görülmektedir. Bu eğilim salgın sürecinde en çok tercih edilen ilk dört asenkron aracın Moodle, ALMS, Sakai, Blackboard şeklinde sıralanmasına sebep olmuştur. Salgın sürecinde en çok tercih edilen ilk dört senkron araç ise Zoom, Microsoft Teams, Perculus, Google Meet şeklinde sıralanmıştır. (M6)"

"Uygulama okulunun öğretmenleri de öğrencileri ile çeşitli teknolojilerden (zoom, whatsapp, telefon, e-posta) faydalanarak iletişim kurduklarını, gerek derste öğrencilerine söz hakkı tanıdıklarını gerekse ders dışında öğrencileriyle yine teknoloji desteği ile görüşmeler yaptıklarını belirtmektedirler. (M2)"

Sonuç

Milli Eğitim dergisi "Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" özel sayısındaki makalelerin salgın dönemine ilişkin ulaşılan sonuçlarının sentezlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada iki kategoride toplanan sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci kategoride, makalelerin betimsel durumlarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. 39 makaleyi kapsayan çalışmada makalelerin çoğunluğunun salgın sürecinde yaşananlara odaklandığı, paydaş görüşlerini topladığı, eğitime olumlu ya da olumsuz etkilerinin irdelendiği görülmektedir. Salgın ile bağlantılı bir diğer yön ise eğitim ortamlarının mecburen geçtiği uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin olmuştur. Özellikle eğitim süreçleri açısından teknolojinin bugünü ve gelecekteki durumu da araştırmaların amaçları arasındadır. Senteze dâhil edilen araştırmaların örneklem ya da çalışma grupları da beklendiği gibi eğitim paydaşları olmuştur. Salgın dönemi şartlarında veriye ulaşılabilirlik açısından öğretmenler ve öğrenciler en önde gelen veri kaynakları olmuştur. Bu dönemde uzaktan eğitim açısından yeni deneyimlere açılan velilere ulaşılması da önemli sayılmış ancak mevcut şartlar bu gruplardan veri toplama zorlaştırmıştır. Araştırma veri gruplarından yöneticiler de yine toplama açısından azınlıkta kalmıştır. Veriler neredeyse tamamen uzaktan erişim yöntemleri ile toplanmıştır; yapılan görüşmelerde video konferans yöntemleri kullanılmış, e-posta ya da çeşitli uygulamalar yardımıyla yazışarak ya da ölçek / anket göndererek veri toplama yoluna gidilmiştir.

İkinci kategoride, salgın şartlarında eğitimin durumuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. 9 ayrı soru çerçevesinde sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçları şöyle özetlemek mümkündür:

1. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin sonuçlar: 1 milyondan fazla çalışanı ve 18 milyonu aşkın öğrencisi göz önüne alındığında, MEB bu sürecin başından beri hızlı hareket etmiştir (MEB, 2020a). Bakanlığın bu süreçteki yönetsel esnekliği; hızlı karar alma ve uygulama becerisi, zorlu ve zorunlu şartlara uyum becerisi yüksek çok sayıda öğretmenin varlığının önemli bir avantaj sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer avantaj ise bazı gruplar için oluşan fırsat eşitliğidir. Özellikle taşınmaz eğitim ya da başka nedenlerle okula ulaşım ve devam sorunu yaşayan dezavantajlı gruplar (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020) için uzaktan eğitim ortamları avantaj olarak görülmektedir. Salgın sürecinde ulaşılabilen en değerli avantajlardan biri de eğitim sistemimizin zayıf noktalarından biri olan (Ardakoç, 2020) eğitim süreçlerine veli katılımı/ desteğine ulaşılmış olmasıdır. Elbette salgının yaygın, hastalığın bulaşma riskinin yüksek olduğu bir ortamda, zorunlu olarak evde kalındığı bir dönemde eğitime uzaktan da olsa devam edilebilmesi, sınırlı da olsa (BBC, 2020) bir avantaj olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu sürecin veli eğitimine katkıda bulunduğu, öğretmenlik mesleğinin değerinin ve karşılaştığı güçlüklerin daha iyi anlaşıldığı bir dönem olduğu da ifade edilmiştir.

2. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin sonuçlar: Salgının başından beri yaşananlar eğitim paydaşları tarafından sürekli olarak geçici bir durum gibi algılanmış; bu algı da ister istemez derse katılım sorunları ve motivasyon sorunlarına yol açmıştır. Üstelik uzaktan eğitim ortamından yüzyüze eğitim şartları beklendiğinden derse katılım ve motivasyon yönünden dezavantajlı yönler ortaya çıkmıştır. Bu önemli soruna eğitim sistemi de yeni çareler üretme yoluna gitmektedir (Fisher, 2020; MEB, 2021). Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki kafa karışıklığı da (Bilgiç ve Tüzün, 2015) uzaktan eğitim için dezavantaja dönüşmüştür. Belki en önemli dezavantajlar uygulamalı dersler ve okul öncesi-ilkokul kademelerine dönük olanlardır. Altyapının uygun olmayışı ve kamera ve sesin sınıf içerisine girmesi de (Bulut, 2020) uzaktan eğitime dezavantajlar kazandırmıştır.

3. Geleceğin eğitimine yansımaları: Tüm araştırmaların ortak sonuçlarından biri de, uzaktan eğitimle tanışıldığı, dezavantajlı yönlerine rağmen birçok avantajın da deneyimlendiği dolayısıyla yüzyüze eğitime geçildikten sonra da bir şekilde sisteme entegre edilerek sürdürülmesi gerektiğidir. Bakanlık tarafından zaman zaman yapılan açıklamalar salgın süreci sona erdiğinde de EBA TV'nin müfredata uygun yayınlarına devam edeceği şeklindedir. Ayrıca temel eğitim ve ortaöğretimde gerçekleştirilecek yeni yapılanma ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine dönük tasarım beceri atölyelerindeki uygulamalar için ders çizelgelerinde değişiklik yapılmak suretiyle bazı derslerin ya da bazı konuların uzaktan eğitim yolu ile verilmesinin planlandığı ifade edilmektedir. (Dönmez,2020) Yapılan kapsamlı araştırmalar da (OECD, 2020) bu sonucu doğrulamaktadır. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise, eğitim mutfağına yöneliktir. Öncelikle eğitim yönetimi daha spesifik olarak okul yönetimi ve öğretmen yetiştirme sisteminde - yeni eğitim yeterlikleri - nin gelecekte fazlasıyla gündemde (Çetinkaya Aydın, 2020) olacağını gösteren sonuçlardır. Özellikle 21. yy'ın eğitim

platformları - Öğrenme Yönetim Sistemleri - nin gelecekte her bir okulda kullanılacak olması salgının en olumlu hediyelerinden bir olmuştur.

4. Yüzyüze eğitim ile karşılaştırma sonuçları: Neredeyse tüm paydaşların uzaktan eğitiminin yüzyüze eğitimi ikame etme (onun yerine geçme) değil, ona destek sistemi olarak kullanıldığı/kullanılacağı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Eğitimin asıl mutfağı olan sınıfın yönetimi söz konusu olduğunda hem eğitimciler hem de öğrenciler yüzyüze eğitimin daha yararlı olacağı sonucunda birleşmişlerdir. Ancak eğitimin geleceği açısından yaşamsal noktada olan - eğitimin bireyselleşmesi - (OECD, 2020) açısından uzaktan eğitimin avantajları geleneksel sistemlere göre daha fazla olmuştur. Uygulamalı olan tüm eğitimlerin yüzyüze yapılması yine tüm paydaşların ulaştıkları ortak bir sonuç olmuştur. Öğrencilerin sosyalleşmesi, özel grupların eğitime entegre edilmesi de yüzyüze eğitim lehine sonuçlar doğurmuştur.

5. Salgın döneminde eğitimin güçlü yanlarına ilişkin sonuçlar: Zorunlu olarak girilen bir süreçte tüm zorluklarına rağmen, ülkenin ve eğitim paydaşlarının değişime açık olmaları güçlü bir yön olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin gerektiğinde uzaktan da devam ettirilebileceğine ilişkin olumlu algılar insan kaynakları adına güçlü olunan yönlerden biri olmuştur. Zaten gelecek okul temelli öğrenmenin de sonuna işaret etmektedir (OECD, 2020) Eğitim insan kaynaklarında örgütsel vatandaşlık davranışlarının artmış olması gelecek adına güçlü yönlerden biri olarak değerlendirilebilir. EBA web ve tv platformlarının bu süreçte doldurduğu boşluk göz önüne alındığında eğitim sisteminin bu güçlü yönünü daha da güçlendirerek devam ettirmek gerektiği de aşıkardır.

6. Salgın döneminde eğitimin zayıf yanlarına ilişkin sonuçlar: İnsan kaynakları hem güçlü hem zayıf yan olarak ortaya çıkmaktadır. Yüzyüze eğitimdeki alışkanlıkların ve becerilerin uzaktan eğitimde sınırlı kullanımı eğitimcilerin bir bölümünün sistemin zayıflığı olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. Yine hazırlıksız yakalanan süreçte sınav odaklı bir eğitim sistemi açısından önemli olan ölçme-değerlendirme süreçlerinin istendiği gibi kullanılamaması da bir diğer zayıf yön olarak ortaya çıkmıştır. Altyapı ve teknik sorunların varlığı da bir bütün olarak sistemin zayıf yönleri olmuştur.

7. Salgın döneminde eğitim fırsatlarına ilişkin sonuçlar: Virüslü ortamda parılayan fırsat yeni bir eğitim sistemine işaret etmektedir. Özellikle milenyum başladıktan sonra yaşananlar artık insanları hiç de şaşırtmamaktadır (OECD, 2020). Durum ne olursa olsun eğitimin devam ettirilebileceği algısı değerlendirilmesi gereken bir fırsat olmuştur. Mevcut düzende eğitim paydaşlarından velilerin pasif kalması, salgın döneminde zorunlu olarak aktifleşmiş olmaları da yeni eğitim sistemi için yeni bir fırsat kapısını aralamaktadır. Artık eğilim bu yeni eğitim sistemine uyum sağlamaya odaklanmıştır (Reimers ve Schleicher, 2020). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ve Z kuşağı öğrencilerinin dijital dünyayı eğitim süreçlerinde de kullanma frekanslarının artması ülke eğitim sistemi için yeni fırsatlar hazırlamaktadır.

8. Salgın döneminde eğitime yönelik tehditlere ilişkin sonuçlar: Uzaktan eğitimin gelecekte destek sistemi olarak sürdürülebilmesi ve bu yolla öğrenme kayıplarının telafisi, internete erişim ve dijital kaynaklar açısından yeni eşitsizlikler ve dolaşımı ile karşımıza yeni tehditler olarak çıkacaktır. Ayrıntılı araştırma raporlarının da en dikkat çekici uyarısı bu konuda olmuştur (Reimers ve Schleicher, 2020). Uzaktan eğitimindeki içerik eksiklikleri de daha kolay yok edilebilecek tehditlerden bir diğeri olarak durmaktadır.

9. Salgın döneminde kullanılan dijital ortamlara ilişkin sonuçlar: MEB önderliğinde geliştirilen EBA platformları, daha çok yabancı ve birkaç da yerli öğrenme yönetim sistemleri uzaktan eğitimde en fazla kullanılan ve öne çıkan dijital ortamlar olmuştur. Ülkenin farklı sosyo-ekonomik düzeyleri de göz önüne alındığında EBA TV'ler de fazlasıyla kullanılan ortamlardan olmuştur. 21. yy insanların zaten kullandıkları sosyal medya ve yeni iletişim ortamları da bu dönemde fazlasıyla kullanılmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Salgın döneminde uzaktan eğitimin avantajları açısından bakıldığında, her şeyden önce sınav odaklı, kalıplaşmış, donuklaşmış eğitim uygulamaları bir esneklik kazanmıştır. Normal şartlarda tepkiyle karşılanması muhtemel uygulamalar kabul edilmiş ve büyük ölçüde yerleşmiştir. Bu esneklik çerçevesinde zaman, mekân ve dersleri planlamada, kaynakları belirlemede, ders araçlarını seçmede, öğretmene sağlanan bu esnekliğin sürdürülmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimle kazandıkları yeterliklere dayalı olarak bu esnekliğin artırılması gerekir.

2. Salgın süreci bir yandan avantaj olarak fırsat eşitliğine katkıda bulunurken bir yandan da farklı bir eşitsizlik yaratmaktadır. Teknolojik olanaklara sahip olma açısından meydana gelen eşitsizlikler giderilmek koşulu ile bu süreçte Bakanlığın okulların imkanlarını eşitleme anlayışının önemli ölçüde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu amaca hizmet etmek üzere EBA TV uygulamaları normal dönemde de sürdürülmeli ve öğrencilere dersleri izlemeleri için kendi öğretmenleri dışında farklı seçenekler de sunulmalıdır. Bu durum ayrıca ulaşım, hastalık, yağış vb. nedenlerle devamsızlık yapan öğrencilerin öğrenme açığını da kapatmada önemli bir işlevi yerine getireceği gibi öğrencinin özdisiplinini geliştirmesine de katkıda bulunacaktır.

3. Salgın süreci eğitim sisteminin kronik hale gelmiş bir sorununun çözümüne de katkıda bulunmuş ve eğitime veli katılımı açısından önemli bir yol alınmıştır. Veliyi desteklemeye ve daha fazla işe katmaya yönelik çabalar; eğitim ve yayın desteği sürdürülmelidir.

4. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına bakıldığında, eğitim öğretim açısından derse katılım, motivasyon kaybı, ölçme sorunları ve sosyal etkileşim gibi konular öne

çıkılmaktadır. Aslında bu konuların hepsi yüz yüze eğitimde de sorundur. Bu konulara salt uzaktan eğitimin sorunları olarak bakmamak gerekir. Bu türden sorunların çözümü önemli ölçüde öğretmen yeterlikleri ve öğretmen motivasyonu ile ilgilidir. Hatta uzaktan eğitimde öğretmenin daha fazla kontrol ediliyor olması; dersin gerektiğinde veliler tarafından da izlenme imkanının olması, derslerin kaydedilmesi öğretmenin performansını ve motivasyonunu yükselten bir durumdur. Kuşkusuz derse katılım ve öğrenci motivasyonu öğretmen yeterlikleri ile ilgili olmakla birlikte, tek neden olarak görülmemelidir. Bu durum, öğrencinin özdisiplini ve hazır bulunuşluğu ile de ilgilidir. Bu ve benzeri sorunlar dersi daha ilginç hale getiren materyallerden, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun daha eğlenceli filmlerden, çizgi filmlerden, örnek olaylardan, rol modellerinden yararlanmak suretiyle bir ölçüde çözülebilir.

5. Uzaktan eğitimin en çok sözü edilen dezavantajı donanım eksikliğinden kaynaklanan fırsat eşitsizliği ve yaşanan bazı teknik problemlerdir. Bakanlık önemli ölçüde donanım sorununu çözmüş durumdadır. Bilgisayar dağıtımı devam etmektedir. Sayıları her gün biraz daha artan EBA destek noktaları sorunun çözümüne önemli katkılarda bulunmaktadır. Böyle olmakla birlikte, teknolojinin hızla yenilenmesi ve teknik sorunlar, sorunun sürdürülebilir bir biçimde çözülmesini engelleyen durumlardır. Bu nedenle çevrimiçi ve çevrimdışı kullanılacak yerli programların geliştirilmesi ve ulusal standartlarının belirlenmesi, okulların öğrencilere ve öğretmenlere teknik destek sağlaması sorunun çözümüne bir ölçüde katkıda bulunabilir.

6. Bir başka dezavantaj özel hayatla ilgilidir. Öğrenci için okul öncelikle bir öğrenme merkezi olmaktan çok sosyalleşme merkezi olarak görülmelidir. Salgın süreci öğrencilerin bir kısım sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerine engel olmakla birlikte, aile bağlarının güçlenmesine de katkıda bulunmaktadır. Güvenlik ve gizlilik kaygısı ağ ortamında paylaşımları sınırlandırmaktadır. Bu açıdan duyulan kaygılar nedeni ile bazı öğrenciler kameralarını açmamaktadır. Öğrencilerin ve ailelerin gizlilik ve güvenlik konularında da bilgilendirilmeleri ve gerekirse okul ortak, zorunlu bir arka plan resmi önermek suretiyle öğrencilerin yaşam alanlarının görülmesi engellenmelidir.

7. Uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin eğitimine yansımaları açısından bakıldığında, artık uzaktan eğitimin hep var olacağı önemli ölçüde kanıksanmış durumdadır. Buradan hareketle yeni öğrenme fırsatları, yeni okur yazarlık türleri ve dolayısı ile yeni öğretmen yeterliklerinden söz edilmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, ödev verme, ölçme değerlendirme, online iletişim gibi konular öğretmenler açısından öncelikle gündeme gelmekle birlikte, her halükârda salgın, olumsuz hava koşulları, deprem vb. mücbir sebepler söz konusu olduğunda eğitimin sekteye uğramaması için eğitimin bütün paydaşlarının sürdürülebilir bir uzaktan eğitim için hazırlıklı olmaları kendilerini ve materyallerini güncellemeleri gerekir.

8. Yapılan çalışmalarda genellikle yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması yapılmakta ve öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih

ettiklerinden, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağından söz edilmektedir. Yüz yüze eğitimin sınıf yönetimi, sınıf içi uygulamalar, iletişim ve etkileşim, sosyalleşme, fırsat eşitliği ve özel grupların eğitimi açısından önemli üstünlüklerinin olduğu ifade edilmektedir. Bu bir durum tespiti olarak malumun ilamıdır. Kimse bunun aksini iddia etmemektedir. Durum bu olmakla birlikte, uzaktan eğitim deneyimleri özellikle uygulama gerektirmeyen, bilgi aktarımı şeklindeki bazı derslerin ya da konuların normal dönemlerde de uzaktan eğitimle yapılması halinde okulda geçirilen sürenin sınırlılığı nedeni ile bazı uygulamalara; tasarım beceri atölyelerine; sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine daha fazla yer verilebileceğini göstermektedir.

9. Salgın sürecinde eğitim sisteminin güçlü yönleri değişime açıklık, insan kaynaklarının niteliği ve esnek örgüt yapısı kategorilerinde ele alınmıştır. Özellikle uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum, ölçme değerlendirme konusundaki değişim arzusu, değişimi sahiplenen yönetici ve öğretmenler, öğrenme yönetim sistemlerine hızla uyum sağlayan eğitim kurumları sistemin güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Ayrıca, sistemin kısa sürede alt yapısını Dünyanın en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinden birine (EBA-WEB, EBA-TV) dönüştürmesi vurgulanması gereken önemli bir husustur. Buradan hareketle EBA altyapısının güçlendirilmesi ve daha fazla yatırım yapılarak sürdürülebilirliğinin sağlanması; normal şartlarda yurt içinde ve hatta yurt dışında bulunan vatandaşlarımız ve çocuklarımız için örgün eğitimin yanında yaygın eğitim hizmetlerinin de sunulması gerekir. Böyle bir sonuç eğitim sisteminin olağanüstü koşullardan güçlenerek çıkması anlamına gelir.

10. Araştırmalar salgın döneminde eğitim sisteminin zayıf yönleri olarak; eğitim öğretim süreci, altyapı, insan kaynakları ve EBA-TV üzerinde durmaktadırlar. Özellikle vurgulanan, frekansı daha yüksek olan konular; uzaktan sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, öğretimin içeriği, ölçme değerlendirme, internete erişim ve bilişim teknolojileri alanında zayıf olan öğretmenlerdir. Dikkat edilecek olursa bütün bu noktalar aynı zamanda araştırmalarda sistemin güçlü yanı olarak da gösterilmektedir. Bu durum özellikle hedef kitlenin; öğrenci ve öğretmen sayısının çok büyük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kitle içinde sözü edilen konularda çok yeterli olan, lokomotif görevi üstlenenler olabileceği gibi yetersiz olanların varlığı da ifade edilen bir olgudur. Öyleyse, sistemin zayıf yönlerini dikkate alarak toptancı bir anlayış yerine öğrencilere ve öğretmenlere daha fazla bireyselleştirilmiş; ayrıntılı ihtiyaç analizlerine dayalı psikolojik ve teknik destekler sağlanmalıdır.

11. Salgın sürecinde eğitim sistemi için ortaya çıkan fırsatlar, incelenen makalelerde; dijital dönüşümün hızlanması, kesintisiz eğitim anlayışının yaygınlık kazanması, yönetim anlayışının değişmesi, sağlık okur yazarlığının artması, veli desteğinin sağlanması, toplumsal bilincin yükselmesi şeklinde genel olarak ifade edilmektedir. Sözü edilen bu fırsatların bir avantaja dönüştürülebilmesi için normal dönemde de oluşan farkındalığı sürdürülebilir olması amacıyla müfredatta yapılacak güncellemeler ve hayat boyu eğitim aracılığı ile bu fırsatların avantaja dönüştürülmesi ve sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.

12. Salgın sürecinde eğitim sistemine yönelik tehditler genel olarak öğrenme kayıpları, internet erişimi, fırsat eşitsizliği, teknoloji bağımlılığı, özel/devlet okulu farkı gibi noktalarda toplanmaktadır. Dikkat edilecek olursa bunlar normal zamanda da söz konusu olan sorunlardır. Öğrenme kayıpları salgın süreci ile kamuoyunun gündemine taşındı oysa yaz aylarındaki öğrenme kayıpları bilinen bir durumdur. İnternete erişim, özel/devlet okulu farkı gibi konular genel olarak bilinen kronik sorunlardır. Hatta devlet desteği ile sağlanan internet erişimi ve sağlanan içeriklerle bu türden eşitsizlikler bir ölçüde aşılmıştır. Fakat dijital bağımlılık her yaş grubunda öğrenciler için giderek daha ciddi bir sorun haline gelmekte; ekran karşısında geçirilen süre giderek artmaktadır. Normal dönemde dijital bağımlılığa karşı alınması gereken başlıca önlemlerden biri öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri için uygun etkileşim ortamlarının oluşturulması olabilir. Bu amaçla okullardaki tasarım beceri atölyelerinin sayısı artırılmalı, öğrenciler sanatsal ve sportif etkinliklere katılmaya özendirilmelidirler.

13. Uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan dijital ortamlar; öğrenme yönetim sistemleri (EBA-Web, Moodle, Sakai, ALMS, Blackboard), EBA-TV, mesaj uygulamaları (Whatsapp, e-posta, Telegram, BİP), video konferans sistemleri (zoom, google meet, MS Teams) akıllı telefonlar bu süreçte sorunun çözümüne önemli katkılarda bulunmuştur. Dijital ortamlara ilişkin yaşanan sorunlar dikkate alındığında, daha sağlıklı bir uzaktan eğitim ve etkileşim ortamları için amaca uygun, altyapısı güçlü, yerli ve milli yazılımların kullanılabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

14. Bu çalışmada, Millî Eğitim dergisi Özel Sayısında yer alan salgın döneminde eğitime ilişkin makalelerden hareketle bir meta-sentez çalışması yapılmıştır. Salgın döneminde çeşitli kurumlar tarafından çıkarılan bilimsel dergilerde konu çeşitli yönleri ile ele alınmaktadır. Konuya ilişkin veriler güncellenmekte ve eğitim sistemi giderek daha fazla deneyim kazanmaktadır. Bu nedenle münferit makaleler yerine bilim insanlarının ortak görüşlerini yansıtan bu türden meta-analiz ve meta sentez çalışmaları teşvik edilmeli, ortaya çıkan sonuçlar eğitimin çözüm ortakları ile paylaşılmalı ve bu veriler ışığında geliştirilecek ulusal politikaların belirlenmesi amacı ile konunun 2021 yılı içinde düzenlenebilecek bir Millî Eğitim Şûrasında ele alınması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- ARDAKOÇ, İ. Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/60649/893866>
- BBC. (2020, Nisan 7). Koronavirüs - Okulların kapatılmasının ‘salgını önlemede etkisi az’ - BBC News Türkçe. 09 Mayıs 2021 de indirildi, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52197338>
- BİLGİÇ, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd*, 1(3), 26-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3028/42071>

- BULUT, M . (2020). Özel Bir Hukuksal Koruma ve Veri Kategorisi Alanı: Hassas Kişisel Veriler. Ankara Barosu Dergisi, 78 (3), 99-150 . DOI: 10.30915/abd.811902 <https://dergipark.org.tr/en/pub/abd/article/811902>
- ÇETİNKAYA AYDIN, G. (2020, Nisan 20). COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRETMENLER. 09 Mayıs 2021 de indirildi, <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- DÖNMEZ, B.(2020) Hürriyet Gazetesi, 03.10.2020. MEB. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/meb-talim-ve-terbiye-kurulu-baskani-donmezden-uzaktan-egitim-aciklamasi-41625096>
- ERWİN, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053815111425493>
- FİŞHER, L. (2020, Ağustos 24). Connecting with reluctant remote learners. 09 Mayıs 2021 de indirildi, https://www.edutopia.org/article/connecting-reluctant-remote-learners?fbclid=IwAR2p4NhIJze_2YZ2xAlwkIH8Ppv2l6QUcf8ZUJ2b2JdJdxZ9q5dmul72y2g
- GÜMÜŞ, S. (2018). Nitel Araştırmaların Sistematik Derlemesi: Meta-Sentez. In K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (1.baskı., ss. 533-551). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415054>
- KARTAL, S., Eryılmaz Ballı, F. (2020). OKUL TERKİ ARAŞTIRMALARI: SİSTEMATİK BİR ANALİZ ÇALIŞMASI. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (2), 257-278 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/615994>
- LEWİS, R. B., & Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field methods*, 19(1), 87-108. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1525822X06296589>
- LORENZ, E. (2000). The butterfly effect. In 1370586971 1002047403 Y. Ueda (Ed.), *The Chaos Avant-Garde: Memories of the early days of chaos theory* (Vol. 39, World Scientific Series on Nonlinear Science Series A, pp. 91-94). New York, New York: World Scientific. https://books.google.com.tr/books?id=0E667XpBq1UC&printsec=frontcover&dq=The+butterfly+effect+Lorenz&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKewj677qTr8vwAhVs_7sIHRJuDrQQ6AEwAHoECAMQA#v=onepage&q=The%20butterfly%20effect%20Lorenz&f=false
- MEB. (2020a, 18 Kasım). Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları. 09 Mayıs 2021 de indirildi, <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI | Covid-19. (2020, Mart). MEB. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor>
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem. <https://www.pegem.net/kitabevi/174105-Nitel-Arastirma-ve-Değerlendirme-Yontemleri-kitabi.aspx>

Millî Eğitim Dergisinin “Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim” Özel Sayısında Yer...

- REIMERS, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the . COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxo-sohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020
- 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://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2288-8-45.pdf>
- UNESCO (2020). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> 11 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. <https://www.seckin.com.tr/kitap/991264765#>
- YÖK (2020a). YÖK, Engelli Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sıkıntılara Yönelik Harekete Geçti. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/engelli-ogrenciler-icin-uzaktan-egitim.aspx> 10 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÖK (2020b). YÖK’ten Üniversitelerdeki Sınavların Yüz Yüze Gerçekleştirilmeyeceğine İlişkin Karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-sinavlara-iliskin-karar.aspx> 12 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.

Ekler

Ek 1.

Senteze dâhil edilmeyen dışlanan makaleler

1. Koronavirüs Salgınının Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesine Yansımaları
2. Covid-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Kitap Okuma Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi
3. Eba Okuma Kitaplarında Jules Verne ve Fizik Dersi Öğretim Programı: Dünya’nın Merkezine Yolculuk Örneği
4. 1933’ten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıkların İşlenişine Genel Bir Bakış
5. Üniversite Öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) Küresel Salgına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi
6. Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler
7. Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi: Kosova Cumhuriyeti Örneği
8. An Overview Of South Korea’s K-12 Education During Covid-19 Pandemic
9. Covid-19 Ve Eğitim
10. Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konu Olarak Covid 19 Pandemisi ve Örnek Uygulama Önerileri
11. Flow Experiences Of Tertiary Level Turkish EFL Students In Online Language Classes During Covid-19 Outbreak

EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ROLLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

DERLEME MAKALESİ

Ünal DENİZ¹

1 Dr., Denetçi, Türkiye Maarif Vakfı, Denetim ve Rehberlik Başkanlığı, unaldeniz23@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7447-6050.

Geliş Tarihi: 23.09.2021 Kabul Tarihi: 16.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.999899

Öz: Eğitim literatüründe uzun yıllardır yürütülen çalışmalarda müfettişlerin rollerine ilişkin kavramsal bir uzlaşmaya varılamamış olması dikkat çekicidir. Ayrıca ilgili literatürden müfettişlere yönelik olarak tanımlanan rollerin uygulamaya geçirilmesinin halen sorunlu bir alan olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle yapılan bu çalışmanın amacı, eğitim sisteminde kritik bir görev üstlenen müfettişlerin rollerini kapsamlı bir şekilde ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları ve buna bağlı olarak gelişen okul denetimi, ders denetimi, inceleme, araştırma ve soruşturma konuları ele alınmıştır. Ardından bu görevlerden hareketle müfettişlere ilişkin roller tanımlanmıştır. Tanımlanan roller, müfettişlerin çok yönlü bir işlevi olduğunu ve bu rolleri yerine getirebilmek için çeşitli teknik, yönetsel becerilere ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların ve Türk eğitim sistemi için yapılan önerilerin hem müfettişlere hem de politika yapıcılara standart bir müfettiş rolünün oluşturulması noktasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim denetimi, eğitim müfettişi, müfettişin işlevi, müfettişin rolü

A CONCEPTUAL EVALUATION OF THE ROLE OF EDUCATION INSPECTORS

Abstract:

It is noteworthy that in the studies carried out in the education literature for many years, a conceptual consensus on the roles of inspectors has not been reached. In addition, it is understood from the relevant literature that the implementation of the roles defined for inspectors is still a problematic area. From this point of view, this study aims to comprehensively discuss the roles of inspectors who have a critical role in the education system. In line with this purpose, primarily the duties, authorities, and responsibilities of inspectors and related inspection, classroom inspection, examination, research, and investigation issues that develop accordingly are discussed. Then, based on these duties, the roles of the inspectors were defined. The defined roles have shown that inspectors have a versatile functions and they need to have various technical, managerial, and communication skills to fulfill these roles. It is thought that the results obtained within the scope of the research and the recommendations for the Turkish education system can contribute to both inspectors and policymakers in terms of providing a standard inspector role.

Keywords: educational supervision, education inspector, the function of the inspector, the role of the inspector

Giriş

Modern toplumsal hayatın önemli bir parçası olan okullar, toplumsal değişimin ve gelişimin sağlanması önemli bir kaldıraç görevi üstlenmektedir. Bununla birlikte, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, toplumsal ihtiyaçlara cevap verilebilmesi, öğrenci başarısının artırılması gibi sorunlar okul temelinde değişim ve gelişim çabalarını artırmaktadır (Deniz ve Erdener, 2020; Güzel, Arslan ve Aktekin, 2020; Penninckx, Vanhoof, De Maeyer ve Van Petegem, 2016). Bu noktada ortaya çıkan denetim kavramı, eğitim sistemleri ve onun en temel unsuru olan okullarda amaçların gerçekleştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması, eğitim süreçlerinin etkililiğinin ve sürekli gelişiminin sağlanması açısından önemli bir işleve sahiptir (Blase ve Blase, 1999; Deniz ve Erdener, 2020; Dufour, 2004; Glanz, 2005; Kowalski ve Brunner, 2005; Pawlas ve Oliva, 2007; Sergiovanni, 2014; Sergiovanni ve Starrat, 2014; Sullivan ve Glanz, 2013; Şahin, 2017a; Zepeda, 2011). Belirtilen bu işlevler, pek çok eğitim sisteminde okul ve ders denetimleri aracılığıyla mufettişler tarafından gerçekleştirilmektedir (Ehren, Altrichter, McN-

mara ve O'Hara, 2013; Macnab, 2004). Bu nedenle müfettişler hem okullar hem de öğretmenlerle doğrudan ve dolaylı olarak etkileşim içerisinde bulunmaları nedeniyle eğitim sistemlerinde kritik bir görev üstlenmektedir (Ehren ve Visscher, 2006).

Literatür incelendiğinde, müfettişlerin çağdaş rollerine ilişkin kapsamlı bir inceleme yapılmadığı görülmektedir. Öte yandan, literatürde yer alan araştırmalardan müfettişlerin rollerinin tam olarak belirlenemediği anlaşılmaktadır (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; De Grauwe ve Naidoo, 2004; Döş ve Kayran, 2013; Gündüz, 2010; Kayıkçı ve Şarlak, 2013; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018; Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Memduhoğlu, 2012; Memişoğlu ve Sağır, 2008; Şahin, 2017b). Bu durumun nedenleri arasında müfettişlerin rollerinin yeterince bilinmemesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, müfettişlerden beklenen rollerin kapsamlı bir şekilde tanımlanması, müfettişlerin kendilerinden beklenen rollerin farkında olmalarına ve bu rollere uygun hareket etmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu rollerin tanımlanmasına ilişkin çalışmalar eğitim sistemlerinde arzu edilen standart bir müfettiş tarzı oluşturulabilmesi için politika yapıcılara yol gösterici olabilir (Maya ve Yılmaz, 2017; Sullivan ve Glanz, 2000; Ünal ve Üzüm, 2014). Bu noktada, 21. yüzyılda müfettişlerden beklenen rollerin ortaya konulmasının ilgili literatürün teorik ve pratik altyapısını zenginleştirebileceği düşünülmektedir. Nitekim Oplatka (2016) çalışmasında, eğitim yönetimi alanını geliştirmek ve entelektüel tartışmaların alandaki yansımalarını görmek için ek teorik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, eğitim sisteminde kritik bir görev üstlenen müfettişlerin rollerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır. Takip eden başlıklarda öncelikle müfettişlerin görev, yetki ve sorumluluklarına, ardından müfettişlerin bu doğrultuda yürüttüğü okul denetimi, ders denetimi, inceleme, araştırma, soruşturma faaliyetlerine yer verilmiştir.

Müfettişin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Her örgüt gibi eğitim kurumlarının da amaçlarına ulaşabilmesi büyük ölçüde kaynaklarının etkin kullanımına bağlıdır. Bu noktada, eğitim kurumlarındaki çalışmaların izlenmesi, değerlendirilmesi ve gelişimi destekleyici inisiyatif alınması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2005; Deniz ve Akbaşlı, 2018). Eğitim kurumunda bu kritik görevi eğitim müfettişleri üstlenmektedir. Müfettişin temel görevi eğitim kalitesini ya da okul gelişimini destekleyecek çalışmalar yapmaktır (Altınok, Tezel ve Güngör, 2020; Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Şahin, 2017b). Bu çalışmalar beraberinde müfettişlere; okul yöneticilerine ve öğretmenlere rehberlik etmek, personel arasında uygulama birliğine ve standartlaşmaya katkı sunmak, yapılan iş ve işlemlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata, amaç ve hedeflere uygunluğunu kontrol etmek, geçerli ve güvenilir veriler sağlamak, elde edilen verileri objektif olarak değerlendirmek, toplanan verileri raporlaştırmak, sorunları belirlemek, ilgili birim, kişi ve yetkililere değişim ve gelişim için önerilerde bulunmak gibi çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Aslında sıralanan bu unsurlar, okullarda sunulan hizmetlerin kalitesine ilişkin bir dış değerlendirme yaparak hesap verebilirliğe katkı sunan müfettişlerin temel sorumluluğuna işaret etmek-

tedir (Datnow, Park ve Wohlstetter, 2007; Marsh, Pane ve Hamilton, 2006; Matthews ve Sammons, 2004; Snipes, Doolittle ve Herlihy, 2002). Nitekim müfettişler, görev kapsamında gerçekleştirdikleri tüm faaliyetlerde meşruiyetini buradan almaktadır.

Müfettişler denetim faaliyetlerini gerçekleştirmek için çeşitli yetkilere başvurabilmektedir. Bu yetkilerden ilki, müfettişin yetkisini bulunduğu pozisyondan dolayı elde ettiği bürokratik (bureaucratic) yetkidir. İkincisi, müfettişin ortak hedef, amaç ve değerlerden aldığı geleneksel/törel (moral) yetkidir. Üçüncüsü, müfettişin yetkisini öğretim uzmanlığından ve deneyimlerden elde ettiği uzmanlık (professional) yetkisidir. Dördüncüsü, müfettişin nesnel biçimde elde ettiği veriler toplanması (gözlem, görüşme, anket vb.) ışığında, tespit ve objektif değerlendirme sürecini kapsayan teknik-rasyonel (technical-rational) yetkidir. Beşincisi, müfettişin kişisel özellikleri ve sosyal ilişkilerinden aldığı kişisel (personal) yetkidir (French ve Raven, 1959; Sergiovanni ve Starrat, 2014; Weber, 1947). Bu yetki türlerinden bürokratik ve geleneksel yetki müfettişin görev yaptığı kurumdaki pozisyon ve içerisinde bulunduğu kültürden kaynaklandığı için formel yetki olarak genelleştirilebilir. Uzmanlık, teknik-rasyonel ve kişisel yetki ise müfettişin görev yaptığı kurumdaki pozisyonundan bağımsız olarak kişisel özellikleri sayesinde oluşturduğu için informal yetki olarak ifade edilebilir. Bu yetki tipleri müfettişlerin ve eğitim sistemlerinin anlayışına göre, demokratik ya da bürokratik bir anlayışa bürünebilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2013). Bu noktada Türkiye’de yetkileri merkez teşkilatında sorumluluğu ise taşrada olan eğitim yapısının denetim sisteminde de benzer bürokratik bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Buna dayalı olarak, bürokrasi içerisinde yer alan müfettişlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken informal yetkilerinden daha çok formel yetkilerinin ön planda olması oldukça muhtemeldir (Deniz ve Demirkasimoğlu, 2022; Deniz ve Erdener, 2020).

Okul Denetimi

Eğitim sistemlerinde denetim mekanizmasının nasıl yapılandırıldığı ve nasıl uygulandığı okul geliştirme çalışmalarını doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir (De Grauwe, 2007; Güzel, Arslan ve Aktekin, 2020; Yurdakul ve Tok, 2017). Okul denetimi; okulların ilgili mevzuat ve kalite standartlarından hareketle okulların mevcut durumunun ortaya konulması, eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin sorunların tespit edilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi, gerekli konularda rehberlik edilmesi ile sistematik olarak izleme ve değerlendirmelerinin yapılmasıdır. Bu nedenle, okul denetimi uygulamaları eğitim kalitesinin izlenmesi ve geliştirilmesi noktasında kritik bir rol üstlenmektedir (De Grauwe ve Naidoo, 2004; Ehren ve Visscher, 2008; Eurydice, 2015; Klerks, 2012; Matthews ve Smith, 1995; Vanhoof ve Petegem, 2007).

Okul denetimi uygulamalarında iç değerlendirme (internal evaluation) ve dış değerlendirme (external evaluation) olmak üzere iki tür değerlendirme süreci bulunmaktadır. Bu noktada, okullarda öz-değerlendirme (self-evaluation) ve kalite güvence sistemi (quality assurance system) uygulamaları ön plana çıkmıştır. Bu uygulama kap-

samında iş birliği içerisinde yürütülen okul değerlendirme süreçlerinde öncelikle okul personeli, öğrenciler, veliler ve varsa diğer okul paydaşları yer almaktadır (Eurydice, 2015). Bu süreçte okulların sorumluluğu ise eğitimin kalitesinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda eğitim paydaşlarına hesap vermektir (Scheerens, Van Amelsvoort ve Donoghue, 1999).

1980'li yıllardan itibaren ortaya çıkan ekili okul hareketinin ardından okul denetiminin artan rolü farklı eğitim sistemlerinde farklı anlamları ön plana çıkarmıştır (Haltinger, 2005; Harris ve Spillane, 2008; Hess, 2003; Penninckx, Vanhoof, De Maeyer ve Van Petegem, 2016; Spillane, 2006). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya eğitim sistemleri hesap verebilirliği kurma ve güçlendirme yolunu seçmiştir (Richards, 2001). Örneğin; İngiltere ve Almanya'da okul denetimlerinin amacı, okulların ve eğitim personelinin bağımsız bir dış değerlendirme altında okulun etkililiğine ve hesap verebilirliğine ilişkin bir gösterge sağlamak ve bu göstergelerden hareketle okul gelişimini sağlamaktır (Demirkasımoğlu, 2011; The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2013). Bu nedenle, okul denetim raporları kamuoyuna açık bir şekilde yayımlanmaktadır (Dedering, 2015). Avusturya'da öz değerlendirme ve Hollanda'da risk temelli kontrol modelleri, okulları kalite standartlarına göre değerlendirmeye ve bu bağlamda gerekli teşvik ve yönlendirmelerle okul gelişimine katkıda bulunmaya odaklanmaktadır (Kurum ve Çınkır, 2017; The Dutch Inspectorate of Education, 2012). İsveç'te belirli bir program ya da girişimle bağlantılı olarak okul işleri tematik denetim anlayışıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de ise her ne kadar son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerde rehberlik, performans ölçütleri, kalite standartları, hesap verebilirlik, izleme ve değerlendirme gibi kavramlar ön plana çıksa da (MEB, 2011; MEB, 2017) yasal düzenlemelerde öngörülen gereklilikleri karşılayan ve sürekliliği sağlayacak etkin bir denetim sisteminin henüz uygulanmadığı söylenebilir (Özten ve Hoşgörür, 2019). Bu yönüyle Türkiye'de mevcut okul denetimi daha çok eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin mevzuata uygunluğunu sağlamak, eğitimin hedef ve amaçlarının gerçekleştirilme durumunun tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2019). Bu yönüyle Türkiye'deki okul denetimi, okul gelişiminden ziyade ağırlıklı olarak mevzuata uygunluğun ön planda tutulması nedeniyle denetim uygulamalarının amacı bakımından batılı ülkelerden ayrılmaktadır. Öte yandan, MEB tarafından 2022 yılında duyurulan kalite güvence sistemi kapsamında denetim işlevlerine denetim, inceleme ve soruşturmanın yanı sıra rehberlik, izleme ve değerlendirme gibi temel unsurlar eklenmiştir. Bu yeni sistemde, hedef ve göstergelere bağlı olarak okulların öz değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Böylece eğitimi niteliğinin sürekli iyileştirilmesine olanak sağlayan denetim ve kalite güvence sisteminin kurulması yolunda önemli bir adım atılmıştır.

Okul denetimi uygulamalarında başrole sahip olan müfettişlerin genellikle okulların işleyişine doğrudan veya dolaylı olarak müdahale etme yetkileri olmamasına

rağmen, okul gelişimine öncülük etmeleri beklenmektedir (Ehren ve Visscher, 2006; Sullivan ve Glanz, 2013). Müfettişler, okulların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ve tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca müfettişler tarafından gerçekleştirilen okul denetimleri, mevcut duruma ilişkin bilgi sunarak hem Bakanlık birimlerinin hem de okul yönetiminin hesap verilebilirliğine katkı sunmaktadır (Kurum ve Çınkır, 2017; Wilcox, 2000).

Okul denetimi uygulamaları, kamuya hesap verme sorumluluğu ile okul gelişimi, kalite güvencesi, kontrol ve danışmanlık arasında bir takım gerilim içermektedir (Holand, 2005; Macnab, 2004; Richards, 2001). Okul denetimlerinde verilen dönütlerin motivasyon sağlama ve harekete geçirme noktasında yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Elmore ve Fuhman 2001; Nichols, Glass ve Berliner, 2006). Bazı çalışmalarda, denetim faaliyetlerinin okul gelişimine belirgin bir katkısının olmadığı hatta zaman zaman olumsuz etkileri olduğunu belirtilmektedir. Bu çalışmalar, denetim faaliyetlerinin eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması noktasında son derece sınırlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Earley, 1998; Gray ve Wilcox, 1995; Kogan ve Maden, 1999). Bunların yanı sıra okul denetimlerinin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yükünü artırdığını, onları risk almaktan alıkoyduğunu ve strese soktuğunu vurgulayan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Chapman, 2001; Gray ve Gardner, 1999). Örneğin; bu etkiler dikkate alınarak Finlandiya’da müfettişler tarafından okullara yönelik olarak yapılan denetim uygulamaları 1990’lı yılların başında kaldırılmıştır (Eurydice, 2007). Mevcut durumda, 2014 yılında Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı olarak kurulan “Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi” (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC]) ülke çapında okullarda sunulan eğitim kalitesi hakkında bilgi sunmaktadır (Eurydice, 2015). Dolayısıyla Finlandiya’daki okulların hala bir dış değerlendirmeye tabi olduğu ifade edilebilir.

Ders Denetimi

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan faktörler incelendiğinde, bunların önemli bir kısmının doğrudan öğretmenler ile ilgili olduğu (örn. öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretmenlerin okula devamlılığı vb.) görülmektedir (Goldhaber, 2006; Reynolds, Muijs ve Treharne, 2003). Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren ABD, Avustralya ve Batı Avrupa’daki ders denetimlerinde sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi, öğretmenin sınıf yönetimi ve ders planlama becerisi gibi doğrudan öğretime faaliyetlerine odaklanması bu durumu desteklemektedir (Richards, 2001). Dolayısıyla eğitimde arzu edilen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri oldukça önemlidir. Nitekim, günümüzde öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili olmalarına yönelik beklenti geçmişe kıyasla artmıştır (İlğan, 2012). Bu beklentiler, geçmişte değerlendirme işlevi ön planda olan ders denetimlerine ilişkin bakış açısını da önemli ölçüde değiştirmiştir (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011). Bu bağlamda, günümüzde gerçekleştirilen ders denetimlerinin temel amacı, sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi yoluyla öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamaktır (Baffour-Awuah, 2011; Bush ve

Bell, 2003; De Grauwe, 2007; Donaldson, 2012; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2017; Harris, 1985; Henson, 2010; Knoll, 1987; Marshall, 2005; Mohanty, 2005; Sullivan ve Glanz, 2013). Öte yandan Türkiye’de uzun yıllar Bakanlık personelin sayıca fazlalığına karşın müfettişlerin sayıca az oluşu öğretmenler üzerinde uzun süreli izleme, gözlem ve değerlendirme yapamamaları ders denetimlerinin gerçekleşmesini engellemiştir (Deniz ve Erdener, 2020; MEB, 2016). Bu nedenle, 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin” 54. maddesi ile bu yetki okul müdürlerine de verilmiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerine devredilen ders denetimi öğretimin gelişiminden daha çok kontrol odaklı bir bürokratik sistem özelliğini yansıtmaktadır. Bu yönüyle Türkiye’deki mevcut ders denetimi anlayışı özellikle batılı ülkelerdeki anlayıştan biraz farklılaşmaktadır (Deniz ve Erdener, 2020).

Ders denetimleri öğretmene önceden haber verilerek ya da haber verilmeksizin yapılabilmektedir. Ancak ders denetimine önceden haberli olarak gidilmesi olası olumsuz durumları önceden engelleyerek öğretmenin en iyi performansını ortaya koymasına yardımcı olmaktadır (Marzano vd., 2011). Ders denetimi sürecinin her aşamasında müfettişlerin etkin şekilde mesleki yardım ve rehberlik yapması beklenmektedir. Bununla birlikte, elde edilen denetim bulgularının öncelikle olumlu yönlerinden bahsedilmesi, ardından iyileştirilmesi gereken önemli bulgulara (sınıf yönetimi, iletişim kurma becerisi, dersi planlama, teknoloji kullanımı, derse öğrenci katılımını sağlama vb.) sorgulayıcı bir anlayış benimsenmeden yer verilmesi önemlidir (Başar, 2000; Köroğlu ve Oğuz, 2011). Bu yaklaşım, müfettiş ile öğretmen arasında olası çatışmaların önlenmesi ve denetimin öğretmen tarafından bir sorun olarak algılanmasının önüne geçilmesini kolaylaştırabilir (Green, 2005; Holland, 2005; Macnab, 2004). Sonraki süreçte yapılan tespitlerden hareketle müfettişler tarafından öğretmenlere yönelik sunulan yapıcı önerilerin uygulanması, denetimin temel işlevinin yerine getirilmesi açısından son derece kritiktir.

Ders denetimleri öğretmen performansına ve öğretimin niteliğine ilişkin bir bilgi sunmaktadır (Harris, 1985). Müfettişlerden gelen geri bildirimler sayesinde öğretmenler kendilerini geliştirme fırsatı bulmakta ve bu sayede öğretimin kalitesi geliştirilmesine katkı sunulmaktadır (Kyriakides ve Campbell, 2004; MacBeath, 2005; Pajak, 1993). Dolayısıyla müfettişlerin daha çok yönlendirici bir rehberlik hizmeti sundukları ifade edilebilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2017). Her ne kadar öğretmen değerlendirme için oluşturulan performans standartlarının çok az bilgi sağladığı ve tek tipleşmeye neden olduğu yönünde eleştiriler bulunsada da (Holland, 2005; Macnab, 2004) müfettişler öğretmenlerin performansına ilişkin bir değerlendirmede bulunabilmektedir. Bu değerlendirmenin amacı, ders denetimlerinden elde edilen bilgilerle öğretmenlerin öğretim uygulamalarının başarı düzeylerini objektif olarak gözden geçirmek ve bu doğrultuda rehberlik yapmaktır (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Deniz ve Erdener, 2020; Mohanty, 2005). Bu noktada, müfettişler tarafından elde edilen veriler ve yapılan göz-

lemler objektif ve tutarlı olmalıdır (Aydın, 2013; Nabhani, Bahous ve Sabra, 2015). Ayrıca ders denetimlerine ilişkin tespit ve önerilerde mufettişlerin ve öğretmenlerin ortak paydada buluşması önemlidir. Çünkü denetim ve değerlendirme süreçlerine personel katılımı arttıkça denetimin etkililiğinin artacağı öngörülmektedir (Hall, Leidecker ve DiMacro, 1996; Waldamn, Atwater ve Antonioni, 1998).

İnceleme

İnceleme, ihbar ve şikâyet yollarla iletilen ve konunun aydınlatılmasına veya durumun tespit edilmesine yönelik yetkili makamların onay ve emirleri doğrultusunda yapılan çalışmalardır (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2019). Mufettişler incelemeler esnasında konunun açıklığa kavuşturulması ve durum tespitinin doğru ve objektif bir biçimde ortaya çıkarılabilmesi için inceleme konusuna dahil olabilecek tüm belge, bilgi ve kişilere başvurmak durumundadır. Yapılan inceleme sonucunda mufettiş tarafından cezai işleme yer olmadığına kanaat getirilirse açıklığa kavuşturulan konu ya da tespit edilen duruma ilişkin inceleme raporu hazırlanır ve yetkili makamlara sunulur. Fakat mufettiş bu aşamada disiplin hükümlerine aykırı bir durum ya da davranış tespit ederse durumu yetkili makamlara bildirmekle yükümlüdür. İletilen durumun yetkili mercilerce uygun görölmesi halinde bu aşamadan sonra inceleme süreci soruşturma sürecine dönüşür.

Soruşturma

Soruşturma, eğitim kurumlarında herhangi bir görevde bulunan personelin ilgili mevzuatta görevin yerine getirilmesi esnasında uyulması gereken kurallara uymaması, emredilen görevlerin yapmamasına ve yasaklanan işlerin yapmasına yönelik yetkili makamların onayına müteakip başlanan bir disiplin sürecidir (MEB, 2018; Ünal ve Üzüm, 2014). Bu süreç eğitim örgütlerinde genellikle yetkili makamın talimatıyla görevlendirilen mufettişler tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim kurumlarında soruşturma konusu olabilecek ve suç teşkil edebilecek hususlar, mufettişler tarafından yapılan teftiş ve incelemeler sırasında veya ihbar ve şikayetler yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Bu aşamadan sonra yetkili mercilerce soruşturma emriyle görevlendirilen mufettişler, mevzuatla belirlenen yetkileri dahilinde ve hukuk ilkelerine uygun olarak mufettişlik görevlerini ifa ederler. Mufettişin bu noktada rolü, soruşturmaya konu olan duruma taraf olan tüm kişi ve eylemleri dahil ederek konuyu bütüncül ve tarafsız bir şekilde ortaya çıkarmaktır (Gündüz, 2010; Özmen ve şahin, 2010). Soruşturma tamamlandıktan sonra mufettişler, soruşturma raporunu yetkili mercilere ileterek disipline sevk eder. Eğitim kurumlarında yürütölen soruşturmaların temel amacı, kamu yararını gözetmek, eğitim ortamlarının iç huzurunu ve güvenliğini sağlamaktır (Erkiliç ve Dilbaz, 2015; Taymaz, 2015).

Araştırma

Araştırma, eğitim ve öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik yürütülen bilimsel çalışmalardır (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2019). Müfettişler gözlemlerine, tespit ettikleri hususlara, bakanlık ve okullardan gelen taleplere yönelik olarak bireysel ve ekip çalışması şeklinde araştırma faaliyetleri yürütebilmektedir. Müfettiş tarafından yürütülen araştırma faaliyeti sonrasında elde edilen sonuçlar raporlanarak kamuoyu veya kurum içindeki yetkili kurul veya kişilerle paylaşılır. Bu sürecin sonunda, raporda yer alan bilgi ve önerilerin uygunluğu ve uygulanabilirliği ölçüsünde eylem planlarının yapılması beklenmektedir (Aksoy, 2015; Çetin, 2020). Böylece müfettişler tarafından yürütülen araştırma süreci rehberlik ve geliştirme işlevini uygulama fırsatı bulur. Tüm bu araştırma sürecinin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için müfettişlerin bilimsel araştırma ve rapor yazma yöntemleri konusunda gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası bağlamda eğitim literatürüne (son dönemde eğitim alanındaki küresel eğilimler, farklı ülke eğitim sistemleri ve uygulamaları vb.) hâkim olması beklenmektedir.

Müfettişin Yeterlikleri

Müfettişlerin görev, yetki ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilmeleri için bazı temel yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Yeterlik kavramı, bir durum veya işin sorumluluğunu üstlenebilmek ve yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bir dizi özellik ve beceri olarak ifade edilebilir. Eğitim sistemlerinde müfettiş sadece bazı temel yetkinliklere sahip olması beklenen kişi değil, aynı zamanda denetlenen kişilerin yetkinlik standartlarına ulaşmasına destek olan bir konumdadır (Gündüz ve Göker, 2014; Hoy ve Forsyth, 1986). Bu nedenle, müfettişlerin temel yeterliklere sahip olmaları ve bu yeterliklerini zaman içerisinde geliştirmeleri büyük önem arz etmektedir (Çetin, 2020). Bu bağlamda, müfettişlerin sahip olması gereken yeterlikler teknik, insancıl ve yönetsel olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Başar, 2000).

Teknik yeterlikler, müfettişlerin görevleri kapsamına giren tüm konulara ilişkin bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu görevler; denetim, inceleme, soruşturma, araştırma gibi uzmanlık alanlarındaki yöntem, teknik ve süreçleri kapsamaktadır (Başar, 2000; Taymaz, 2015). Dolayısıyla teknik yeterlilikler, müfettişin görevlerini yerine getirmesi ve bu görevlerin amacına hizmet etmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, müfettişlerin bu teknik bilgi ve becerilere sahip olmaları ve bunları beklentilere göre geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi durum, denetimin amaçlarının tam olarak yerine getirilememesine neden olacaktır.

İnsancıl yeterlikler, müfettişlerin insan ilişkileri konusunda sahip oldukları yeterlikleri ifade etmektedir. Birey ve grupları anlama, motive etme, saygı, hoşgörü, empati, bireysel farklılıkları gözetme, iletişim ve iş birliği kurma, gibi beceriler insancıl yeterlikler kapsamındadır (Aküzüm, 2012; Gökçe ve Başkan, 2012; Pawlas ve Oliva, 2007; Şahin, 2017a; Taymaz, 2015). Bu bağlamda yapılan denetimlerin etkililiğini sağ-

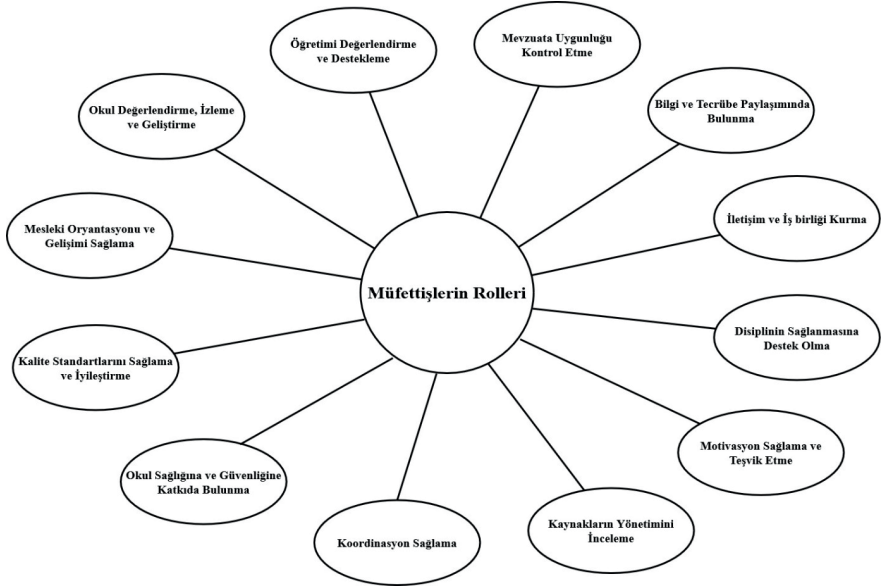
lamak için mufettişlerin bu yeterliklere sahip olması ve gevleri sırasında bu yeterliklere uygun şekilde davranması gerekmektedir. İnsancıl yeterlikler özellikle mufettiş ve denetlenen kişiler arasında olası anlaşmazlık ve çatışmaların önlenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, öznesi doğrudan insan olan denetim faaliyetlerinde mufettiş ve denetlenen arasında ilişkinin iyi kurgulanması gerekmektedir (etin, 2020).

Yönetsel yeterlikler, mufettişlerin denetim faaliyetlerini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken yönetsel becerilerdir. Bu süreç; gerçekleştirilecek denetim için kararın alınması, planlanması, gerçekleştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Başar, 2000; Taymaz, 2015). Yapılan denetimlerin nihai amacına ulaşabilmesi için mufettişlerin tüm bu süreçlere ilişkin yeterliği olması gerekmektedir. Yönetsel yeterlikler mufettişlerin gevleri sırasında sıklıkla karar verme pozisyonunda olmaları bakımından önemlidir. Bu noktada mufettişlerin aldıkları kararların doğruluğunu ve uygunluğunu sağlamak için elde ettikleri bilgi ve olgular doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir.

Mufettişin Roller

Mufettişler sorumluluklarını yerine getirirken gerçekleştirmesi beklenen bazı roller bulunmaktadır. Örgütsel anlamda rol kavramı, belirli bir statüde bulunan çalışandan beklenen davranışlar bütünü olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde mufettiş rolleri, okulların kalitesine ilişkin ampirik verileri ortaya çıkaran temel bir hesap verebilirlik aracı olarak görülmektedir. Öte yandan yapılan denetimler, okulları belirlenen standartlara ulaşmaya yönlendirmekte ve sürekli gelişimi teşvik etmektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için mufettişler tarafından sergilenmesi gereken bazı roller bulunmaktadır. İlgili literatüre dayalı olarak (rn. Başar, 2000; Hoy ve Forsyth, 1986; James, Nolan ve Hoover, 2010; Kowalski ve Brunner, 2005; Macnab, 2004; Pawlas ve Oliva, 2007; şahin, 2017b; nal ve üzüm, 2014), araştırma kapsamında bu roller (bkz. şekil 1) şu şekilde tanımlanmıştır:

Şekil 1. Müfettişlerin rolleri



Mevzuata Uygunluğu Kontrol Etme: Müfettişler; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin yaptıkları iş ve işlemlerin ilgili mevzuata uygunluğunu kontrol eder. Bu noktada özellikle okul yönetiminin idari, mali ve eğitim süreçlerine ilişkin önemli sorumlulukları (önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma, gerekli kayıtların usulüne uygun şekilde tutulması, bilgilerin doğru, eksiksiz ve zamanında iletilmesi vb.) bulunmaktadır. Müfettişler bu sorumlulukların yerine getirilmesinde çeşitli hata ve eksiklik tespit edebilir. Tespit edilen hata ve eksikliklerin idari işlem gerektirmesi halinde durum ilgili mercilere bildirilir. Gerekliğinde yetkili mercilerin onayının ardından disiplin süreci başlatılır.

Bilgi ve Tecrübe Paylaşımında Bulunma: Müfettişler, denetim faaliyetleri sırasında tespit ettikleri hususlar ve mevcut uygulamalar hakkında bilgi paylaşımında bulunur. Ayrıca farklı denetimlerde karşılaşılan iyi uygulamaları paylaşarak iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasına ve kurumlar arası tecrübe aktarımına katkı sağlar.

İletişim ve İş Birliği Kurma: Müfettişler, denetim faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütmek, iyileştirme önlemleri almak ve kararlaştırılan önlemleri uygun şekilde yerine getirmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır. Bu nedenle, müfettişler ile okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğinin kalitesi, denetim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasında son derece etkilidir. Ek olarak bu du-

rum, mufettiş ile eğitim personeli arasında guven duygusunun gelişmesinde onemli bir rol oynar.

Disiplinin Sağlanmasına Destek Olma: Mufettişler, okul yoneticiminin kontrolu altında tum kurumda disiplinin duzgun bir sekilde sağlandığını gormelidir. Mufettişler, gerektiğinde disiplini sağlamak için okul yonetimine ve oğretmenlere rehberlik eder.

Motivasyon Sağlama ve Teşvik Etme: Mufettişlerin, denetim faaliyetlerinin temel fonksiyonlarından birinin okul yoneticilerini ve oğretmenleri motive etmek olduğunu bilincinde olması gerekmektedir. Bu noktada, mufettişlerin denetim faaliyetlerinde ve bu faaliyet sonucunda oluşturulan raporlarda personeli motive edici bir anlayış içerisinde olmaları beklenmektedir. Bolelikle mufettiş ile eğitim personelinin aynı amaç doğrultusunda çalıştığı hissi somut bir sekilde gosterilmiş olur. Öte yandan mufettişler, denetimlerde dikkat çeken performans ya da örnek uygulamalara sahip okul yoneticilerine ve oğretmenlere yönelik ödüllendirme teklifi dahil gerekli teşviklerde bulunabilir.

Kaynakların Yonetimini İnceleme: Mufettişler, denetim faaliyetlerinde okul yoneti-mi tarafından kaynakların etkin, verimli ve yerinde kullanılmasına ilişkin tespit ve gözlemlerde bulunur. Ayrıca bir bütün olarak okulun ihtiyaçlarının okul yonetimi tarafından zamanında, planlı ve usulüne sekilde belirlenip belirlenmediğini inceler. Gerektiğinde okul yonetimi tarafından karşılanamayan ya da karşılanmasında zorluk yaşanılan ihtiyaçların giderilmesi konusunda ilgili mercilere bilgilendirmelerde bulunur.

Koordinasyon Sağlama: Mufettişin onemli rollerinden biri Bakanlık teşkilati ile okul arasındaki koordinasyonu sağlamaktır. Bu noktada mufettişler gerektiğinde okul yonetimini, oğretmenleri ve diğer personeli yeni uygulamalar ve durumlar hakkında detaylı olarak bilgilendirir. Bolece mufettişler, Bakanlık teşkilatının aldığı kararların okullarda uygulanması için ek bir destek sağlar. Bunun dışında, alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunları Bakanlık teşkilatına aktarır ve kararın gözden geçirilmesine ya da okullara gerekli desteğin sağlanmasına aracılık eder.

Okul Sağlığına ve Güvenliğine Katkıda Bulunma: Okul sağlığı ve güvenliği, içerdığı riskler nedeniyle denetim faaliyetlerinde özel bir öneme sahiptir. Bu noktada mufettişler, eğitim-oğretim ortamlarını (okulun fiziksel koşulları, okul çevresi, iş sağlığı ve güvenliği vb.) okul sağlığı ve güvenliği açısından bir bütün olarak değerlendirmekle sorumludur. Mufettişler, tespit ettikleri risklerle ilgili olarak okul yonetimi tarafından alınması gereken önlemler hakkında gerekli yönlendirmelerde bulunur.

Kalite Standartlarını Sağlama ve İyileştirme: Mufettişler, okulların önceden belirlenmiş amaç ve hedeflerine, kalite standartlarına ve performans kriterlerine ulaşması noktasında bir dış değerlendirme hizmeti sunar. Bu dış değerlendirme, okulun performansını ve kalitesini artırarak mevcut durumu iyileştirmeyi amaçlar.

Mesleki Oryantasyonu ve Gelişimi Sağlama: Müfettişler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki oryantasyonlarının ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasında doğrudan veya dolaylı olarak önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğretmenlere ve okul yöneticilerine göreve başladıkları ilk yıllarda verilen oryantasyon programlarının usulüne uygun şekilde yürütülmesine ilişkin bir değerlendirmede bulunur. Bunlara ek olarak, müfettişler okul ve ders denetimleri sırasında tespit ettikleri mesleki sorunlarla ilgili olarak hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere gerekli idari ve akademik rehberlik hizmeti sunar.

Okul Değerlendirme, İzleme ve Geliştirme: Müfettişler, denetim faaliyetlerinde okuldaki tüm süreçlere (idari, mali ve eğitim) ilişkin bir değerlendirmede bulunur. Bu değerlendirme aynı zamanda bir izleme ve geliştirme sürecini de içermektedir. Dolayısıyla müfettişlerin okul değerlendirme, izleme ve geliştirme rolü, okulları öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi için daha iyi bir yer haline getirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretimi Değerlendirme ve Destekleme: Müfettişler, gerçekleştirdikleri ders denetimleri aracılığıyla okullarda belirlenen ve paylaşılan amaçların ne derece gerçekleştiğini değerlendirir. Bu değerlendirmede müfettişler, öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik yapıcı önerilerde bulunarak hem öğretmene hem de okul yönetimine destek olmaktadır. Müfettişlerin değerlendirme sürecini objektif olarak gerçekleştirmeleri, öğretimi değerlendirme sürecinin başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Sıralanan bu roller incelendiğinde bunların müfettişin görev, yetki, sorumlulukları ve yeterlikleri ile eğitim sisteminin ve paydaşlarının beklentileri doğrultusunda şekillendiği anlaşılmaktadır. Müfettişlerin bu rolleri etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi için araştırma, planlama, değerlendirme, öğretim uzmanlığı, insan ilişkileri, problem çözme, karar verme gibi çeşitli yetkinlikleri olması gerekmektedir (Başar, 2000; James vd., 2010; Pawlas ve Oliva, 2007; Wiles ve Bondi, 1996). Bununla birlikte, müfettişlerin değişen ve gelişen koşullara göre kendilerini sürekli yenilemeleri bu roller ve zamanla ortaya çıkacak yeni rollerin yerine getirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Sonuç ve Türk Eğitim Sistemi için Bazı Öneriler

Eğitim örgütlerinin değişen ve gelişen koşulları fark etme ve bunlara hızlı biçimde uyum sağlayabilme becerisi giderek önem kazanmıştır. Nitekim, eğitim örgütlerinin başarısı büyük ölçüde dış etkilere açık yapılarını iç ve dış dinamikler arasındaki iş birliği ve etkileşime bağlı olarak uyarlamasına bağlanmaktadır (Aydın, 2005; Deniz ve Akbaşlı, 2018). Bu noktada, eğitim sistemlerinde merkez ve saha arasında kritik bir görev üstlenen müfettişlerin rolü giderek önem kazanmıştır (Ehren ve Visscher, 2006). Öte yandan, denetim faaliyetlerinin rehberlik, soruşturma ve kontrol gibi farklı görev alanlarından oluşması nedeniyle bünyesinde bazı zorluklar içerdiği bilinmektedir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Demirkasımoğlu, 2011; Döş ve Kayran, 2013; Özmen ve Şahin, 2010). Bu zorlukları en aza indirmenin yolu, müfettişlerin görevlerini ve bu görevlere ilişkin rollerini anlamaktır.

Yapılan bu araştırmada mufettişlerin okul denetimi, ders denetimi, inceleme, araştırma ve soruştırma gevlerinden hareketle okul ve sınıf yönetimi bağlamındaki rolleri ele alınmıştır. Bu kapsamda mufettişlerin; mevzuata uygunluğu kontrol etme, bilgi ve tecrube paylaşımında bulunma, iletişim ve iş birliği kurma, disiplinin sağlanmasına destek olma, motivasyon sağlama ve teşvik etme, kaynakların yönetimini inceleme, koordinasyon sağlama, okul sağlığına ve güvenliğine katkıda bulunma, kalite standartlarını sağlama ve iyileştirme, mesleki oryantasyonu ve gelişimi sağlama, okul değerlendirme, izleme ve geliştirme, ğretimi değerlendirme ve destekleme gibi oldukça farklı rolleri olduğuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu roller, mufettişlerin eğitim sisteminde çok yönlü bir işlevi olduğunu ancak bu rolleri yerine getirebilmek için çeşitli teknik, yönetmel becerilere ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, eğitim ortamlarında değişen koşullara ve oluşan yeni ihtiyaçlara karşı mufettişlerin mesleki gelişimlerinin ve bunun sürekli liğinin sağlanmasının bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, mufettişlerin seçiminde ve yetiştirilmesinde eğitim sistemlerinde arzu edilen standart bir mufettiş rolünün oluşturulması noktasında politika yapıcılara rehberlik edebilir. Ayrıca bu rollerin tanımlanması, mufettişlerin kendi rollerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırmalarını ve bu rollere uygun hareket etmelerini kolaylaştırabilir. Bu durum, mufettişlerin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin beklentilerini anlamalarına yardımcı olabileceği gibi mufettiş, okul yönetimi ve öğretmenler arasında olası çatışmaların nlenmesine de değerli katkılar sağlayabilir. Tüm bunlar, mufettişleri okul yöneticileri ve öğretmenler ile ortak bir paydada buluşturarak mufettişlerin okulların, öğretmenlerin ve dolaylı olarak öğrencilerin gelişimine daha fazla katkıda bulunmalarını kolaylaştıracaktır. Böylece mufettişler, eğitim denetiminin temel amacı olan eğitimin kalitesini artırma ve hesap verebilirliği sağlama işlevlerini daha etkin bir Şekilde yerine getirme imkn elde edecektir.

İlgili literatür, farklı ülkelerdeki mufettiş rollerinin temelde birbirine benzerlik göstermekle birlikte denetim sistemi anlayışına göre uygulama boyutunda birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Bu noktada Türkiye’deki mufettişler yürüttükleri inceleme ve soruştırma görevleri sebebiyle diğer pek çok ülkedeki mufettişlerden ayrışmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011). Buna dayalı olarak, Türkiye’de mufettişlerin inceleme, soruştırma kapsamındaki görevlerine ilişkin iş yükünün fazla olmasının da etkisiyle mevcut denetim uygulamaları önemli ölçüde mevzuata uygunluğu kontrol etme ve disiplinin sağlanmasına destek olma rolleriyle sınırlı kalmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011; Deniz ve Erdener, 2020; zten ve Hoşgörür, 2019). Oysa günümüz eğitim anlayışında bir dış gözlemci olarak mufettişlerin eğitimdeki niteliğin artırılması noktasında daha etkin olmaları beklenmektedir (Ehren ve Visscher, 2006; Elmore ve Fuhrman 2001; Gündüz, 2010; Nichols vd., 2006; Sullivan ve Glanz, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türk eğitim sisteminde mufettişlerin rolüne ilişkin sunulan bazı öneriler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

- Teftiş Kurulu Başkanlığı mevzuatı ve rehber dokümanları belirtilen bu rolleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenebilir ve müfettiş rolleri kapsamlı bir şekilde tanımlanabilir.
- Müfettişlerin farklı yetkinlikleri olabileceği dikkate alınarak okul ve ders denetimi ile inceleme, soruşturma ve araştırma görevleri arasında ayrı bir uzmanlaşmaya gidilebilir.
- Türkiye’de müfettiş sayısının sınırlı olduğu göz önüne alındığında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çeşitli pozisyonlarda görev yapan personelin (uzman, okul yöneticisi, öğretmen vb.) yetkinlik bazında sisteme dahil edilmesi sağlanabilir.
- Müfettişlerin okulların mevcut durumunu ve gelişimini daha iyi bir şekilde izleyebilmeleri için özellikle okul denetimi bağlamında müfettişlerin sorumlu oldukları okullar belirlenebilir. Müfettişler sorumluk oldukları bölgedeki okul yöneticilerine danışmanlık hizmeti sunabilir. Ayrıca, müfettişlerin denetim ve rehberlik rollerinin çatışmasını önlemek amacıyla bu okullar inceleme, soruşturma ve araştırma rolleri kapsamı dışında tutulabilir.
- Müfettişler tarafından geliştirmeye daha çok ihtiyaç duyan okullara daha sık ziyaretler gerçekleştirilebilir. Müfettişler, Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatı ile okul arasında koordinasyon içerisinde okulun bir bütün olarak gelişimini izleyebilir ve bunu ara raporlarla somutlaştırabilir.
- Okul yöneticileri için oluşturulacak performans değerlendirme sisteminde, müfettişler tarafından gerçekleştirilen okul denetimlerinin çıktılarının değerlendirilmede ve gerekirse görevde yükselme, ödüllendirme gibi durumlarda dikkate alınması sağlanabilir.
- Müfettişler yakın bölgede bulunan okulların birbiriyle iletişim kurmalarını, iletişimlerini güçlendirmelerini ve birbirlerine destek olmalarını sağlayabilir. Benzer şekilde müfettişler, gerçekleştirdikleri okul denetimlerinde karşılaştıkları iyi/örnek uygulamaların farklı okullara aktarılmasını sağlayabilir.
- Denetim uygulamalarında MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) üzerindeki E-Denetim Modülü’nün “Kurum Denetim Raporu” sekmesine okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin gerçekleştirilen denetime ilişkin dönütlerini belirtebilecekleri ve gerektiğinde denetimin verimliliğine ilişkin değerlendirmede bulunabilecekleri bir kart açılabilir. Bu uygulama, müfettişlerin gerçekleştirdikleri denetim faaliyetlerine hem daha fazla özen göstermelerine hem de denetim faaliyetlerinin niteliğini artırmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türk eğitim sisteminde ihmal edilen koçluk ve mentorluk gibi çağdaş denetim uygulamalarının yapılandırılmasına ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasına destek olabilir.

- Özellikle mesleğin ilk yıllarında olan okul yfneticileri iwin mufettişler tarafından yfritflecek ve gerektiğinde değerlendirme aşamasını iweren standart bir oryantasyon programı hazırlanabilir.
- Denetimin ve değerlendirmenin ayrı bir uzmanlık alanı olması ve muhtemel riskleri (kişisel sorunlar, yanlı davranma vb.) gzf ffnfnde bulundurulduğunda, okul mfdfrlerine de verilen ders denetimi uygulamasının ve bu sfirecin wıktılarının mufettişlerin rehberliğinde yfritfilmesi mevcut uygulamayı daha da gfwlendirebilir. Ek olarak, bu değerlendirme sfireci fđretmenlerin fzf denetimleri ile desteklenebilir.

Kaynakwa

- AKBABA-ALTUN, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). Primary education supervisors' opinions regarding restructuring supervisory system. *Elementary Education Online*, 9(2), 643-657.
- AKSOY, E. (2015). Uwfncf gzf. *Eğitim-Ofretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 33, 81-88.
- AKUZFM, C. (2012). *Tfcrkiye'de ilkfretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez walışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat ffniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitfcsf, Elazığ.
- ALTINOK, V., Tezel, M. ve Gfngfrf, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği fzerine fđretmen gfrfşleri. *Gazi ffniversitesi Gazi Eğitim Fakfitesi Dergisi*, 40(1), 225-253.
- ASLANARGUN, E. ve Gfksf, S. (2013). Ofretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak ffniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Ofzel Sayı), 98-121.
- AYDIN, M. (2005). *Eğitim yfnetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- AYDIN, M. (2013). *wağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- BAFFOUR-AWUAH, P. (2011). *Supervision of instruction in public primary schools in Ghana: Teachers' and headteachers' perspectives* (Yayımlanmamış doktora tezi). Murdoch University, Perth.
- BAşAR, H. (2000). *Eğitim denetwisi: Roller, yeterlikleri, sewilmeleri ve yetiştirilmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- BLASE, J. ve Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- BUSH, T. ve Bell, L. (2003). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.
- CHAPMAN, C. (2001). Unlocking the potential: Inspection as a mechanism for school improvement. *Improving Schools*, 4(3), 41-50.
- WETIN, R. B. (2020). *Tfcrk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model fnerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnfnf ffniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitfcsf, Malatya.
- DATNOW, A., Park, V. ve Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high performing school systems use data to improve instruction for elementary students* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California, Los Angeles, CA.

- DE GRAUWE, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53(5/6), 709-714.
- DE GRAUWE, A. ve Naidoo, J. P. (2004). *School evaluation for quality improvement. Meeting of the Asian network of training and research institutions in educational planning (ANTRIEP)*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- DEDERİNG, K. (2015). The same procedure as every time? School inspections and school development in Germany. *Improving Schools*, 18(2) 171-184.
- DEMİRKASIMOĞLU, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 23-48.
- DENİZ, Ü. ve Akbaşı, S. (2018). Oyun teorisi bağlamında eğitim örgütlerinde karar verme. C. T. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman ve F. K. Şermin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* [e-kitap] içinde (ss. 238-245). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- DENİZ, Ü. ve Erdener, M. A. (2020). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors: Teachers' perspectives. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(4), 1038-1081.
- DENİZ, Ü., & Demirkasimoğlu, N. (2022). The cultural dimensions of Pakistani teachers' zone of acceptance regarding school principals' authority. *International Journal of Leadership in Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2076288>
- DONALDSON, M. L. (2012). *Teachers' perspectives on evaluation reform*. Washington, DC: Center for American Progress.
- DÖŞ, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- DUFOUR, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- EARLEY, P. (Ed). (1998). *School improvement after inspection? School and LEA responses*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- EHREN, M. C. M. ve Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- EHREN, M. C. M. ve Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.
- EHREN, M. C. M., Altrichter, H., Mcnamara, G. ve O'hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43.
- ELMORE, R. F. ve Fuhrman, S. H. (2001). Holding schools accountable: Is it working?. *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67-72.

Eğitim Mufettişlerinin Rollerine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme

- ERKILIÇ, T. ve Dilbaz, E. (2015). Denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında 1999, 2011 ve 2014 mufettişlik yönetmeliklerinin mufettiş yardımcısı atama ve yetiştirme anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 7-24.
- EURYDICE. (2007). *The information database on education system in Europe: Finland*. Brussels: European Commission.
- EURYDICE. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe* (Eurydice report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FRENCH, J. R. ve Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* içinde (ss. 150–167). Oxford: University of Michigan.
- GLANZ, J. (2005). *What every principal should know about cultural leadership*. London: Corvin Press.
- GLİCKMAN, C., Gordon, S. ve Ross-Gordon, J. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. New York, NY: Pearson.
- GOLDHABER, D. (2006). Teacher pay reforms: The political implications of recent research. Center for American progress. *University of Washington and Urban Institute*. 8 Ağustos 2021 tarihinde www.americanprogress.org/issues/2006/12/pdf/teacher_pay_report adresinden erişildi.
- GÖKÇE, D. ve Başkan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- GRAY, C. ve Gardner, J. (1999). The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4), 455-468.
- GRAY, J. ve Wilcox, B. (1995). *Good school, bad school: Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.
- GREEN, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24 (2), 151-163.
- GÜNDÜZ, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim mufettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- GÜNDÜZ, Y. ve Göker, S. D. (2014). Dünya ölçeğinde eğitim denetmenlerinin iş tanımlarındaki çelişkiler ve rol çatışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 155-174.
- GÜZEL, S., Arslan, M. ve Aktekin, S. (2020). Okul gelişimi bağlamında denetim uygulamaları: Ofsted örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 5-34.
- HALL, J. L., Leidecker, J. K. ve Dimarco, C. (1996). What we know about upward appraisals of management: Facilitating the future use of UPAs. *Human Resource Development Quarterly*, 7(3), 209-226.
- HALLİNGER, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

- HARRİS, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- HARRİS, P. R. (1985). *Management in transition*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- HENSON, K. T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- HESS, F. M. (2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's schools*. Washington, DC: Progressive Policy Institute. 29 Temmuz 2021 tarihinde http://www.aei.org/wp-content/uploads/2011/10/20030131_New_Leadership_0103.pdf adresinden erişildi.
- HOLLAND, P. (2005). The case for expending standards for teacher evaluation to include instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (1), 67-77.
- HOY, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York, NY: Random House.
- İLĞAN, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi: Öğrenen öğretmenler, başaran öğrenciler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- JAMES, F., Nolan, J.R. ve Hoover, A., (2010). *Teachers supervision and evaluation theory into practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- KAYIKÇI, K. ve Şarлак, Ş. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: Öğretmenlerin sicil uygulamasına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 23-46.
- KAYIKÇI, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187.
- KLERKS, M. (2012). The effect of school inspections: a systematic review. 14 Temmuz 2021 tarihinde <http://janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-KLERKS.pdf> adresinden erişildi.
- KNOLL, M. K. (1987). *Supervision for better instruction*. New Jersey, NJ: Prentice Hall, Inc.
- KOGAN, M. ve Maden, M. (1999) An evaluation of evaluators: The OFSTED system of school inspection. C. Cullingford (Ed.), *An inspector calls; Ofsted and its effect on school standards* içinde (ss. 9-32). London: Kogan Page.
- KORKMAZ, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- KOWALSKÍ, T. J. ve Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* içinde (ss. 142-167). London: Sage Publications.
- KÖROĞLU, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- KURUM, G. ve Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57.

Eğitim Mufettişlerinin Rollerine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme

- KYRİAKİDES, L. ve Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- MACBEATH, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school-self evaluation*. London: Routledge.
- MACNAB, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review*, 56 (1), 53-64.
- MARSH, J. A., Pane, J. F. ve Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from recent RAND research*. Santa Monica, CA: RAND.
- MARSHALL, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 727-735.
- MARZANO, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. Virginia, VA: ASCD Member Book.
- MATTHEWS, P. ve Sammons, P. (2004). Improvement through inspection. *London Review of Education*, 3(2), 159-176.
- MATTHEWS, P. ve Smith, G. (1995). OFSTED: Inspecting schools and improvement through inspection. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 23-34.
- MAYA, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 12(3), 467-492.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Mufettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 24/06/2011 tarih ve 27974 sayı. 1 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2016). Millî eğitim istatistikleri. 18 Temmuz 2021 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 20/08/2017 tarih ve 30160 sayı. 7 Ağustos 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. 7 Ağustos 2021 tarihinde https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEMDUHOğLU, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- MEMİŞOğLU, S. P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yetiştirilmelerinde mufettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(2), 341-354.
- MOHANTY, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. New Delhi: Deep & Deep Publications.

- NABHANI, M., Bahous, R. ve Sabra, H. (2015). Teachers' and supervisors' views on clinical supervision: A case study from Lebanon. *The Educational Forum*, 79(2), 116-129.
- NICHOLS, S. L., Glass, G. V. ve Berliner, D. C. (2006). High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1) 1-172.
- OFSTED. (2013). *The framework for inspecting boarding and residential provision in schools*. 10 Ağustos 2021 tarihinde https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/379399/The_20framework_20for_20inspecting_20boarding_20and_20residential_20provision_20in_20schools.pdf adresinden erişildi.
- OPLATKA, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası: Akademik bir alanın tarihi analizi*. S. Turan, F. Bektaş, & M. Yalçın (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZMEN, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- ÖZTEN, İ. ve Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 59-81.
- PAJAK, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education* içinde (ss. 158-186). Alexandria, VA: ASCD.
- PAWLAS, G. E. ve Oliva, P. F. (2007). *Supervision for today's schools*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- PENNINCKX, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S. ve Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728-744.
- REYNOLDS, D., Muijs, D. ve Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in United Kingdom. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- RICHARDS, C. (2001). School inspection: A re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 655-666.
- SAĞLAM, A. Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- SCHEERENS, J., Van Amelsvoort, H. W. C. ve Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation*, 25(2), 79-108.
- SERGIOVANNI, T. J. (2014). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Pearson Educational Inc.
- SERGIOVANNI, T. J. ve Starratt, R. (2014). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- SNİPES, J., Doolittle, F. ve Herlihy, J. (2002). *Foundations for success: Case studies of how urban school systems improve student achievement*. New York, NY: MDRC. 14 Temmuz 2021 tarihinde <http://www.mdrc.org/publications/47/full.pdf> adresinden erişildi.

Eğitim Mufettişlerinin Rollerine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme

- SPİLLANE, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SULLİVAN, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-35.
- SULLİVAN, S. ve Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- şAHİN, İ. (2017a). Eğitim mufettişlerinin oğretmenlere rehberlik etme govlerini yerine getirme durumu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 37(1), 263-288.
- şAHİN, İ. (2017b). Oğretmen ve mufettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına ba- kış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 251-273.
- TAYMAZ, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TEFTİş KURULU BAşKANLIğI (2019). *Bakanlık Maarif Mufettişleri Gov Standartları*. 27 Temmuz 2021 tarihinde http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYeri_GoYrev_StandartlarY.pdf adresinden erişildi.
- THE DUTCH Inspectorate of Education. (2012). *The inspectorate of education in the Netherlands*. Utrecht: The Netherlands Inspectorate of Education.
- ÜNAL, A. ve Üzüm, S. (2014). Eğitim denetilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.
- VANHOOF, J. ve Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
- WALDMAN, D. A., Atwater, L. E. ve Antonioni, D. (1998). Has 360 degree feedback gone amok?. *Academy of Management Perspectives*, 12(2), 86-94.
- WEBER, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: Oxford University Press.
- WİLCOX, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: The English experience*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO. 1 Eylül 2021 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120289/PDF/120289eng.pdf.multi> adresinden erişildi.
- WİLES, J. ve Bondi, J. (1996). *Supervision: A guide to observation*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, Prentice-Hall.
- YURDAKUL, A. ve Tok, T. N. (2017). Maarif mufettişlerinin gov alanlarına ilişkin govşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 5008-5019.
- ZEPEDA, S. J. (2011). Instructional supervision, coherence, and job-embedded learning. T. Townsend ve J. MacBeath (Ed.), *International handbook of leadership for learning* içinde (ss. 741-756). London: Springer.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE ERKEN MÜDAHALE VE ERKEN TANI: MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

DERLEME MAKALESİ

Sultan KAYA¹, Asuman SAĞLAM AK², Macid Ayhan MELEKOĞLU³

1 Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, ssultankaya2@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7697-3242.

2 Araş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, asuman.saglam.06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7793-159X.

3 Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, macidayhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9933-5331.

Geliş Tarihi: 09.12.2021 Kabul Tarihi: 29.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1034793

Öz: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik alanlarında güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Bu güçlükleri sergileme riski olan öğrencilere erken müdahalenin sağlanması ileri dönemdeki okul performansları açısından kritik rol oynamaktadır. Özel öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesi ve tanılanmasının Türkiye'deki durumu incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında zekâ testlerinin etkin olarak kullanıldığı bilinmektedir. Fakat özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama öncesindeki eğitsel gereksinimlerine yönelik bilimsel dayanaklı ve sistematik uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı bilimsel dayanaklı ve sistematik bir uygulama olan ve özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilere yönelik erken müdahale ve erken tanı amaçlı kullanılan Müdahaleye Tepki Modeli (MTM)'nin açıklanarak ulusal alan yazına kazandırılmasıdır. MTM, öğrenme problemleri yaşayan öğrencileri belirleyen ve bu öğrenciler akranlarından geride kalmadan öğrencilere eğitsel destek sağlayan çok aşamalı bir erken tanı, müdahale ve destek sistemidir. MTM'nin amacı, yalnızca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere değil tanılanmamış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski olan öğrencilere de erken müdahale sağlamaktır. MTM çok aşamalı bir model olsa da yaygın olarak üç aşamalı olarak uygulanan bir modeldir. Her bir aşamada müdahalenin niteliği değişmekte ve müdahale daha da yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada MTM'ye yönelik bilgiler sunulularak geçmişten günümüze değin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama ve erken müdahale süreçlerindeki değişim ele alınmaktadır. Ayrıca Türkiye'de MTM'ye ilişkin durum açıklanarak öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, erken müdahale, erken tanı, müdahaleye tepki modeli, tutarsızlık modeli

EARLY INTERVENTION AND EARLY DIAGNOSIS OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES: RESPONSE TO INTERVENTION

Abstract:

It is known that students with specific learning disabilities can exhibit difficulties in reading, writing and mathematics. Providing early intervention to students at risk of manifesting these difficulties plays a critical role in their future school performance. When the situation of evaluation and diagnosis of specific learning disabilities in Turkey is examined, it is known that intelligence tests are used widely in the diagnosis of students with specific learning disabilities. However, it is seen that scientifically based and systematic practices for the educational needs of students with specific learning disabilities before diagnosis are insufficient. The aim of this study is to explain Response to Intervention (RtI), which is a scientifically based and systematic practice and used for early intervention and early diagnosis for students at risk of specific learning disabilities, and contribute to the national literature. RtI is a multi-tiered early diagnosis, intervention and support system that identifies students with learning problems and provides educational support to students before they fall behind their peers. The aim of RtI is to provide early intervention not only to students with specific learning disabilities but also to students who are undiagnosed and/or at risk of having specific learning disabilities. Although RtI is a multi-tiered model, the three-tiered model of RtI is commonly applied. At each tier, the nature of the intervention changes and the intervention intensifies. In this study, the changes in the diagnosis and early intervention processes of individuals with specific learning disabilities from the past to the present are discussed by presenting information about RtI. In addition, the situation regarding RtI in Turkey is explained and suggestions are presented.

Keywords: specific learning disabilities, early intervention, early diagnosis, response to intervention, discrepancy model

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler arasında en yüksek orana sahip olduğu bilinen özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin (Güzel Özmen, 2016) eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve işlevsel olarak karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilerin eğitim imkânlarının iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların artması oldukça önemlidir. ÖÖG olan öğrencilerin akademik alanlardan okuma, yazma ve matematiğe yönelik güçlükler yaşadığı bilinmektedir. ÖÖG kapsamında özel eği-

time gereksinim duyma konusunda risk altında olan öğrencilerin değerlendirmeye gönderilme aşamasından önce gerekli müdahalelerin sağlanması önemlidir. Erken müdahale, öğrencilerin eksikliklerinin belirlenerek kaliteli, işlevsel bir eğitim almalarını sağlamakta, genel eğitim süreçlerine uygun becerileri kazanmalarını hızlandırabilmekte ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesini kolaylaştırabilmektedir (Çelebioğlu-Morkoç ve Aktan-Acar, 2014). Erken eğitim müdahalelerin işlevsel olarak sağlanması ÖÖG olan öğrencilerin ileri dönem okul hayatları açısından kritik rol oynamaktadır. Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ÖÖG olup olmadıkları belirlenmelidir. Ayrıca yapılan çalışmalar, ÖÖG riski olan öğrencilerin uygun müdahale yöntemleri ile desteklenmesi sonucunda tanı alan öğrenci sayısının azaldığını göstermektedir (Aslan, 2015).

Türkiye’de ÖÖG olan bireylerin tanı alma süreçlerinde zekâ testleri öncelikli olarak kullanılmakta olup bu bireylerin tanılama sürecine gönderilmeden önce eğitsel gereksinimlerinin giderilmesi için kullanılan bilimsel dayanaklı ve sistematik uygulamaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tanılama öncesinde kullanılan işlevsel ve bilimsel dayanaklı modellerden biri olan Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) ÖÖG riski olan öğrencilere erken müdahaleyi sağlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Gresham, 2007; Tuğrul-Kalaç, 2018). MTM’de öğrencilerden herhangi bir başarısızlık beklenmeden müdahaleler yapılmakta ve müdahaleler sonucunda yeterli veya herhangi bir tepki vermeyen öğrenciler ÖÖG konusunda değerlendirilmek üzere yönlendirilmektedir (Fuchs, Fuchs ve Zumeta, 2008). MTM her ne kadar ÖÖG alanında yaygın olarak kullanılsa da görme yetersizliği (Jones vd., 2015) ve özel yetenek (Robertson ve Pfeiffer, 2016) gibi diğer özel eğitim alanlarında da kullanılmaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler genellikle erken dönemlerde ortaya çıkmakta ve öğrencilerin bu tanıyı almaları erken çocukluk döneminden çok daha sonra gerçekleşmektedir (Pesova, Sivevska ve Runceva, 2014). Öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle bağlı olarak ÖÖG olma noktasında risk altında olup olmadığını belirlemesi ve bu güçlüklerle yeterli müdahalelerin sağlanması önemlidir. Türkiye’de ÖÖG konusunda erken dönemde risk altında olan çocuklara yönelik tanılama öncesinde bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış müdahaleler kullanılmamaktadır. Bu müdahalelerden biri olan MTM’nin ulusal alan yazına kazandırılması bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda izleyen bölümde MTM’nin ne olduğu, temelleri ve gelişimi açıklanmıştır.

MTM Nedir?

MTM, genel eğitim okulunda başlayan ve öğrencilerin müdahalelere verdiği tepkiye bağlı olarak yoğunluğu artan katmanlı müdahalelerin sağlandığı çok aşamalı hizmet sunma sistemidir (Fletcher ve Vaughn, 2009). Diğer bir deyişle; MTM, çeşitli alanlarda öğrenme konusunda güçlükler yaşayan öğrencileri belirleyerek, bu öğrencilerin akranlarından geride kalmamalarını sağlayan çok aşamalı bir erken müdahale,

tanı ve destek sistemidir (Gersten vd., 2009). Yetersizliği olan öğrencilerin erken ve doğru tanınması, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına destek olacak müdahalelere ulaşmalarını sağlamada kritik bir öneme sahiptir (Bradley, Danielson ve Doolittle, 2005). Öğrenme güçlüklerini önlemenin ilerleyen zamanlarda bu güçlükleri gidermeye çalışmaktan daha iyi olduğu ve erken müdahalenin ÖÖG tanısına yol açabilecek öğrenme güçlüklerini önleme potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM de erken müdahalenin tanılamayı önleyici potansiyeli üzerine oluşturulmuş bir sistemdir. MTM, yalnızca özel gereksinimli olan öğrencilere değil aynı zamanda okulda başarısızlık riski taşıyan, herhangi bir tanısı olmayıp özel eğitime gereksinim duyma noktasında risk altında olan tüm öğrencilere erken müdahale hizmetlerini sağlamayı amaçlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Glover ve DiPerna, 2007; VanDerHeyden ve Burns, 2010).

Fuchs, Mock, Morgan ve Young'a (2003) göre MTM, öncelikli olarak sınıftaki tüm öğrencilere kaliteli eğitimin verildiği, ilerlemelerinin izlendiği, ardından verilen eğitime/müdahaleye uygun şekilde tepki vermeyenlere ek eğitimin/müdahalenin sağlandığı ve ilerlemelerinin izlendiği ve son olarak bu ek eğitimlere/müdahalelere de uygun şekilde tepki vermeyenlerin özel eğitim hizmetleri için dikkate alındığı bir süreçtir. Diğer bir deyişle; MTM, çocuklardaki öğrenme güçlüğünü belirlemek ve ele almak için problem çözme ve bilimsel dayanaklı yöntemleri kullanan öğrenci merkezli bir değerlendirme modeli olarak tanımlanabilir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006). MTM, öğrencilerin öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirlemenin bir yolu olmasının yanı sıra erken müdahale sağlamanın ve önleme yoluyla özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sayısını azaltmanın bir yoludur (Wanzek ve Vaughn, 2011).

MTM, çok aşamalı yapıya sahip bir model olmakla beraber genellikle üç aşamalı olarak uygulanmaktadır (Batsche vd., 2005; Bradley vd., 2005). Aşamaların her birinde sağlanan akademik müdahalenin niteliği değişmekle beraber aşamalar arasındaki geçişlerde her bir aşamada uygulanan müdahale daha da yoğunlaşmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Glover ve DiPerna, 2007). MTM'nin 1. aşamasında yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı yöntemlerle genel eğitim sınıfındaki tüm öğrencilere öğretim yapılmakta ve tüm öğrenciler öğretim süreci boyunca izlenmektedir (Walker ve Shinn, 2002; akt. Glover ve DiPerna, 2007). Yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı öğretim öğrenme ile ilgili güçlükleri önlemeyi amaçlarken; sınıfın izlenmesi, ortaya çıkarsa zorlukların erken saptanmasını sağlamaktadır (Gersten vd., 2009). Birinci aşamada iki temel amaç için veri toplanmaktadır. Bu amaçlar; ek müdahaleye gereksinimi olan öğrencileri ve problemin öğrenciye mi yoksa öğrencinin bulunduğu sınıfa mı özgü olduğunu belirlemektir. Birinci aşamada yapılan değerlendirmeler bir akademik yılda en az üç kez olmalıdır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Birinci aşamada sağlanan yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı yöntemlerin kullanıldığı öğretim süreçlerine rağmen bir genel eğitim sınıfının yaklaşık %20'si başarılı olamayabilmektedir ve bu durumda MTM'nin 2. aşamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Gersten vd., 2009). İkinci aşamada yapılan mü-

dahaleler genellikle ilkokul sınıfları için 2-8 kişilik, ortaokul sınıfları için yaklaşık 8-10 kişilik, lise sınıfları için ise 10-12 hatta 15 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Diğer bir deyişle, 2. aşamada hedeflenmiş ve küçük grup müdahaleleri uygulanmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2007). Bir tarama kararı vermek için 1. aşama verileri kullanılırken, hangi ön koşul becerilerinin eksik olduğunu ve hangi öğretim koşullarının öğrenmeyi hızlandırabileceğini belirlemek için 2. aşama verilerine ihtiyaç vardır. Birinci aşama verilerinden daha detaylı olmanın yanı sıra, 2. aşama verileri haftada bir kez veya iki haftada bir toplanmalıdır. İkinci aşama verileri ilerlemeyi izlemek, gerektiğinde öğrencileri gruplar arasında taşımak ve müdahalenin etkili olup olmadığına karar vermek için kullanılmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM'nin 3. aşaması, en yoğun müdahaleleri içermekte ve genellikle bir genel eğitim sınıfındaki öğrenci mevcudunun yaklaşık %2 ile %5'i 2. aşamada sağlananın ötesinde bir müdahale yoğunluğuna gereksinim duymaktadır (Berkeley vd., 2009; Fuchs, Fuchs, Craddock vd., 2008; VanDerHeyden ve Burns, 2010). Üçüncü aşama, yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı öğretimin yanı sıra birebir müdahaleleri içermektedir. Bu aşamada öğrenci performansının izlenmesi kritiktir (Gersten vd., 2009). Daha da ayrıntılı ve mümkün olduğunca sık olmakla birlikte, 3. aşamada ilerlemeyi izlemek için her hafta en az bir kez veri toplanmalıdır. Üçüncü aşamada toplanan veriler zayıf akademik başarının nedeninin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Üçüncü aşamadaki değerlendirmenin amacı, öğrenci özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmeden önce öğrenmeyi hızlandıracak bir müdahale tanımlamaktır. Bu aşama özel eğitimle bağlantılıdır çünkü yetersiz öğretim tepkisi, yeterli ve yetersiz tepki verenlerin belirlenmesine olanak sağlamakta ve genel ve özel eğitim arasında kesintisiz müdahalelerin uygulanmasına yönelik bir çerçeve sağlamaktadır (Fletcher ve Vaughn, 2009).

MTM gibi çok-aşamalı müdahale sistemlerinin akademik ve davranışsal kazanımlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı bilinmekle beraber tek bir doğru model bulunmamaktadır. Uygulamanın doğruluğu ve karar verme, bu çok aşamalı sistemin başarılı bir şekilde uygulanmasının anahtarıdır. MTM'nin kalitesi müdahalelerin etkililiğine, öğretmenlerin uygulama güvenilirliğine dikkat ederek etkililiği kanıtlanmış müdahaleler sağlama becerisine ve öğretmenlerin ilerlemeyi doğru bir şekilde izlemek için tarama ve ilerlemeyi izleme araçlarını yönetme ve yorumlama becerisine bağlıdır (Gartland ve Strosnider, 2020).

Geçmişten Günümüze Müdahaleye Tepki Modeli

ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında bireysel farklılıklar önemli bir ölçüt olarak kullanılmış olup (Kavale, 2002), özellikle bu öğrencilerin zekâ seviyelerinin normal veya normal üstü olması öne çıkmıştır. Bu nedenle ilk zamanlar tanılama yöntemleri genellikle zekâ puanının dikkate alındığı yaklaşımlardan oluşmuştur. Bu yaklaşımlardan biri olan tutarsızlık yaklaşımı (discrepancy), ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında başarı ile yetenek arasındaki farka dikkat çekmektedir (Pesova vd., 2014).

ÖÖG olan öğrenciler ortalama veya ortalama üstü zekâ seviyesine sahipken; matematik, okuma ve yazma gibi akademik alanlarındaki başarıları beklenenin oldukça altındaki seviyelerde kalması tutarsızlık yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır. Zekâ testlerinin sonuçları temel alınarak başarının belirlendiği bu yaklaşıma yönelik bazı eleştiriler bulunmaktadır. Yetenek ile başarı puanları arasındaki farkı belirleme konusundaki sınırlılıklar, yaklaşımın sistematik müdahalelerden oluşmaması ve özellikle de öğrencilerin başarısız olduğu alanlara dikkat çekmesi yönü bu yaklaşımın zayıf olduğu konuların başında gelmektedir (Kavale, 2002). Tutarsızlık yaklaşımının beraberinde getirdiği bu eksikliklerin giderilmesi ve ÖÖG olan öğrencilerin doğru tanınması ihtiyacı yeni müdahale sistemlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Tutarsızlık modelinde öğrencinin başarısız olduğu alanların ortaya çıkmasını bekleme durumu söz konusu olmakla beraber bu durum öğrencilerin erken müdahale hizmetlerinden yararlanmaları konusunda dezavantaj sağlamaktadır. 'Başarısızlığı bekle' yaklaşımının getirdiği olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlayan MTM (Gersten ve Dimino, 2006), öğrencilerin erken dönemde etkili müdahaleler alarak eğitimde özel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktadır.

MTM 1970'li yıllarda araştırmacılar tarafından tanılayıcı öğretim (diagnostic teaching), problem çözme (problem solving) ve müdahale desteği (intervention assistance) olarak adlandırılmış ve son olarak müdahaleye tepki (response to intervention) olarak alan yazında kullanılmaya başlamıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Tanımsal değişiklikleri bilmek bu müdahalenin geçirdiği değişimleri ve kazandığı yenilikleri anlama açısından önemli hale gelmektedir. MTM ortaya çıktığı ilk zamanlar tanılayıcı-kurallı öğretim (diagnostic-prescriptive teaching) şeklinde adlandırılarak bu anlayışa göre uygulanmıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Öğrencilere yönelik uygulanan testler ve bu testlerin sonucuna göre yapılan müdahalelerden oluşan ilk algılayış zamanla daha fazla uygulama yapılması ve araştırmaların da artması sonucunda geliştirilmeye başlamıştır. Öğrencilerin performanslarına yönelik artışa göre ve araştırmaların sonuçlarına göre günümüzdeki uygulama şekli benimsenmiştir.

Değişen eğitim anlayışı ve yapılan araştırmalar sonucunda farklı eğitsel müdahale ihtiyaçlarına duyulan gereksinim sonucunda bu modelin ortaya çıkmasının temelleri atılmıştır. Model, ilk zamanlar öğrencilere yönelik yapılan performansa dayalı testlerin sonucunda uygun müdahalelerin yapılmasını içermektedir (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Küçük gruplar için mümkün olan bu ilk anlayışın daha büyük gruplar için yapılması ve öğrencilerin güçlü yanlarını artırıp zayıf yanlarını desteklemek için model geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırmacılar etkili müdahale yöntemini geliştirmek ve uygun bir tanılama aracı geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar tasarlayarak uygulamışlardır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Araştırmalar arttıkça tanı için karar verme sürecinde kullanılması gereken testlerle ilgili tartışmaların yerini müdahale ile ilgili konular almıştır. Böylece kısa süreli uygulanan başarı testlerinden elde edilen bilgilerin öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını anlama noktasında sınırlı olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır.

ÖÖG'nin tanımsal olarak 1960'lı yıllarda Kirk tarafından ifade edilmesiyle beraber öğrencilerin yetenekleri ve akademik başarıları arasında bir tutarsızlık olduğu ve bu tutarsızlığın ortadan kaldırılması için uygun müdahalelerin uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Bu amaçla geliştirilen MTM'nin okullarda ilk uygulanmasının VanDerHeyden ve Burns'e (2010) göre, 1970'lerde gerçekleşen Sacajawea projesi olduğu düşünülmektedir.

1975-2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ndeki özel gereksinimli öğrencilerin %50'si akademik güçlükler ve davranış problemleri yaşadığı halde başka herhangi bir yetersizlik tanımına uygun olmadığı için direkt olarak öğrenme güçlüğü ile tanılanmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 2002). ABD'de 2004 yılında IDEIA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act)'nin yeniden yürürlüğe girmesi ile birlikte ÖÖG'nin tanılanması ile ilgili önemli bir adım atılmıştır (Fletcher ve Vaughn, 2009; Glover ve DiPerna, 2007; Hale vd., 2006). Uyarıcı eksikliği, ailevi problemler, dikkat eksikliği, çevresel dezavantajlar vb. nedenlerin ÖÖG tanısına uygun olmadığı halde bu nedenler temel alınarak öğrencilerin ÖÖG ile tanılandığı fark edilmiştir. MTM gibi çok-aşamalı müdahale sistemleri ile birlikte öğrenme güçlüğü tanımına uygun olmayan ölçütler nedeniyle öğrenme konusunda güçlükler yaşayan öğrencilere bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak müdahale edilmiş ve yanlış tanılanmanın önüne geçilmiştir.

MTM'ye yönelik yapılan çalışmaların artmasıyla beraber öğrencilere okullarda yapılan başarı testlerinin öğrencileri yüksek ve düşük başarılı olarak sınıflandırması sonucunda düşük başarı gösteren öğrencilerin ÖÖG tanısı alması durumunun azaldığı göze çarpmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM'nin ÖÖG alanında bilimsel dayanaklı bir müdahale modeli olduğu ve tanısı olmayan öğrencilerin de tanılanma sürecinde etkili olarak kullanılabilmesi araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Taylor, 2014). MTM'nin özellikle son yıllarda, eğitim ortamlarında etkili ve işlevsel olarak kullanıldığını gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Zhou vd. (2019), çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin akıcı okumalarında ebeveyn tarafından uygulanan okuma müdahale programının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcısı olan öğrenciler MTM'nin 2. aşamasında kendilerine sunulan okuma müdahalelerine tepkisiz kalmış ve öğrencilerin 3. aşama müdahalesine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler değerlendirilerek her biri için uygun müdahale oluşturulmuştur. Ardından 3. aşama okuma müdahalelerini sunmak üzere öğrencilerin annelerine eğitimler verilmiştir. Tekrarlı okuma ve tekrarlı okumayı içeren stratejilerden oluşan bir müdahale haftada üç kez öğrencilere uygulanmıştır. Müdahale sürecinde annelerin müdahaleyi uygulama güvenilirliği gözlemlenmiş ve öğrencilerin sınıf düzeyindeki yeni metinleri akıcı okuma düzeyleri üzerinde izleme verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerin müdahaleyi sunma konusunda geliştikleri, öğrencilerin akıcı okuma konusunda ilerledikleri ve etki büyüklüğü analizleri yapılarak müdahalenin etkili olduğu bulunmuştur.

Catts vd. (2015), okuma güçlüğünün erken teşhisinde MTM'nin evrensel tarama ve ilerlemeyi izleme öğelerinin önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda anaokulunda eğitimlerine devam eden ve okuma güçlüğü riski taşıyan 366 öğrenci, dönem başında bir tarama testine tabi tutulmuşlar ve okul yılı boyunca ilerlemeyi izleme aşamasında test edilmişlerdir. Dönem başında uygulanan tarama testi sonucunda okuma güçlüğü konusunda risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin bir kısmına 2. aşama kapsamında 26 hafta boyunca müdahale gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ilkokul birinci sınıfın sonunda kelime okuma doğruluğu/akıcılığı konusunda değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, akıcılık, fonolojik farkındalık, okunan doğru kelime sayısı, kelime dışı tekrarlama gibi okuma becerilerine yönelik ölçümleri içeren bir tarama testinin, birinci sınıfın sonunda iyi ve zayıf okuyucuları doğru bir şekilde saptadığını göstermiştir. Bulgular ayrıca öğrencilerin harf adlandırma akıcılığındaki ilerleme açısından ölçülen destekleyici/sınıf içi müdahalelere tepkisinin, okuma çıktıları konusundaki tahminine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Powell vd. (2015), çalışmalarında matematik güçlüğü konusunda risk altında olan ikinci sınıf öğrencilerine temel matematik becerileri kapsamında kelime problemi çözme ve hesaplama becerilerinin kazandırılmasını ve bu konularda uygulanan MTM müdahalelerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden 265 öğrenciye MTM'nin 1. aşamasına uygun olarak 17 hafta boyunca sistematik bir müdahale uygulanmıştır. Çalışma sonucunda matematik güçlüğü konusunda risk taşıyan öğrencilerin temel matematik becerilerini kazanmasında "kelime problemi çözme müdahalesinin" "hesaplama müdahalesine" göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca hesaplama müdahalesinin kelime problemi çözme becerisi kazanımında herhangi bir etkisinin bulunmadığı fakat kelime problemi çözme müdahalesinin hesaplama becerileri konusunda öğrencilerin performansını artırdığı görülmüştür.

Spencer, Petersen ve Adams (2015), dil becerilerine yönelik MTM'nin 1. ve 2. aşamasını içeren bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Kültürel açıdan ve dil açısından farklılık gösteren ve okul öncesi eğitimi alan 22 çocuğa dil becerilerine yönelik öyküleyici dil müdahalesi programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, araştırmacılar MTM'nin 1. aşamasına yönelik dinamik bir değerlendirme sistemini sınıftaki öğrencilerin tamamı için uygulamışlardır. Öğrencilerden 12'si müdahale, 10'u kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcılara, dokuz hafta boyunca haftada iki kez ve 15-20 dakika süreyle olmak üzere farklılaştırılmış küçük grup müdahalesi sunulmuştur. Uygulayıcılar, katılımcılar için bireysel hedefleri belirleyebilmek amacıyla haftalık izleme verilerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha çok gelişme gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışma, farklı dil gereksinimleri olan okul öncesi dönem çocuklarının erken dönemde dil becerilerini geliştirmek için öyküleyici dil müdahalesinin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda, yanlış tanı konulmasının

önlenmesi ve küçük grup dil müdahalelerine ihtiyaç duyabilecek öğrencilerin belirlenmesi için dinamik değerlendirmenin kullanımının gerekliliği ortaya konmuştur.

Türkiye’de Müdahaleye Tepki Modeli ile İlgili Çalışmalar

Türkiye’de MTM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde MTM’ye ilişkin olarak ilk çalışmanın Cakiroglu (2015) tarafından yayımlanmış olduğu görülmektedir. Çalışmada MTM kapsamında çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin tanılanmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Erken tanılamada kullanılan modellere, öğrenme güçlüğüünün tanılanmasında MTM’nin kullanım şekli, MTM’nin kullanımına ilişkin olarak öğrenci başarısının en üst seviyeye çıkarılması ve son olarak gelecekte özel eğitim alanında MTM’nin yer almasına ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Ülkemizde yapılan bir başka araştırmada, Ölmez ve Argün (2017) tarafından MTM modeline dayalı bir çalışma gerçekleştirilmiş ve özel eğitim gereksinimi olma ihtimali olan öğrencilere dönük müdahale uygulanmıştır. Fakat bu araştırmada MTM’nin aşamalı sistematik müdahale yapısının kullanılmadığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise Vuran vd. (2020), MTM ile ilgili boylamsal olarak gerçekleştirilmiş uygulamalı araştırmaların sistematik bir derlemesini yapmıştır. 2004-2007 arasında gerçekleştirilen İngilizce olarak yayımlanan 30 boylamsal çalışma çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. MTM ile ilgili tezler incelendiğinde Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir teze erişilmiştir. Akın (2020) tarafından yapılan bu tez çalışmasında MTM’nin 2. aşaması için bir müdahale paketi uygulanmış ve müdahale paketinin katılımcıların okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen EuropeAid/139588/IH/SER/TR kodlu ve “Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Artırılması için Teknik Yardım” başlıklı proje kapsamında MTM’nin uygulanması ve özel gereksinimli öğrenciler için bir değerlendirme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda ve çeşitlilikte araştırmanın gerçekleştirildiği ve daha fazla araştırma gereksinimi olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Erken dönemde tanılama ve müdahale, yetersizliği olan veya risk altında olan öğrenciler için hayati öneme sahiptir. Öncelikle ÖÖG olmak üzere, özel gereksinimli öğrencilerin erken tanı olarak gereksinim duydukları müdahalelere erken dönemde erişebilmesine olanak sağlayan ve bilimsel dayanaklı, sistematik ve önleyici bir yaklaşım olan MTM genellikle üç aşamalı olarak planlanan çok aşamalı bir müdahale ve destek sistemidir. MTM’nin 1. aşaması genel eğitim sınıfındaki tüm öğrenciler için planlanmaktadır. İkinci aşamada küçük gruba yönelik planlanan bilimsel dayanaklı müdahaleler 3. aşamada ise birebir öğretim şeklinde planlanarak birçok boyutta yoğunlaştırılmaktadır. Yoğunlaşan bilimsel dayanaklı müdahalelere rağmen yeterli tepki vermeyen öğrenciler ise 3. aşamanın sonunda özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir.

MTM terimsel olarak geçmişten günümüze farklı şekillerde ifade edilmiş ve son olarak günümüzdeki halini almıştır. MTM'nin yaygın bir şekilde kullanılması 2004 yılında IDEIA'nın ABD'de yeniden yürürlüğe girmesi ile birlikte gerçekleşmiştir. MTM'nin yaygın kullanımının bir sonucu olarak ÖÖG tanısı alan öğrenci sayısı azalmış ve öğrencilerin başarısında ÖÖG kaynaklı olmayan etkenler fark edilerek yanlış tanıların önüne geçilmiştir.

Uluslararası alan yazında MTM ile ilgili birçok çalışma olsa da MTM'nin ulusal alan yazında az çalışılmış olması dikkat çekmektedir. Özellikle erken müdahale hizmetlerinin önemi ele alındığında ülkemizde ÖÖG olan bireylerin erken tanılanması ve gereksinimlerinin erken dönemlerden itibaren karşılanabilmesi için MTM'ye ilişkin çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca özel gereksinimleri olan çocukların bütünlendirilmiş eğitim ortamlarına dâhil olma oranlarının artması açısından MTM'nin bilinirliğinin ve uygulanabilirliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik MTM'nin eğitim sistemimizde işlevsel olarak kullanılabilmesi öneriler sunulmuştur.

İleri araştırmalarda;

1. Araştırmacılar MTM'yi öğretmenlere tanıtan çalışmalar yapabilir.
2. Araştırmacılar MTM aşamalarında kullanılacak bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleyerek bu uygulamalara yönelik çalışmalar yapabilir.
3. Araştırmacılar MTM'ye yönelik deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yapabilir.

Uygulama ortamlarında;

1. Öğretmenler MTM'nin aşamalarını etkin olarak uygulayabilmek için bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda araştırma yapabilir ve bu uygulamaları sınıflarında kullanabilir.
2. Öğretmenler müfredat temelli değerlendirme, öğrencilerin ilerlemesini izleme, MTM aşamalarındaki geçiş karar verme gibi MTM için önemli konularda kendilerini geliştirebilir.
3. Öğretmenler ÖÖG olduğunu düşündükleri öğrencileri tanılamaya göndermeden önce, MTM'yi sınıflarında sistematik olarak uygulaması sonucunda uyarıcı eksikliği veya çevresel unsurlardan kaynaklanan yetersizlikleri saf dışı bırakabilir.
4. Okul müdürleri MTM ile ilgili okuldaki personelleri destekleyerek iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlayacak ortamları oluşturabilir.
5. Okul müdürleri MTM kapsamında öğretmenlerin ihtiyacı olabilecek materyalleri sağlayabilir.

6. Okul müdürleri MTM kapsamında öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda hizmet içi eğitimler almalarını sağlayabilir.

7. Politika yapıcılar ÖÖG başta olmak üzere özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrencilerin tanılama süreçlerini MTM uygulamasının bütünleştirilmesi amacıyla yasal mevzuat değişikliklerini gerçekleştirebilir.

8. Politika yapıcılar MTM'nin ülke çapında yayınlaması amacıyla MEB sorumluluğunda eğitimler planlayabilir ve danışmanlık sistemleri oluşturabilir.

Kaynakça

- AKIN, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- ASLAN, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(Sup.2), 577-588.
- BATSCHKE, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovalesski, J. F., Prasse, D., ... Tilley, W. D. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. National Association of State Directors of Special Education, Inc.
- BERKELEY, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0022219408326214>
- BRADLEY, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- CAKIROGLU, O. (2015). Response to intervention: Early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(1), 170-182. <https://doi.org/10.20489/intjecse.10399>
- CATTS, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S. & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- ÇELEBİOĞLU-MORKOÇ, Ö. ve Aktan-Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı'nın etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(5), 1835- 1860.
- FLETCHER, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli

- FUCHS, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- FUCHS, D., Fuchs, L. S., & Zumeta, R. O. (2008). Response to intervention. In Grigorenko (Ed.), *Educating individuals with disabilities: IDEA 2004 and beyond* (s. 115-135). Springer.
- FUCHS, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20. <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- FUCHS, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better than one? *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 491-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.491>
- FUCHS, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- GARTLAND, D., & Strosnider, R. (2020). The use of response to intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195-200. <https://doi.org/10.1177/0731948720949964>
- GERSTEN, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RTI) for elementary and middle schools* (NCEE 2009-4060). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- GERSTEN, R. & Dimino, J. A. (2006). RTI (Response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41, 99-108. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.5>
- GLOVER, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36(4), 526-540. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087916>
- GRESHAM, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns and A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention the science and practice of assessment and intervention* (s.10-24). Springer.
- GÜZEL ÖZMEN, R. (2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (13. baskı)* içinde (s. 333 – 367). Pegem Akademi.
- HALE, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale K. A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43(7), 753-770. <https://doi.org/10.1002/pits.20186>

- JOHNSON, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it*. National Research Center on Learning Disabilities.
- JONES, B. A., Smith, H. H., Hensley-Maloney, L., & Gansle, K. A. (2015). Applying response to intervention to identify learning disabilities in students with visual impairments. *Intervention in School and Clinic, 51*(1), 28-36. <https://doi.org/10.1177/1053451215577475>
- KAVALE, K. A. (2002). Discrepancy models in identification of learning disability. In R. Braldehy, L. Danielson and D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (s. 369-426). Erlbaum.
- ÖLMEZ, Y. ve Argün, Z. (2017). RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 89-160. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6453>
- PESOVA, B., Sivevska, D. & Runceva, J. (2014). Early intervention and prevention of students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149*, 701-708. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.259>
- POWELL, S. R., Fuchs, L. S., Cirino, P. T., Fuchs, D., Compton, D. L., & Changas, P. C. (2015). Effects of a multitier support system on calculation, word problem, and prealgebraic performance among at-risk learners. *Exceptional Children, 81*(4), 443-470. <https://doi.org/10.1177/0014402914563702>
- ROBERTSON, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention (RtI) with high-ability learners. *Roeper Review, 38*(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
- SCRUGGS, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(3), 155-168. <https://doi.org/10.2307/1511299>
- SPENCER, T. D., Petersen, D. B., & Adams, J. L. (2015). Tier 2 language intervention for diverse preschoolers: An early-stage randomized control group study following an analysis of response to intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(4), 619-636. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0101
- TAYLOR, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- TUĞRUL KALAC, E. (2018). Öğrenme güçlüğü ve matematik. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 239-276). Vize Akademik.
- VANDERHEYDEN, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of response to intervention*. John Wiley & Sons.

Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli

- VURAN, S., Aydın O., Uysal, H. ve Şahin, V. (2022). Müdahaleye yanıt: Boylamsal çalışmaların bir sistematik derlemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),403-423. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020064992>
- WANZEK, J., & Vaughn, S. (2011). Is a three-tier reading intervention model associated with reduced placement in special education? *Remedial and Special Education*, 32, 162–175. <https://doi.org/10.1177/0741932510361267>
- ZHOU, Q., Dufrene, B. A., Mercer, S. H., Olmi, D. J., & Tingstom, D. H. (2019). Parent-implemented reading interventions within a response to intervention framework. *Psychology in the Schools*, 56(7), 1139–1156. <https://doi.org/10.1002/pits.22251>

SOSYAL GİRİŞİMSEL LİDERLİK: EĞİTİM KURUMLARINDA SOSYAL DEĞER YARATMANIN SÜRDÜRÜLEBİLİR YOLU

DERLEME MAKALESİ

Hamza ÖZ¹

¹ Doktora Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, hamza.oz@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5214-428X.

Geliş Tarihi: 21.05.2021 Kabul Tarihi: 26.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.940654

Öz: Bu çalışmanın temel amacı sosyal girişim liderliği ile ilgili teorik bir çerçeveye oluşturmak ve sosyal girişim liderliğinin eğitim kurumları açısından sonuçlarını tartışmaktır. Çalışma kaynak taraması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri literatür bulgularına dayalı olarak elde edilmiştir. Veriler, araştırmada ele alınan her bir soruya cevap oluşturacak şekilde toplanmış ve çözümlenmiştir. Çözümleme aşamasında her bir soru için toplanan içerik birbirleriyle ilişkilendirilerek bütünleştirilmiş ve özetlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları sosyal girişim liderliğinin hızla gelişmekte olduğunu ve bu liderlik türüne ait yeterliklerin, eğitim örgütleri yöneticilerinin yeterliklerine oldukça denk düştüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: liderlik, girişimcilik, sosyal girişimcilik, sosyal girişimsel liderlik

SOCIAL ENTERPRISE LEADERSHIP: SUSTAINABLE WAY TO CREATING SOCIAL VALUE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract:

The main purpose of this study is to create a theoretical framework for social enterprise leadership and to discuss the implications of social enterprise leadership for educational institutions. The study was carried out in accordance with the literature review model. Research data were obtained based on literature findings. The data were collected and analyzed in a way to answer each question addressed in the research. During the analysis phase, the content collected for each question was associated with each other, integrated and summarized and interpreted. The results of the research show that social enterprise leadership is developing rapidly and the competencies of this type of leadership correspond quite well to the competencies of the managers of educational organizations.

Keywords: leadership, entrepreneurship, social entrepreneurship, social entrepreneurial leadership

Giriş

Lider ve liderlik kavramları ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Lider; Stogdill'e (1975) göre karşılıklı anlayış ve iş birliği içerisinde bir yapıyı harekete geçirme ve hareketi devam ettirebilmek becerisi; Bennis ve Nanus'a (1985) göre görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişi; Bass'a (2008) göre takipçilerinin zihninde tasarladığı davranış tipinin yansıması şeklinde tanımlarken, Koçel'e (2005) ve Yukl'a (2006) göre belli bir ortamda grup hedeflerini gerçekleştirmek üzere bir kişinin başkalarını etkilemesi ve yönlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Lider, fırsatları kollar, yeni kaynaklar yaratır, bu kaynaklar ile bir değişim ve dönüşüm başlatır ve grubu etkileyerek hedeflerine ulaştırır.

Kaynak yaratma ve yaratılan kaynakları bir değişim ve dönüşümü başlatmak için kullanabilme becerisi girişimcilik olarak tanımlanmaktadır (Schumpeter, 1934). Girişimcilik, Roundy'ye (2013) göre sosyal ve ekonomik problem ya da ihtiyaçlara yaratıcı çözümler üretebilme, Drucker'e (2017) göre üretim kapasitesinin artırılması için bir yenilik süreci ile değişimi gerçekleştirebilmek için yaratıcı fırsatları yakalama süreci; Hisrich vd.'ne (2002) göre ise yeni bir değerde mal veya hizmet üretmek şeklinde tanımlanmaktadır. Kaya İnceplik (2018) girişimciliği; fırsatları yerinde tespit ederek, yeni bir fırsata ve değere dönüştürmek için riskler alarak yeni bir örgüt kurma süreci

şeklinde ifade etmektedir. Girişimcilik ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde değer yaratmak, örgüt kurmak, risk almak, fırsatları görmek ya da yakalamak, proaktiflik, yaratıcılık, yenilikçilik gibi kavramların kullanıldığı görülmekle (Akyürek, 2013; Gül, 2019; Polat, 2020) beraber sosyal yönüne de vurgu yapılmaktadır.

Girişimciliğin sosyal yönüne yapılan vurgu sosyal girişimcilik kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda sosyal girişimcilik, karmaşık olan sosyal ihtiyaçlara bir yanıt olmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Jiao, 2011). Sosyal girişimciliği tanımlamada “girişimcilik” ve “sosyal misyon” kavramlarının bileşimi kullanılmaktadır (Martin ve Osberg, 2007; Tishler, 2018). Sosyal girişimcilik kavramının girişimcilik boyutunda, yaratıcı düşünme, risk alma ve fırsatları yakalama yer alırken, sosyal misyon boyutunda, toplumsal sorunlar yer almaktadır (Aldawood, 2020; Kargın vd., 2018). Sosyal girişimciliğin; girişimcilik ve sosyal misyon boyutunda yer alan toplumsal sorunların çözümü, fırsatların görülmesi ve eksikliklerin tamamlanması noktasında sosyal girişim liderliği davranışları görülmektedir.

Sosyal girişim liderliği, belli bir hedef veya görev kapsamında bir grup insan arasında etkileşim gerektiren bir davranış örüntüsü veya kişiliğin bir özelliği olarak da ortaya çıkmaktadır (Inyang, 2008). Boulding'e (1956) göre sosyal girişim liderleri yaptıkları iş, oluşturdukları değer ve performansları ile çevre üzerinde etki yaratmaktadırlar. Bennis (2016) sosyal girişim liderlerinin liderlik özelliklerini dönüştürücü gücü olan, başkalarına nüfuz eden, kişilere yüklediği vizyon ile daha büyük amaçlar etrafında bütünlükten ve farkındalık yaratan kişiler olarak betimlemektedir.

Literatür bulguları sosyal girişimcilik kavramı hakkında bazı dikkat çekici çalışmalar olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal girişimciliği bir sosyal hizmet veya sosyal bir hareket olarak değerlendiren bakış açısından hareketle (Martin ve Osberg, 2007), sosyal girişimde bulunabilmenin de ancak bir liderlik tarzını benimsemekle mümkün olacağı üzerinde durulmaktadır (Duncan, 2007). Bazı yazarlar, sosyal girişimciliğin kâr amacı gütmeyen bir davranış olarak tanımlarken (Helm, 2007), bazı yazarlar bunun tam aksini ileri sürmektedir (Adeagbo, 2008). Bu kapsamda sosyal girişimcilik ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkiler ele alınmakta (Gandy, 2012), küresel vatandaşlık ve çevre davranışı sosyal girişimcilik ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmaktadır (Çermik, 2015).

Sosyal girişimcilikte kadın liderlerin daha çok dönüşümcü liderlik bağlamında yer aldıkları vurgulanmaktadır (Aldawood, 2020; Kırılmaz, 2012). Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda aile liderliği ile sosyal girişimcilik arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmaktadır (Baloglu, 2017). Prabhu (1999) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal girişim liderleri tanımlanmakta, özellikleri belirlenmekte ve davranışları hakkında da bilgi verilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de eğitim kurumları yöneticilerinin girişimcilik becerilerini ele alan çalışmalar bulunmakta (Titrek, 2019), fakat eğitim kurumlarında sosyal girişim liderliğini doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır.

Sosyal girişim liderliği ile ilgili olarak eğitim kurumlarında yapılan uygulamaları ve sosyal girişim liderliğinin eğitim kurumlarındaki yeri ve önemini ortaya koyabilme gerekçesi ile bu çalışmada, eğitim kurumlarında sosyal girişim liderliği konusu ele alınmakta ve bu konuya ilişkin bir teorik temel oluşturularak politika yapıcılara ve ilgililere bir bakış açısı sunulması düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı sosyal girişim liderliği hakkında bir teorik çerçeve oluşturmak ve sosyal girişim liderliğinin eğitim kurumları açısından sonuçlarını tartışmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eğitim kurumlarında sosyal girişim liderliği ile ilgili teorik bir çerçeve sunmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, bir konu ile ilgili olarak üretilmiş olan bilgilerin sistematik, açık ve tekrarlanabilir olarak tanımlanması, sentezlenmesi ve yorumlanmasını içeren araştırma yöntemidir (Fink, 2019). Literatür taraması Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre yapılan çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla desteklemek amacıyla kullanılabilen bir yöntem olabilmesinin yanında kendi başına ayrı bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Literatür taraması şeklinde yapılan çalışmalarda birincil kaynakların vurgulanması esastır. Birincil kaynaklar araştırma çalışmaları ya da yazıların orijinal hâlidir. Birincil kaynaklarda araştırmacı ile kaynak arasında herhangi bir aracı yoktur (Balci, 2018). Bu çalışmada büyük oranda birincil kaynaklar kullanılmış olup, elde edilen verilerin sentezlenmesi ve yorumlanması aşamasında sınırlı ölçüde de olsa makale türündeki ikincil kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri literatür taraması yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle liderlik ve sosyal girişim liderliği ile ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Verilerin toplanması ile ilgili olarak çalışmalar 01 Mart 2021 – 15 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada sosyal girişim liderliğine ilişkin girişimcilik, sosyal girişimcilik, sosyal misyon, liderlik, sosyal girişimcilik liderliği ve sosyal girişimsel liderlik gibi anahtar kavramlar belirlenmiş ve bu kavramlar yardımı ile sosyal girişim liderliği ile ilgili olarak yeterli verilere ulaşılabileceği düşünüldüğünden ile Web Of Science, ProQuest, Google Scholar, Ulakbim, Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarında çeşitli taramalar yapılmıştır. Sosyal girişim liderliği kapsamında elde edilen bilgilere dayalı bir veri klasörü oluşturulmuş ve elde edilen içerik kronolojik bir sıra içerisinde tasnif edilerek çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi doküman veya kayıtların betimlenmesinde ve karşılaştırılmasında kullanılan bir yöntemdir (Altunışık vd., 2010). Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan literatür bulgularının, analizi tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak kendi içerisinde birbiriyle ilişkilendirilerek bütünleştirilmiştir. Tümevarımsal analiz yöntemi kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyarak anlamlı verilerden oluşan bir yapı ortaya çıkarmaktır (Patton, 2014). Bu aşamada çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Birbiri ile uyumlu olan kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya konularak ve literatür temelinde veriler, araştırmacı tarafından bütünleştirilerek eğitim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik çerçevesinde sunulmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Çalışma, Etik Kurul İzin Belgesi gerektiren araştırmalar kapsamında yer almadığından dolayı ayrıca ilgili birimlerden “Etik Kurul İzin Belgesi” alınmamıştır.

Bulgular

Girişim ve Sosyal Girişimcilik

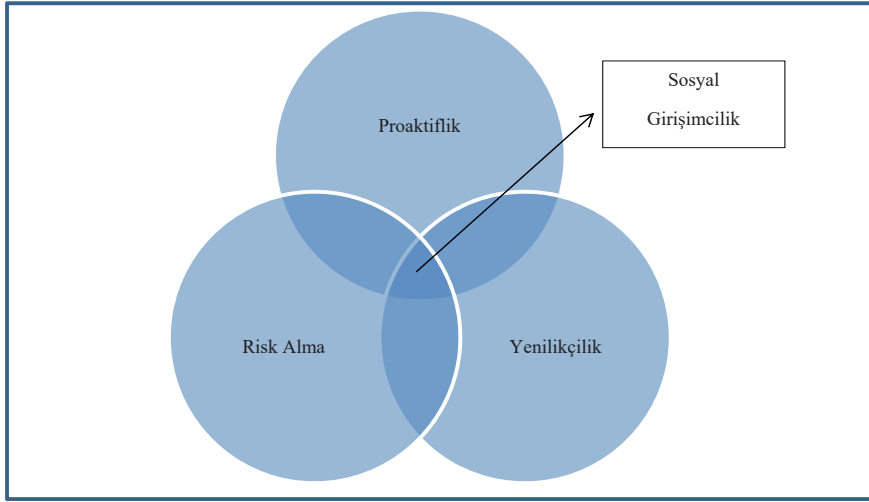
Girişimci kavramı ekonomik anlamda ilerlemeyi teşvik eden kişileri (Dees vd., 2001) tanımlamada kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimci, temel üretim faktörleri olarak kabul edilen doğa, emek, ve sermayenin bir araya getirilmesini sağlayan kişi (Akdemir, 2009) olarak kabul edilebileceği gibi bir mal veya hizmet üretmek amacıyla kaynakları bir araya getiren, kâr ve zarar noktasında riski de göze alarak yeni bir işi başlatan kişi olarak da (Küçük, 2017) tanımlanmaktadır. Bu kişilerin yaptığı faaliyetlere de genel anlamda girişimcilik denilmektedir.

Girişimcilik kavramının sosyal yönüne yapılan vurgu sosyal girişimcilik kavramını ortaya çıkarmıştır. Sosyal girişimcilik, en genel anlamda sosyal bir amaca ulaşmak için bir organizasyon oluşturulmasıdır (Ojeda, 2021). Sosyal girişimcilik kavramının tanımlanması çalışmalarında üç ana yaklaşım göze çarpmaktadır. İlk olarak, sosyal etkiler ile ticari faaliyetlerin karışımı şeklinde tanımlama yaklaşımı, ikinci olarak, bir sosyal etki ortaya koymak için yenilik faaliyeti olarak görenler ve üçüncü olarak da doğrudan bir hizmet işi ve olumlu bir iş olarak gören yaklaşımdır. Sosyal girişimciliği tanımlamadaki bu yaklaşım farklılığı sosyal girişimciliğin tanımlanmasında uzlaşmazlığa yol açmaktadır.

Sosyal girişimci, bir misyon doğrultusunda, sosyal bir değer yaratmak amacıyla girişimci davranışlar sergileyen, ekonomik manada bağımsız, kendi kendine yeterli ve sürdürülebilir kaynak sahibi kişidir (Abu-Saifan, 2012). Sosyal girişimcilik, girişimci

davranışlarının kâr amacı gütmekten ziyade sosyal bir amaç için kullanılması veya elde edilen karın dezavantajlı gruplar için kullanılmasıdır (Leadbeater, 1997). Sosyal girişimcilik, yenilikçi uygulamalar yoluyla sosyal değer yaratarak değişimi başlatmaktır (Dees, 1998; Reis, 1999). Sosyal bir amaca ulaşabilmek için yenilikçi, proaktif ve risk alma faaliyetlerini içeren çok boyutlu bir yapı oluşturabilmektir (Mort vd., 2002). Bu yapıyı oluşturan öğeler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Sosyal Girişimciliğin Öğeleri



Helm’e (2007) göre sosyal girişimcilik Şekil 1’de gösterildiği gibi yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma öğelerinin kesişim noktasından oluşmaktadır. Yapılan bu tanımdan yola çıkılarak sosyal girişimciliğin temelde üç boyutunun olduğu söylenebilir.

1. *Yenilikçilik (Inovasyon)*: Hagedoorn (1996), yenilikçiliği girişimciliğin en temel tanımlayıcı özelliği olarak vurgulamakta ve bir girişim faaliyetinin yenilikçi olduğunu; kaliteli yeni bir ürünün tanıtılması, yeni bir üretim yönteminin yaratılması, yeni bir pazar alanının oluşturulması, yeni bir organizasyon modelinin yaratılması ve yeni bir tedarik zincirinin ortaya çıkarılmasından anlaşılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde sosyal inovasyon ise, toplumsal bir soruna, mevcut çözümlerden farklı olarak özgün nitelikte, daha verimli ve sürdürülebilir bir çözüm sunan faaliyet veya hizmetlerdir.

2. *Proaktiflik (Proactiveness)*: Bu kavram örgütsel davranışın zamanlamasına vurgu yaptığı için sosyal girişimcilik açısından önemlidir. Bir faaliyetin, hizmetin, politikanın veya sürecin gelecekte değişimi etkilemesi düşünülen fırsatların herkesten önce değerlendirilmesi ve uygulanmasıdır (Lumpkin ve Dess, 1996).

3. *Risk Alma (Risk-Taking)*: Risk alma, mevcutta bulunan kaynakların miktarından ziyade taahhüt edilen kaynakların miktarı ile ölçülür. Sosyal girişimcilikte risk alma, finansal sonuçlardan ziyade sosyal içerikle ilgilidir (Lumpkin ve Dess, 1996).

Sosyal girişimciliğin temel unsurlarını Kaya İnceiplik (2018), sosyal ihtiyaç arzusu ile harekete geçme, sosyal değer yaratma, yenilikçi olma ve kaynakları etkili ve yaratıcı şekilde kullanma şeklinde sınıflandırırken, Besler (2010), sosyal değer yaratma, sosyal değeri yaratacak fırsatları görme, yenilikçi olma, kaynak yaratma ve sürdürülebilir olma şeklinde sınıflandırmaktadır.

Sosyal girişimciler, sosyal ihtiyaçlar ile mevcut kaynaklar arasında köprü görevi yaparlar. Özdevecioğlu ve Cingöz (2015) sosyal girişimciyi, toplumun sesini dinleyen, ihtiyacını belirleyen ve bu ihtiyaca anlamlı cevap verebilmek için uygun kaynakları sağlayıp, düşüncelerini eyleme dönüştüren kişiler şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal girişimcinin görevi, toplumda yaşanan bir sorun olduğunda, bunu fark ederek gerekli çözümleri üretmektir. Sosyal girişimci neyin yolunda gitmediğini bulur, toplumu yeni sıçramalara ikna eder ve sistemi değiştirerek sorunun ortadan kalkmasını sağlar. Sosyal girişimciler yalnızca balık vermek ya da balık tutmayı öğretmekle yetinmez, balık endüstrisinde bir devrim yaratana dek dinlenmeksizin çalışırlar. Burdan hareketle Denizalp (2009) sosyal girişimcide olması gereken özellikleri:

- Sorunların farkında olmak,
- Başarılı olma isteği,
- Mücadele ve azim,
- Sorumluluk sahibi ve risk alma istek ve yeteneği,
- Yaratıcı ve feraset sahibi,
- Planlı çalışma ve araştırma yeteneği sahibi,
- Ekip çalışmasına uyumlu,
- Kendini tanıyan, eksikliklerini ve sınırlarını bilen,
- Zor şartlarda çalışmaya hazır olmak,
- Kendini geliştirme arzusu,
- Başkalarını etkileme ve onları da çalışmaya katabilmek şeklinde sıralamıştır.

Sosyal girişimcinin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler; güçlü ve zayıf yanlarını belirleyerek fırsat ve tehditleri görerek risk analizi yapabilmek (Dees, 1998; Nicholls, 2006), fırsatları değerlendirmek ve proaktiflik (Mort vd., 2002; Prabhu, 1999), sosyal problemleri belirleme ve sosyal değer yaratma (Martin ve Osberg, 2007), etki yaratma ve sosyal hedef belirleme (Wronka-Pośpiech, 2016), içsel motivasyon becerisi

(Nicholls, 2006; Shaw ve Carter, 2007), fedakarlık yapabilmek (Dees, 1998), kendini gerçekleştirme, kişisel motivasyon ve yerel ihtiyaç ve sorunları çözümlenerek topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirebilme (Wronka-Poşpiech, 2016) becerisi ve yeterlilikleri sayılmaktadır.

Sosyal girişimcilik, Dees'e (1998) göre yenilikçi, proaktif ve kâr amacı gütmeyen bir davranış tarzıdır. Ancak bu yaklaşımda hesap verebilirlik önem arz etmektedir. Sosyal girişimci, yaşadığı toplumda ortaya çıkan sosyal aksaklıkları fark ederek o güne kadar akla gelmeyen ya da cesaret edilmeyen bir yaklaşımla sorunların üzerine giden; yaratıcı, ısrarcı, duyarlı, gerçekçi tavırları ile fark yaratan ve toplumun güvenini kazanan kişidir. Sosyal girişimci bunu yaparken şunlara dikkat eder (Denizalp, 2009):

- Bir sorunu tespit eder,
- Sorunla ilgili bir proje üretir,
- Sorunla ilgili yeni bir yöntem geliştirir
- Sorunun çözümüne yönelik olarak kaynak oluşturur
- Geliştirilen projenin sürdürülebilirliğini sağlamak için yöntem bulur.

Denizalp (2009) yukarıda dikkat edilecek noktalardan ve sosyal girişimcide bulunması gereken beceri ve yeterliliklerden yola çıkarak sosyal girişimcilik mantığını daha iyi anlamaya yardımcı olmak için Şekil 2'de gösterildiği gibi bir yaklaşımı ortaya koymuştur.

Şekil 2. Sosyal Girişimcilik Yaklaşımı



Şekil 2'ye göre sosyal girişimcilik, geleneksel hayırseverlik yaklaşımından çok farklı bir şey olup balıkçılık sektöründe köklü değişimler yaratmayı veya toplumsal değer yaratma amacıyla sosyal alanda var olan bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktır. Balık vermek yaklaşımında kişinin temel ihtiyaçlarını karşılama ve hayatta kalmasını sağlamak varken balık tutmayı öğretmek yaklaşımında sorunun farkına varmak, sorun ile mücadele etme noktasında beceriler kazandırmak vardır. Balıkçılık sektöründe değişiklik yapmak yaklaşımında ise sorunları tek tek ele almak yerine sistematik çözüm önerileri sunmak ve çözümün sürdürülebilirliğini sağlamak vardır (Budak, 2015; Denizalp, 2009; Ersen vd., 2010; Kargın vd., 2018).

Sosyal Girişim Liderliği

Liderlik, Eren'e (1996) göre; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek üzere onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı, Koçel'e (2005) göre kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci, Bass'a (2008) göre ise, grup içerisinde iki veya daha fazla üyenin etkileşimi süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla liderlik bir süreçtir ve etkileşim gerektirir. Çünkü liderlik tek başına yapılan bir etkinlik değil diyalog gerektirir.

Liderlik bir kişinin diğer insanların düşüncelerini, duygularını veya davranışlarını yönlendirdiği, etkilediği veya kontrol ettiği bir süreç olarak tanımlanır (Boulding, 1956; Inyang, 2008). Liderler, değişimin bir fırsat olduğunu, bir zincir olmadığını anlar ve yeniliklere büyük önem verir. Bir organizasyonun başarısının sürekliliğinin sağlanması için yaratıcılık ve inovasyon gereklidir. Liderler inovasyon, değişim ve değer yaratma konusunda öncüdürler. Liderler başkalarının göremediği fırsatları ve olanakları gören, insanların bir amacı anlamlı bir tutku ile gerçekleştirmek için mücadele etmelerini sağlayan kişilerdir (Barutçugil, 2014).

Bass (1990); 1948 yılından 1970 yılına kadar liderlerin kişisel özelliklerine yönelik olarak yapılan çalışmaları özetlediği analizinde, liderlik özelliklerine örnek olarak kararlılık, sebat, kendine güven ve ego gücünden bahsetmişlerdir. Araştırmada, başarılı ve başarısız liderlik bileşenlerinde "aktivite düzeyi, konuşma hızı, inisiyatif, girişkenlik, saldırganlık, hakimiyet, yükseliş, duygusal denge, strese tolerans, özdenetim, öz-yeterlik, coşku ve dışa dönüklük" gibi faktörlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal girişim liderliği, belirli hedefler veya görevler ile bir grup insan arasında etkileşim gerektiren bir durumda bir grup fenomeni olarak ortaya çıkabileceği gibi kişiliğin bir özelliği olarak da ortaya çıkabilir (Inyang, 2008). Dolayısıyla sosyal girişim liderliği, grup ve grubun hedefleri hakkında bilgi edinmeyi ve sorumlulukları kabul etmeye hazır olmayı gerektirir. Sosyal girişim liderleri Boulding'e (1956) göre oluşturdukları hedefler ve performans standartları, oluşturdukları değerler ve ortaya koydukları iş ile çevre üzerinde etki yaratırlar. Bennis (2016) bu liderlik özelliklerini dönüştürücü bir gücü teşvik eden, cesaretli, başkalarının amacına nüfuz eden, insan-

ları daha da büyük amaçlar için yeniden uyandıran ve farkındalık yaratan kişiler şeklinde sıralamaktadır.

Sosyal girişim liderleri, farklı ilgilere ve beklentilere sahip olan insanları ortak hedeflere ulaşma konusunda isteklendiren kişilerdir (Kırılmaz, 2012). Bu hedeflere yönelik olarak, sosyal girişimciler, “uyarlanabilir liderlik” ve “katılımcı liderlik” olmak üzere iki liderlik biçimi ortaya koymaktadırlar (Akins vd., 2008). Uyarlanabilir liderlik; ortamın uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve etkili iletişim ile birlikte liderlikte üç ana davranıştan birisi olarak görülmektedir. Uyarlanabilir liderlik yaklaşımı eş zamanlı olarak mevcut fırsatları genişleterek yeni fikirlerin büyümesini destekler ve gelecekteki yenilikler için seçenekler sunar. Bu liderlik türü katma değerli sonuçlara odaklanır, roller esnekler, ve burada ağ oluşturmanın teşvik edildiği görülür. Katılımcı liderlik, değişimi başlatmada etkili bir liderlik türü olarak görülür ve karar alma sürecinde sahiplenmeyi teşvik ederek grubun etkililiği için sorumluluk almayı çağırır. Karar alma sürecine katılım, sonuca zihinsel ve duygusal anlamda katkıda bulunmayı gerektirir. Bu şekilde grup etkileşimlerinden daha yüksek memnuniyet, daha keyifli bir ortam ve anlamlı bir ilişki sergilenir. Katılımcı liderlik biçimi ekip odaklıdır, etkileşimi teşvik eder ve değişim odaklı olduğu için aynı zamanda sosyal girişimcidirler.

Sosyal girişimciler, özellikle başkalarına toplumsal yapıda değişiklik yapma konusunda ilham veriyorlarsa karizmatik liderler olabilirler. Bu durumda vizyonlarını ifade etme, paylaşma ve yolun her adımında sağlam pratik ve etik muhakeme yapma becerisine sahip olmalıydılar. Sosyal girişimciler elde ettikleri karı, toplumun yararları doğrultusunda kullanan organizasyonların girişimci liderleridir. Adeagbo’ya (2008) göre sosyal girişimciler dönüşümcü liderlerdir. Sosyal girişimci liderlerin sosyal ve ekonomik yapıları değiştirerek toplumsal değer yaratma, dünyayı daha yaşanır bir hale getirme vizyonu doğrultusunda hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Sosyal girişimciler değişim araçları olarak hizmet ederler, aynı zamanda sosyal girişimciliğin temelinde tüm insanları ve sosyal çevrelerini dönüştürme potansiyeline sahip oldukları için dönüşümcü liderlerdir. Kakabadse ve Kakabadse’ye (1999) göre, sosyal girişimsel liderliğinin karmaşık olduğunu ve yalnızca dönüşümsel veya işlemsel değerlere indirgenemeyeceğini belirterek sosyal girişimsel liderliğinin dönüşümsel görünümünü korurken işlemsel faaliyetlerde de bulunmak gerektiğini belirtmektedirler. Sosyal girişimcilikle etkileşime giren işlemsel liderliğin özelliklerini Dees (1998) vizyon yaratmak, bu vizyon için destek kazanmak, tutarlılık, kalıcılık, odaklanma ve enerji vermek olarak sıralamaktadır. Burada liderlik ve yönetim birbirini tamamladığı için dağıtıcı liderlik vardır.

Dees vd. (2001) sosyal girişimcileri, sosyal değer yaratma amacıyla hareket eden, feraset sahibi, yenilikçi, becerikli ve takipçilerine karşı sorumlu olan değişim araçları olarak görmektedirler. Bir sosyal girişimci sadece mal ve hizmet sağlamaya değil, sosyal değişime ve dönüşüme odaklanır. Leadbeater (1997) sosyal girişimcileri, bir misyonu yerine getirmek amacıyla büyük becerilere sahip, kararlı, hırslı liderler ola-

rak tanımlamaktadır. Sosyal girişimciler, değişimin gerçekleşmesini beklemek yerine değişimi başlatmayı tercih ettikleri, organizasyonu dönüştürmelerine ve ilk düşüncülerinden çok daha fazlasını başarmalarına yardımcı olan bir misyon belirledikleri için liderdirler.

Coker vd. (2017) tarafından sosyal girişimcilik ve ulusal liderlik kültürünün rolünü incelemek amacıyla yapılan bir araştırma da karizmatik/değer temelli liderlik, takım odaklı liderlik, katılımcı liderlik, insan odaklı/hizmetkâr liderlik ve etkileşimsel liderlik özellikleri incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada karizmatik liderlerin yaratıcı, yenilikçi, vizyon sahibi olmaları ve başkalarına ilham vermelerinden dolayı sosyal girişimcilikle ilişkilendirilmiştir. Sosyal girişimcilikte kollektif çaba ve iş birliğinin önemli olması, hedeflerine ulaşmak ve arzu edilen sosyal değişimi yaratmak için çevresindeki kişilerin desteğine ve ittifaklarına ihtiyaç duymaları gerektiğinden takım odaklı liderlikle ilişkilendirilmiştir. Başkalarının görüş ve geri bildirimlerine açık olması, faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması için yapılan faaliyetlerin toplumun bir parçası olması nedeniyle katılımcı liderlikle ilişkilendirilmiştir.

Karizmatik liderlerin, başkalarını cezbeden güçlü, manyetik bir kişiliği vardır. Etkileyici bir itici güce sahiptirler ve başkalarının tutumlarını, fikirlerini ve algılarını dönüştürebilirler. Karizmatik liderler, toplumun istikrarının sarsıldığı belirsizlik ve kriz dönemlerinde özellikle önemlidir. Çoğu zaman, güçlü, popüler bir lider, toplumsal değişimin ve hatta devrimin bir habercisidir çünkü o, statükoya karşı çıkmaya hazır hoşnutsuz insanların hareketlerini oluşturur. Karizmatik liderler genellikle yaptıkları iş konusunda tutkuludur ve insanlar onları akıllarından çok kalpleriyle takip ederler. Yüksek güç motivasyonu ile sorumluluk bilincini birleştirmeyi amaçlayan sosyal girişimciler, çalışanları tarafından daha karizmatik lider olarak algılanırken, bir başka araştırma sosyal girişimcilerin vizyoner ve dönüşümcü liderlik algılarının yüksek olduğunu öne sürmektedir. Öte yandan hizmetkâr liderler, topluluklarına hizmet etmeye odaklananlardır. Liderlikleri, başkalarının gelişimi ve refahına yöneliktir. Hizmetkâr liderler, hizmet ettikleri kişilerin günlük yaşamlarıyla daha fazla ilgilenirler. Takipçilerini eğitme ve geliştirme kapasitesine sahiptirler. Göz alıcı ortamlardan ve büyük platformlardan hoşlanan karizmatik liderlerin aksine, hizmetkâr liderler genellikle sınıflarda veya atölyelerde başkalarıyla yüz yüze, daha fazla şefkat, samimiyet ve kişilikle etkileşim içinde çalışırlar. Sosyal girişimciler hizmetkâr liderlerdir. Çünkü örgütü birlikte yönetmeyi, kahraman olmamayı arzu ederler (Bahçebaşı, 2020). Bazen karizmatik ve hizmetkâr liderlik birlikte bulunabilir. Rahibe Teresa, Mahatma Gandhi ve Dr. Martin Luther King, hem hizmetkâr hem de karizmatik liderliği bir kişide birleştiren liderlerin mükemmel örnekleridir.

Sosyal girişimcilerin liderlik tarzları üzerine yapılan bir çalışmada, etik liderlik, dönüşümsel liderlik ve güçlendirici liderlik tarzı ile ilgili yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Schwab Vakfı tarafından yapılan bu araştırma da sosyal girişimciler 7,00 puan üzerinden değerlendirilmiş ve en yüksek puanı 6,00 ile etik liderlik tarzında al-

muşlardır. Etik liderlik, güvenilirlik ile karakterize edilir. Takipçileri arasında açık bir şekilde etik davranış standartları belirler ve yaşamlarını etik bir şekilde yürütürler. İkinci sırada 5,90 ile dönüşümcü liderlik tarzı gelmektedir. Dönüşümcü liderler, takipçilerini vizyonlarıyla ilham verirler ve onları ortak bir vizyon etrafında birleştirmeyi teşvik ederler. Üçüncü sırada ise 5,80 ile güçlendirme liderliği tarzı üzerine almışlardır. Bu liderlik tarzında ise takipçilerinin potansiyelini artırmak için teşvik etmek, katılım-cılığı ve yaratıcılığı artırmak için çalışırlar. Yapılan bu çalışmada en düşük puanı 2,80 ile otantik liderlik tarzı ile almışlardır. İşlemsel liderlik tarzı ise 4,40-5,50 aralığında orta noktada yer almaktadır.

Sosyal girişimcilerin etik, dönüşümcü ve güçlendirici liderlik tarzları takipçilerinin tutumlarını, iş tatminini, bağlılığını ve örgütte kalma niyetini artırır. Takipçilerinin içsel motivasyonlarının artırılmasına katkı sağlar. Sosyal girişimciliğin temeli gönüllülük ilkelerine, etik davranışa ve sosyal fayda sağlayacak bir misyona dayanmakta olup sosyal girişim liderlerini diğer liderlerden ayıran en temel unsur sosyal misyonu esas alan lider olmalarıdır (Chell, 2007). Bu nedenle sosyal girişim liderliği ile etik liderlik, değer temelli liderlik ve ahlaki liderlik arasında da bir ilişki söz konusudur.

Eğitim Kurumlarında Sosyal Girişim Liderliği

Bir ülkenin kalkınması, ilerlemesi, sosyal ve politik anlamda gelişmesi için eğitim kurumlarına büyük önem düşmektedir. Girişimci, risk alan, cesaretli, proaktif, yaratıcı, feraset sahibi bireyler yetiştirme de eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Buluç' a (1998) göre günümüzde kurumların verimliliği ve etkililiği, rekabetçi yaklaşıma göre süreçlerin yürütülmesine, örgütsel hedeflere uygun olarak nitelikli insan gücünün ve bu insan gücüne yön verecek liderlerin yetiştirilmesi ile gerçekleştirilebilecektir. Eğitim kurumlarında girişimci bir yaklaşımın pedagojik bir katma değer yaratmak için nasıl kullanılacağı temel bir sorun olarak kabul edilmektedir. Okul liderleri, buldukları çevrede sürekli değişim dinamikleri ile başa çıkmak ve etkili bir okul liderliği yapabilmek için politik, ekonomik ve teorik bir takım söylemler kullanmak zorundadırlar (Brauckmann-Sajkiewicz ve Pashiardis, 2020).

Sosyal girişim liderlerinin en önemli görevi Prabhu'ya (1999) göre paydaşlarının sosyal değişimi ve gelişimi için gerekli olan yenilikçi, girişimci organizasyonları başlatan veya yöneten kişiler olmalarıdır. Eğitim kurumlarında bu değişim ve gelişimi gerçekleştirebilmek için gerekli olan ise yöneticilerin liderlik özellikleri olacaktır. 21. yüzyılda toplumun eğitim kurumlarından beklediği ve istediği şey hayal gücü, öz motivasyonu, öz disiplin değerleri ve özgüveni yüksek, yaratıcı, girişimci, öz denetim sahibi, herkes gibi olmayan, farklı düşünen, farklı davranan ve işreten bireyler yetiştirmektir. Bu becerilerle donanımlı bireyler yetiştirmenin yolu ise eğitim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik uygulamaları ile gerçekleştirilebilecektir.

Eğitim sisteminde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm beraberinde eğitim yöneticilerinin rollerini de değiştirmiştir. Eğitim yöneticilerinden teorik boyutta kalan liderlik

davranışlarından ziyade işlevsel bir davranış biçimi olan sosyal girişimsel liderlik rolünü üstlenmeleri beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin bu rolü üstlenebilmesi için sosyal değer yaratma, fırsat yaratma ve ortaya çıkan fırsatı kullanma, yaratıcı olma, yenilikçi olma, risk alma, kaynak yaratma becerisine sahip olma ve araştırmacı olma kişisel özellikleri ile donatılması gerekmektedir. Bu kişisel özelliklerin eğitim yöneticilerinin davranışlarına yansımaları eğitim yöneticilerinin sosyal girişimsel liderliğinin toplumda karşılığını bulmasına vesile olacaktır.

Sosyal girişim liderinden, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında kaynak bulma ve kaynak yaratma becerisiyle (Kılıç Kırılmaz, 2013), fırsatları görebilmesi (Besler, 2010) ve riski de göze alan kararlı duruşuyla (Kümbül Güler, 2008) toplumsal ahengin önündeki engelleri ortadan kaldırması beklenir (Denizalp, 2009). Eğitim liderlerinden beklenen sosyal girişimsel liderlik özellikleri kaynak bulma veya kaynak yaratma, karşılaşılan fırsatları yakalama, kararlılık ve riski de göze alarak bulunduğu eğitim kurumunun toplumsal sorunlara çözümler üreten bir noktada yer almasını sağlamaktır.

Başarılı eğitim liderleri, fırsatları başkaları tarafından görülmeden önce görme yeteneğine sahip ve bu fırsat ile ilgili olarak yenilikçi ve yaratıcı yollarla hızlı bir şekilde hareket edebilen girişimci lider özellikli kişilerdir (Pisapia, 2009). Girişimci eğitim liderleri, belirsizlik ortamlarında daha fazla esnek olma eğilimine sahiptirler. İstenilen sonuçları elde etmek için içinde bulunduğu ortamla yoğun bir şekilde etkileşime girerek farklı bir bakış açısına sahip olmalıdır. Bu girişimci liderlik tarzı; okulların amaçlarını etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için eğitim liderlerinin okul ortamlarının dışına çıkmalarına ve potansiyel olarak iş birliği yapılabilecek olarak değerlendirilen güçlerle iş birliği yapmalarına yardımcı olan eylem ve davranışları içerir. Bu bağlamda okul liderlerinin kullanabilecekleri liderlik stillerini Brauckmann-Sajkiewicz ve Pashiardis (2020) öğretim, yapılandırma, katılımcı, girişimci ve personel yetiştirme şeklinde sıralamışlardır. Girişimci liderlerin karakterinde ise; başarı ihtiyacı (McClelland, 1965), iç kontrol odağına sahip (Brockhaus, 1980), risk alabilen (Brockhaus, 1980), yenilik için tutku ve arzu (Lumpkin ve Dess, 1996) ve hataları öğrenme fırsatı olarak görme yer almaktadır (Brauckmann-Sajkiewicz ve Pashiardis, 2020). Girişimci liderin görevleri; kaynakların tahsisi, görevlerin koordinasyonu ve ağ yapılarının oluşturulmasıdır. Buna göre, girişimci bir lider, eğitim hedeflerine yönelik önlemler ve yöntemler açısından okul dışında ve içinde yer alan paydaşlarının yeteneklerini ve becerilerini besleyerek başarabileceği eğitim hedefleriyle ilgili gelişmeleri takip etmelidir. Bu çerçevede, girişimci eğitim lideri aynı zamanda dış ve iç paydaşların görüşlerini de alarak çeşitli faaliyetlerin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlamak için okul içinde bir kaynak tahsisi görevi görür.

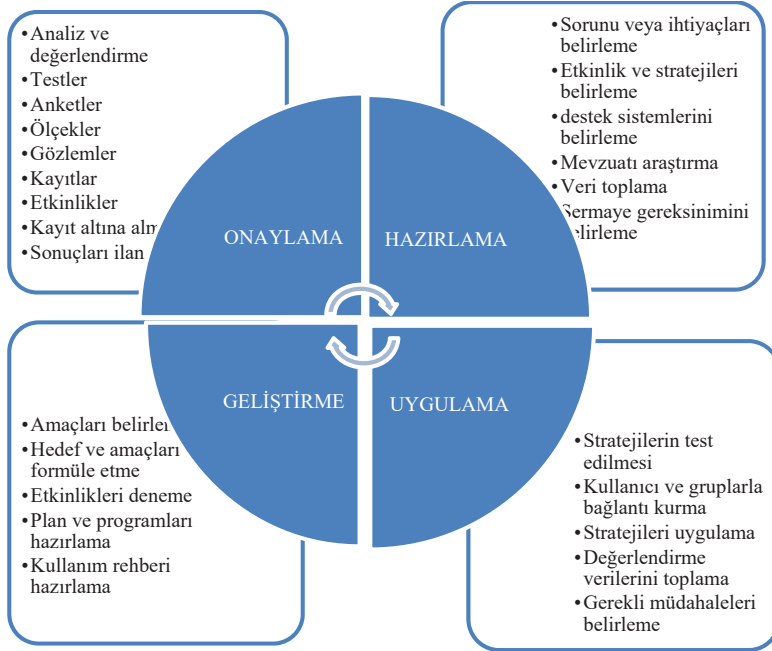
Türkiye de 2020 yılı verilerine göre 207 üniversitenin 16'sında sosyal girişimcilikle ilgili düzenli çalışmalar yapılmaktadır. 13 üniversitede, sosyal girişimcilik ve inovasyon dersleri verilmektedir (Ermanonuk, 2020). Girişimcilik ve sosyal girişimcilik derslerinin ortaöğretim müfredatlarında seçmeli ders olarak yer aldığı ilköğretim dü-

zeyinde girişimcilik dersi adında bir ders olmadığı bazı konular içerisinde girişimcilik ve sosyal girişimcilik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. İlköğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi kapsamında okul meclislerinin oluşturulması ve aynı şekilde yükseköğretim kurumlarında ki öğrenci meclislerinin oluşturulması sosyal girişimsel liderlerin yetiştirilmesi uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Sosyal girişimcilik kavramına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “*Temel Eğitim*” ve “*Ortaöğretim*” başlıkları altında “*yenilikçi uygulamalara imkanlar sağlanacak*” ve “*akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak*” hedeflerinin alt hedeflerinde “*öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum eğitim kurumlarında toplumsal problemlere duyarlı bireyler yetiştirilmenin yolunun sosyal girişimcilik eğitim ve uygulamalarından geçtiğini göstermektedir.

British Council (2019) tarafından hazırlanan “Türkiye’de sosyal girişimcilerin durumu” adlı raporda, Türkiye’de yaklaşık olarak 9000 sosyal girişim olduğu, bu sosyal girişimlerin çoğunluğunun İstanbul (%45), Ankara (%13,2), ve İzmir(%10,9) gibi üç büyük şehirde yer aldığı, bu sosyal girişimlere 35 yaş altındaki genç girişimcilerin(%47,28) liderlik ettiği, katılımcıların %84’ünün en azından bir yüksekokul mezunu olduğu ve en çok faaliyet gösterilen sosyal girişimcilik alanının da %21,71 ile eğitim alanı olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalara göre Türkiye de eğitim seviyesinin arttığı ancak öğrencilerin yeni fikirler üretme ve girişimci olma becerilerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sistemindeki en önemli eksiklik olarak Bayrak ve Terzi’ ye (2004) göre öğrencilerin girişimci ve inovatif becerileri düşük şekilde yetiştirilmeleridir. Eğitim sistemindeki bu eksikliğin giderilmesi ancak eğitim liderlerinin sosyal girişimci olmaları ile sağlanabilecektir. Eğitim liderlerinden girişimcilik becerilerini sosyal öğrenme yoluyla tüm topluma aktarmaları beklenmektedir. Eğitim liderlerinden beklenen ise sorumluluk alarak, çevresine rol model olarak, girişimci, yenilikçi ve yaratıcı eğitim örgütlerinin oluşmasına öncü olmalarıdır. Eğitim liderlerinden beklenen eğitimsel girişim süreci Şekil 3’ te gösterilmiştir.

Şekil 3. Eğitimsel Girişim Süreci



Yukarıda Şekil 3' te verilen modelde belirtilen süreç hazırlama, uygulama, geliştirme ve onaylama alt süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi eğitim liderlerinden paylaşımcı liderlik yapmaları beklenmektedir. Hazırlama sürecinde, kağıt üzerinde belirlenen fikir ve düşünceler bir plan haline getirilir. Uygulama sürecinde, düşünülen plan ile ilgili olarak paydaşlarla ilişki kurularak plandaki eksiklikler tamamlanır. Geliştirme aşamasında sonraki aşamalarda yapılacak faaliyetler için yol hartası hazırlanır. Onaylama aşamasında da durum analizi yapılarak atılması gereken adımlar için taslak hazırlanır (Artık, 2019).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sosyal girişim liderliği ile ilgili olarak yapılan bu çalışmada, girişim, girişimcilik, sosyal girişimcilik, sosyal girişim liderliği ve eğitim kurumlarında sosyal girişim liderliği kavramlarının ışığında eğitim kurumlarında sosyal girişim liderliği uygulamaları hakkında bir bakış açısı konulmaya çalışılmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılmış çalışmaların azlığı sınırlılık olarak düşünüldüğünde literatürde yapılan çalışmalar ışığında konu tartışılmıştır. Koçak ve Özdemir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğ-

retmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu, sosyal girişimcilik özelliklerinin de en yüksekten en düşüğe “yaratıcılık”, “özgüven” ve “risk alma” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında sosyal girişim ve sosyal girişim liderliği ile ilgili olarak yapılan uygulamalar yetersiz gibi gözükse de Koçak ve Özdemir (2015) tarafından yapılan bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin bu özelliklerle yetiştiğini göstermektedir. Yapılan bu araştırma ile öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce sosyal girişimsel liderliğin özellikleri ile donanımlı bir şekilde yetiştikleri görülmektedir. Kazanılan bu özelliklerin göreve başladıktan sonra eğitim kurumlarına yansıyor yansımadığı ayrı bir tartışma konusu olacaktır. Sosyal girişimsel liderlerden beklenen ise bu özelliklerle yetişen öğretmenleri sistem içerisinde tutabilmektir.

Bayrak ve Terzi’ye (2004) göre eğitim kurumlarının günün şartlarına uygun bir yapı ve yönetim biçimi geliştirememelerinin sebebi olarak yeterince yatırım yapılamamasını, yenilik çalışmalarının sistem bütünlüğü içinde ele alınamamasını, bilimsel çalışmaların yetersizliğine vurgu yapılmaktadır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar ve uygulamalar değerlendirildiğinde Bayrak ve Terzi (2004) tarafından belirtilen bu eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı, üretilen ürünün ya da ortaya konan değer toplumsal anlamda sosyal bir değer ifade etmesine ve eğitim kurumlarının sosyal bir misyon ile yeniden donatılması çalışmalarına yer verildiğini görmekteyiz. Bu araştırma ile eğitim kurumlarında sosyal misyon odaklı bir yapının oluşturulması için eğitim kurumu liderlerinin sosyal girişimsel liderler olarak yetiştirilmeleri noktasında azami çabanın sergilendiği sonucu ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışma ile ortaya konulan sonuçlar, eğitim kurumlarının ihtiyacı olan sosyal girişimsel liderlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Uçar ve Erçelik’e (2017) göre toplam kalite yönetiminin temelinde yenilik, yaratıcılık ve gelişimin sürekliliği yer almaktadır. Sosyal girişimciliğin yapısında ise yaratıcılık, proaktiflik ve risk alma yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılan sosyal girişimsel liderlik uygulamaları eğitim kurumlarında gerçekleştirilmeye çalışılan toplam kalite yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanmasına da katkı sağlayacaktır. Toplam kalite yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanması ile birlikte yöneticiler müfredatın yerine getirilip getirilmediğini denetleyen kişiler olmaktan çıkarak kaynakları harekete geçiren ve bu kaynakları kurumuna taşıyan birer lider olacaklardır. Eğitim sistemlerinde kalite güvencesi ve kalite gelişimi için yeni ve yaratıcı olanaklar oluşturulmalı ve eğitim kurumlarında problem çözme stratejileri geliştirmek için iş birliği desteklenmelidir. Millî Eğitim Bakanlığının uygulamalarından da eğitim kurumu liderlerinin yetiştirilmesinde bu yöndeki çalışmalara rastlanılmaktadır.

Liderler yeni fikirler üretir ve ekip çabalarını doğru yönde yoğunlaştırır. Liderler, insanları belirli bir şekilde davranmaları için etkiler. İnsanların önceliklerini, değerlerini, eylemlerini ve hatta duygularını vizyonları ve fikirleriyle aynı hizaya getirebilmeleri gerekir. Psikoloji ve yönetim taktiklerini birleştiren liderlikle ilgili farklı bakış açı-

ları ve teoriler vardır. Hizmetkar liderlikte esas olan liderlik etmekten çok hizmet etme anlayışı ile sosyal girişim liderliği ilişkilendirilmektedir. Leadbeater (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal girişimcilerin sahip oldukları en önemli özellik olarak liderlik belirtilmiş ve sosyal girişimcilerin bir organizasyon içinde misyon belirleme ve etrafındaki insanları harekete geçirmede lider özelliklerine sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Prabhu (1999) ve Gandy (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da sosyal girişimci yetiştirmede önemli olanın organizasyonlar olduğunu belirtmiştir. Eğitim kurumları, MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde belirlediği hedefleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin lider özellikli bireyler olarak yetiştirilmeleri için sosyal girişimciliği de önceleyecek şekilde yapılandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile eğitim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik çok boyutlu olarak ele alınmış ve dönüşümcü, işlemsel, karizmatik, etik, ahlaki, dağıtımçı vb. birçok liderlik alanı ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sosyal girişimsel liderlik uygulamalarının birçok liderlik alanı ile olan ilişkisi ortaya konularak eğitim kurumlarında sergilenmesi gereken liderlik yaklaşımının çerçevesi tespit edilmiştir. Kırılmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise sosyal girişimcilik sadece dönüştürücü liderlik bağlamında incelenmiş ve dönüştürücü liderliğin özellikleri olarak idealize edilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi alınmıştır. Baloğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise aile liderliği algısının öğrencilerin sosyal girişimciliğini etkilediği ve bu durumda öğrencilerin üretkenliğini ve akademik başarısını etkilediği ortaya konulmuştur.

Certo ve Miller (2008) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal girişimcilik ile ticari girişimcilik arasındaki farklara değinilmiş ve sosyal girişimcilik ile ticari girişimcilik arasındaki en temel fark olarak ticari girişimcilikte kâr elde edilmesini, sosyal girişimcilikte ise sosyal değer elde edilmesini belirtmişlerdir. Bu araştırmada varılan sonuçlara göre eğitim ister özel kurum olsun isterse kamu kurumu olsun çıktılarının temelinde sosyal bir değer ortaya koymayı amaçladığı için iş birliğinin desteklenmesi eğitim kurumlarının vazgeçilmezleri arasındadır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde de sürdürülebilirliğini sağlamak açısından kâr elde etmek vardır ancak burada önemli olan elde edilen kârın tekrar girişim faaliyetinde kullanılmasıdır. Özel eğitim kurumlarını da bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir.

Benneworth ve Cunha'ya (2015) göre yükseköğretim kurumlarında sosyal girişimcilik uygulamaları, üniversitelerin çeşitli sosyal olaylara katkıda bulunabilecek dış paydaşlarla olan etkileşimini artırmak için izledikleri "üçüncü misyon faaliyetleri" olarak yürütülmektedir. Üniversitelerin sosyal girişimcilik uygulamalarını üçüncü misyon faaliyetleri kapsamında çıkararak öğrencileri sosyal girişimcilik yeterli ve becerileri ile donatabilecek uygulamaların sayılarını artırması gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan topluma hizmet uygulamaları ve topluluk faaliyetlerinin sayıları artırılmalıdır. Bu çalışma ile ortaya konulan sonuçlar yükseköğretim kurumları içinde bir bakış açısı kazandıracaktır.

Sarwoko (2020) tarafından yapılan bir çalışmada girişimsel liderlik davranışlarının, çalışanların yenilikçi iş davranışlarını ve yaratıcı öz yeterliklerini artırdığını ortaya konulmuştur. Eğitim kurumlarının yöneticilerinden beklenen, paydaşlarını, düşündüklerinden daha fazlasını yapmaya güdüleyerek yenilik ve yaratıcılığa açık olmalarını sağlamaktır. Sosyal girişimsel liderlik uygulamaları ile okulların paydaşlarının kararlara katılım oranında artıracacağı düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında sosyal girişimsel liderliğin temelinde girişim ruhlu sosyal insan yetiştirmek vardır. Bu amaç doğrultusunda eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. İlköğretim kurumlarında ders içerisinde konuların içerisine yerleştirilerek veya sınıf dışında sosyal etkinlikler programları içerisinde, ortaöğretim kurumlarında yine sosyal etkinlikler programları kapsamında ve seçmeli ders olarak girişimcilik dersi, yükseköğretim kurumlarında ise topluma hizmet dersleri, araştırma ve projeler, kurumsal anlamda yapılan çalışmalar, topluluk faaliyetleri şeklinde yerine getirilmektedir. Sosyal girişimsel liderlik uygulamalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması için de daha çok kaynak aktarıldığı ve bu uygulamaların devlet politikası haline getirildiği bütçeden en çok payın Millî Eğitim Bakanlığına ayrılmasından görülmektedir.

Baloğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada akademik başarı ve üretkenlikte sosyal girişimcilik uygulamalarının, sosyal girişimcilikte de aile liderliği algısının etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile de sosyal girişimsel liderlik uygulamalarının eğitim kurumlarında yetersiz bir şekilde uygulanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda sosyal girişimcilik eğitiminin okul öncesi dönemleri kapsayacak şekilde planlanması politika yapıcılara önerilmektedir.

Sosyal girişimsel liderliği hakkında teorik bir çerçeve oluşturmak ve sosyal girişimsel liderliğin eğitim kurumları açısından sonuçlarını tartışmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile yapılan bu çalışmanın nicel yöntemle veya karma yöntem araştırmalarla ampirik olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılara eğitim kurumlarının sosyal girişimsel liderler yetiştirme kapasitelerinin değerlendirmesi için karma yöntem araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ABU-SAİFAN, S. (2012). Social entrepreneurship: Definition and boundaries. *Technology Innovation Management Review* (February 2012: Technology Entrepreneurship), 22-27. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.13c56d9474d-44cadaaac9a6065234c77velang=trvesite=eds-liveveauthtype=ipuid>
- ADEAGBO, A. (2008). *Social enterprise and social entrepreneurship in practice*. Bournemouth University.

- AKDEMİR, A. (2009). İşletmeciliğin temel becerileri. Ekin Kitabevi.
- AKİNS, R., Ingaramo, O., Eppler, M. ve Handal, G. (2008). Designing and implementing a competency-based curriculum: leadership implications. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6(1), 8.
- AKYÜREK, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKAV Akademi Dergisi*, 5, 51-68.
- ALDAWOOD, A. (2020). Women leaders in social entrepreneurship: leadership perception, and barriers (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Seattle University. <https://search.proquest.com/docview/2417990433?accountid=25247>
- ALTUNIŞIK, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S.ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık.
- ARTIK, L. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik özelliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAHÇEBAŞI, H. (2020). Sosyal girişimcilerin etik ve hizmetkar liderlik davranışlarının cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- BALCI, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Atf İndeksi*, 001-398.
- BALOGLU, N. (2017). The effects of family leadership orientation on social entrepreneurship, generativity and academic success of college students. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 36-44.
- BARUTÇUGİL, İ. S. (2014). *Liderlik*. Kariyer Yayınları.
- BASS, B. M. (1990). *Bass ve Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3. Baskı) . Free Press.
- BASS, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- BAYRAK, C. ve Terzi, Ç. (2004). *Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- BENNEWORTH, P., ve Cunha, J. (2015). Universities' contributions to social innovation: reflections in theory & practice [Article]. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 508-527. <https://doi.org/10.1108/EJIM-10-2013-0099>

Sosyal Girişimsel Liderlik: Eğitim Kurumlarında Sosyal Değer Yaratmanın Sürdürülebilir Yolu

- BENNİS, W. (2016). *Bir lider olabilmek*. Aura Yayınları.
- BENNİS, W.ve Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge leaders*. Harper. Row (41).
- BESLER, S. (2010). Sosyal girişimcilik. S. Besler (Edt.), *Sosyal girişimcilik*. Beta Yayınları.
- BOULDİNG, K. E. (1956). *The image: Knowledge in life and society*. University of Michigan Press.
- BRAUCKMANN-SAJKIEWİCZ, S. ve Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- BRİTİSH, C. (2019). *Türkiye’de sosyal girişimcilerin durumu*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20190702_se_research_report_the_state_of_social_enterprise_in_turkey_tr_double_page.pdf
- BROCKHAUS, R. H. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of management Journal*, 23(3), 509-520.
- BUDAK, G. (2015). *Yoksulluğa inovatif bir çözüm; sosyal girişimcilik*. Hak-İş (Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu).
- BULUÇ, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4, 8.
- ÇERMİK, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- CERTO, T. ve Miller, T. (2008). Social entrepreneurship: Key issues and concepts. *Business Horizons*, 51, 267-271. <https://doi:10.1016/j.bushor.2008.02.009>
- CHELL, E. (2007). Social enterprise and entrepreneurship: Towards a convergent theory of the entrepreneurial process. *International small business journal*, 25(1), 5-26.
- COKER, K. K., Flight, R. L. ve Valle, K. N. (2017). Social entrepreneurship: the role of national leadership culture. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*.
- DEES, J. G. (1998). *The meaning of “social entrepreneurship”*. Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Founders Working Group. Durham: NC: Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Fuqua School of Business, Duke University.
- DEES, J. G., Economy, P. ve Emerson, J. (2001). *Social entrepreneurship: Enterprising nonprofits: A toolkit for social entrepreneurs*. John Wiley ve Sons.
- DENİZALP, H. (2009). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik*. Fersa Matbaacılık Ltd. Şti.
- DRUCKER, P. (2017). *İnovasyon ve girişimcilik–uygulama ve ilkeler*. Optimist Yayım Dağıtım.

- DUNCAN, E. L. (2007). *A grounded theory study on social entrepreneurship* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Phoenix, <https://search.proquest.com/docview/304736932>
- EREN, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayınları.
- ERMANONUK, F. E. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal girişimcilik öncülleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası Ekonomi Politikası Anabilim Dalı, Bursa.
- ERSEN, T. B., Kaya, D. ve Meydanoğlu, Z. (2010). Sosyal girişimler ve Türkiye ihtiyaç analizi raporu. *TÜSEV Yayınları* (50).
- FİNK, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage Publications.
- GANDY, J. D. (2012). *The relationship between social entrepreneurship and organizational effectiveness* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dallas Baptist University, <https://search.proquest.com/docview/1271757529>
- GÜL, M. (2019). Kişilik ve girişimci kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik yönelimine etkisi üzerine TR 63 bölgesinde bir araştırma: üniversite öğrencileri örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gaziantep.
- HAGEDOORN, J. (1996). Innovation and entrepreneurship: Schumpeter revisited. *Industrial and corporate change*, 5(3), 883-896.
- HELM, S. (2007). Social entrepreneurship: Defining the nonprofit behavior and creating an instrument for measurement (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Missouri - Kansas City, <https://search.proquest.com/docview/304826869>
- HİSRİCH, R. D., Peters, M. P. ve Shepherd, D. A. (2002). *Entrepreneurship*. McGraw Hill.
- INYANG, J. (2008). Leaders and leadership roles in relation to effective management of the human resources. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6(1), 13.
- JİAO, H. (2011). A conceptual model for social entrepreneurship directed toward social impact on society. *Social Enterprise Journal*.
- KAKABADSE, A. ve Kakabadse, N. (1999). *Essence of leadership*: International Thomson Business Press.
- KARGIN, M., Aktaş, H. ve Gökbunar, R. (2018). Üniversitelerde sosyal girişimcilik: Fırsatlar ve öneriler. *Social Entrepreneurship In Universities: Opportunities And Suggestions.*, 25(1), 155-170. <https://doi.org/10.18657/yonveek.356668>

Sosyal Girişimsel Liderlik: Eğitim Kurumlarında Sosyal Değer Yaratmanın Sürdürülebilir Yolu

- KAYA İNCEİPLİK, G. (2018). Sürdürülebilir sosyal girişimler için başarı faktörleri: Türkiye örneği üzerine teorik bir model (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Yapı Sosyal Değişme Anabilim Dalı, İstanbul.
- KILIÇ KIRILMAZ, S. (2013). Dönüştürücü liderliğin sosyal girişimcilik üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(3), 34-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sid/issue/30093/324717>
- KIRILMAZ, S. (2012). Sosyal girişimciliğin başarı faktörlerinin girişimci kişilik ve dönüştürücü liderlik bağlamında araştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Çanakkale.
- KOÇAK, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları üzerinde sosyal girişimciliğin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- KOÇEL, T. (2005). İşletme yöneticiliği. Arıkan Yayınları.
- KÜÇÜK, O. (2017). *Girişimcilik ve küçük işletme yönetimi* (9 . Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- KÜMBÜL GÜLER, B. (2008). Sosyal girişimciliği etkileyen faktörlerin analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.
- LEADBEATER, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. Demos.
- LUMPKİN, G. T. ve Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of management review*, 21(1), 135-172.
- MARTİN, R. L. ve Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*. <https://ssir.org>
- MCCLELLAND, D. C. (1965). N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of personality and Social Psychology*, 1(4), 389.
- MORT, G. S., Weerawardena, J. ve Carnegie, K. (2002). *Social entrepreneurship: Towards conceptualization and measurement*. American Marketing Association. Conference Proceedings, ek 2002 AMA Educators' Proceedings, 13(5).
- NICHOLLS, A. (2006). *Social entrepreneursih: New modls of sustainable social change*. Oxford University Press.
- NORTHOUSE, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- OJEDA, D. P. (2021). Design by social entrepreneurs:Tthe analysis of four chilean social entrepreneurs (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Lancaster University, <https://search.proquest.com/dissertations-theses/design-social-entrepreneurs-analysis-four-chilean/docview/2497828071/se-2?accountid=25247>

- ÖZDEVECİOĞLU, M. ve Cingöz, A. (2015). Sosyal girişimcilik ve sosyal girişimciler: Teorik çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (32), 81-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiibd/issue/5889/77898>
- PATTON, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- PİSAPİA, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Information Age Publishing.
- POLAT, O. (2020). Etkinlik teorisi bağlamında yerel kalkınma amaçlı sivil toplum kuruluşlarında sosyal girişimciliğin incelenmesi: Türkiye örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- PRABHU, G. (1999). Social entrepreneurial leadership. *Career Development International*, 4, 140-145. <https://doi.org/10.1108/13620439910262796>
- REİS, T. (1999) *Unleashing the new resources and entrepreneurship for the common good: A scan, synthesis and scenario for action*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation. <https://www.issuelab.org/resources/11505/11505.pdf>
- ROUNDY, P. T. (2013). The stories of social entrepreneurship: Narrative discourse and social enterprise resource acquisition (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Texas at Austin, <https://search.proquest.com/docview/1476195310>
- SARWOKO, E. (2020). Entrepreneurial leadership and innovative work behavior: The role of creative self-efficacy. *Journal of Economics, Business, and Accountancy Ventura*, 23 (2), 183-193.
- SCHUMPETER, J. A. (1934). The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle. *Harvard Economic Studies*, 6.
- SHAW, E. ve Carter, S. (2007).). Social entrepreneurship. *Journal of small business and enterprise development*. 14 (3), 418-438. <https://doi.org/10.1108/14626000710773529>
- STOGDİLL, R. M. (1975). *The evolution of leadership theory*. Academy of Management Proceedings,
- TİŞLER, B. J. (2018). Exploring knowledge and awareness of social entrepreneurship (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nova Southeastern University <https://search.proquest.com/docview/2173203183>
- TİTREK, A. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.

Sosyal Girişimsel Liderlik: Eğitim Kurumlarında Sosyal Değer Yaratmanın Sürdürülebilir Yolu

- UÇAR, Z., ve Erçelik, M. A. (2017). Küreselleşme bağlamında başarılı bir toplam kalite yönetimi için psikolojik sahiplenme ve iç girişimciliğin rolü: Kuramsal bir analiz. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 158-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/32431/364274>
- WRONKA-POŚPIECH, M. (2016). The identification of skills and competencies for effective management in social enterprises. A managerial perspective. *Management*, 20(1), 40-57.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YUKL, G. (2006). *Leadership in organizations* (6. Baskı). Prentice Hall, Upper Saddle River.

BEYİN METAFORU BAĞLAMINDA OKUL ÖRGÜTLERİ

DERLEME MAKALESİ

Ayşegül ÇAĞLAR¹

¹ Şube Müdürü, Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi, aysegulcaglarmeb@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-1729-8566.

Geliş Tarihi: 23.03.2021 Kabul Tarihi: 06.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.901692

Öz: Metafor, bilinenden yararlanarak bilinmeyene ulaşmada kullanılan mecazlardır. Metafor yardımıyla bilinmeyenlerin bilinir kılınması, daha anlaşılır hâle getirilmesi mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda örgütlerin yapı ve işlevlerinin açıklanmasında çeşitli metaforlardan yararlanılmaktadır. Beyin metaforu bunlardan birisidir. Beyin, bilgiyi alan, işleyen, değiştiren, saklayan, değerlendiren ve gerektiğinde yeni bilgi üreten organdır. Bu çalışmanın amacı yapı ve işlev bakımından beyne benzetilen okul örgütlerinin, hızla değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve hatta değişime öncülük edebilmeleri için beyin metaforu bağlamında değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak üzere alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından beyin metaforu bağlamında holografik okul modeli geliştirilmiştir. Model; okul örgütü, okul çalışanları (yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar) ve okulun psiko-sosyal bağlamı (holografi ve beyin metaforu) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: metafor, örgütsel metafor, beyin metaforu, okul örgütleri

SCHOOL ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF THE BRAIN METAPHOR

Abstract:

Metaphors are metaphors used to reach the unknown by making use of the known. With the help of metaphor, it is possible to make the unknown known and make it more understandable. In this context, various metaphors are used to explain the structure and functions of organizations. The brain metaphor is one of them. The brain is the organ that receives, processes, changes, stores, evaluates information and produces new information when necessary. The aim of this study is to evaluate school organizations, which are likened to the brain in terms of structure and function, in the context of the brain metaphor so that they can adapt to the rapidly changing and transforming world and even lead change. In order to achieve this aim, a literature review was carried out and a holographic school model was developed by the researcher in the context of the brain metaphor. Model; It consists of three dimensions: school organization, school employees (administrators, teachers and other employees) and the psycho-social context of the school (holography and brain metaphor).

Keywords: metaphor, organizational metaphor, brain metaphor, school organizations

Giriş

Günümüzde örgütler dalgalı, çalkantılı ve karmaşık çevresi içerisinde sürdürülebilir rekabetçi avantajı nasıl yakalayıp devam ettireceklerini düşünmektedir. Bu örgütler, önceden tahmin edilemeyen ve kararsız gelecekle karşılaşmanın telaşı içerisinde ve tüketici ihtiyaçlarındaki değişimlere daha hızlı tepki vermeye gereksinim duymaktadır. Bu şartlar altında çalışan örgütler arzulanan geleceğe ulaşma konusunda çalışanlarının “beyinlerine” güvenmektedir (Keçecioglu, 2011). Bilgi toplumunda, çalışanlar beyinlerini kullanarak yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini arttırmakta ve örgütlere yeni ürün ve hizmetler kazandırmaktadırlar.

Dünyanın “küçülmesi” ve bilginin küreselleşerek imkânı olan herkese ulaşabilmesi sayesinde, günümüzde insanlar buldukları yerden bankacılık ve alış-veriş gibi işlemleri zaman ve emek sarf etmeden yapabilmektedir. Beynin yapısı ve işleyişinden esinlenerek geliştirilen internet ağı ve cep telefonları gibi teknolojiler sayesinde insanlar dünyayı ve çok çeşitli imkânları “ellerinde” tutmaktadırlar. Örgütler genellikle bu imkânların gerisinde kalmamak için, bütün bu gelişmelere paralel olarak çevrelerini iyi okuyacak, değerlendirecek, dönüşecek, dönüştürecek ve hatta değişime öncülük edecek stratejiler belirlemek durumunda kalmaktadırlar.

Değişime uymaya ve bu değişime örgütleri uydurmaya yönelik olarak örgütlere çeşitli perspektiflerden bakmak önemlidir. Bu amaca hizmet etmek üzere makine metaforu, organizma metaforu gibi çeşitli örgütsel metaforlar geliştirilmiştir. Ancak örgüte tek bir metaforun sunduğu pencereden bakmak yerine örgütün farklı yapı, birim ve süreçlerinde farklı metafor yaklaşımlarından faydalanmak gereklidir. Değişime uyması hatta değişim ve gelişimin başlatıcısı olması gereken örgütlerden birisi de okullardır.

Okulların eğitim sisteminin temel alt sistemi olduğu düşünüldüğünde, yapı ve işlevlerinin eğitim sisteminin tamamını etkileyeceği değerlendirilebilir. Okullar aynı zamanda açık sistemin bir gereği olarak girdilerini çevresinden almakta, onları işleyerek amaca uygun hâle getirmekte ve çıktılarını yine çevreye vermektedir. Dolayısıyla okul örgütleriyle çevresi arasında sürekli bir alış-veriş gerçekleşmektedir. Bu alış-veriş sayesinde okullar hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenmektedir. Bu etkileşimler sayesinde okullar dönüşmekte ve çevresine uyum sağlayarak ayakta kalabilmektedir. Hatta günümüzde okul örgütlerinden değişime uyum sağlamanın ötesinde öncülük etmesi beklenmektedir. Belirtilen faaliyetlerin gerçekleşebilmesi için okul örgütlerinin bir beyin gibi çalıştığı ya da çalışması gerektiği ifade edilebilir. Dolayısıyla okul örgütlerinin beyin metaforu bağlamında değerlendirilmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı yapı ve işlev bakımından beyne benzetilen okul örgütlerinin, hızla değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve hatta değişime öncülük edebilmeleri için beyin metaforu bağlamında değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak üzere alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve konuyla ilgili makaleler, tezler, kitaplar ve internet kaynakları incelenmiştir. İncelemeler ışığında kavramsal çerçeve oluşturulmuş, çalışmada öncelikle örgüt, okul, metafor ve örgütsel metafor kavramlarına kısaca değinilmiştir. Daha sonra örgütler, bilgi işleme sistemi, holografik örgütler ve öğrenen örgütler açısından değerlendirilmiştir. Beyin metaforunun güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş, okul örgütleri beyin metaforu bağlamında incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yeri geldikçe atıfta bulunmaya özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen alanyazın taraması ve araştırmacının okullardaki öğretmenlik ve yöneticilik deneyiminden yararlanılarak araştırmacı tarafından beyin metaforu bağlamında holografik okul modeli geliştirilmiştir. Söz konusu model; okul örgütü, okul çalışanları (yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar) ve okulun psiko-sosyal bağlamı (holografi ve beyin metaforu) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Modelin araştırmacının amacına ulaşmasında yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Örgüt, Okul Örgütleri, Metafor ve Örgütsel Metaforlar

Örgüt, belirli bir amaca yönelik olarak birbirleriyle bağlantılı eylemlerin gerçekleştirilmesi için bireylerin önceden belirlenmiş davranış kalıpları, görevler ve sorumluluklar etrafında bir araya gelmesi sonucunda oluşan, tamamlayıcılık ve süreklilik gösteren toplumsal yapılandırma (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 2014). Aslında örgüt bir yapıdır ve üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örüntüsüdür (Bursalıoğlu, 2015). Yapıdan ve üyeleri arasındaki ilişkiler ağından oluşan örgütlerden biri de okuldur.

Okul, eğitsel etkinliklerin düzenli ve sistematik olarak yürütülmesi amacıyla tasarlanan eğitim ortamıdır (Özdemir, 2018). Okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumu planlı olarak ve belirli bir sürede kazandıran örgüttür. Eğitim sisteminin temelini okul oluşturur. Çünkü eğitim hizmeti okulda üretilir. İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı gibi okul dışında kalan eğitim örgütleri okulun ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitim faaliyetlerine yardım etmek için vardır. Okul olmazsa bu kuruluşlar da olmaz (Başaran ve Çınkır, 2013). Okullar toplumsal açık sistem özelliği gösterir. Okulların bu özelliği göstermesinin en önemli nedeni, girdisini içinde yaşadığı toplumdaki almaya, amaçlara dönük olarak bu girdiyi işleme ve çıktı olarak tekrar topluma sunmasıdır. Bu nedenle okul sosyal bir sistem olduğundan okulun geliştirilmesinde gösterilen çabalar müdürü, öğretmenleri, öğrencileri, aileleri ve bunların arasındaki kolektif ilişkileri de etkiler (Taymaz, 2011).

Örgütlerin analiz edilmesi ve incelenmesi belli değerler dizisine göre yapılagelmiştir. Bu değerler dizisine yön veren ise örgütlerin incelenmesinde kullanılan farklı bakış açıları (imaj, model, metafor, teori vb.) olmuştur. Örgütsel perspektif ya da imajların bilimsel gelişmelere paralellik gösterecek şekilde dönemden döneme değiştiği gözlenmektedir (Balcı, 2003). Antik Yunan filozoflarının zengin mitolojik kültüründen türeyen mecazi anlatım beraberinde metafor kullanımını getirmiştir. Bu kullanım önce sözlü daha sonra da yazılı anlatımda yaygınlaşmaya başlamıştır (Ekinci, 2016). Çoğu kavramsal muhakeme temelde metaforik özellik gösterir. Çünkü soyut kavramlar genellikle somutlaşmış fiziksel deneyimlerle ifade edilir (Lakoff ve Johnson 1980 ve Lakoff ve Turner 1989; aktaran Ritchie, 2003). Metafor, herhangi bir şeyin nasıl veya neden olduğuna dair uygun çözümler bularak soyut kavramlar hakkındaki belirsiz soruları tanımlayabilir, açıklayabilir ve cevaplayabilir (Al-Luhaibi, 2017). Metafor çalışmalarını, bilişsel süreçlerin insan beyninde ve sinir sisteminde somutlaşması yerine, dilin mantıksal organizasyonuna dayalı olarak soyut bir şekilde ortaya çıkmış ve ilerlemiştir (Ritchie, 2004).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor “mecaz” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Balcı (2003) metaforu, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılması, bilinenler yardımıyla bilinmeyenin açıklanması, bir olgunun benzetmelerden yararlanılarak bilinir hâle getirilmesi olarak yorumlamıştır. Efeoğlu’ya (2015) göre metaforlar dilin mecazi kullanımları olarak geniş çapta araştırılmıştır. Burke’ye (1992) göre metaforlar örgütlerin ruhuna açılan pencerelerdir. Morgan’a (1998) göre de metafor, söylemi güzelleştiren bir söz sanatından ziyade, dünyayı kavrayışımızı etkileyen bir “düşünme ve görme biçimidir”. Metaforun örgüt ve yönetim konularına getirdiği derin ve farklı bakış açılarının yanında, eksik, hatalı ve yanıltıcı olabileceğini de göz ardı etmemekte fayda vardır. Asıl gerekli olan metafor kullanma sanatında beceri kazanmak, örgütleri ve durumları “okuyabilmek, anlayabilmek ve biçimlendirebilmek” için yeni yolların farkına varabilmektir.

Lakoff ve Johnson ve diğer araştırmacıların önerdiği gibi metafor, değerler dizisi olarak düşünce sisteminin merkezine yerleştirildiğinde kavrama olan bakış gelişmektedir (Çemberci, 2020). Metafor, sosyal inşacı bir perspektiften, kişilerarası bilme ve duyum oluşturmada merkezi bir rol oynar ve sıradan dilsel ifadelerin ötesine geçer (Kirby, 2017). Engen'e (2008) göre, metaforun birçok tarafı karmaşıklık yaratır, açıklık verir, geçerlilik sağlar ve yaratıcılık geliştirir. Metafor, dile boyut veren değerli bir araçtır. Derinlik, insan varlığının fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal yönlerini etkiler. Metaforun açıklayıcı bir araç olarak değeri vardır. Renk katar ve dili genişletir. Metaforlar çok yönlüdür ve karmaşık, belirsiz, değerli veya yaratıcı olan kavramları iletmenin yaratıcı bir yolunu sunar. Cameron ve Deignan'ın (2006) araştırmalarından elde ettiği veriler, sözcüklerin metaforik kullanımlarının sözlüğün mevcut tanımları içerisinde açıklaması olmayan kullanımlardan daha sabit olduğunu göstermiştir. Örnel (2019) yaptığı araştırmanın sonucunda; metaforların insanın bilişsel sisteminin dile yansımalarının bir sonucu olduğunu tespit etmiştir. Kay (1991), çalışmasında gönüllü örgütlerde "makine, organizma, kültür, beyin ve politika" metaforlarının kullanımını araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda örgütleri bu metaforlar bakımından "sosyal değer" kurumları olarak tanımlamıştır.

Nofsinger (2001), metaforlara değer vererek onları etkin bir şekilde kullanan yöneticilerin problem çözme, ikna ve değişim yaratmada daha etkili olabileceğini savunan bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, bir yöneticinin metafor kullanım düzeyinin, metaforlara yönelik duyarlılığının, problem çözme, ikna ve örgütsel değişim yaratmadaki etkinlikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin metaforları "açıklama, motivasyon ve yaratıcılık" olmak üzere üç farklı alanda kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca metaforların günümüz yöneticileri için değerli bir araç olduğu değerlendirilmiştir. Sun ve Chen'e (2018) göre, metafor kullanımının politik dili anlamayı kolaylaştıracağını varsayarak, giderek daha fazla bilim insanı bu alandaki metafor çalışmalarına odaklanmaya başlamıştır. Patton'a (2014) göre metaforlar bulguyu iletmenin zeki ve güçlü yolları olabilir. Sağlam bir metafor ile tek bir ibarede çok fazla anlam ifade edilebilir. Üstelik metafor kullanmak eğlenceli de olabilir. Ancak metaforlar imalı çağrışımlar içerebildiklerinden, kullanımında dikkatli olunmalıdır. Ayrıca kişi metaforları somutlaştırmaktan ve sanki dünya gerçekten metaforun ileri sürdüğü gibiymiş gibi davranmaktan kaçınmalıdır.

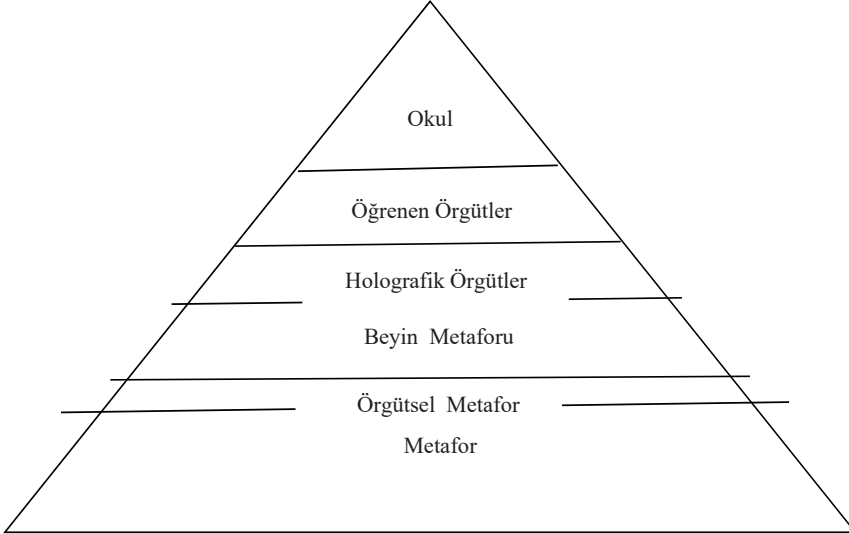
Leblebici'ye (2008) göre de metaforlar olguyu anlamaya yardımcıdırlar. Ancak her metafor kendi başına temelleri olan bir teori yaklaşımı sunamamaktadır. Bu nedenle örgüt teorilerinde en azından şimdilik değerler dizisi olarak çoğulculuk gerekli görülmekte, metaforların da bu çoğulculuğa hizmet ettiği düşünülmektedir. Pfeffer'e (1993) göre, her metaforun teori gibi algılanması sonucunda, sahada gerçekte var olmayan bir teori bolluğu görüntüsü oluşmaktadır. Bu nedenle iki kavramı birbirinden ayırt etmek yararlı görülmektedir. Sargut ve Özen (2007) ise, ilgi gören ve üzerinde kafa

yorulan teorilere bakıldığında bunların sayısının fazla olmadığı görülmektedir. Az sayıdaki ve değerler dizisi düzeyindeki meta teorilere bakıldığında, aralarında önemli benzerlikler olduğu ve zaman zaman aynı kavramların benzer biçimde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Metaforlar, normalde benzerlik görülemeyecek iki şey arasında bağlantı kurar. Metaforun bir unsuru anlaşıldığı sürece, diğeri hakkında bir şeyler öğrenebilir. Bu nedenle, metafor bir ilgi nesnesi ile daha iyi bilinen ya da en azından farklı bir şekilde bilinen bir şey arasındaki paralellikleri keşfetmeye teşvik eder. Bununla birlikte örgüt metaforlarının hiçbirisi örgütleri tam olarak anlamaya yetecek kadar bilgi sağlayamaz. Ancak çeşitli metaforlara, teorilere ve bakış açlarına aşinalık, örgüt teorilerini anlamayı kolaylaştırır, araştırmacılara yeni ufuklar sunar (Hatch, 1997).

Örgütlere yalnızca bir açıdan bakmanın neden olacağı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla birçok örgütsel metafor geliştirilmiştir. Makine metaforu, organizma metaforu ve beyin metaforu bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada beyin metaforu örgütlerin bilgiyi işleyen, öğrenen ve holografik boyutları açısından sunulmuştur. Çalışmanın kapsamı Şekil 1’de özetlenmiştir.

Şekil 1. Beyin Metaforu Bağlamında Okul Örgütleri



Şekil 1’e göre çalışmanın kapsamı metafor üzerine eklenmiştir. Metafor bakış açısıyla okul örgütleri örgütsel metafor, beyin metaforu, holografik örgütler ve öğrenen örgütler kapsamında değerlendirilmiştir.

Bilgi İşleme Sistemleri Olarak Örgütler ve Beyin Metaforu

İnsanoğlunun bilgiyi nasıl aldığı, işlediği, dönüştürdüğü, sakladığı ve nihayetinde “bilgiyi nasıl bildiği” konusu insanlık tarihi kadar eskidir denilebilir. Bugün beyin hücrelerinin birbirleri arasında bağlantı kurarak çalıştığı bilinen bir gerçektir. Diğer bir ifadeyle beyin, bilgilerin akışının sağlandığı ve işlendiği biyolojik bir sistemdir (Pribram, 1971). Örgüt yapılarının da eşgüdümlü olarak çalışarak amaca uygun hareket edebilmesi, iç ve dış çevreden gelen bilgileri işleyerek değerlendirebilmesi ve hayatta kalabilmesi için bu değişikliklere uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Hatta günümüzde örgütlerden geleceği öngörerek değişikliğe öncülük etmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütlerin bir beyin gibi işlediği ya da işlemesi gerektiği ifade edilebilir.

Dünyanın en karmaşık yapılarından birisi olan beyin, araştırmacılar için en çok ilgilenilen konulardan biri olmuş ve duygu, düşünce, algı ve davranışı açıklamak için beyin hakkında bilinenlerden yararlanılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar teorilerinde beynin aynı anda birçok veriyi işleyerek bu verileri daha önceki bilgilerle karşılaştırıp yeni durumlara uyarlayabilmesi özelliğini kullanmışlardır. Bu yönüyle beyin bir bilgi işleme sistemi olarak görülmüştür. Beyin aynı zamanda etrafındaki değişimlere eş zamanlı olarak cevap verebilecek davranış örüntüsü oluşturabilmektedir. Beynin örgütleri açıklamakta bir metafor olarak kullanılması muhtemelen beynin bu özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Graud ve Kotha, 1994). Örgütler tıpkı beyin gibi bilgiyi almakta, işlemekte ve depolamaktadır (Leblebici, 2008). Beyin metaforu, beyin ile örgütlerin çalışma sistemleri bakımından benzerlik olduğu varsayımına dayanır.

Schunk’a (2014) göre, bilişsel bilgi işleme teorileri öğrenmenin hafızada bir ağ sistemi oluşturduğunu ileri sürer. Bu teoriye göre bilgi gelir, algılanır, işleyen belleğe konulur ve uzun süreli bellekteki ilişkisi bulunan bilgilerle bağlantı kurulur. Bellek ağlarının kurulmasında gelen bilgileri organize etmek, ayrıntılı hâle getirmek ve tekrarlamak gibi işlemler etkili olur. Bu teoriler ile beyin araştırmalarında ulaşılan sonuçların uyumlu olduğu söylenebilir. İlgili teorilerde bilginin elde edilmesine, depolanmasına ve geri kazanılmasına önem verilir.

Dağıtılmış bilgi yenilikçi örgütler için birçok sorunu beraberinde getirir ve üç kategoriden meydana gelir. Bunlar; bağlantılar, iletişim ve kontroldür. Bu soruna bir çözüm, örgüt için beyni bir metafor olarak kullanarak inovasyonu yönetmektir. Beyin sembolik ve bağlantılı yapıları bünyesinde barındırır. Bu yapılar birbirini tamamlar ve birlikte örgütün sembolik ve ipucu temelli bilgiye ulaşmasını sağlar (Kirkman, 2016). Merkezi sinir sistemi bulunan organizmalar, beyinde özellikleri algılayabilen özel alanlara sahiptir. Bu alanlar sayesinde herhangi iki merkezi sinir sistemi birbiriyle iletişim kurabilir. Bu iletişimi insanlar genellikle dil sayesinde gerçekleştirirler. İletişim dilin dünyaya yanıt olarak çıkardığı seslerle başlar. Dünya kavramı özellik kalıplarıyla yavaş yavaş oluşturulur. Bu kalıplar sayesinde bir nesne diğer nesnelere ayrılır (Ho-

orn, 1997). Neredeyse tüm metaforların bilginin üretilmesinde ve iletilmesinde rolü bulunmaktadır (Baake, 2000).

Beyinde bulunan nöronlar birbirleriyle bağlantılıdır ve çevrelerinden sayısız şekilde etkilenir ve çevrelerini etkiler. Bu bağlamda beyin metaforu, toplulukların ve örgütlerin bir sistem olarak görülmesi ve bu sistemin dinamiklerinin nasıl değiştirileceği konusunda bireylere ışık tutar (Little, 1994). Sistemin sorunsuz olarak işleyebilmesi için alt sistemlerin birbirinden haberdar olması hatta her bir parçanın bütünü gördüğü işlevleri yerine getirebilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu kapsamda örgütler holografik beyinler olarak düşünülebilir.

Holografik Beyinler Olarak Örgütler

Holografi, bütünü parçaların hepsinin içinde depolanacak şekilde enformasyon kaydedilmesi, her şeyin diğer bütün parçaların içinde sarılıp kuşatılmasıdır. Benzer olarak beynin işleyişinde bir merkez veya denetim noktası bulunmamakta, beyin verileri birçok parçada depolayıp işleyebilmektedir. Yapılan araştırmalar, farelerin beyin kabuklarının yüzde 90'ı eksikken bile labirentte yollarını bulduklarını göstermiştir. Beyinlerinin bir yarımküresini kaybeden küçük çocuklarda da, beyin işlevlerini diğer yarımkürenin üstlendiği görülmüştür. Bunun sebebi, beynin yeni bir hayat yaratmak için gerekli olan bilgi, beceri ve hünerlerini kullanarak kendi kendini örgütlemesi ve yeniden öğrenmesidir (Morgan, 1998). Günümüzde beynin holografik sistem olduğu, bilgiyi holografik yapıda sakladığı ileri sürülmektedir (Pribram, 1971).

Örgütlerde de beynin holografik yapısına benzer bir sistem kurulabilir. Morgan'a (1998) göre holografik örgüt yapısının beş ilkedен oluştuğu görülmektedir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. İlke: Bütünü parçalara yerleştir, kurumsal DNA olarak vizyonlar, değerler ve kültür,

şebekelenmiş zekâ, kendi kendilerini üreten yapılar, çeşitlilik kazanmış bütüncül roller

2. İlke: Kapasite fazlasının önemi: Enformasyon işlemede, becerilerde ve iş tanımında

3. İlke: Zorunlu çeşitlilik: İç karmaşıklık çevreninkine uygun olmalıdır

4. İlke: Asgari spesifikasyon: Zorunlu olandan fazlasını tanımlama

5. İlke: Öğrenmeyi öğrenmek: Çevresel değişimi izle, tahmin et ve çift devreli öğrenmedir.

Holografik örgüt tasarımının son ilkesi öğrenmeyi öğrenmedir. Bir örgütün çevresine karşı duyarsız kalması, değişimlere ayak uyduramaması ve kendini yenileyememesi durumunda varlığını sürdüremeyeceği gerçeğinden hareketle öğrenmeyi öğ-

renme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. İlk kez 1990 yılında Peter Senge tarafından ortaya atılan örgütsel öğrenme kavramı, öğrenmeyi öğrenme teorisinin örgütlere uyarlanmış hâli olarak düşünülebilir (Kasapoğlu, 2008). Bu kapsamda düşünüldüğünde örgütler de beyin gibi öğrenerek çevresine uyum sağlayabilir. Dolayısıyla okulların da öğrenen örgüt olmasıyla birlikte hem çalışanların hem de okulun amaçlarının ortaklaşırılabilirliği ifade edilebilir.

Öğrenme ve Öğrenen Örgütler

Schunk'a (2014) göre öğrenme, davranışlarda ya da davranış kapasitesinde meydana gelen pratikteki kalıcı değişikliklerdir. Öğrenmeyi tanımlayan birinci ölçüt, davranışta ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişikliklerdir. İkinci ölçüt, uzun süreli kalıcı davranış değişiklikleridir. Üçüncü ölçüt ise, pratik ve diğer deneyim şekilleriyle gerçekleşiyor olmasıdır.

Örgütler, açık sistemler olarak buldukları çevreden eskiye nazaran daha fazla etkilenir hâle gelmişler ve kendilerini acımasız bir savaşın ortasında bulmuşlardır. Belirsizliğin ve uluslararası rekabetin arttığı bir ortamda sağlıklı bilgi akışını sağlamak ve doğru kararlar vermek zorunda kalmışlardır. Bunu sağlayabilmek için ise örgütlerin yeterli ve sürekli olarak öğrenme kapasitesine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Öneren, 2008; Vural, 2003). Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için yönetilebilir, anlamlı ve ölçülebilir olması gerekmektedir (Başaran, 2017). Öğrenen örgütlerin yapısı öğrenme ortamı, somut öğrenme süreçleri ve liderlik boyutları olarak Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenen Örgütlerin Yapısı

Temel Bileşenler		
Destekleyici Öğrenme Ortamı	Somut Öğrenme Süreçleri	Liderlik
Çalışanlar;	Örgütte;	Örgüt Liderleri;
-Görüşleri farklı olduğunda, hata yaptıklarında ve soru sorduklarında kendilerini güvende hissederler.	-Bilgi üretilir, toplanır, yorumlanır ve dağıtılır.	-Alternatif bakış açılarından yararlanır.
-Karşıt fikirlere saygı duyarlar ve değer verirler.	-Yeni öneriler ve teklifler denenir.	-Sorum tanımlama ve bilgi aktarmaya önem verir.
-Risk alırlar ve bilinmeyen keşfederler.	-Teknolojik gelişmeler takip edilir ve rakiplerle ilgili istihbarat elde edilir.	-Soru sorma ve dinleme süreçlerinde aktif rol alır.
-Örgütsel işlemler için zaman ayırırlar.	-Sorunlar belirlenir ve çözülür.	
	-Çalışanların becerileri geliştirilir.	

Kaynak. Garvin, Edmondson ve Gino, 2008.

Tablo 1'e göre öğrenen örgütlerde bilgi üretilmekte, toplanmakta, yorumlanmakta ve nihayetinde dağıtılmaktadır. Yeni öneriler denenmekte, teknolojik gelişmeler ve rakipler takip edilmekte, sorunlar belirlenip çözülmektedir. Çalışan becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Örgütlerde takım öğrenme ve diyalog becerileri önemlidir, böylece insanlar çeşitli bakış açılarını da içine alacak şekilde öğrenme ve birlikte öğrenmeyi öğrenebilirler. Öğrenen toplulukları oluşturmak mümkündür ve onları inşa etme çabaları hayati önem taşımaktadır. Çünkü her birey kendi başına bir üretim aracıdır (Senge, Roberts, Ross, Smith and Kleiner, 1994).

Öğrenen örgütlerin özellikleri altı başlıkta toplanabilir. Öğrenen örgütler (Rowden 2001; aktaran Kasapoğlu, 2008):

1. Sürekli öğrenme için imkânlar sunarlar.
2. Öğrenmeyi amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanırlar.
3. Bireysel performansla örgütsel performans arasında bağlantı kurarlar.
4. Sorgulamayı teşvik ederler. Bunu yaparken çalışanların güvende olduklarını garantilerler.
5. Enerji ve yenilenme kaynağı olarak gördükleri yaratıcılığı teşvik ederler.
6. Sürekli olarak çevre ile etkileşim hâlinindedirler.

Yukarıdaki maddelere göre öğrenen örgütlerde bireyler sürekli olarak öğrenmeye teşvik edilir ve amaca ulaşmada öğrenmeye önem verilir. Bireysel performansın örgütsel performansa yol açacağı değerlendirilir. Çalışanlar, çekinmeden sorgulama yapma konusunda yüreklendirilir. Yaratıcılık, enerji ve yenilenme kaynağı olarak görülür ve çevre ile etkileşime önem verilir.

Barnard (2020) okulun operasyonel yapısının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisini ve öğrenen örgüt olarak bu kapasitenin herhangi bir isteği nasıl desteklediğini ve devre dışı bıraktığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu yaş gruplarından oluşan yapıları benimseyen okulların, daha kapsamlı geri bildirim mekanizmaları olduğu ve daha yüksek örgütsel öğrenme kapasitesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenen örgüt olarak okul ile hem çalışanların (okul liderleri, öğretmenler, destek personeli) iş tatmini hem de okulun çalışan ihtiyaçlarına cevap vermesi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimin tüm paydaşlarına olası katkılarından dolayı, politika yapıcılara okulları öğrenen örgütlere dönüştürmeleri tavsiye edilmektedir (Kools, Gouedard, George, Steijn, Bekkers ve Stoll, 2019). Demirbaş ve Bostancı (2020) yaptıkları araştırmanın sonucunda, okullarda öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapsamındaki algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu

algının görev yapılan okul düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Ertan-Kantos'a (2011) göre de beyin metaforu kapsamında okulun öğrenen örgüte dönüştürülmesi esastır.

Daha önce de belirtildiği üzere, örgütü ve işleyişini bütün yönleriyle ve eksiksiz bir şekilde tanımlayabilecek bir metafor bulunmamaktadır. Her metafor örgüte ayrı bir açıdan bakmaktadır. Dolayısıyla görece olumlu ve olumsuz yönleri bulunabilmektedir. Bu yönlerin ayırıcılığına vararak örgütlere yaklaşmak daha iyi sonuçlar verebilir. Bu nedenle aşağıda beyin metaforunun güçlü ve zayıf yönleri belirtilmiştir.

Beyin Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Her metaforun olduğu gibi beyin metaforu yaklaşımının da örgütü açıklamakta güçlü olduğu ve zayıf kaldığı hususlar bulunmaktadır. Bu boyutlar Tablo 2'de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Beyin Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Beyin Metaforunun Güçlü Yönleri
-Örgütü değişen çevre şartlarına uyma konusundaki potansiyeli bakımından değerlendirir. Bu nedenle dünya gerçekleriyle örtüşür.
-Örgütleri dinamik bir yapıda ele alarak öğrenen örgütlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur.
-Öğrenme süreçlerinin gereklerini ve aksayan yönlerinin belirlenmesine katkıda bulunur.
-Yeni enformasyon teknolojilerinin öğrenen örgütlerce nasıl kullanılabileceğine ışık tutar.
-Geleneksel yönetim anlayışını sorgulayarak yeni yönetim teorilerinin oluşumuna katkı sunar.
-Çalışanlara özerklik sağlayarak onları karar alma süreçlerine dâhil eder. Böylece aidiyet duygularını pekiştirir.
Beyin Metaforunun Zayıf Yönleri
-Beyinle ilgili olarak herkes tarafından kabul edilen tutarlı bir imge yoktur. Ayrıca beyin yapı ve işlev olarak hâlâ gizemini koruyan bir organdır. Bu nedenle beyin metaforunun örgütlerde kullanılması çelişkilere ve yetersizliklere sebep olabilir.
-Öğrenen örgüt oluşturma çabaları örgütte çalışanı dışlayan yapay zekâ benzeri yapıların ortaya çıkmasına sebep olabilir.
-İktidar ve zihniyet değişimini öngörür. Genelde teoride bu değişime pek ses çıkarılmazken, uygulamada değişimlere güç sahiplerinin direnç göstermesi olasıdır.
-Hiyerarşik yapıya alışkın örgütlerde, esnek ve katılımcı anlayışa geçme çabaları güç dengesi ve denetimde sorunlara sebebiyet verebilir.

Kaynak. Morgan 1998 ve Kasapoğlu 2008; aktaran Başaran, 2017.

Tablo 2'ye göre çalışanlara özerklik sağlayarak onları karar alma süreçlerine katması beyin metaforunun güçlü yanını oluşturmaktadır. Öte yandan, hiyerarşik yapıya alışkın örgütlerde esnek ve katılımcı anlayışa geçme çabaları, güç dengesi ve denetimde sorunlara sebebiyet verebileceğinden metaforun zayıf yanı olarak görülmektedir.

Beyin metaforu açısından okul örgütlerine bakmanın olumlu ve olumsuz yönlerini görebilmek için okullar beyin metaforu bağlamında incelenmiştir.

Okul Örgütleri ve Beyin Metaforu

Okulların iyi anlaşılması ve yönetilmesi gereklidir. Çünkü okul dışındaki diğer eğitim örgütlerinin iyi yönetilememesi ancak okula yönetsel engeller çıkarır. Fakat okulun kötü yönetilmesi tüm eğitim sistemini etkileyerek büyük sorunlara sebebiyet verir (Başaran ve Çınkır, 2013). Okulların iyi kavranabilmesi ve yönetilebilmesi için, okul örgütleri bilgi çağı metaforlarından olan beyin metaforu bağlamında değerlendirilmiştir.

Canlı organizmaların karar alma organı bilindiği üzere beyindir. Okulların da bir canlıya benzetilmesi durumunda, çevresi ile bilgi akışı sağlayan bir beyin gibi çalışarak amacına ulaştığı düşünülebilir. Örneğin okul yönetimi ve öğretmenler öğretim programlarını çevrenin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmektedirler. Okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesinde yine çevrenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır (Döş, 2013). Bütün bu ayarlamaların yapılabilmesi için okulların bir beyin gibi davranarak paydaşlarından aldığı bilgiyi seçmesi, kendine uyarlaması ve gereken davranışları gösterebilmesinin gerektiği ifade edilebilir.

Bireylerin yaşamlarında önemli izler bırakan ve onların davranışlarını şekillendiren okulların nasıl algılandığına dair araştırmalar önemli görülmektedir (Özan ve Demir, 2011). Okul kavramıyla ilgili olarak geliştirilmiş metaforlar, okulu anlama ve açıklamada kayda değer veri kaynakları olarak değerlendirilebilir (Arslan, 2020). Bu nedenle, son yıllarda eğitim ve sinirbilimin yer aldığı disiplinlerin işbirliği içerisinde olduğu görülmektedir (Koçak, 2020).

Balcı (1999), öğretmen, öğrenci ve velilerin metafor yardımı ile okulu nasıl kavramsallaştırdıklarını saptamayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulların temel işlevlerinin bilgi aktarma, bakım ve öğrencilerin yetiştirilmesi olduğu belirlenmiştir. Doğan'ın (2020) çalışmasında, ortaokul çocuk kitaplarındaki okul, müdür ve öğretmen metaforları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk kitaplarında okul, müdür ve öğretmenlerin genellikle olumsuz metaforlarla anlatıldığı, bu kavramların alanyazındaki anlamlarıyla uyummadığı tespit edilmiştir.

Özenir'in (2019) araştırmasında, bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okula yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin okula yönelik olarak genellikle olumlu algılar beslediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerde "verimsiz-olumsuz ortam" algısının oluştuğu da belirlenmiştir. Karakaya (2019) çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul, okul yönetimi ve öğretmen kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda okulların, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin "otoriter"

olarak görüldüğü ve öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettikleri tespit edilmiştir. Çözüm olarak okulların daha demokratik yapılar kazanması önerilmiştir.

Gerçekleştirilen alanyazın taraması ve araştırmacının okullardaki öğretmenlik ve yöneticilik deneyiminden yararlanılarak araştırmacı tarafından beyin metaforu bağlamında holografik okul modeli geliştirilmiştir. Söz konusu model Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’ye göre beyin metaforu bağlamında holografik okul modeli; okul örgütü, okul çalışanları (yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar) ve okulun psiko-sosyal bağlamı (holografi ve beyin metaforu) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Modelin işleyişi şu şekildedir:

Yönetici

-Diğer yöneticilerin (müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı, müdür) görevlerini öğrenerek okulda tek başına kaldığında bile okul sisteminin işlemlerini sağlayabilir.

-Öğretmenlerin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin boş derslere girerek eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilir.

-Diğer çalışanların görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin okulda memur yokken resmi yazıları yazabilir. Yardımcı hizmetlinin olmadığı acil ve zaruri durumlarda gerekli tedbirleri alabilir.

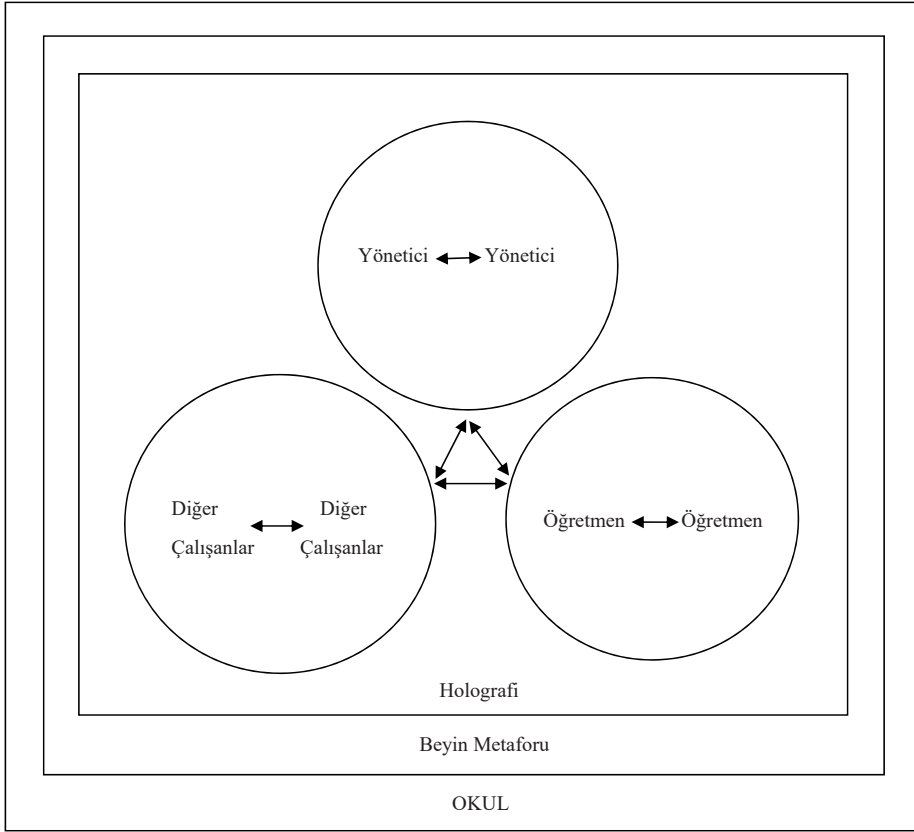
Öğretmen

-Diğer öğretmenlerin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin boş derslere girerek eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilir.

-Yöneticilerin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin okulda yönetici yokken tören ve etkinlikleri organize edebilir ve yaptırabilir. Karne zamanlarında karne, not cetveli gibi dokümanların hazırlanması ve dağıtılmasına yardımcı olabilir.

- Diğer çalışanların görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin okulda memur yokken resmi yazıların duyurulmasını sağlayabilir. Yardımcı hizmetlinin olmadığı acil ve zaruri durumlarda gerekli tedbirleri alabilir.

Şekil 2. Beyin Metaforu Bağlamında Holografik Okul Modeli



Diğer Çalışanlar

-Birbirlerinin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin bir memur diğer memur yokken resmi evrakları İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne götürebilir. Bir yardımcı hizmetli, diğeri yokken onun sınıflarını temizleyebilir.

-Öğretmenlerin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin bir memur ya da yardımcı hizmetli, nöbetçi öğretmen yokken öğrencilerin sınıfa ve okula giriş-çıkışlarında düzeni sağlayabilir.

-Yöneticilerin görevlerini öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin okulda memur, müdür yardımcısı yokken öğretmenlere gerekli duyuruları yapabilir.

Beyin metaforu bağlamında holografik okul modeline göre okul çalışanları kendilerine ulaşan bilgiyi alır, işler, değerlendirir, önceki bilgilerle bağlantı kurar ve yeni durumlara uyarlayarak beynin işleyişine benzer görevleri gerçekleştirir. Okul bütünü- nün bilgisinin her çalışana iletilmesi sayesinde de holografik örgüt işlevi yerine getirilmiş olur. Böylece özellikle acil ve zorunlu hâllerde gerekli tedbirler alınarak okulun amaca uygun olarak işlemesi sağlanabilir. Ancak modelin uygulanmasında yasal ve etik hususların göz önünde bulundurulması ve okul müdürünün bilgisi ve onayı dâhilinde hareket edilmesi gerekli görülmektedir.

Sonuç

Hiçbir örgüt modelinin örgütü tek başına kucaklayabilecek nitelikte olmadığı söylenebilir. Belki de bunun için tüm örgüt modellerinin işe koşulması gerekmektedir. Aynı zamanda bu görüş açıları, örgütsel yaşamın karmaşıklığını ve değişkenliğini de su yüzüne çıkarmaktadır (Balcı, 1992). Hemen her olguya olduğu gibi örgütlere de tek bir açıdan bakılması, diğer perspektifleri engelleyerek örgütü açmazlara sürükleyebileceğinden, duruma tüm açılardan bakabilme olgunluğuna erişilmesi ve ona uygun stratejiler belirlenmesi önemlidir.

Çevrenin hızla artan ve çeşitlenen taleplerini görüp, amaç ve stratejilerini buna uygun hâle getiren, örgütünü ve personelini bir “beyin” gibi çalıştırarak bu taleplere en fonksiyonel ve hızlı cevap verebilen örgütlerin ayakta kalabilecekleri söylenebilir. Beyin metaforuna benzetilen örgütlerde örgütün sağlıklı işleyebilmesi için iç ve dış çevreden gelen bilgiler işlenir, hafızadaki bilgilerle karşılaştırılır, organize edilir, ihtiyaçlara göre uyumlaştırılarak kullanılır ve yeniden yararlanmak üzere depolanır. Her metaforunda olduğu gibi beyin metaforunun da olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin ve politika belirleyicilerinin, tüm örgüt teorileri ve metaforlarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş edinerek, örgütlerini bu bağlamda yönetmelerinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Örgütlerde beynin holografik yapısına benzer bir sistem kurulabilir. Bütünün bilgisi her parçaya yerleştirilebilir, örgütün her bir parçasının bütünün bilgisi ve yeteneğine haiz olması sağlanabilir. Bu düşünceden yola çıkılarak araştırmacı tarafından beyin metaforu bağlamında holografik okul modeli geliştirilmiştir. Model; okul örgütü, okul çalışanları (yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar) ve okulun psiko-sosyal bağlamı (holografi ve beyin metaforu) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Modele göre, okullarda görev yapan müdür yardımcılarını dönerli olarak çalıştırılarak görev alanlarına giren her konuda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Böylece müdür yardımcılarının okulda tek başına kaldıklarında bile okulun işleyişini sürdürebilmeleri ve ileride alacağı müdürlük görevine hazırlanabilmeleri mümkün olabilir. Aynı şekilde okulun diğer çalışanları da acil ve zaruri hâllerde birbirlerinin görevlerini yerine getirerek okul örgütünün amaca uygun olarak işletilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- AL-LUHAİBİ, A. E. K. (2017). Metaphor and creativity in language: The impact of metaphor on sentence meaning (Unpublished doctoral dissertation). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ARSLAN, P. (2020). *Okul kavramına ilişkin metaforlar*. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(1), 1-14.
- BAAKE, K. R. (2000). Metaphor and knowledge: The rhetorical challenges at a postmodern science think tank (Unpublished doctoral dissertation). New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.
- BALCI, A. (1992). *Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram- araştırma ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(1), 27-45.
- BALCI, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools (In Ankara) (Unpublished doctoral dissertation). The Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences, Ankara.
- BALCI, A. (2003). *Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi u*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33, 26-61.
- Barnard, P. A. (2020). *Secondary school structure, organisational learning capacity and learning organisations: a systemic contribution*. International Journal of Educational Management, 34(8), 1253-1264.
- BAŞARAN, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- BAŞARAN, Y. K. (2017). *Beyin metaforu ve eğitime yansımaları*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 171-188.
- BOZKURT, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (2014). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Sezen, S. (Edt.). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- BURKE, W. W. (1992). *Metaphors to consult by*. Group And Organization Management, 17(3), 255-259.
- BURSALIOĞLU, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- CAMERON, L. ve Deignan, A. (2006). *The emergence of metaphor in discourse*. Applied Linguistics, 27(4), 671-690.
- ÇEMBERCİ, S. (2020). Lakoff, kavramsal metaforlar ve sonsuzluğun temel metaforu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- DEMİRBAŞ, F. ve Bostancı, A. B. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin örgütsel seslilik düzeyleri arasındaki ilişki*. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(3), 1426-1439.
- DOĞAN, N. (2020). Ortaokul düzeyindeki çocuk kitaplarında okul, müdür ve öğretmen metaforları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DÖŞ, İ. (2013). *Okul örgütleri ve beyin metaforu*. Millî Eğitim, 199, 88-105.
- EFEÖĞLU, E. (2015). The metaphorical (re) construction of Turkey in political discourse: A corpus-driven critical metaphor analysis (Unpublished master's thesis). The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.

- ENGEN, R. B. V. (2008). Metaphor: A multifaceted literary device used by morgan and weick to describe organizations. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 39-51.
- EKİNCİ, N. (2016). *Metafor ve mantık*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (Journal of Social Sciences), 57, 159-174.
- ERTAN-KANTOS, Z. (2011). *Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(1), 135-158.
- GARVİN, D. A., Edmondson, A. C. ve Gino, F. (2008). *Is yours a learning organization?*. Harvard Business Review, 109-116.
- GRAUD, R. ve Kotha, S. (1994). *Using the brain as a metaphor to model flexible production systems*. Academy of Management Review, 19(4), 571-698.
- HATCH, M. J. (1997). *Organization theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford University Press Inc.
- HOORN, J. F. (1997). *Metaphor and the brain: Behavioral and psychophysiological research into literary metaphor processing* (Unpublished doctoral dissertation). Vrije Universiteit, Amsterdam.
- KARAKAYA, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde var olan okul, öğretmen ve okul yönetimi algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Giresun ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- KASAPOĞLU, R. (2008). Beyin metaforu. Balcı, A. (Edt.), *Örgüt mecazları* (s 39-55). Ekinoks Yayınevi.
- KAY, R. P. (1991). An analysis of the use of metaphor in voluntary organisations (Order No. U041290). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (301527485). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/analysis-use-metaphor-voluntary-organisations/docview/301527485/se-2?accountid=8319>
- KEÇECİOĞLU, T. (2011). *Örgüt teorisinde yenilikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KİRBY, D. A. (2017). The imaginal wisdom of metaphor: A theoretical exploration of pictorial metaphor as a generative source to induce organizational transformation (Unpublished doctoral dissertation). California Institute of Integral Studies, San Francisco, CA.
- KIRKMAN, D. M. (2016). *A distributed knowledge approach to managing innovation*. Journal of Strategic Innovation and Sustainability, 11(1), 9-15.
- KOÇAK, G. (2020). *Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları: Matematik ile ilgili görüntüleme çalışmaları*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(11), 1-16.
- KOOLS, M., Gouédard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. ve Stoll, L. (2019). *The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales*. Eur J Educ. 54, 426-442. <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>
- LEBLEBİCİ, D. N. (2008). *Örgüt kuramında paradigmalar ve metaforlar*. Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9(15), 345-360.
- LITTLE, J. H. (1994). *Reframing public administration: A systems-methodological analysis of governance and the role of public administration* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- MORGAN, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Bulut, G. (Çev.). Mess Yayın. (1997).

- NOFSİNGER, C. C. (2001). *Metaphors and management: The use and usefulness of metaphors in organizations* (Unpublished doctoral dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, California.
- ÖNEREN, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- ÖRSEL, C. (2019). *An exploration of metaphors in W. B. Yeats' poetry through metaphor theory*. (Unpublished doctoral dissertation). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- ÖZAN, M. B. ve Demir, C. (2011). *Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Fırat University Journal Of Social Science), 21(2), 106-126.
- ÖZDEMİR, M. (2018). *Eğitim yönetimi-alanım temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- ÖZENİR, G. E. (2019). *Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğretmenlerinin okul kavramı ile ilgili metaforlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev.). Pegem Akademi. (2014).
- PFEFFER, J. (1993). *Barriers to the advance of organizational science: Paradigm development as a dependent variable*. *The Academy of Management Review*, 18(4), 599-620.
- PRİBRAM, K. (1971). *Languages of the brain*. Prentice Hall.
- RİTCHİE, D. (2003). "Argument is war"—or is it a game of chess? *multiple meanings in the analysis of implicit metaphors*. *Metaphor And Symbol*, 18(2), 125-146.
- RİTCHİE, D. (2004). *Metaphors in conversational context: Toward a connectivity theory of metaphor interpretation*. *Metaphor And Symbol*, 79(4), 265-287.
- SARGUT, A. S. ve Özen, Ş. (2007). Örgüt kuramlarına genel bakış: Karşılaştırmalı bir çözümleme. Sargut, A. S. ve Özen, Ş. (Edt.), *Örgüt kuramları* (s 11-34). İmge Kitabevi.
- SCHUNK, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. Şahin, M. (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (2008).
- SENGE, P. M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J. ve Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Nicholas Brealey Publishing Limited.
- SUN, Y. ve Chen, X. (2018). *A diachronic analysis of metaphor clusters in political discourse: A comparative study of Chinese and American presidents' speeches at universities*. *Pragmatics and Society*, 9(4), 626-653.
- TAYMAZ, H. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi-okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları. Pegem Akademi.
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/Erişim> Tarihi: 20.3.2021
- VURAL, B. A. (2003). Örgütsel öğrenme ve sürekli gelişme. *Selçuk İletişim*, 3(1), 91-96.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzininin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay araç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtlanmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.