



**EĞİTİMDE YENİ
YAKLAŞIMLAR DERGİSİ
EYYAD**

Cilt 5 Sayı 2

www.eyyad.com

2022



SİYASİ PARTİ SEÇİM BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM POLİTİKALARI: 2000-2022

Mehmet AKPINAR¹-Enes KÜÇÜK²

ÖZET

Bu çalışmada, 2000 yılı sonrası TBMM'de grubu bulunan beş siyasi partinin (AKP, CHP, MHP, İP ve HDP) Türkiye'de yapılan genel seçimler öncesinde yayımlanmış oldukları seçim beyannamelerine dayalı olarak eğitim politikaları incelenmiştir. Çalışma nitel yönelimli bir çalışmadır ve partilerin 3 Kasım 2002, 22 Temmuz 2007, 12 Haziran 2011, 7 Haziran 2015 ve 24 Haziran 2018 tarihlerinde yapılan genel seçimler öncesinde yayımlanmış oldukları seçim beyannamelerinden hareketle vatandaş yetiştirme konusundaki eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada elde bulgulara göre; siyasi partilerin vatandaş yetiştirme konusundaki eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim konusundaki politikalarında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmekle birlikte, zaman içerisinde bu konulara bakış açılarında değişiklik meydana geldiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, siyasi partiler, seçim beyannameleri.

EDUCATIONAL POLICIES IN POLITICAL PARTY ELECTION MANIFESTOS: 2000-2022

ABSTRACT

In the present study, the educational policies were examined based on election manifestos of the five political parties (AKP, CHP, MHP, IP, and HDP) that had groups in the Grand National Assembly of Turkey before the general elections held in Turkey after 2000. The study had a qualitative study design and was based on the election manifestos of the parties before the general elections held on 3 November 2002, 22 July 2007, 12 June 2011, 7 June 2015, and 24 June 2018, and intended to demonstrate their opinions on educational targets on raising citizens and on formal and non-formal education. In the study, the document analysis method was used as a data collection tool. The collected data were analyzed with the content analysis method. According to the findings obtained in the study, although it was seen that there were similarities and differences in the educational targets of political parties on raising citizens and their policies on formal and non-formal education, it was also determined that there were changes in their perspectives on these issues over time.

Keywords: Education, political parties, election declarations.

¹ Doç. Dr, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, makpınar66@yahoo.com

² Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi E-mail: kkosmanoglu@outlook.com

1. GİRİŞ

Ülkelerin kalkınması ve muasır medeniyet seviyesine çıkmasında eğitimin kaçınılmaz bir rolü vardır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkenin halkının eğitim seviyesi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim seviyesinin yüksek olduğu ülkelerde ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda istikrarlı bir gelişme görüleceğinden bu ülkelerde kalkınma hamlesi de istenilen hızda gerçekleşebilecektir (Tok, 2012). Bu yüzden ülkeler öncelikli olarak eğitilmiş insan sayısını artırmayı ve böylelikle kalkınma hamlesini gerçekleştirmeyi arzu ederler. Bunu gerçekleştirmek için kendi gereksinimlerine cevap verecek tarzda bir eğitim sistemi oluşturmayı hedeflerler. Bu durum eğitim sistemlerinin sürekli olarak kontrol edilmesi ve düzenlenmesini zorunlu hale getirmektedir (Aydın, 2008).

Eğitim sistemlerinin düzenlenmesi noktasında en büyük görev devletin yönetim gücünü elinde bulunduran hükümetlere aittir. Hükümetler yönettikleri devletin yıkılmadan ayakta kalabilmesi ve diğer dünya devletleri arasında iyi bir konuma gelebilmesi için o devletin resmî ideolojisi ve kültürü doğrultusunda vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlarlar (Tanrıöğen, 2007; Eskicumalı, 2012). Bu amaç doğrultusunda zamanın şartlarına göre eğitim sistemlerini yeniden düzenleyerek bireylerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olurlar (Toprakçı ve Akçay-Güngör 2014). Bu bir anlamda sorumluluklarını yerine getiren, milletini tanıyan ve seven, eğitilmiş ve aydın vatandaşlar yetiştirme hedefidir (Şimşir ve Çetiner, 2021).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin düzenlenmesine katkı sağlayan bir başka kuruluş da siyasi partilerdir (Usta, 2015). Belli bir program etrafında toplanmış, iktidarı elde etmeyi veya ona ortak olmayı amaçlayan siyasi partiler (Kapani, 2015), iktidara geldiklerinde benimsedikleri dünya görüşünü ve ideolojiyi ülkelerinde hâkim kılmak için çalışırlar (Tanilli, 2007). Partiler bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli araçları kullanırlar.

Siyasi partilerin ideolojilerini yansıtan önemli araçlar arasında seçim beyannameleri yer almaktadır. Partiler seçim dönemlerinde yayımladıkları seçim beyannamelerinde her alanda gerçekleştirmeyi hedefledikleri icratlara yer verdikleri gibi, eğitime de değinirler ve eğitim alanda gerçekleştirmeyi hedefledikleri icraatları ortaya koyarlar (Bulut ve Güven, 2010). Bu gerekçeden hareketle partilerin iktidara geldiklerinde eğitim yoluyla toplumu nasıl şekillendirmeyi hedeflediklerinin ve seçim beyannamelerinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri eğitim politikalarının bilinmesi önem arz eden bir konudur.

Literatür incelendiğinde siyasi partilerin eğitim politikalarını inceleyen çalışmalara (Aydın 1997, Pektaş 1997, Berber 2001, Güneş ve Güneş 2003, Yılmaz 2007, Bulut ve Güven 2010, Tok 2012, Toprakçı ve Akçay Gönğür 2014, Usta 2015, Gürsoy ve Balcı Karaboğa 2015, Aslan 2017, Korkmaz 2018, Demir 2019) rastlanmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde Aydın'ın (1997) II. Meşrutiyet'ten (1908) 1997 yılına kadar Türkiye'de faaliyet gösteren siyasi partilerin eğitim-öğretim ve öğretmenlere yönelik görüşlerini,

Pektaş'ın (1997) 20. Yasama yılının ilk yılında (1996-1997) TBMM'de grubu bulunan altı siyasi partinin (ANAP, CHP, SHP, DSP, DYP ve RP) eğitim ve kültür politikalarını, Berber'in (2001) 18 Nisan 1999 tarihinde gerçekleşen genel seçimlerde parlamentoda milletvekili bulunan sekiz siyasi partinin (DSP, MHP, FP, ANAP, DYP, CHP, HADEP ve BBP) parti programlarına göre eğitime bakış açılarını, Güneş ve Güneş'in (2003) 1920-1993 yılları arasında hükûmet programları ile 1980-1993 yılları arasında faaliyet gösteren siyasal partilerin parti programlarında eğitime yönelik görüşlerini, Yılmaz'ın (2007) 1923-2007 yılları arasında faaliyet gösteren tüm siyasi partilerin parti programlarından hareketle eğitim konusundaki görüşlerini, Bulut ve Güven'in (2010) 2008 yılında TBMM'de grubu bulunan siyasi partilerin parti programları ışığında ilköğretim kademesinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri düzenlemeleri, Toprakçı ve Akçay-Güngör'ün (2014) 2011 Genel Seçimlerine katılan 15 siyasi partinin (AKP, CHP, MHP, TKP, LDP, EMEP, MMP, MP, SP, DP, HAS, BBP, DSP, DYP ve HEPAR) parti programlarından hareketle eğitim konusundaki görüşlerinin benzer ve farklı yönlerini analiz ettikleri görülmektedir. Usta (2015) da 2015'te gerçekleşen iki genel seçimde TBMM'ye girmeye hak kazanan siyasi partilerin (AKP, CHP, MHP ve HDP) parti programlarından hareketle eğitim felsefeleri, zorunlu eğitim, eğitim yönetimi, eğitim destekleri, din eğitimi, okul öncesi eğitim, özel eğitim, yükseköğretim, sınav sistemleri, eğitimde teftiş, eğitim programları, yabancı dilde eğitim, öğretmenlik mesleği ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerini incelemiştir.

Çalışmamıza konu olan siyasi partilerin seçim beyannamelerinde eğitim başlığı altında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Gürsoy ve Balcı-Karaboğa'nın (2015) sadece 7 Haziran 2015 genel seçimlerine katılan dört siyasi partinin (AKP, CHP, MHP ve HDP) seçim bildirgelerinden hareketle ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, din eğitimi, eğitim yönetimi, eğitim destekleri, eğitimin finansmanı, öğretmenlik mesleği, eğitim ortamları, teknoloji ve müfredat, eğitimde toplumsal cinsiyet ve ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerini, Aslan'ın (2017) da 7 Haziran 2015 genel seçimlerinde TBMM'ye girmeye hak kazanan beş siyasi partinin (AKP, CHP, MHP VE HDP) seçim öncesi yayımlamış oldukları seçim önergelerinden hareketle örgün ve yaygın eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, okulun fiziki yapısı, eğitim finansmanı, müfredat, öğretmen yetiştirme, bilgisayar destekli eğitim, Fatih projesi, yabancı dilde eğitim, din eğitimi ve üstün yetenekliler eğitimi hakkındaki görüşlerini incelediği görülmektedir. Bununla birlikte, Korkmaz (2018) 2018'de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı Genel Seçimlerinde seçim barajını geçen siyasi partilerin (AKP, CHP, MHP, HDP ve İP) seçim bildirgelerine dayalı olarak eğitimin niteliği, eğitim hedefleri, müfredat, öğretmenlik mesleği, sınav sistemleri, seçmeli dersler, zorunlu eğitim ve özel eğitim hakkındaki görüşlerini incelerken, Demir (2019) de aynı dönemde TBMM'ye girmeye hak kazanan siyasi partilerin (AKP, CHP, MHP, HDP ve SP) 24 Haziran 2018'de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimi öncesinde yayımlamış oldukları seçim bildirgeleri ve Diyarbakır ilinde parti temsilcilerinin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerine dayalı olarak partilerin eğitimde fırsat

eşitliği, ana dilde eğitim, din eğitimi ve zorunlu eğitim hakkındaki görüşlerini ortaya koyduğu göze çarpmaktadır.

Siyasi partilerin seçim beyannamelerine dayalı olarak eğitim politikalarını inceleyen çalışmalara baktığımızda araştırmacıların sadece bir seçim dönemini temel almak suretiyle partilerin eğitim alanındaki görüşlerini ortaya koyarak alana katkı sağladıkları görülmektedir. Sadece Tok (2012) 2002-2012 yılları TBMM’de grubu bulunan siyasi partilerin seçim beyannamelerinden hareketle örgün ve yaygın eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel eğitim, din eğitimi, Türkiye’deki ölçme-değerlendirme ve sınav sistemleri, öğrenciye destek, mesleki eğitim ve eğitim programları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Dolayısıyla 2002-2018 yılları arasında yapılan seçimlerde siyasi partilerin vatandaş yetiştirmeye yönelik eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim alanlarındaki politikalarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçeden hareketle çalışmada 2000 yılı sonrası dönemde tek parti tarafından uzunca bir süre siyasi istikrarın sağlanması sebebiyle bu istikrarlı dönemde TBMM’ye girmeye hak kazanan beş siyasi partinin (AKP, CHP, MHP, İP ve HDP) seçim beyannamelerine dayalı olarak vatandaş yetiştirme konusundaki eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim hakkındaki politikaları incelenmiştir. Araştırmada böyle bir yol izlenmesinin sebebi partilerin seçim beyannamelerinde eğitim yoluyla nasıl bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflediklerini vurgulamaları ve örgün-yaygın eğitim hakkında görüşlerini açıkça ortaya koymalarıdır. Ayrıca söz konusu seçimlere giderken siyasi partilerin zikredilen konulardaki politikalarında meydana gelen değişimlerin de ortaya konulması amaçlanmıştır. MHP 3 Kasım 2002 genel seçimlerinde meclise girememesine rağmen, sonraki yıllarda sürekli mecliste grubu bulunması sebebiyle MHP’nin 3 Kasım 2002 tarihli seçim beyannamesi incelenmiştir. 1 Kasım 2015 tarihli genel seçimler ise partilerin hepsinin seçim beyannamesi yayımlamamaları sebebiyle incelenmemiştir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Siyasi partilerin vatandaş yetiştirme konusundaki eğitim hedefleri nelerdir?
2. Siyasi partilerin örgün eğitim konusundaki politikaları nelerdir?
3. Siyasi partilerin yaygın eğitim konusundaki politikaları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada TBMM’de grubu bulunan beş siyasi partinin (AKP, CHP, MHP, İP ve HDP) 3 Kasım 2002, 22 Temmuz 2007, 12 Haziran 2011, 7 Haziran 2015 ve 24 Haziran 2018 tarihlerinde yapılan genel seçimler öncesinde yayımlamış oldukları seçim beyannamelerine dayalı olarak vatandaş yetiştirme konusundaki eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitime yönelik politikaları incelenmiştir. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni siyasi partilerin eğitim politikalarının mevcut dokümanlar ışığında ortaya konulmak istenmesidir. Doküman

analizi araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırılır (Creswell, 2002).

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada parlamentoda grubu bulunan beş siyasi partinin (AKP, CHP, MHP, İP ve HDP) vatandaş yetiştirmeye dönük eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim hakkındaki politikalarını içeren bulgular 3 Kasım 2002, 22 Temmuz 2007, 12 Haziran 2011, 7 Haziran 2015 ve 24 Haziran 2018 tarihlerinde yapılan genel seçimler öncesinde yayımlanmış oldukları seçim beyannameleri esas alınarak toplanmıştır. Toplanan veriler nitel veri çözümlemenin bir alt tekniğı olan içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi sürecidir (Şimşek ve diğeri, 2008).

3. BULGULAR

3.1. Siyasi Partilerin Vatandaş Yetiştirme Konusundaki Eğitim Hedefleri

AKP 2002 yılında Türkiye'nin yaşamış olduğı sıkıntılıların çözümünün eğitimde saklı olduğunu belirtmiş ve bu sorunların çözümü için nitelikli bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. AKP'nin bu konudaki görüşü “*Halen uygulanmakta olan önyargılı ve ezbere dayanan yaklaşım terk edilecek, evrensel değerleri öne alan, insanı merkeze yerleştiren demokratik ve çağdaş bir yaklaşım benimsenecektir*” şeklinde seçim beyannamesine yansımıştır. Aynı dönemde AKP'nin nasıl bir vatandaş yetireceğine dair görüşü de “*Ülkemiz insanının özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yeniliklere açık, özgüven sahibi, hayata olumlu bakan, problem çözme yeteneğı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretebilen bireyler olarak yetişmesini sağlayacak önlemler alınacaktır*” şeklindeki ifadeyle seçim beyannamesinde yer almıştır (AKP, 2002: 77). Buna paralel olarak 2007 ve 2011 yıllarında eğitime bakış açısının “*AK Parti, eğitimi, insanımızın yaşam kalitesini yükselten, ülkemizin refah, istikrar ve rekabet gücüne katkıda bulunan ve hayat boyu süren bir faaliyet olarak görmektedir*” şeklinde olduğunu belirten AKP (AKP, 2007: 60; AKP, 2011: 78), 2011 yılında bir vatandaşta bulunması gereken niteliklere yenilerini eklemiştir. AKP'nin söz konusu seçim beyannamesinde bu nitelikler “*Hedefimiz temel beceriye sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, evrensel kavrayış ve düşünüş yeteneğine sahip, yeni fikirlere açık, çalışmayı ve üretmeyi erdem bir olarak benimsemiş bireyler yetiştirmektir*” ifadesiyle yer almıştır (AKP, 2011: 80). AKP 2015 yılında da insanı merkeze alarak “*Partimiz insanı yaşat ki devlet yaşasın ilkesini şiar edinmiştir*” ifadesini kullanmış ve nasıl bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflediğini de “*Adalet ve Kalkınma Partisi olarak insanı, kalkınmanın bizatibi amacı olarak görüyor ve bu amaca ulaşmada yine en büyük aracın nitelikli, sağlıklı ve donanımlı insanlar olduğunu biliyoruz*” şeklinde seçim beyannamesine yansıtmıştır (AKP, 2015: 77). 2018 yılına gelindiğinde ise AKP'nin eğitime bakış açısı “*İleri demokratik bir toplum hedefine ancak eğitim alanında yapacağımız yatırımlarla ulaşmamız mümkündür*” şeklinde evrilirken, aynı yıl AKP'nin vatandaş yetiştirme

konusundaki görüşü “*Bütün çocuklarımızın; eğitim ve öğretime eşit şartlar altında erişmesi, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriyi edinmesi, girişimci ve yenilikçi bir bakış açısı kazanması, özgüven ve sorumluluk sahibi olmaları, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirilmeleri en temel görevimiz oldu*” şeklindeki ifadeyle seçim beyannamesinde yer almıştır. Bu ifadeden anlaşılmaktadır ki, AKP geleceğin vatandaşları olacak çocuklara sözünü ettiği nitelikleri kazandırarak onları sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (AKP, 2018: 52-53).

CHP'nin 2002 yılında eğitime bakışı “*Eğitim; kişi için temel bir hak insan hakkı, devlet içinse yerine getirilmesi zorunlu bir ödevdir*” şeklinde seçim beyannamesinde yer almış, aynı zamanda CHP “*Bilgi çağının gereklerine uygun çağdaş, laik ve demokratik bir eğitim sistemi kuracağız*” ifadesine kullanmıştır. CHP bu ifadeleri dile getirmekle bir yandan eğitime verdiği değeri gösterirken, diğer yandan da eğitimi benimsemiş olduğu çağdaş, laik ve demokratik tutum çerçevesinde yapılandıracağını ve tüm bireyleri bu doğrultuda yetiştireceğini ima etmektedir. Bununla birlikte, CHP Atatürkçü çizgisine de atıfta bulunmuş ve “*Atatürk ilke ve devrimlerinden ödün vermeyeceğiz*” diyerek eğitim sistemini Atatürk ilke ve devrimleri ışığında yapılandıracağını dile getirmiştir (CHP, 2002: 40). Bu bağlamda CHP'nin 2007 yılında vatandaş yetiştirmeye yönelik görüşü de “*Özgür, özgüvenli, Atatürk gençliği yetiştireceğiz. Araştırma, sorgulama ve düşünebilme yeteneği yüksek, Atatürk ilke ve devrimlerini, laik demokratik Cumhuriyetimizin temel niteliklerini özümlemiş, değişime ve yeniliklere açık bir gençlik yetiştireceğiz*” söylemiyle seçim beyannamesine yansımıştır (CHP, 2007: 48). Bu söylem aynı zamanda CHP'nin çağın gerektirdiği bir takım becerileri de bireylere kazandırarak onları donanımlı bireyler haline getirmeyi amaçladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, CHP “*Eğitim programımız; Ulusal kimliğimiz, tarihimiz ve değerlerimiz ile evrensel kültür bilinç ve birikimleri, laiklik, demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini temel alacaktır. Eğitim programımız, bilimsellikten ve yaşamın gerçeklerinden kopmayacak, genç dimağlara sevgi, hoşgörü ve barış duygularını yerleştirecektir*” ifadelerine yer vererek gençlerin iyi birer vatandaş olmaları için sevgi, hoşgörü ve barış duygularını kazanmaları gerektiğine dikkat çekmiştir (CHP, 2007: 49). CHP'nin 2015 yılındaki söylemleri de yurttaşlık bilinci, ayrımcılıkla mücadele ve insan hakları konuları üzerine yoğunlaşmış ve söz konusu dönemde CHP “*Yurttaşlık bilinci, ayrımcılıkla mücadele ve insan hakları derslerine müfredatta yer vereceğiz*” ifadesini kullanarak bu konularda bilinçli vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır (CHP, 2015: 90). 2018 yılında CHP'nin eğitim sitemini nasıl şekillendireceği ve nasıl bir vatandaş yetiştireceğini dair görüşü seçim beyannamesinde “*Dünya ile rekabet edebilmemiz, bilgi ekonomisine geçebilmemiz ve Endüstri 4.0'ın gereklerini yerine getirebilmemiz ancak sorgulayan, analitik ve sosyal becerileri yüksek öğrencileri yetiştirecek bir eğitim modeliyle mümkündür*” şeklindeki ifadeyle yer almıştır. Bu ifade CHP'nin geleceğin bireyleri olacak öğrencilere okul ortamında Türkiye'nin dünya ile rekabet edebilmesini ve kalkınabilmesine sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçladığını gösterirken, aynı zamanda onları gerekli donanıma sahip vatandaşlar haline getirmeye çalıştığına da işaret etmektedir (CHP, 2018: 95).

MHP'nin seçim beyannamelerinde ağırlıklı olarak millilik ve manevilik vurgusu yapılmış, bunun yanı sıra çağın gerektirdiği temel becerilerin eğitim ortamlarında bireylere kazandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. MHP'nin nasıl bir vatandaş yetiştireceğine dair görüşleri 2002, 2007, 2011, 2015 ve 2018 yıllarındaki seçim beyannamelerine “*Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip, manevî ve kültürel değerlerimizi özümsemiş, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni gelişmelere açık, sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı yüksek, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, girişimci, demokrat, kültürlü ve inançlı nesillerin yetiştirilmesi eğitim politikamızın temel amacıdır*” şeklindeki ifadeyle yansımıştır (MHP, 2002: 70; MHP, 2007: 93-94; MHP, 2011: 133; MHP, 2015: 193; MHP, 2018: 97). MHP bunu gerçekleştirmek için de 2007 yılından itibaren önemle “*Türklüğün ve İslam'ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmalıdır*” ifadesine yer vermiştir (MHP, 2007: 95; MHP, 2011: 136; MHP, 2015: 195; MHP, 2018: 98).

İP de insan odaklı bir eğitim felsefesi benimsediğini dile getirmiş ve nasıl bir vatandaş yetiştireceğine dair görüşünün “*Öğrencilerimizin, yaratıcı, özgür, eleştirel düşünebilme, birlikte yaşama ve birlikte çalışma becerilerini geliştireceğiz. Öğrencilerin problem çözme, araştırma, sorgulama, teknolojiyi etkili kullanma ve girişimcilik becerileri ile analiz, değerlendirme ve sentez yetkinliklerine ve millî değerlere sahip, insan haklarına, doğaya ve çevreye duyarlı, "iyi insan" olarak yetiştirilmesi için çabalayacağız*” şeklinde olduğunu belirtmiştir. İP'nin bu söylemleri çağın gerektirdiği becerilerin öğrencilere kazandırılmasına ve bunu gerçekleştirirken de milli değerlerden taviz verilmemesine işaret etmektedir. İP'nin tüm bu nitelikleri bireylere kazandırarak onları iyi birer insan ve nihayetinde iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçladığı açıktır (İP, 2018: 101).

HDP nasıl bir vatandaş yetiştireceğine dair doğrudan bir söylem ortaya koymazken, 2015 ve 2018 yıllarında eğitimin bir hak, okulun da kamusal bir söylem alanı ve ortak yaşam mekânı olduğunu dile getirmiştir. Bu görüş doğrultusunda önemle “*Tekçi, cinsiyetçi, mezhepçi, ırkçı eğitim müfredatını lağvederek bilimsel, laik, demokratik, özgürlükçü, çoğulcu, anadilinde eğitimi esas alan yeni bir eğitim müfredatını hayata geçireceğiz*” ifadelerini kullanan HDP'nin eşitlik temelinde bir eğitim sistemi hayata geçirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Nitekim HDP bu çerçevede toplumsal cinsiyet eşitliğine de temas ederek “*Toplumsal cinsiyet eşitliğini dersini müfredata ekleyeceğiz*” ifadesine yer vermiştir (HDP, 2015: 47-48; HDP, 2018: 52-53).

3.2. Siyasi Partilerin Örgün Eğitim Konusundaki Politikaları

3.2.1. Siyasi Partilerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Politikaları

AKP okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma kapsamında 7 yaş grubunu okula başlamak için çok geç bir yaş olarak gördüğünü belirtmiş ve bu kademedeki okullaşma oranını iktidara geldiği yıla (2002) oranla %14 artırarak %25'e çıkardığı ifade etmiştir. 2013 yılına kadar bu oranı %50'ye çıkarmayı hedefleyen AKP, 2023

hedefi olarak da okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranını %80'e çıkarmayı planlamıştır (AKP, 2007: 60). Bu hedef doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okul öncesindeki okullaşma oranını %43,5'e yükselten AKP, aynı dönemde okul öncesindeki öğrenci sayısını da 1 milyona çıkardığını kaydetmiştir (AKP, 2015: 79-80). Ne var ki, AKP okul öncesi eğitimdeki %50 okullaşma oranı hedefine 2017-2018 yılları arasında ulaşabilmiş ve bu dönemde okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranını %50,4'e yükseltmiştir. Bu artışın sebebinin okul öncesi eğitim hizmetlerini tamamen ücretsiz hale getirme politikası olduğunu vurgulamıştır (AKP, 2018: 54).

CHP 2002 yılında okul öncesi eğitimi yaygınlaştıracığını belirtirken (CHP, 2002: 41), 2007 yılında bu kapsamda tüm çocukları 2 yıllık okul öncesi eğitim kapsamına alacağını ifade etmiştir (CHP, 2007: 49). 2011 yılında okul öncesi eğitimi destekleme adına "çocuk eğitim desteği" vereceğini dile getiren CHP, okul öncesini 4-5 yaş grubundan başlatacağını ve tüm okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün eğitim yaparak annelerin istihdama geçişlerine fırsat hazırlayacağını vaat etmiştir (CHP, 2011: 79-80). 2015 yılında itibaren de okul öncesi eğitimin süresini 1 yıl olarak tasarlamıştır (CHP, 2015: 109; CHP, 2018: 95). Okul öncesi eğitimin süresi konusunda İP de CHP ile aynı düşünceyi paylaşmıştır. İP okul öncesi eğitimin 1 yıl ve zorunlu olması gerektiğini savunmuştur (İP, 2018: 102).

MHP ise 2002 yılında belirttiği okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma kapsamında (MHP, 2002: 70), okul öncesinden başlayarak millî bilinci geliştirmeyi, ahlaki ve manevi değerleri güçlendirmeyi amaçlamıştır (MHP, 2002: 71; MHP, 2007: 94). 2011 yılında okul öncesi eğitimi 6 yaş grubundan başlatmayı planlayan MHP (MHP, 2011: 135), 2015 yılında da okul öncesi eğitimin 4-5 yaş grubundan başlatılması gerektiğini dile getirmiştir (MHP, 2015: 202). HDP okul öncesi eğitimin süresine yönelik bir görüş ortaya koymamış, sadece okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılacağını belirtmiştir (HDP, 2015: 48).

3.2.2. Siyasi Partilerin İlköğretime Yönelik Politikaları

AKP 2002 yılında ilköğretimde rehberlik uygulamasını etkili hale getirmek suretiyle ailelerin eğitime tam katılımını sağlamayı ve böylelikle çocukların kabiliyet ve eğilimlerine göre bir yönlendirme sistemi kurmayı planlamıştır (AKP, 2002: 78). 2007 yılında ilköğretimi bilgi yüklemekten ziyade öğrencilere temel beceriler edinme, analiz ve sentez yapabilme, düşünebilme, sorgulama, sağlam bir karakter kazandırma dönemi olarak görmüş ve ilköğretimdeki okullaşma oranını yükseltmek için nüfusun en düşük gelirli %6'lık kesimine çocuklarını okula göndermek şartıyla her ay belli bir ödeme yapacağını ifade etmiştir. Böylelikle bu kademeyi öğrencinin kendisi ve çevresiyle uyumlu, sosyal ve kültürel değerler ile toplumsal aidiyet duygusunu kazanacağı bir kademe haline getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda da ilköğretimde tekli öğretime geçmek kaydıyla, sınıflarda azami 30 öğrencinin eğitim görmesini sağlayacağını belirtmiş ve 3 kademeli olmak üzere (4+4+4) 12 yıllık temel eğitimi savunmuştur (AKP, 2007: 61-63). 2011 yılında tüm

okullarda kesintisiz bir elektronik iletişim ortamı kuracağına vaat eden AKP (AKP, 2011: 80), bu kapsamda ortaya attığı Fatih Projesiyle akıllı derslikler oluşturacağını ifade etmiştir (AKP, 2011: 79). Bu çabaların sonucu olarak 2015 yılında ilköğretimdeki öğrenci sayısını 11 milyona, okullaşma oranını da %107'ye yükseltmiştir (AKP, 2015: 80). 2018 yılında da ilköğretim seviyesinde öğrencilerin hukuk bilincine sahip olarak yetişmeleri için Hukuk ve Adalet dersinin 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulmasını sağladığını belirtmiştir (AKP, 2018: 40).

CHP 2002 yılında ortaya koyduğu “Çağdaş Eğitim Reformu” adı altında zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarmayı planlamış ve bu kapsamda devlet ilköğretim okullarında bilgisayar kullanımını yaygınlaştıracağını belirtmiştir (CHP, 2002: 41). 2007 yılına gelindiğinde zorunlu temel eğitimi 10 yıl olarak tasarlayan CHP (CHP, 2007: 49), aynı dönemde ilköğretim kurumlarının bilgisayar yazılım ve donanım ihtiyaçlarını karşılama vaadini yinelemiştir (CHP, 2007: 50). 2011 yılında ortaya koyduğu “*ilköğretimde ana ilkemiz eve en yakın okul, en iyi okuldur*” hedefi çerçevesinde taşınabilir eğitimi asgari düzeye indirmeyi vaat etmiştir (CHP, 2011: 80). 2015 ve 2018 yıllarında da 8 yılı ilköğretim olmak üzere toplam 9 yılı temel eğitim ve 4 yılı da ortaöğretimden oluşan 1+8+4 eğitim sisteminin uygulanması gerektiğini savunmuştur (CHP, 2015: 109; CHP, 2018: 95). İlköğretimin süresi konusunda İP de CHP ile aynı düşüncüyü paylaşmış ve ilköğretim kısmı 8 yıl olan 1+5+3+4 sistemini hayata geçirmeyi hedeflemiştir (İP, 2018: 102).

MHP 2002 yılında ilköğretim konusunda öncelikli olarak sınıf mevcutlarını ideal öğrenci sayısına indireceğini belirtmiş ve temel eğitimin süresini 12 yıl olarak tasarlamıştır. Bununla birlikte, ilköğretimde bilgisayar destekli rehberlik yoluyla öğrenci tanıma teknikleri geliştireceğini dile getiren MHP, aynı zamanda yetenek ağırlıklı değerlendirme yöntemleriyle altıncı ve yedinci sınıftan itibaren öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkaracağını ve onları bu kademedeki mesleğe yönlendirmek için seçmeli derslere ağırlık vereceğini ifade etmiştir (MHP, 2002: 71-72). MHP temel eğitimin süresini 2007 yılında da 12 yıl olarak tasarlamış ve eğitimin bütün kademelerinde sınıf mevcutlarının 30'un altına indirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (MHP, 2007: 94). 2011 yılında iki kademeli olmak üzere 9 yıllık temel eğitimi savunurken (MHP, 2011: 135), 2015 yılında temel eğitimin süresini 13 yıla çıkarılması gerektiğini ileri sürmüştür (MHP, 2015: 195). Ayrıca 2002 yılında ortaya koymuş olduğu ilköğretimde bilgisayar destekli rehberlik yoluyla öğrenci tanıma teknikleri geliştirme, yetenek ağırlıklı değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkarma ve onları bu kademedeki mesleğe yönlendirmek için seçmeli derslere ağırlık verme vaatlerini yinelemiştir (MHP, 2015: 195-196).

HDP ilköğretim konusunda bir politika ortaya koymamakla birlikte, 2015 ve 2018 yıllarındaki seçim beyannamelerinde 4+4+4 uygulamasının ideolojik saiklerle ve özgürlükçü laiklik ilkesini ortadan kaldıran

bir anlayışla okulları ayrıştıran bir uygulama olduğunu ve bu uygulamaya son verilmesi gerektiğini belirtmiştir (HDP, 2015: 47; HDP, 2018: 52-53).

3.2.3. Siyasi Partilerin Ortaöğretime Yönelik Politikaları

AKP 2002 yılında ortaöğretimin hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan mesleki ve teknik liselerle sadece üniversiteye hazırlayan liselerden oluşacağını ve bu liselerden mezun olanların üniversiteye giriş sınav sisteminden dolayı maruz kaldıkları adaletsizliği düzelteceğini belirtmiştir (AKP, 2002: 78). Bu doğrultuda AKP 2007 yılına kadar çeşitli il ve ilçelerde Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi ve bunlara ilâve olarak, ticari, sınai ve hizmet sektörlerine nitelikli ara eleman yetiştirecek Meslek Liseleri açtığını ifade etmiştir (AKP, 2007: 61). Ortaöğretimin süresinin de 4 yıl olması gerektiği dile getiren AKP (AKP, 2007: 66), ilköğretimde olduğu gibi orta öğretimde de okullaşma oranını yükseltmek için nüfusun en düşük gelirli %6'lık kesimine çocuklarını okula göndermeleri şartıyla her ay belli bir ödeme yapacağını belirtmiştir. Bu bağlamda ortaöğretimi bilgi yüklemekten ziyade öğrencilerin temel becerileri edindiği, analiz ve sentez yaptığı, düşünebilme, sorgulama becerilerini edindiği ve sağlam bir karakter kazandığı bir yapıya kavuşturmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, ortaöğretim aşamasında da tekli öğretime geçmeyi ve sınıflarda azami 30 öğrencinin eğitim görmesini sağlamayı vaat etmiş (AKP, 2007: 61-63) ve bu kapsamda 2007 yılında Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Liselerini ülke çapında yaygınlaştıracığını ifade etmiştir (AKP, 2011: 79). 2015 yılına gelindiğinde ortaöğretimde farklı dil ve lehçelerin seçmeli ders ile öğretim imkânını sağlayacağını (AKP, 2015: 79) ve ortaöğretimde okul bazlı bütçe yönetimine geçilmesine yönelik çalışmalar yapacağını dile getirmiştir (AKP, 2015: 85). Aynı dönemde ortaöğretimdeki öğrenci sayısını 11 milyona, okullaşma oranını da %103'e yükselttiğini kaydeden AKP, bir de ortaöğretim öğrencilerine toplamda 1,9 milyar adet ücretsiz kitap dağıtımını yaptığını ifade etmiştir (AKP, 2015: 80). Ortaöğretimin kalitesini yükseltmek amacıyla da bu kademedeki okullar arasında kalite farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler alacağını ve öğrencilerin ikametlerine en yakın okullardan birinde öğrenim görmelerinin alt yapısını oluşturacağını dile getirmiştir (AKP, 2015: 87). AKP'nin ortaöğretime yönelik hayata geçirmek istediği bir başka politika da 2015 yılında gerçekleştirmeyi amaçladığı öğrencilerin ortaöğretim kademesinde küresel farkındalığını artırmak için gerekli eğitimi verme vaadidir (AKP, 2015: 337). 2018 yılında ise Sosyal Bilimler Liselerine değinen AKP, ülke genelinde 93 Sosyal Bilimler Lisesi açtığı ve bu suretle ortaöğretimdeki öğrenci sayısını 5,5 milyona, okullaşma oranı da %108,3'e yükselttiğini ifade etmiştir (AKP, 2018: 54).

CHP "*Çağdaş Eğitim Reformu*" adı altında ortaöğretimin süresini 4 yıla çıkarmayı ve ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin bir yabancı dil bilmesi için gerekli alt yapıyı oluşturmayı planlamıştır. CHP bir yandan da tüm ortaöğretim kurumlarını çok amaçlı-çok programlı olarak örgütlemeyi ve öğrencilere 2 yılda genel

kültür dersleri verdikten sonra genel veya mesleki teknik öğretim programlarına yönlendirmeyi amaçlamıştır (CHP, 2002: 41-42). Bu doğrultuda 2007 yılında mesleki eğitimde belli bir başarı düzeyine ulaşan öğrencilerin ÖSS sınavına girmeden meslek yüksekokullarına devam edebileceğini vurgulayan CHP (CHP, 2007: 49), aynı dönemde ortaöğretim kurumlarının bilgisayar yazılım ve donanım ihtiyaçlarını karşılayacağını vaat etmiştir (CHP, 2007: 50). 2011 yılında ortaöğretimin “genel ortaöğretim” ve “mesleki-teknik ortaöğretimin” ana yapılarını korumakla birlikte, her aşamada yatay geçişleri açık tutacağını ve isteyen her öğrencinin ortaöğretim aşamasında “mesleki beceri” elde ederek hayata atılmasını sağlayacağını dile getirmiştir. Ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasını sağlamak amacıyla da “kız yatılı ortaöğretim okulu” kurmayı tasarlamıştır (CHP, 2011: 80-81). 2015 yılına gelindiğinde ortaöğretimi “akademik ve mesleki” olmak üzere ikiye ayırmayı planlamış ve akademik liselerde Merkezi Lise Bitirme Sınavı’nu (MLBS) uygulamaya koyacağını belirtmiştir (CHP, 2015: 117). 2018 yılında da Türkiye’nin kalkınma stratejileri açısından öncelik verdiği kod yazılımı, mekatronik, biyoteknoloji, tarım vb. sektörlerde *Teknoloji Liseleri* açacağını ve mesleki ortaöğretimden mesleki yükseköğretime geçişin tamamen sınavsız olacağını vaat etmiştir (CHP, 2018: 101). Bunun yanı sıra, orta öğretim kademesinde okul türü talepleri doğrultusunda yeterli sayıda okul açmayı vaat eden CHP, her öğrenciyi istediği okula göndereceğini ve bu sayede öğrencileri ve velileri sınav stresinden kurtaracağını belirtmiştir. Bir de ortaöğretimin ilk 2 yılında eğitim tercihleri arasında esnek geçiş olanağı sağlayacağını ve akademik ortaöğretimde okul tür ayrışmasına son vereceğini vurgulamıştır (CHP, 2018: 100).

MHP’nin ortaöğretime yönelik politikası 2002 yılında belirttiği gibi ortaöğretimin okul türü yerine program türünü esas alan bir yapıya dönüştürülmesidir (MHP, 2002: 72). MHP ileriki yıllarda da bu görüşü savunmuş ve ortaöğretimin yatay-dikey geçişlere imkân veren, çağdaş bir rehberlik ve yönlendirme hizmetiyle sınavsız üniversite sistemine geçişi sağlayan bir yapıya kavuşturulmasını öngörmüştür (MHP, 2007: 96; MHP, 2011: 137; MHP, 2015: 197). Bununla birlikte, MHP özellikle ortaöğretim kademesinde Türklüğün ve İslam’ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi seçmeli ders olarak okutulması gerektiğini vurgulamıştır (MHP, 2007: 95; MHP, 2011: 136; MHP, 2015: 195; MHP, 2018: 98).

Ortaöğretim konusunda İP de belirli derslerin yabancı dilde okutulduğu Anadolu Liselerinin yanında, *Fen ve Teknoloji Liseleri* açmayı vaat etmiş (İP, 2018: 103) ve lise öğrencilerine ücretli staj olanağı sunarak iş deneyimi kazanmalarını sağlayacağını belirtmiştir (İP, 2018: 117). Yine Ulusal Gençlik Fonu adıyla bir fon kurarak başarı sağlayan lise ve üniversite öğrencilerinin uluslararası öğrenci değişimi programları, yurt dışı staj programları ve mesleki uygulama eğitimlerinden ücretsiz faydalanmalarını sağlayacağını ifade etmiştir (İP, 2018: 118). İP aynı zamanda güzel sanatlar eğitimini hem lise hem de üniversite düzeyinde

yaygınlaştırıp ihtisas eğitimi hâline getireceğini dile getirmiş ve bu kademelerdeki öğrencilerin güzel sanat atölyelerine yönelmelerini teşvik edeceğini kaydetmiştir (İP, 2018: 132).

HDP ortaöğretimin süresi ya da eğitimin bu kademesinde nasıl bir düzenleme hayata geçireceği konularında bir görüş belirtmemiş, sadece her yurttaşın sokakta, üniversitede ve siyasal yaşamda olduğu gibi lisede de söz, yetki, karar ve katılım hakkının önündeki anayasal engelleri kaldıracığını ifade etmiştir (HDP, 2018: 84).

3.2.4. Siyasi Partilerin Yükseköğretime Yönelik Politikaları

AKP 2002 yılında üniversitelere bakış açısının “*Temel görevi özgürce bilgi üretmek, yaymak, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel araştırma ve incelemeler yapmak ve nitelikli bir eğitim-öğretim vermek*” şeklinde olduğunu belirtmiş ve bu kapsamda üniversiteleri her çeşit düşüncenin demokratik bir ortamda, hoşgörü içinde öğretilip tartışıldığı, yasakların ve sınırlamaların olmadığı özgür bir foruma dönüştürmeyi amaçlamıştır. Yine bu kapsamda rektör, dekan, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı, enstitü müdürü gibi her kademedeki akademik yöneticinin de seçimle işbaşına gelmesini sağlayacak yasal düzenlemeler yapacağını dile getirmiştir. AKP YÖK’ü de üniversiteler arasında koordinasyonu sağlayan ve standartlar belirleyen bir yapıya kavuşturacağını kaydetmiştir (AKP, 2002: 79-80). 2007 yılında üniversitelere “*Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için çalışır, değerlerimizi koruyup yaşatır, ürettiği bilimsel bilgi, teknoloji ve nitelikli insan gücüyle toplumun geleceğini doğrudan etkiler*” görevlerini yükleyen AKP, aynı yıl 7’si vakıf 32’si devlet üniversitesi olmak üzere toplam 39 yeni üniversite açtığını, yükseköğretim kurumlarının bütçesini de %164 artırdığını dile getirmiştir (AKP, 2007: 69-72). 2011 yılında da bu rakamı 165 yükselttiğini ve her ilde bir devlet üniversitesi kurma çalışmalarına başladığını ifade etmiştir. Aynı dönemde yükseköğretimdeki okullaşma oranını da %85’e çıkaracağını belirtmiş ve 2023 hedefleri çerçevesinde üniversiteleri bilgiyi, teknoloji ve üretim ile buluşturan “*girişimci üniversite modeli*” şeklinde yeniden örgütleyeceğini dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretim üyesi yetiştirme programlarını yaygınlaştıracağını, devlet üniversitelerinde mütevelli heyetleri oluşturacağını, özel üniversitelerin kurulmasını sağlayan hukuki düzenlemeler yapacağını ve yükseköğretimin kalitesini değerlendirmekle görevli bir “*Yükseköğretim Kalite Ajansı*” kuracağını vaat etmiştir. Kamu kaynaklarının üniversitelere transferini sağlamak için de bir “*torba bütçe*” oluşturacağını belirten AKP, üniversitelerin kalitesini artıracığını ve bazı gelişmiş üniversitelerin yurt dışında kampüs açmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu suretle üniversiteleri hem bölgede hem de dünyada bir cazibe merkezi haline getirmeyi hedeflemiştir (AKP, 2011: 80-81). 2015 ve 2018 yıllarında ise yükseköğretimde bir reform hayata geçirmek için bir “*Yükseköğretim Çerçeve Yasası*” hazırlayacağını vurgulamış ve bu yasa gereğince üniversiteleri özerklik ve hesap verebilirlik temelinde yeniden örgütlemeyi ve üniversitelerin ihtisaslaşmasını desteklemeyi amaçlamıştır. AKP aynı zamanda yükseköğretim kurumları bünyesinde bağımsız ileri araştırma merkezleri kurmayı ve üniversiteleri öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma

altyapılarını dikkate alarak kategorilere ayırmayı planlamıştır. Özel üniversitelerin kurulmasına ve yurt dışındaki üniversitelerin Türkiye’de, Türkiye’deki üniversitelerin de yurtdışında faaliyet göstermeleri için gerekli alt yapıyı oluşturacağını da dile getiren AKP, önceki yıllara paralel olarak üniversitelere bakış açısının “*Demokratik, özgürlükçü ve evrensel değerlere uygun bir üniversite tasavvuru ana önceliklerimizden bir tanesidir*” şeklinde olduğunu belirtmiştir (AKP, 2015: 89; AKP, 2018: 62-63).

CHP de 2002 yılında üniversitelerin çağdaş dünya üniversiteleri düzeyine çıkarılması ve demokratik kurumlar olarak çalışmalarını gerektiğini savunmuş (CHP, 2002: 42) ve bu bağlamda 2007 yılında üniversitelerin ar-ge çalışmalarını destekleyerek onları buldukları bölgenin kalkınmasına katkı sağlayan kurumlar hâline dönüştürmeyi amaçlamıştır (CHP, 2007: 50). 2011 ve 2015 yıllarında da üniversiteleri özerk, evrensel değerlere sahip, bilgiyi arayan, dünyaca tanınan ve öğrenci odaklı eğitim yapan kurumlar olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu kapsamda devletin yükseköğretimdeki rolünü üniversitelerin genel hedeflerini belirleme ve sonuçları değerlendirmekle sınırlayacağını, üniversitelerin yönetim süreçlerinde saydamlık, hesap verebilirlik ve katılımcılık ilkelerine göre hareket etmelerini güvence altına alacağını ve kurumsal özerklik ilkesini güçlendirerek üniversiteler üzerindeki merkezîyetçi baskıyı kaldıracağını ifade etmiştir. Aynı zamanda akademik yapı ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için bir üst kurul oluşturacağını ve üniversitelerin akreditasyon süreçlerinin özerk bir yapı eliyle yürütülmesini sağlayacağını kaydetmiştir. Öğrenci konseylerinin hem fakülte düzeyinde hem de üniversite senatolarında temsil edilmesi yoluyla da öğrencilerin üniversite yönetimine katılmalarının önünü açacağını dile getirmiştir. Bununla birlikte, üniversitelerin ar-ge çalışmalarına daha fazla kaynak ayırarak niteliklerini artırmayı planlayan CHP, Türk üniversitelerinin dünya sıralamasında ilk 500 veya ilk 200 üniversite arasına girmesini sağlayacağını vaat etmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarına verilen mali ve idari destekleri artıracığını, nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesini destekleyeceğini ve yüksek lisans ve doktora programlarını özendiracağını kaydetmiştir. Bir de yurt içi ve yurt dışı olanaklardan en üst düzeyde yararlanarak Türkiye’ye her yıl en az 15 bin yeni doktoralı eleman kazandırılmasını sağlayacağını belirtmiştir. CHP yükseköğretim programlarına yönelik olarak da yükseköğretim ile istihdam ilişkisini kapsamlı bir planlamayla güçlendireceğini, lisans programlarında yan dal ve çift ana dal programlarının artırılmasını sağlayacağını ve açık öğretim programlarından yararlanma maliyetlerini düşüreceğini ifade etmiştir. Üniversitedeki akademik ve idari personele yönelik de öğretim elemanlarının ve idari personelin maaşlarını ve özlük haklarını AB standartlarına yükselteceğini, akademik personelin araştırma ve eğitim faaliyetlerini gelecek kaygısı yaşamadan, siyasi baskı altında kalmadan sürdürebilmelerini sağlayacağını ve öğretim elemanlarının uluslararası değişim programlarından daha rahat yararlanması için gereken düzenlemeleri yapacağını kaydetmiştir (CHP, 2011: 84-85; CHP, 2015: 119-122). CHP’nin 2011 ve 2015 yıllarında yükseköğretime yönelik olarak ortaya koymuş olduğu politikalar 2018 yılındaki politikalarıyla

büyük ölçüde örtüşmektedir. Nitekim CHP 2018 yılında “*Demokratik değerlere, hümanizme, aydınlanmaya ve çoğulcu ilkelere dayanan bir üniversite modeli kuracağız*” ifadesine yer verirken, bu kapsamda üniversitelerin özerkliğine müdahale etmeyecek bir “*Yükseköğretim Koordinasyon ve Planlama Kurulu*” kuracağını ve bu suretle üniversitelerin bilimsel, idari ve mali özerkliğini güvence altına alacağı belirtmiştir. Söz konusu dönemde CHP üniversitelerin akreditasyon çalışmalarını yapacak bağımsız bir kurum oluşturacağını tekrar dile getirmişse de, bu kurumun yapısı ve işleyişine dair bir ifade yer vermemiştir. CHP aynı dönemde üniversite rektörlerinin ve dekanlarının, öğretim üyeleri tarafından seçimle belirlenmesini sağlama, üniversitelerde bilimsel araştırmalara ve AR-GE çalışmalarına daha fazla kaynak ayırarak akademisyenleri teşvik etme ve akademisyenlerin özlük haklarını iyileştirme vaatlerini yinelemiştir (CHP, 2018: 102-104). CHP’nin YÖK’e yönelik politikası ise YÖK’ün kaldırmak suretiyle üniversiteleri bilimsel, idari ve mali özerkliklerini koruyan yapıya dönüştürme ve YÖK’ün yerine üniversiteler arası eşgüdümünü sağlayan bir üst kurul oluşturma şeklindedir (CHP, 2015: 119-120; CHP, 2018: 102-103).

MHP’nin üniversitelere bakış açısı 2002 yılından itibaren “*Üniversitelerin; ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren, araştırma yaparak bilim ve teknoloji üreten, toplumsal gelişmeye önderlik eden, bilimsel yöntemlerle meselelere çözüm üreten, dünya üniversiteleriyle yarışan eğitim kurumları hâline getirilmesi esas olmalıdır. Üniversitelerin eğitim, araştırma ve geliştirme, toplumu bilgilendirme gibi geleneksel fonksiyonları yanında bilgiyi sanayileştiren ve ticarileştiren bir yapıda olmaları temin edilmelidir*” şeklindeki ifadeyle seçim beyannamelerine yer almıştır. MHP aynı zamanda yükseköğretimin daha demokratik ve üretken bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu çerçevede akademik kadrolar arasında işbirliği ve uyum sağlanmayı, üniversitelerin sayısını artırmayı, üniversiteye giriş sınavını kaldırılarak ortaöğretim başarısını ve ortaöğretimin sonunda yapılacak olan “*Olgunlaşma Sınavını*” esas alan bir üniversiteye geçiş sistemini uygulanmaya koymayı planlamıştır (MHP, 2002: 73; MHP, 2007: 97-98; MHP, 2011: 137-138; MHP, 2015: 197-198; MHP, 2018: 97-98). MHP YÖK’ü de düzenleme, yönlendirme, koordinasyon, planlama ve denetimden sorumlu bir yapıya dönüştürerek yeniden yapılandırmayı amaçlamıştır (MHP, 2015: 198).

İP’nin üniversitelere bakış açısı “*Nicelik açısından çok üniversiteye sahip olmaktan daha önemlisi üniversitelerimizin nitelikli hale getirilebilmesi ve bilimsel olarak güçlendirilmesidir. Bu doğrultuda, üniversitelerimizi siyasi ve ideolojik tartışmalardan kurtarmak ve uluslararası seviyede rekabet edebilir “bilim merkezleri”ne dönüştürmek için yasal ve idari düzenlemeleri gerçekleştireceğiz*” şeklinde seçim beyannamesine yansımıştır. Bu çerçevede “*Yükseköğretimi; akademik ve bilimsel özgürlük, kurumsal özerklik, çeşitlilik, şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılımcılık, rekabet ve kalite ilkelerini esas alarak planlayacağız*” ifadesine yer veren İP, üniversitelerin eğitim ve araştırma kalitesini, bilimsel üretkenliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini artırmayı hedeflemiştir. Aynı zamanda yurt dışında önemli üniversitelerde başarılarını kanıtlamış öğretim üyelerinin tersine beyin göçü ile Türkiye’ye dönmeleri için gerekli zemini oluşturacağını belirtmiştir. İP’nin YÖK’e yönelik politikası

YÖK'ü kaldırarak üniversiteleri siyasi ve ideolojik tartışmalardan kurtarmak ve böylelikle üniversiteleri uluslararası seviyede rekabet edebilen “*bilim merkezlerine*” dönüştürmektir (İP, 2018: 105).

HDP ise 2015 ve 2018 yıllarında “*Üniversiteleri demokratik, özerk ve çok kültürlü, toplum ve doğa yararına araştırma yapan kurumlar olarak yeniden inşa edeceğiz*” ifadesine yer vermiş (HDP, 2015: 48; HDP 2018: 54) ve üniversitelerin bölünmesine ve kent dışına çıkarılmasına izin vermeyeceğini dile getirmiştir (HDP, 2018: 54). Bununla birlikte, HDP üniversite rektörleri ve dekanlarının da üniversite bileşenlerince seçilmesini sağlayarak öğrenci konseylerinin her düzeyde üniversite kurullarında söz sahibi olmasını sağlayacağını ifade etmiştir. HDP'nin YÖK'e yönelik politikası da YÖK'ü kaldırarak üniversiteler arası ilişki ve bilgi akışını sağlayacak bir koordinasyon kurulu kurmaktır (HDP, 2018: 54).

3.2.5. Siyasi Partilerin Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Statüsü Konusundaki Politikaları

AKP 2002 yılında öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği itibarı yakalayabilmesi için öğretmenlerin niteliklerini artıracaklarını ve buna paralel olarak özlük hakları ile çalışma şartlarını iyileştireceğini belirtmiştir (AKP, 2002: 78). Bu doğrultuda öğretmenliği bir kariyer mesleği hâline getirmeyi planlayan AKP, 2007 yılında yaklaşık 100.000 öğretmeni uzman ve başöğretmen unvanlarına kavuşturduğunu dile getirmiştir (AKP, 2007: 63). 2011 yılında benimsediği “*eğitime öncelik vermek, öğretmene öncelik vermektir*” anlayışı çerçevesinde de sonraki yıllarda öğretmenlik mesleğine dair politikalarını ortaya koymuştur (AKP, 2011: 79). Nitekim bu çerçevede 2015 yılında Öğretmen Genel ve Alan Yeterliliklerini belirleyerek bu yeterliliklerle ilişkilendirilmiş *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesini* yürürlüğe koymayı planlamıştır (AKP, 2015: 83). 2018 yılında ise 586 bin öğretmen ataması yaparak öğretmen sayısını 1 milyona çıkardığını ifade etmiştir. Aynı dönemde engelli öğretmenlere yönelik olarak da kontenjan artırımına gitmiş ve 3 bin 203 engelli öğretmen atadığını kaydetmiştir. Öğretmenlerin niteliklerini artırmak amacıyla da “*Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun*” adıyla bir kanun çıkarmayı planlamıştır (AKP, 2018: 53-58).

CHP'nin öğretmenlik mesleğine yönelik politikaları da 2002 yılında savunduğu öğretmenlerin yaşam koşulları ile özlük haklarını iyileştirme üzerine yoğunlaşmaktadır (CHP, 2002: 41). Bu kapsamda 2007 yılında öğretmenlik mesleğini toplumda hak ettiği itibarı konuma getirmeyi amaçlayan CHP, öğretmen yetiştirme konusundaki görüşünü “*Atatürk'ün ilke ve devrimleri ışığında, çağın gerektirdiği niteliklere uygun, teknolojiyi kullanan toplum önderi öğretmenler sistemin ana omurgası olacaktır*” şeklinde seçim beyannamesine yansıtmış ve bu söylemiyle diğer partilerin öğretmen yetiştirme söylemlerinden farklı bir söylem ortaya koymuştur. Bununla birlikte, aynı dönemde sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını kaldıracağını, öğretmenleri sendikal haklara kavuşturacağını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimini artıracaklarını dile getirmiştir (CHP, 2007: 50). 2011 yılında da eğitimin tüm kademelerinde öğretmenler için yüksek lisans ve

doktora derecelerini özendirceğini ve öğretmen istihdamında “sözleşmeli öğretmen” ve “ücretli öğretmen” uygulamasına son vereceğini belirtmiştir (CHP, 2011: 82). 2015 yılında “*Toplum Lideri*” öğretmen yetiştirme anlayışını benimseyen CHP, öğretmenlerin niteliğini artırma ve öğretmenlere sunulan imkânları genişletme vaatlerini yinelemiştir (CHP, 2015: 114-115). 2018 yılına gelindiğinde önceki yıllardaki vaatlerini tekrarlamakla birlikte, iyi bir eğitim sistemi için çağın gerektirdiği nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve AKP gibi “*Öğretmenlik Meslek Kanunu’nu*” adıyla bir kanun çıkaracağını dile getirmiştir. Bunların yanında Öğretmen Liselerini yeniden açacağını ifade etmiştir (CHP, 2018: 24-106).

MHP’nin öğrenmen yetiştirme politikaları da 2002 yılında savunduğu “*çağın bilgileriyle donanımlı öğretmenler yetiştirme*” hedefi çerçevesinde şekillenmektedir (MHP, 2002: 73). MHP bu hedefi gerçekleştirmek için 2007 yılında öğretmenlerin araştırma ve kendini geliştirme faaliyetlerine katkıda bulunacağını ve öğretmenlere 230 YTL Geliştirme Tazminatı ödeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlere yönelik değerlendirme yaparken de velilerin, okul yönetiminin ve öğrencilerin başarılarını dikkate alacağını belirtmiştir (MHP, 2007: 98-99). 2011 yılına gelindiğinde öğretmenlere vaat ettiği Geliştirme Tazminatını 310 TL çıkaran MHP (MHP, 2011: 140), 2015 yılında Türkiye’nin öğretmen ihtiyacını yıllara göre ve alanlarına göre planlanmasını yapacağını vurgulamıştır (MHP, 2015: 207). 2018 yılında da önceki yıllardaki gibi öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirme vaatlerini yinelemekle birlikte, öğretmenlerin tamamının kademeli olarak atanmasını sağlayacak şekilde kadro ihdas edeceğini dile getirmiştir (MHP, 2018: 122).

İP’nin öğretmen yetiştirme konusundaki politikası “*mesleğine sevdalı, alanlarında iyi yetişmiş, dünyayı izleyecek ölçüde yabancı dil bilen, demokratik değerleri, sanat ve sporu bir hayat felsefesi olarak özümsemiş öğretmenler yetiştirme*” şeklinde seçim beyannamesinde yer almıştır. İP bu hedefini “*Öğretmen Akademileri*” açmak ve açtığı akademileri temel eğitim kademeleri ile mesleki ve teknik alanlarındaki öğretmen ihtiyacına göre yapılandırmak suretiyle gerçekleştirmeyi planlamıştır. Böylelikle, öğretmenliğin saygın ve cazip bir meslek hâline geleceğini dile getiren İP, aynı zamanda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına da son vererek sözleşmeli öğretmenleri 4-A kadrosuna alacağını belirtmiştir (İP, 2018: 102).

HDP’nin öğretmenlik mesleğine yönelik politikaları diğer partilerinden farklı olarak daha çok ücretli öğretmenlik uygulamasına son verme üzerine yoğunlaşmaktadır. Nitekim HDP her iki seçim beyannamesinde de bu uygulamanın insan onurunu zedeleyen bir uygulama olduğunu savunmuş ve tüm ücretli öğretmenleri kadroya alacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak bir sistem kuracağını dile getirmiştir (HDP, 2015: 48; HDP, 2018: 54).

3.2.6. Siyasi Partilerin Öğrencilere Destek Konusundaki Politikaları

AKP 2002 yılında yoksulluğun ancak eğitimle aşılabildiğine inanarak eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağını belirtmiş (AKP, 2002: 79) ve bu çerçevede 2007 yılında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ilköğretim seviyesindeki erkek çocuklara aylık 18 YTL, kız çocuklara da 22 YTL ödeme uygulamasını başlattığını dile getirmiştir. Yine bu kapsamda kırsal kesimde oturan çocukların yararlanması için 109 yeni Yatılı İlköğretim Bölge Okulunu (YİBO) hizmete açtığını ifade etmiştir (AKP, 2007: 61-62). 2011 yılında da hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesindeki çocuklara ücretsiz ders kitabı verilmesi uygulamasını başlattığını kaydetmiştir (AKP, 2011: 79). 2015 yılında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine verilen burs tutarını 146 TL olarak belirleyen AKP (AKP, 2015: 81), 2018’de üniversite öğrencilerinin burs miktarını 470 TL’ye yükselttiğini vurgulamıştır (AKP, 2018: 56).

CHP de AKP gibi yoksulluk nedeniyle eğitimden mahrum kalınmasına izin vermeyeceğini belirtmiştir. Bu kapsamda 2002 yılında ilköğretim ve ortaöğretimin parasız olmasını sağlayacağını ve maddi durumu iyi olmayan öğrencilere karşılıksız “geçim ve eğitim bursu” vereceğini taahhüt etmiştir (CHP, 2002: 40-41). 2007 yılında da “Eğitim Yaşam Desteği” adı altında her yıl 1 milyon öğrenciye burs sağlayacağını ve ihtiyaç sahibi öğrencileri devlet yurtlarında barındıracağını ifade etmiştir (CHP, 2007: 48). 2011 yılında daha çok sosyal yardım kapsamında çocuklara okulda her öğlen bir öğünün yanı sıra, süt ve meyve gibi temel gıdalar verme üzerinde durmuştur (CHP, 2011: 65). 2015 yılında ortaya koyduğu Aile Sigortası Programıyla da yoksul öğrencilere zorunlu eğitimi kapsayan tüm dönemler için aylık 240 TL eğitim desteği vereceğini belirtmiştir (CHP, 2015: 115). 2018 yılına gelindiğinde önceki yıllardaki vaatlerini tekrarlayan CHP, bu vaatlerine okula giden her öğrenci için ailelere yıllık 1200 TL verme ve tüm öğrencilerin toplu taşıma araçlarını ücretsiz kullanmalarını sağlamayı eklemiştir (CHP, 2018: 97).

MHP’nin 2002 yılında öğrencilere destek konusunda vaatleri de ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan gençlerin burs, kredi ve barınma ihtiyaçlarını karşılama ve yurtlarda, kütüphanelerde ve okuma salonlarında bilgisayar kullanımını yaygınlaştırma üzerine yoğunlaşmaktadır (MHP, 2002: 75). MHP 2007 yılında da eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlama üzerinde durmuştur (MHP, 2007: 94). Bu kapsamda 2011 yılında şehit ve gazi çocuklarının her kademedeki eğitim harcamalarını karşılayacağını belirten MHP, aynı zamanda bu öğrencilerin yükseköğretime girişlerinde onlara kontenjan ayıracağını belirtmiştir (MHP, 2011: 140). MHP 2015 yılında her çocuk için “Eğitim Destek Hesabı” oluşturmayı ve devlet aile işbirliği ile eğitimde güçlü bir destek mekanizması geliştirmeyi tasarlarken (MHP, 2015: 207), 2018 yılında bütün gençlerin fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim imkânlarından yararlanmalarını sağlama hedefini yinelemiştir (MHP, 2018: 98).

İP de öğrencilere destek kapsamında öğrenim kredisi ve burslar üzerinde durmuş ve öğrenim kredisi borcu olan gençlere borçlarını faizsiz ve 60 aya varan vadelerle yeniden yapılandırma imkânı sağlayacağını

belirtmiştir. Aynı zamanda öğrenci burslarını da kentlerin pahalılık endeksine göre belirleyeceğini dile getirmiştir (İP, 2018: 106).

HDP seçim beyannamelerinde öğrencilere destek kapsamında doğrudan bir ifadeye yer vermezken, okulun ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarının okul bütçesinden karşılanacağını ve her ne ad altında olursa olsun velilerden asla para talep edilmeyeceğini ifade etmiştir (HDP, 2015: 47; HDP, 2018: 52).

3.2.7. Siyasi Partilerin Özel Eğitim Konusundaki Politikaları

AKP'nin 2002 yılında özel eğitime yönelik politikası özürsümler üzerine yoğunlaşmış ve seçim beyannamesinde “*Özel eğitim kurumlarında bilgisayar ve benzeri teknoloji öğretilecek, özürsümlü vatandaşlarımızın bu teknolojiyi özel hayatında ve işlerinde kullanması sağlanacaktır*” şeklindeki ifadeyle yer almıştır (AKP, 2002: 87). Buna paralel olarak AKP 2007 yılında özel eğitime ihtiyaç duyan özürsümlü çocukların eğitim imkânlarını genişletme adına özürsümlü üniversite öğrencilerine özel ders materyalleri hazırlayacağını ve özürsümlere uygun eğitim, araştırma ve barınma ortamları temin edeceğini belirtmiştir. Ayrıca özürsümlü öğrencilerin kullanımına uygun hazırlanmış ders kitaplarını ücretsiz dağıtma uygulamasını başlattığını dile getirmiş ve kütüphaneler, internet kütüphanesi ve telif hakları gibi alanlarda engelli öğrencilere yönelik yapmış olduğu düzenlemelerle engellilerin kültürel yaşama katılımını desteklediğini ifade etmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında da özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların okullara ücretsiz taşınması uygulamasını başlattığını, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ise bu imkândan yararlananların sayısını 27 bine çıkardığını vurgulamıştır (AKP, 2007: 100-101). 2011 yılında da engelli öğrencilerin imkânlarını genişletme adına bir Özürsümler Yasası çıkardığını belirten AKP, aynı yıl eğitim gören engelli sayısını 10 kat yükselttiğini ve engellilerin eğitim hizmetlerine ayrılan bütçeyi de 3,2 milyar TL'ye çıkardığını kaydetmiştir (AKP, 2011: 79). 2015 yılında geldiğinde bu kapsamda taşınan öğrenci sayısını 56 binin üzerine çıkarmıştır (AKP, 2015: 80). 2018 yılında daha çok üstün zekâlıların eğitimi üzerinde durmuş ve yetenek taraması yaparak üstün zekâlı çocuklara özel eğitim sağlayacak bilim ve sanat merkezleri kurmayı vaat etmiştir (AKP, 2018: 61).

CHP 2002 yılında üstün ve özel yeteneklilerin düzeylerine uygun eğitim imkânlarını yaygınlaştıracığını ifade ederken, (CHP, 2002: 41). 2007 yılında daha çok engelliler üzerinde durmuş ve bu konudaki politikasının “*İşitme ve görme engelliler için üniversiteler dâhil, eğitimin her kademesinde rabat ve kaliteli eğitim yapabilmelerini sağlayacak çağdaş teknik altyapı ve donanım sağlayacağız. Onlara özel kütüphane ve sanal öğrenme ortamları sağlayacağız*” şeklinde seçim beyannamesine yansıtmıştır (CHP, 2007: 46). 2011 yılında da bu vaadini yineleyen CHP, aynı zamanda engellilere yönelik mesleki eğitim veren kurumlarda branş öğretmeni ihtiyacını karşılayacağını ve eğitimcilerin engelli çocuklar konusunda özel eğitim almasının alt yapısını sağlayacağını vurgulamıştır (CHP, 2011: 73). 2015 yılında özel eğitim kapsamında daha çok üstün zekâlıların eğitimi üzerinde durmuş ve MEB, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Gençlik ve Spor

Bakanlığı, Üniversiteler Arası Kurul ve TÜBİTAK'tan oluşan bir üst kurul yoluyla üstün zekâlılar ve yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bir mevzuat oluşturacağını belirtmiştir (CHP, 2015: 122). 2018 yılında ise Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin (RAM) niteliğini artırma adı altında engelli bireylere kaynaştırma eğitimi vereceğini ve özellikle zihinsel engelli ve otizmlili bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacağını ifade etmiştir (CHP, 2018: 191).

MHP'nin özel eğitime kapsamındaki politikası 2002 yılından itibaren üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim imkânlarını genişletme üzerine yoğunlaşmıştır. MHP bu kapsamda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanımlanması, sınıflandırılması, özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve eğitim programlarının günün ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda özel eğitim hizmetlerini okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar ve yetişkinleri de kapsayacak şekilde yaygınlaştırmayı planlayan MHP, özellikle başarı gösteren ortaöğretim öğrencilerinin ilgi, istek ve yeteneklerine göre devlet bursu ile üniversite öğrenimine devam etmelerini sağlayacağını belirtmiştir (MHP, 2002: 72; MHP, 2007: 96; MHP, 2011: 136-137; MHP, 2015: 196).

İP'nin özel eğitime yönelik politikaları da üstün zekâlı ve engelli öğrencilerin eğitim imkânlarını genişletme çerçevesinde şekillenmektedir. İP engelli öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve potansiyellerine uygun eğitim uygulamaları için gerekli donanımı temin edeceğini ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gerek toplumdaki gerekse akranlarından soyutlanmadan eğitim-öğretimlerine devam edebilecekleri bir eğitim ortamı sağlayacağını belirtirken, üstün zekâlı çocuklara yönelik olarak da *Eğitim ve Kariyer Planlaması* yapacağını ve bu suretle üstün zekâlı bireylerin özelliklerine göre istihdam oluşturacağını dile getirmiştir. İP'nin üstün zekâlıları yönelik bir başka politikası da üstün zekâlı çocukların yurt dışı eğitim imkânlarından faydalanmaları için gerekli alt yapıyı oluşturmaktır. Bu çerçevede üstün zekâlı öğrencilerin tüm eğitim masraflarını karşılayarak daha iyi bir eğitim almalarını sağlayacağını belirten İP, onların hem bir üst öğrenim kurumuna geçişlerini kolaylaştırmayı hem de onları bilim adamı, sanatçı ve sporcu yetiştirme programlarına yönlendirmeyi planlamıştır (İP, 2018: 104).

HDP üstün zekâlılara yönelik bir görüş belirtmezken, engelli çocukların kamuya ait kreş ve anaokullarının tümünde eğitim almaları için gerekli imkânları sağlayacağını dile getirmiştir (HDP, 2015: 44; HDP, 2018: 45).

3.2.8 Siyasi Partilerin Din Eğitime Yönelik Politikaları

AKP önceki yıllarda din eğitimi konularına değinmezken, 2015 ve 2018 yıllarında “Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler” derslerini isteğe bağlı seçmeli dersler olarak müfredata dâhil ettiğini belirtmiştir. Ancak, din eğitiminin içeriğine dair bir görüş belirtmemiştir (AKP, 2015: 79; AKP, 2018: 53). MHP ise 2002 yılında “Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'ün görüşünü benimsemekte ve dinin herkes tarafından

doğru bir şekilde, okullarda öğretilmesi gerektiğine inanmaktayız” ifadesiyle din eğitime karşı tutumunu ortaya koymuştur (MHP, 2002: 71). Bununla birlikte, MHP millî birlik ve bütünlüğün, halk ile devlet arasındaki yakınlaşmanın sağlanması için din eğitiminin devlet eliyle verilmesi gerektiğini savunmuş ve bunun için 2002 yılından itibaren ana sınıftan başlanarak ilk ve ortaöğretim tamamında “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kuran Dersleri, İlmihal Bilgileri ile Peygamberin Hayatı*” derslerinin seçmeli ders olarak okutulması gerektiğini dile getirmiştir. 2007 yılında bu derslerin ilköğretim 6. sınıftan itibaren okutulması gerektiğini ileri sürmüştür (MHP, 2002: 71; MHP, 2007: 95). 2011 ve 2015 yıllarında da din derslerinin devlet eliyle verilmesi gerektiği söylemini yineleyen MHP (MHP, 2011: 134; MHP 2015: 194), 2018 yılında din kisvesi altında pazarlanmaya çalışılan sapkın akımlara karşı çocukların korunması için *Anadolu İrfanını* öne çıkaran bir din öğretimi anlayışını benimsemiştir. Bu anlayış doğrultusunda İslam geleneğini bilgi ve aklın ışığında genç kuşaklara öğretmeyi amaçlamıştır (MHP, 2018: 98).

CHP'nin din eğitimi konusundaki görüşleri AKP ve MHP'den farklılaşmaktadır. CHP 2011 yılında *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin* laiklik anlayışı çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini savunmuş (CHP, 2011: 19) ve bu konudaki görüşünü 2015 yılında “*Farklı inanç gruplarının din eğitimi taleplerini karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapacağı*” şeklindeki ifadeyle seçim beyannamesine yansıtmıştır. Bunun yanı sıra, CHP din derslerinin okullarda seçmeli ders olarak okutulması gerektiği savunmuştur (CHP, 2015: 113).

HDP de zorunlu din dersi uygulamasına son vereceğini dile getirmekle birlikte, her öğrencinin kendi inancı doğrultusunda seçmeli olarak eğitim almasını sağlayacağını ve sivil din eğitimi tamamıyla serbest bırakacağını ifade etmiştir (HDP, 2015: 19; HDP, 2018: 53).

3.2.9. Siyasi Partilerin Mesleki Eğitime Yönelik Politikaları

AKP 2002 yılında mesleki eğitimi geliştirme adına tarım alanındaki verimi düşük işgücünü mesleki eğitimden geçirerek sanayi sektörüne kaydırmaya çalıştığını dile getirmiştir (AKP, 2002: 76). AKP'nin bu çabaları sonucu 2007 yılında meslek okullarına kayıtlı öğrenci sayısı %35'e yükselmiştir. 2013 yılı hedefi olarak bu rakamı %50'ye yükselteceğini belirten AKP, aynı dönemde hayata geçirdiği *Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi Projesi* (MEGEP) ve *Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi* (MTEM) ile mesleki eğitimde önemli bir mesafe kat edildiğini vurgulamıştır. Yine bu dönemde AKP'nin mesleki eğitimi geliştirme adına hayata geçirdiği bir başka uygulama da tüm ortaöğretim kurumlarında ilk yıl ortak dersler verilmesi, ikinci yıl okul ve mesleklerarası geçişe imkân sağlanması ve mesleki eğitim veren liselerin üçüncü sınıftan itibaren kendi içinde öğrencilere alt alanlara geçiş imkânı verilmesini sağlayan uygulamadır. AKP bu uygulamayla ortaöğretim kurumlarının birinci sınıflarından meslek okullarına yatay ve dikey geçişleri kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Bununla birlikte, ticaret ve sanayi odalarının yanında belediyelerle de işbirliği protokolleri imzalamış ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu mesleklerin belirlenen standartlara uygun olarak

geliştirilmesini sağlamak amacıyla *Ulusal Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun* oluşumu tamamlamıştır (AKP, 2007: 66-67). 2011 yılında mesleki eğitimin ortaöğretimdeki payını %65 çıkarmayı tasarlayan AKP (AKP, 2011: 80), 2015 yılında eğitim ve istihdam bağına güçlendirmek amacıyla *Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Öncelikli Dönüşüm Programı* kapsamında mesleki eğitimdeki uygulamalı eğitimleri yaygınlaştırmayı ve okul ile iş dünyası arasındaki işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemiştir (AKP, 2015: 90-91). Bu kapsamda 2018 yılında ülke genelindeki mesleki eğitim merkezlerinin sayısını 340 (AKP, 2018: 96), *Mesleki Yeterlilik Belgesine* sahip nitelikli işgücü sayısını da 350 bin kişiye çıkardığını ifade etmiştir. Aynı dönemde 782 ulusal meslek standardını ve 444 ulusal yeterliliği yürürlüğe koymuş ve meslek standartlarına dayalı sınav ve belgelendirme faaliyeti yürütmek üzere Türkiye genelinde uluslararası akreditasyonu olan 147 kuruluşu yetkilendirmiştir. Bir de Mesleki Yeterlilik Belgesini uluslararası geçerliliği olan bir sertifika hâline getirdiğini belirtmiştir (AKP, 2018:122).

CHP'nin mesleki eğitime yönelik politikaları da ekonomik kalkınma amaçlı mesleki eğitimi geliştirme düşüncesi etrafında şekillenmiştir. CHP bu çerçevede 2002 ve 2007 yıllarında ortaöğretim öğrencilerinin 2/3'sini mesleki eğitime yönlendirmeyi ve meslek okullarından ilgili yüksekokullara sınavsız geçişi sağlayarak organize sanayi bölgelerine yatılı meslek liseleri açmayı vaat etmiştir (CHP, 2002: 42; CHP, 2007: 48). 2011 yılında da teknik meslek liselerinde ve meslek yüksekokullarında okuyan gençleri tam zamanlı sigortalı yapmayı amaçlayan CHP, bölgesel düzeyde "*İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları*", ulusal düzeyde "*İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu*", sektörel düzeyde "*Sektörel İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları*" ve okul düzeyinde de "*Okul-Sanayi Danışma Kurulları*" açacağını dile getirmiştir. CHP'nin mesleki eğitime yönelik ortaya koymuş olduğu bir başka politika da organize sanayi bölgelerinde yatılı *Mesleki Eğitim Birimleri* oluşturmaktır. Bu birimler aracılığıyla organize sanayi bölgelerini mesleki eğitim kampüsleri hâline getirmeyi tasarlayan CHP (CHP, 2011: 60-61), bu kapsamda 2015 yılında bir de mesleki eğitimin eşgüdümünden sorumlu bir *Mesleki Eğitim Yüksek Enstitüsü* (MEYE) kurmayı amaçlamıştır (CHP, 2015: 119). 2018 yılında mesleki eğitimi *Meslek Liseleri ve Teknoloji Liseleri* şeklinde icra edeceğini belirtmiştir (CHP, 2018: 100-101).

MHP'nin 2002 ve 2007 yıllarında mesleki eğitime yönelik politikaları mesleki eğitimin daha kaliteli hâle getirilmesi amacıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğü sağlama ve iş hayatı ile mesleki teknik eğitim arasında etkileşimi artırma üzerine yoğunlaşmaktadır (MHP, 2002: 72; MHP, 2007: 97). MHP 2011 ve 2015 yıllarında bu kapsamda girişimcilik eğitimi, istihdam garantili programlar, mesleki danışmanlık, rehberlik hizmetleri, işletmelerde eğitim seminerleri, iş gücü yetiştirme ve mesleki eğitim kursları gibi aktif iş gücü programlarını yaygınlaştıracığını dile getirmiştir. Aynı dönemde kadınlara yönelik olarak da mesleki eğitim ve beceri kazandırma programlarını yaygınlaştıracığını ve kadınların kendi işlerini kurmaları için gerekli girişimcilik

eğitimini vereceğini belirtmiştir (MHP, 2011: 126-137; MHP, 2015: 190-197). MHP'nin mesleki eğitim kapsamında üzerinde durduğu bir başka konu da 2018 yılında ortaya koyduğu toplumun dezavantajlı gruplarının işgücü piyasasına katılımlarını sağlamadır. MHP bu grupları destekleyerek iş bulmalarını sağlayacağını ifade etmiştir (MHP, 2018: 94).

İP de mesleki eğitim kapsamında özel sektörü okul açmak için teşvik edeceğini belirtmiş ve mesleki eğitim veren okulların uluslararası ortaklıklarını ve teknoloji transferlerini sağlayacağını dile getirmiştir (İP, 2018: 105).

HDP 2018 yılında mesleki eğitim kapsamında bir politika ortaya koymazken, 2015 yılında istihdam odaklı yeni yaşam atölyeleriyle iş garantili mesleki eğitim ve meslek edindirme programlarını hayata geçireceğini belirtmiştir (HDP, 2015: 29).

3.2.10. Siyasi Partilerin Türkiye'deki Sınav Sistemleri ve Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Politikaları

AKP sınav sistemleri kapsamında 2002 yılında üniversiteye yerleştirme sistemi üzerinde durmuş ve üniversiteye yerleştirme sisteminin mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren, haksız ve adaletsiz uygulamalara sebep olan bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmak için sınav sistemlerini yarışmayı teşvik edecek ve adaleti sağlayacak şekilde değiştireceği ifade etmiştir (AKP, 2002: 80). 2007 yılında da Ortaöğretime Giriş Sınavı'nı (OKS) ortadan kaldırmayı ve bunun yerine 3 yıla yayılmış, yeni müfredat paralelinde ve öğrenciyi okuluna bağlayan yeni bir ortaöğretim seçme ve yerleştirme sistemini hayata geçirmeyi planlamıştır. Aynı zamanda OKS'de öngördüğü değişikliği ÖSS'ye de uyarlayacağını dile getirmiştir (AKP, 2007: 62-64). 2011 yılında sınav sistemleri kapsamında bir politika ortaya koymayan AKP, bu dönemde sadece Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme (PISA) sonuçlarında Türkiye'yi ilk on ülke arasına yükselteceğini dile getirmiştir (AKP, 2011: 81). Ne var ki, AKP önceki yıllarda sınav sistemlerine yönelik ortaya koyduğu politikaların aksine 2015 yılında TEOG'u (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavını) uygulamaya koyduğunu ifade etmiştir (AKP, 2015: 81). 2018 yılında da bir yandan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarını ve üniversiteye giriş sınavlarını öğrencilerin temel becerilerini ölçecek şekilde düzenleyeceğini belirtirken, diğer yandan da okulları sınav merkezli yarışma alanları olmaktan çıkaracağını ve onları öğrencilerin sosyal, kültürel, sanatsal, edebi ve akademik yönlerinin keşfedilip geliştirilmesini sağlayacak doğal yaşam alanları hâline getireceğini ifade etmiştir (AKP, 2018: 60).

CHP de 2007 yılında sınav sistemlerine dönük olarak üniversiteye giriş için uygulanan ÖSS kaldıracağını vaat etmiş (CHP, 2007: 49) ve kapsamda 2011 yılında Ortaöğretim kademesinde "okul türlerine" dayalı yapılanma yerine "program türlerini" esas alan bir yapılanmaya geçeceğini dile getirmiştir (CHP, 2011: 80).

Aynı dönemde üniversite sınav sistemini aşamalı olarak kaldırma ve gençlerin ortaöğretim başarılarını tam olarak yansıtabilecekleri güvenilir bir yükseköğretime geçiş sürecini oluşturma vaatlerini yinelemiştir (CHP, 2011: 83). Ne var ki, CHP önceki yıllarda ortaöğretim kademesine yönelik olarak gerçekleştirmeyi hedeflediği vaatlerin aksine 2015 yılında ortaöğretimin son yılında iki yerleştirme sınavı yapacağını ve öğrencileri bu sınavlar arasında en başarılı oldukları sınava göre yerleştireceğini belirtmiştir (CHP, 2015: 119). Bir de önceki yıllardaki vaatlerinde program türünü esas alan bir ortaöğretim sistemi kuracağını belirtirken, 2018 yılında okul türü talepleri doğrultusunda yeterli sayıda okul açarak her öğrenciyi istediği okula göndereceğini ve bu sayede hem öğrencileri hem de aileleri sınav stresinden kurtaracağını ifade etmiştir (CHP, 2018: 100).

Sınav sistemlerinin kaldırılması konusu MHP tarafından da öngörülmüştür. Nitekim MHP hem üniversite sınavının kaldırılması gerektiğini savunmuş hem de ilköğretim ve orta öğretimde etkili yönlendirmeye bağlı olarak ortaöğretim başarısını esas alan bir geçiş sisteminin uygulanması gerektiğini ileri sürmüştür. MHP bu kapsamda “Olgunlaşma Sınavını” adıyla bir sınavı uygulamaya koymayı tasarlamıştır (MHP, 2002: 73; MHP, 2007: 97-98; MHP, 2011: 138-139; MHP, 2015: 197-198).

HDP 2015 yılında Türkiye’deki sınav sistemlerine kapsamında bir politika ortaya koymazken, 2018 yılında her yıl adı, içeriği, biçimi değiştirilen OKS, SBS, TEOG, LYS ve YGS gibi tüm merkezi sınavları kaldırmayı ve sınav odaklı sistem yerine “öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak bir sistem” kurmayı vaat etmiştir (HDP, 2018: 53-54).

İP ise ilkokul ve liselerde yap-boz hâline getirilmiş olan müfredat ve sınav sistemini yeniden düzenleyeceğini belirtmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de ilköğretimin tamamlanmasıyla birlikte çocukları yetenek sahibi oldukları alanlara göre teknik, meslek, sağlık, sosyal ve fen liselerine yönlendirmeyi tasarlamıştır (İP, 2018: 101).

3.2.11. Siyasi Partilerin Türkiye’de Resmi Dil ve Yabancı Dilde Eğitime Yönelik Politikaları

AKP’nin resmi dil ve yabancı dil eğitimine yönelik politikası 2002 ve 2007 yıllarında “*Eğitimin temel hedeflerinden biri Türkçe’nin çok iyi öğretilmesidir. Yabancı dil bilmenin öneminin giderek arttığı günümüzde, yabancı dil ile eğitim yerine, okullarda en az bir yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesi hedeflenecektir*” şeklinde seçim beyannamelerinde yer almıştır (AKP, 2002: 78; AKP, 2007: 64). AKP bu kapsamda 2015 yılında gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde farklı dil ve lehçelerin seçmeli ders olarak öğretimini alt yapısını oluşturduğu belirtmiştir (AKP, 2015: 79). 2018 yılında da Türk dilini tüm dünyaya tanıtarak Türkçe’nin Birleşmiş Milletler’in resmi dilleri arasına girmesini hedefleyen AKP, Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla yurt dışında Türk dili eğitim ve öğretimini yaygınlaştırmayı planlamıştır (AKP, 2018: 68).

CHP de 2002 ve 2007 yıllarında “*Türkçenin eğitim ve öğretimin her kademesinde öğretilmesi, doğru ve etkili kullanılması bilim dili olarak gelişmesi için gereken önlemleri alacağız. Yabancı dil öğretimine ağırlık vereceğiz. Ortaöğretimden mezun olan her öğrencini bir yabancı dil bilmesini sağlayacağız*” şeklindeki ifadelerle resmi dil ve yabancı dil eğitimi bakış açısını ortaya koymuştur (CHP, 2002: 41; CHP, 2007: 51). 2015 yılında ise daha çok yabancı dil eğitimi üzerinde durmuş ve öğrencilerin yabancı dil temel yeterlilik düzeyine erişebilmeleri için ilköğretim aşamasında onlara bir yıl süreyle yabancı dil ağırlıklı eğitim vereceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, yabancı dillerin iletişim dili olarak öğretilmesini sağlayacağını ve yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine destek olacak kapsamlı bir hizmet içi eğitim sistemi geliştireceğini ifade etmiştir (CHP, 2015: 113). 2018 yılında da bu kapsamda ilköğretim aşamasında 1 yıl süreyle yabancı dil ağırlıklı eğitim verme vaadini yinelemiştir (CHP, 2018: 100).

MHP'nin resmi dil ve yabancı dil eğitimi bakış açısı 2002, 2007 ve 2011 yıllarında “*Eğitimin her kademesinde eğitim dili Türkçe olup, Türkçe'nin dışında başka bir dilde ana dilde eğitim yapılamaz. Türkçenin doğru ve güzel kullanımını teminen ana sınıfı ve ilköğretim kademesinde Türkçe'nin iyi öğretilmesine önem verilecektir. Ayrıca öğrencilere en az bir yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesinin alt yapısı oluşturulacaktır*” şeklinde seçim beyannamelerine yansımıştır (MHP, 2002: 72; MHP, 2007: 96; MHP, 2011: 133-134). 2015 yılında ise yabancı dil konusuna değinmeyen MHP, eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olması ve Türkçe'nin dışında başka bir dilde eğitim yapılmaması gerektiğini dile getirmiştir (MHP, 2015: 194). Buna paralel olarak 2018 yılında Türk millî kimliğinin vazgeçilmez bir ögesi olarak gördüğü Türkçenin doğru ve güzel kullanımının sağlanması gerektiği üzerinde durmuş ve “*Millî kimliğimizin vazgeçilmez bir ögesi olarak gördüğümüz Türkçenin doğru ve güzel kullanımı esas olmalıdır. Milleti millet yapan temel unsurlardan biri dildir. Türkçenin uluslararası düzeyde bilim, sanat, ticaret ve tele iletişim dili olarak kullanılabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Türk devlet ve topluluklarıyla ilişkiler “dilde, fikirde ve işte birlik” esasına dayandırılmalıdır*” ifadelerini kullanmıştır (MHP, 2018: 99-100).

İP resmi dil (Türkçe) eğitime yönelik bir görüş belirtmemiş, sadece yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik seçmeli Türkçe ve Kültür dersleri okutulması için gerekli girişimleri yapacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte, İP yabancı dil eğitime geliştirme adına Fen ve Teknoloji Liseleri ile yabancı dil eğitimi ağırlıklı Anadolu Liselerinin sayısını artıracığını dile getirmiştir (İP, 2018: 103).

HDP'nin eğitimin dili konusundaki görüşleri diğer partilerden farklılık göstermektedir. Nitekim HDP anadil temelinde bir eğitim sistemi kuracağını ve ders materyallerini de çok dilli olarak hazırlayacağını ifade etmiştir. HDP bu kapsamda özellikle üniversitelerde Kürtçe, Lazca ve Süryanice gibi asimilasyona uğratan dillerde yeni kursüler açmayı planlamıştır (HDP, 2015: 24; HDP, 2018: 55).

3.3. Siyasi Partilerin Yaygın Eğitim Konusundaki Politikaları

AKP 2002 yılında yaygın eğitim konusunda *e-egitim* üzerinde durmuş ve örgün eğitim ile yaygın eğitimin her aşamasında *e-egitimi* yürürlüğe koyacağını belirtmiştir (AKP, 2002: 78). 2007 yılında bu kapsamda bir milyondan fazla insanı okuryazar duruma getirdiğini ifade eden AKP (AKP, 2007: 67), 2011 yılında da Ana-Kız Okuldayız Projesiyle 567 bin kadına okuma-yazma öğretildiğini dile getirmiştir (AKP, 2011: 79). 2015 yılında ise yaygın eğitimi geliştirme adına mevsimlik tarım işçileri ile göçerlere yönelik yaygın eğitim hizmetlerini yaygınlaştıracığını (AKP, 2015: 114) ve istihdam edilebilirlik oranı yüksek programlar geliştireceğini ifade etmiştir (AKP, 2015: 90). Bu kapsamda 2018 yılında tüm il ve ilçelerde 986 halk eğitimi merkezi, 340 mesleki eğitim merkezi, 17 kız teknik olgunlaşma enstitüsü, 10 turizm eğitim merkezi, 234 rehberlik araştırma merkezi, 106 bilim sanat merkezi ve 12 yetişkin teknik eğitim merkezi olmak üzere toplamda 1.705 yaygın eğitim kurumunu faaliyete geçirdiğini ifade etmiştir (AKP, 2018: 96). Aynı dönemde Türkiye'deki sığınmacılara yönelik olarak da çeşitli yaygın eğitim kursları açan AKP, 87 bin 168 kişiye mesleki eğitim, 216 bin 60 kişiye de genel eğitim kursu verdiğini kaydetmiştir. Türkçe öğretimini de yaygın eğitim kapsamına almış ve Türkçe kursları açarak 2015-2017 yıllarında 171 bin Suriyeliye Türkçe eğitimi vermiştir (AKP, 2018: 135).

CHP'nin yaygın eğitim konusundaki politikası yaygın eğitimi yaşam boyu öğrenim çerçevesinde sürekli hale getirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Nitekim CHP 2002 yılında yaygın eğitim kapsamında herkese yaşam boyu öğrenim imkânı sağlayarak okuma-yazma seferberliği başlatacağını ve yetişkin eğitimini yaygınlaştıracığını belirtmiştir (CHP, 2002: 42). 2007 yılında bu kapsamda bir okuma-yazma seferberliği başlatacağını belirten CHP, aynı yıl 5 yılda Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen insan kalmaması için gerekli atılımları gerçekleştireceğini ifade etmiştir (CHP, 2007: 50). 2011 yılında da yaygın eğitim fırsatlarını genişletme adına geniş kitlelere ulaştırmayı planlamıştır (CHP, 2011: 81). 2015 yılında bu kapsamda tüm yurttaşların yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tam donanımlı *Kent Enstitüleri* kuracağını belirtmiştir (CHP, 2015: 122-123). 2018 yılına gelindiğinde *Kent Enstitülerinin* yanında, *Yaşam Boyu Eğitim Okulları* açacağını ifade etmiştir (CHP, 2018: 106).

MHP 2002 yılından itibaren yaygın eğitim kapsamında 'hayat boyu öğrenme' anlayışını benimsediğini ifade etmiş ve yaygın eğitim imkânlarını geliştirerek gençlerin beceri kazanmalarını ve meslek edinmelerini sağlayacağını dile getirmiştir. Bu kapsamda MHP mahalli idareler ile özel sektörü destekleyeceğini belirtmiştir (MHP, 2002: 74; MHP, 2007: 96; MHP, 2011: 139; MHP, 2015: 204).

İP'nin yaygın eğitim kapsamında görüşü "*Halk eğitimine süreklilik kazandıracağız, okul dışı eğitim ve kültür çalışmalarını destekleyeceğiz. Hayat boyu öğrenme anlayışı ile e-öğretim dâhil olmak üzere her türlü yaygın eğitim imkânlarını geliştireceğiz, tüm bireylerin beceri kazanması ve meslek edinmesi için azami gayret sarf edeceğiz*" şeklinde seçim beyannamesine yansımıştır. Yine bu kapsamda "*Her ev bir okul olacak*" adlı bir proje ortaya koyan İP,

bu proje kapsamında ebeveynleri çocuk bakımı ve eğitimi konusunda eğitime tabi tutmayı planlamıştır. Bir de öğrencilerin tüm eğitim hayatları boyunca girdikleri sınavlara hazır olmalarını sağlamak amacıyla *e-öğrenme platformları* geliştirmeyi vaat etmiştir (İP, 2018: 103).

HDP ise diğer partilerden farklı olarak 2018 yılında kentin semtlerine yayılmış halk kütüphaneleri, kitaplıklar ve kültür merkezleri kuracağını belirtmiştir (HDP, 2018: 54).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada seçim beyannameleri incelenen siyasi partilerin (AKP, CHP, MHP, İP ve HDP) eğitim alanıyla yakından ilgilendikleri ve eğitimin her kademesine yönelik birtakım politikalar hayata geçirmeye amaçladıkları görülmüştür. Partilerin zaman içerisinde bazı konulara bakış açılarında değişim meydana geldiği fark edilmekle birlikte, vatandaş yetiştirmeye yönelik eğitim hedefleri ile örgün ve yaygın eğitim konularındaki politikalarında birtakım benzerlik ve farklılıkların olduğu fark edilmiştir. Partilerin eğitime yönelik görüşlerinde en fazla benzeliğe AKP'nin seçim beyannamelerinde rastlanmıştır. Toprakçı ve Akçay-Güngör (2014) de yapmış oldukları araştırmada eğitim politikaları açısından diğer partilerle benzerliğin en fazla AKP'de olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum iktidar partisi AKP'nin Türkiye'deki eğitim politikalarının uygulayıcısı olarak diğer partilerin eğitim politikalarını yakından takip etmesiyle ilişkili olabilir. Partilerin politikaları farklılık açısından incelendiğinde en fazla farklılığın HDP'de olduğu görülmektedir. Usta (2015) yapmış olduğu araştırmada HDP'nin söylemleri ile anadilde eğitim, eğitimin yönetimi, özel sektör eğitimi ve eğitimde cinsiyet konularındaki politikalarının diğer bütün partilerden önemli ölçüde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu durumun HDP'nin farklı etnik grupları temsil etme amacıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Vatandaş yetiştirme açısından ele alındığında AKP'nin çağın gerektirdiği temel nitelikleri bireylere kazandırarak nitelikli, sağlıklı ve donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. CHP çağdaşlığın yanında bilgi çağının gereklerine uygun, laik, demokratik ve Atatürk devrimleri ışığında bir eğitim sistemi kurmayı ve gençleri bu çerçevede yetiştirmeyi hedeflerken, MHP sürekli olarak millilik ve manevilik vurgusu yapmak suretiyle millî-manevi değerlere sahip bir gençlik yetiştirmeyi hedeflemektedir. MHP'nin eğitim politikalarını yüksek medeniyet perspektifine dayanan bir anlayışla kurgulamayı amaçlaması da çağın gerektirdiği nitelikleri okul ortamında öğrencilere kazandırma hedefine işaret etmektedir. İnsan odaklı bir eğitim felsefesi benimsediğini dile getiren İP, bir yandan çağın gerektirdiği temel beceri ve yetkinlikleri bireylere kazandıracığını ifade etmekte, diğer yandan da MHP gibi millilik vurgusu yaparak öğrencilerin okul ortamında millî değerleri kazanması gerektiğini ifade etmektedir. HDP'nin vatandaş yetiştirmeye yönelik doğrudan bir söylem ortaya koymadığı, sadece eğitim sistemini bilimsel, laik, demokratik, eşitlikçi, özgürlükçü, çoğulcu ve evrensel çocuk haklarını esas alan bir yapıya kavuşturmayı hedeflediği görülmektedir. Bu çerçevede HDP'nin vatandaş yetiştirme konusundaki görüşünün bilimsel, laik,

demokratik, eşitlikçi, özgürlükçü, çoğulcu ve evrensel çocuk haklarını esas alacak şekilde olduğu düşünülmektedir. Görüldüğü gibi siyasi partiler kendi ideolojileri doğrultusunda eğitim sistemini şekillendirmeyi ve bu doğrultuda vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Berber (2001) siyasi partilerin her birinin eğitim sistemini farklı şekilde kurgulayarak bu doğrultuda bireyler yetiştirmeyi amaçlamalarını ideolojiyle açıklamaktadır. Ona göre; siyasi partiler her ne kadar parti programlarında anayasanın eğitimle ilgili maddesine, Millî Eğitimin amaçları ve temel ilkesine uygun ifadelerle yer verseler de, iktidara geldiklerinde kendi seçmen kitlelerine uygun davranışlar sergilemektedirler.

Siyasi partilerin örgün eğitim ve örgün eğitimin kademeleri, mesleki eğitim, sınav sistemleri, öğretmen yetiştirme, öğrencilere destek, özel eğitim, yaygın eğitim, din eğitimi, resmi dil ve yabancı dilde eğitim konularındaki politikalarında da zaman içerisinde değişimler, benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması düşüncesinin tüm partilerin ortak fikri olduğu fark edilirken, okul öncesi eğitimin süresi konusunda partilerin görüşlerinde farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimi destekleme adına “çocuk eğitim desteği” vereceğini dile getiren CHP, ilk olarak 4-5 yaş bu kademedeki zorunlu duruma getireceğini belirtirken, sonraki yıllarda okul öncesi eğitimin süresini 1 yıl olarak tasarlamıştır. Aynı yıllarda İP de okul öncesi eğitimi 1 yıl olarak tasarlanmıştır. MHP ise okul öncesinden başlayarak millî bilinci geliştirme, ahlaki ve manevi değerleri güçlendirme adına ilk olarak (2011) okul öncesi eğitimi 6 yaş grubundan başlatacağını belirtmekte, sonraki yıllarda (2015-2018) okul öncesi eğitimdeki yaş grubunu 4-5 yaş olarak tasarlamaktadır. HDP okul öncesi eğitime dair görüş belirtmezken, AKP daha çok okul öncesi eğitime yönelik yatırımlara vurgu yapmaktadır.

Eğitimin ilköğretim kademesinde partilerin politikalarında farklılıklar ön plana çıkmaktadır. CHP (2015 ve 2018 yıllarında) ve İP'nin (2018 yılında) ilköğretimi 8 yıl olarak tasarladığı görülürken, AKP'nin MHP ile birlikte 3 kademeli olmak üzere (4+4+4) 12 yıllık temel eğitimi savunduğu, HDP'nin ise 4+4+4 uygulamasını okulları ayrıştıran bir uygulama olarak görerek bu uygulamaya son verilmesi gerektiğini dile getirdiği görülmektedir. Bu konuda Bulut ve Güven (2010) siyasi partilerin parti programlarında ilköğretimde gerçekleştirmeyi hedefledikleri düzenlemeleri inceledikleri çalışmada parti politikalarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda partilerin zaman içerisinde ilköğretim kademesindeki politikalarında değişim meydana geldiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesini AKP mesleki ve teknik liselerle sadece üniversiteye hazırlayan liseler şeklinde tasarlarlarken, CHP ortaöğretimin “akademik ve mesleki liselerden” oluşması gerektiğini savunmaktadır. CHP 2018 seçim beyannamesinde ise Teknoloji Liseleri açmayı vaat etmiştir. Teknoloji Liseleri konusunda İP de CHP ile aynı düşüncüyü paylaşmaktadır. MHP'nin ortaöğretime yönelik politikası ise daha çok ortaöğretimin okul türü yerine program türünü esas alan bir yapıya dönüştürülmesi üzerine

yoğunlaşmaktadır. HDP'nin ortaöğretim konusunda doğrudan bir politika ortaya koymadığı görülmektedir. Bu çerçevede partilerin (HDP hariç) ortaöğretime yönelik politikalarında benzerlikler ön plana çıkmaktadır.

Partilerin yükseköğretim konusuna bakış açılarının da yükseköğretimin çağdaş, demokratik ve dünya üniversiteleriyle rekabet edebilir düzeye çıkarılması üzerine yoğunlaştığı görülürken, YÖK konusundaki politikalarının birbirinden ayrıldığı göze çarpmaktadır. CHP, İP ve HDP YÖK'ü kaldırarak üniversiteler arası ilişki ve bilgi akışını sağlayacak bir koordinasyon kurulunun kurulması gerektiğini savunmakta, AKP ve MHP ise YÖK'ün üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan bir yapıya kavuşturulmasını öngörmektedir.

Siyasi partilerin politikaları din eğitimi açısından ele alındığında partilerin din eğitimi üzerinde önemle durdukları görülmektedir. CHP din eğitimini laiklik çerçevesinde düzenlemeyi öngörmekte ve zorunlu din dersi uygulamasına son verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. HDP'nin din eğitimi konusundaki görüşleri CHP ile benzerlik göstermekte ve HDP din eğitiminin zorunlu ders olarak okutulması uygulamasına son verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. AKP ve MHP ise din eğitiminin devlet eliyle verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. İP din eğitimi konusunda bir görüş ortaya koymadığı görülmektedir. Berber ve Aslan (2017) "Siyasi Partilerin Dini Eğitim Politikaları" adıyla yapmış oldukları çalışmada da ülkemizdeki siyasi partilerin din eğitimi konusunda farklı fikirlere sahip oldukları ve okullarda verilen dini eğitiminin siyasi partilerin ideolojileri ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşımlardır. Bu durum partilerin kendi dünya görüşleri çerçevesinde bir din eğitimi verme çabalarıyla açıklanabilir.

Resmi dil (Türkçe) ve yabancı dilde eğitimin nasıl yapılacağı konusunda, HDP anadil temelinde bir eğitim sistemi kuracağını belirtirken, AKP, CHP ve MHP yabancı dil bilmenin öneminin giderek arttığı günümüzde okullarda resmi dili (Türkçe) esas almak suretiyle öğrencilerin en az bir yabancı dili bilmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. MHP yabancı dil öğretimini desteklemekle birlikte, Türkçe'nin dışında başka bir dilde eğitim yapılmayacağını vurgulamaktadır. Usta (2015) yapmış olduğu araştırmada anadilde eğitim hususunda MHP dışındaki partilerde önemli bir esnekliğin bulunduğunu, MHP'nin ise bu konudaki görüşünün sabit olduğunu belirtmiştir. Bu durumun MHP'nin benimsemiş olduğu milliyetçi çizgi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İP Türkiye'deki resmi dilde eğitime yönelik bir görüş ortaya koymamış, sadece yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe dersleri vereceğini ifade etmiştir. İP'nin yabancı dil eğitimi konusundaki görüşü AKP, CHP ve MHP ile paralellik göstermekle birlikte, sadece ortaöğretim düzeyinde yabancı eğitimi vereceğini belirtmesiyle bu partilerden ayrılmaktadır.

Mesleki eğitim konusunda siyasi partiler genel olarak mesleki eğitimin yaygınlaştırılması düşüncesi savunarak iş hayatı ile mesleki-teknik eğitim arasında etkileşimin artırılması gerektiğini dile getirmektedirler.

Partilerin sınav sistemlerine yönelik politikaları incelendiğinde zaman içerisinde bazı partilerin görüşlerinde değişim meydana geldiği fark edilmektedir. AKP 2007 yılında Ortaöğretime Giriş Sınavı'nı (OKS) ortadan kaldırmayı amaçlarken, 2015 yılında TEOG'u uygulamaya koymuştur. 2018 yılında da bir yandan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavını ve üniversiteye giriş sınavını öğrencilerin temel becerilerini ölçecek şekilde düzenleyeceğini belirtirken, diğer yandan da okulları sınav merkezli yarışma alanları olmaktan çıkaracağını ifade etmiştir. Benzer şekilde CHP 2007 ve 2011 yıllarında üniversiteye giriş için uygulanan ÖSS kaldıracağını vaat etmişse de, 2015 yılında ortaöğretim son yılında iki yerleştirme sınavı yapacağını dile getirmiştir. MHP'nin sınav sistemlerine yönelik görüşlerinde AKP ve CHP'ye oranla tutarlık görülmektedir. MHP 2002 yılından itibaren hem üniversite sınavının kaldırılması gerektiğini savunmuş hem de ilköğretim ve orta öğretimde etkili yönlendirmeye bağlı olarak ortaöğretim başarısını esas alan bir geçiş sisteminin uygulanması gerektiğini ileri sürmüştür. HDP de 2018 yılında tüm merkezi sınavları kaldırmanı vaat etmiştir. İP ise sınav sistemlerini kaldıracağı yönünde bir görüş ortaya koymamış, ilkokul ve liselerde yap-boz hâline getirilmiş olan müfredat ve sınav sistemini yeniden düzenleyeceğini belirtmiştir.

Siyasi partiler öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme konusundaki görüşleri öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek hâline getirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, CHP Atatürk'ün ilke ve devrimleri ışığında, çağın gerektirdiği niteliklere uygun, teknolojiyi kullanan toplum önderi öğretmenler yetiştireceğini dile getirerek öğretmenlik mesleğine yönelik diğer partilerden farklı bir politika hayata geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum CHP'nin benimsediği Atatürkçü ve Cumhuriyetçi çizgiyle açıklanabilir.

Siyasi partilerin öğrencilere destek konusundaki politikaları genellikle maddi durumu yetersiz öğrencilere maddi destek olunması ve bu öğrencilerin devlet yurtlarında barındırılması çerçevesinde şekillenmektedir. Benzer şekilde özel eğitim ve yaygın eğitim konularında da partilerin politikalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Özel eğitim konusunda tüm siyasi partiler özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere her türlü imkânı sağlayarak onların daha kaliteli bir eğitim almalarının önündeki engelleri kaldırmayı taahhüt ederken, yaygın eğitim konusunda "hayat boyu eğitim" anlayışını benimsemişlerdir.

Siyasi partilerin hayata geçirmeyi hedefledikleri eğitim politikalarına genel olarak bakıldığında gerek vatandaş yetiştirme konusundaki politikalarının gerekse örgün ve yaygın eğitim konusundaki politikalarının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada partilerin ideolojileri ön plana çıkmaktadır. Partiler eğitimin bütün kademelerine yönelik politikalarında kendi ideolojilerine göre politikalar hayata geçirmeyi amaçlamaktadırlar. Bununla birlikte, başta AKP olmak üzere CHP, MHP ve İP'nin yabancı dilde eğitim,

temel eğitim, ortaöğretim, özel eğitim, mesleki-teknik eğitim ve yaygın eğitim alanlarındaki politikalarının 2018 yılında ortaya konulan “2023 Eğitim Vizyonu” ile paralellik arz ettiği görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların yanı sıra, farklı bir dönem esas alınarak siyasi partilerin seçim beyannamelerinde ortaya koydukları politikalar incelenebilir. Siyasi partilerin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerine seçim beyannamelerinde ne kadar yer verdikleri araştırılabilir. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminde varolan sorunlar göz önünde bulundurulduğunda siyasi partilerin eğitim sisteminin mevcut durumunu dikkate alarak var olan sorunları giderebilecek ya da iyi giden etkinlikleri geliştirebilecek politikalar oluşturup oluşturmadıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AKP. (2002). 2002 Genel seçimleri seçim beyanamesi. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/> (Erişim: 12.10.2021).
- AKP. (2007). 2007 Genel seçimleri seçim beyanamesi. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/> (Erişim: 12.10.2021).
- AKP. (2011). Türkiye hazır hedef 2023. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/> (Erişim: 12.10.2021).
- AKP. (2015). 2015 Seçimleri seçim beyanamesi. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/> (Erişim: 12.10.2021).
- AKP. (2018). Cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler seçim beyanamesi. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/> (Erişim: 12.10.2021).
- Aydın, İ. (1997) *Siyasi parti ve hükümet programlarında eğitim-öğretim ve öğretmenler 1908-1997*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aydın, M. (2008). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aslan, G. (2017). *Türkiye’deki siyasi partilerin eğitim programları ve eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berber, Ş. (2001). Türkiye’deki siyasi partiler ve eğitim politikaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 4 (2), 1-34.
- Berber, Ş., & Aslan, G. (2017). Siyasi partilerin dini eğitim politikaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (39), 595-602.
- Bulut, P., & Güven, G. (2010). Siyasi parti programlarına göre ilköğretim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 281-300.
- CHP. (2002). Cumhuriyet Halk Partisi 2002 seçim bildirgesi. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri> (Erişim: 16.10.2021).

- CHP. (2007). Cumhuriyet Halk Partisi pusula. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri> (Erişim: 16.10.2021).
- CHP. (2011). CHP 2011 Seçim bildirgesi. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri> (Erişim: 16.10.2021).
- CHP. (2015). Seçim bildirgesi 2015. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri> (Erişim: 16.10.2021).
- CHP. (2018). Seçim bildirgesi 2018. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri> (Erişim: 16.10.2021).
- Creswell, J. W. (2002). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. E. Akdağ (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel Yayınları
- Demir, S. (2019). *Türkiye’de siyasi partilerin eğitim politikalarına ilişkin siyasi parti temsilisi görüşleri (Diyarbakır Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Eskicumalı, A. (2012). *Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi*. S. Turan ve Y. Özden (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (2-24), Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsoy, M., & Balcı-Karaboğa, A. (2015). Siyasi partilerin seçim bildirelerinde eğitim konusu, *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (4), 113-140.
- Güneş, M. & Güneş, H. (2003). *Türkiye de eğitim politikaları ve sivil toplum*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayınları
- HDP. (2015). Büyük insanlık 2015 HDP seçim bildirgesi. https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/382/original/HDP_Se%C3%A7im_Bildirgesi_K%C4%B1sa_Metin.pdf?1429617147 (Erişim: 28.10.2021).
- HDP. (2018). HDP 2018 seçim bildirgesi. https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/002/124/original/HDP_Se%C3%A7im_Bildirgesi.pdf?1526306774 (Erişim: 28.10.2021).
- İP. (2018, Mayıs). Milletimizle sözleşme İP 2018 seçim bildirgesi, Yayıncı.
- Korkmaz, F. (2018). Siyasi partilerin 2018 cumhurbaşkanlığı seçimi ve genel seçimler bildirelerinde eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (5), 297-315.
- Kapani, M. (2015). *Politika bilimine giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
- MHP. (2002). Milliyetçi Hareket Partisi 3 Kasım 2002 seçim beyannamesi Türkiye’nin onurlu geleceği, Yayıncı.
- MHP. (2007). Milliyetçi Hareket Partisi 22 Temmuz 2007 seçim beyannamesi tek başına MHP, Yayıncı.

- MHP. (2011). 2011 Seçim beyannamesi 2023'e doğru yükselen ülke türkiye sözleşmesi. https://www.mhp.org.tr/htmldocs/medya/mhp_yayinlari/mhp/yayinlar.html (Erişim: 13.10.2021).
- MHP. (2015). Milliyetçi Hareket Partisi 7 Haziran 2015 seçim beyannamesi toplumsal onarım ve huzurlu gelecek, Yayıncı.
- MHP. (2018). 24 Haziran 2018 milletvekili genel seçimi seçim beyannamesi. https://www.mhp.org.tr/htmldocs/medya/mhp_yayinlari/mhp/yayinlar.html (Erişim: 13.10.2021).
- Pektaş, E. K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşir, M., & Çetiner, A. (2021). Sosyal bilgilerde ideal vatandaşlık eğitimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 5 (1), 35-47.
- Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Saltı, J., ve Akbulut, Y. (2008). *Veri çözümleme teknikleri*. A. Şimşek (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (163-195), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tanrıöğen, A. (2007). *Eğitim bilimleri ile ilgili kavramlar*. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (12-28). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tanilli, S. (2007). *Devlet ve demokrasi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (2), 273-312.
- Toprakçı, E., & Akçay-Göngör, A. (2014). Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim politikaları. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 9 (1), 5-35.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *Türk Yazarlar Birliği Akademi Dergisi*, 13, 55-74.
- Yılmaz, E. (2007). *Türkiye'de siyasi partilerin programlarında eğitim-öğretim*. Ankara: Başkayeler Yayınları.



**FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME
FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİK İNANÇLARI ***

Hanife ÇETİNGÜNEY¹ - Uğur BÜYÜK²

ÖZET

Toplumların ayakta durmasını devamlı kılan güç, nesillerin kaliteli bir eğitim almasından beslenir. Bu süreçte okul kültürünün de baş mimarı olarak görülen öğretmenlerin etkisi büyüktür. Çocuk eğitiminin mihmandarlığını üstlenen eğitim paydaşları da bilirler ki eğitim öğretim sadece dört duvar arasına sıkıştırılmış müfredat aynasının yansıması değildir. Sınıf dışı öğrenme, açık alan öğrenmesi, açık hava eğitimi gibi farklı isimlerle de anılan okul dışı öğrenmenin çocuk eğitimindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançlarını tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomonoloji) kullanılmıştır. Çalışma farklı mesleki kıdemdeki dördü kadın, dördü erkek toplam sekiz fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu ölçüt örnekleme göre oluşturulmuş olup çalışmanın amacı paralelinde okul dışı öğrenme faaliyetini deneyimlemiş öğretmenlerin katılımcı olarak görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini faydalı buldukları, faaliyetin yapılma sıklığının içerik ve kazanımlarla ilişkili olarak değiştiği ve güvenlik önlemleri, izin işlemleri gerektirmemesi nedeniyle en çok okul bahçelerini tercih ettikleri tespit edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca faaliyetin planlama aşamasında kendilerini en çok izin işlemleri zorladığı için planlamada izin işlemlerine daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar uygulama aşamasında kendilerini sınıf yönetiminin zorladığını ve bu aşamada en çok öğrenci motivasyonuna dikkat ettiklerini belirtmiş olup öğrenci ön bilgileri konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Nitekim uygulanan faaliyeti değerlendirme aşamasında en çok soru cevap tekniğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu aşamada en çok Web 2.0 araçlarını değerlendirme aracı olarak kullanmada yaşanan sıkıntılar, internet kaynaklı sorunlar ve zaman sorunu gibi durumların kendilerini zorladıklarını; diğer taraftan anlamlı öğrenmeyi sağlama, dönüt alma ve kazanımları ölçme noktasında ise yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

* Bu makale; Prof. Dr. Uğur BÜYÜK danışmanlığında yürütülen Hanife ÇETİNGÜNEY'in "Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnançları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Fen Bilimleri Öğretmeni, Erhan Ahmet İnci Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, hanifecetinguney09@gmail.com, Kayseri/TÜRKİYE

² Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, buyuk@erciyes.edu.tr, Kayseri/TÜRKİYE

Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, okul dışı öğrenme faaliyeti, nitel araştırma, fenomenoloji

TEACHER SELF EFFICACY BELIEFS ON OUT OF SCHOOL LEARNING ACTIVITIES IN SCIENCE TEACHING

ABSTRACT

The power that sustains the survival of societies is nourished by the generation of high quality education. Of course, teachers, who are seen as the chief architects of school culture, have a great influence in this process. Education stakeholders, who undertake the guidance of child education, also know that education is not just a reflection of the curriculum mirror sandwiched between four walls. The effect of out-of-school learning, which is known by different names such as out-of-class learning, outdoor learning, and outdoor education, on children's education is an undeniable fact. In this context, the aim of the research is to determine the opinions of teachers about teacher self-efficacy beliefs about out-of-school learning activities in science teaching. Phenomenology, which is a qualitative research design, was used in the research. The study was conducted with a total of eight science teachers, four female and four male, with different professional seniority. The study group was formed according to the criterion sampling, and in line with the purpose of the study, the opinions of the teachers who had experienced the out-of-school learning activity were taken as participants. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed by content analysis. In the light of the findings obtained from the interviews, it was determined that the teachers found out-of-school learning activities beneficial, the frequency of the activity changed in relation to the content and achievements, and they preferred school gardens the most because they did not require security measures and permission. In addition, they stated that they gave more place to the permit processes in the planning, since the permit procedures were the most challenging for them during the planning phase of the activity. The participants stated that the classroom management forced them during the implementation phase and that they mostly paid attention to student motivation at this stage, and it was seen that they stated that they were sufficient in terms of student prior knowledge. As a matter of fact, they stated that they mostly preferred the question and answer technique in the evaluation phase of the implemented activity. At this stage, they stated that the problems experienced in using Web 2.0 tools as an evaluation tool, internet-related problems and time problems forced them, on the contrary, they were sufficient in providing meaningful learning, receiving feedback and measuring achievements.

Keywords: Science teaching, out-of-school learning activity, qualitative research, phenomenology.

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar eğitimin aksamasına ya da engellenmesine neden olan olaylar; doğal afetler, savaşlar, hastalık ve salgınlardır. Türkiye tarihinde günümüze kadar eğitimde sağlık yüzünden ciddi bir aksama olmamıştır. Ancak 2020 yılının başında içinde Türkiye'nin de olduğu Dünya ülkeleri sağlık konusunda ciddi bir savaş vermiştir. Bu savaştan eğitim de yara almıştır. 16 Mart 2020 tarihiyle tüm eğitim kurumlarının kapatılması kararı başta öğrenciler ve velileri olmak üzere eğitim paydaşları üzerinde şok etkisi oluşturmuştur. Koronavirüs salgınıyla beraber Dünyadaki diğer ülkeler gibi Türkiye de mevcut eğitim sisteminin devam ettirme konusunda hazırlıksız yakalandığı öğrencilerin gerek arkadaşlarından gerekse öğretmenlerinden ayrı kaldıkları görülmüştür (Bozkurt & Sharma, 2020). Salgın sonrası normalleşme ile birlikte harmanlanmış öğrenme (Bonk & Graham, 2012), hibrit öğrenme (Beatty, 2014) gibi uygulamalar öne çıksa da bu öğrenmelerin gerektirdiği öz-yönelim ve öz-denetim becerilerinin hitap ettiği grup yetişkin bireyler olmaktadır. Özellikle K-12 seviyesindeki öğrencilerde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin rehber rolünde olduğu ve öğrencilerin deneyimledikleri öğrenmelerin önemi belirtilmiştir. Bu bağlamda normalleşme ile birlikte kurumların görevi öğrencinin bilgiye ulaşmada farklı ortamları deneyimlemesi ve böylece informal öğrenme sürecinin daha ön planda tutulması gerekliliğini gözler önüne sermiştir (Bozkurt, 2020). Okul dışı öğrenmeler de informal öğrenmenin bir ayağı olup eğitim öğretimin planlı bir şekilde aktarılmasını sağlama rolünü üstlenir.

Okul dışı öğrenme kavramı okul dışı eğitim-öğretim sürecinde okul duvarı dışındaki ortamların kullanılması olarak ifade edilmektedir (Salmi, 1993). Bir diğer tanıma göre okul dışı öğrenme ortamı, okul sınırlarını aşan hem sanal hem de fiziki alanları barındıran çatıdır (Eshach, 2007). Bozdoğan'a (2007) göre, okul dışı öğrenme ortamları plansız, programsız bir şekilde yürütülen yerler değildir. Buradan hareketle okul dışı öğrenme ortamları, doğa kampları, müzeler, akvaryumlar olabileceği gibi internet, telefon, televizyon gibi iletişim araçları da olabilir (Hofstein & Rosenfeld, 1996). Bu ortamlardan faydalanılması öğrencilerin olgu ve kavramları anlamasında özellikle fen öğretimi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Laçın-Şimşek, 2011). Daha da önemlisi çocukların fen öğrenmeye yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları üzerinde etkisi oldukça büyük olup akademik başarıyı da artıracığı belirtilmektedir (Andiema, 2016; Ayotte-Beaudet vd., 2017; Dori & Tal, 2000; Soysal, 2019; Vick & Garvey, 2011). İlgi, motivasyon, tutum ve akademik başarının yanı sıra öğrencilerin ilk elden öğrenmelerine katkı sağladığı, günlük yaşam ile formal öğrenmelerini ilişkilendirdiği ifade edilmektedir (Bozdoğan, 2007; Chin, 2004; Guisasaola vd., 2005). Ayrıca 20. Milli Eğitim şurasında da okul dışı öğrenmenin çocuklar üzerindeki önemine dikkat çekici şu karar alınmıştır: "Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için okul dışı öğrenme imkânlarının oluşturulması ve desteklenmesi sağlanmalıdır (URL-1)."

Literatürde birçok çalışmada okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılrsa da Covid-19 salgını ile birlikte sınırlı sayıda olmak üzere okul dışı öğrenmede öğretmenlerin etkisi de yer almaktadır (Altundaş, 2021; House, 2019; Karakılıçık, 2020; Lee, 2019; Merz, 2021; Pekin, 2021). Nitekim literatürde daha çok okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen algısını belirlemeye dönük çalışmaların yer aldığı görülmüştür (Balkan-Kıyıcı & Yavuz-Topaloğlu, 2016; Bolat & Köroğlu, 2020; Bozdoğan, 2016; Dring, Lee & Rideout, 2020; Henriksson, 2018). Bununla birlikte okul dışı öğrenme faaliyetlerinde öğretmen öz yeterliklerini tespit etmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmaya yer verilmiştir (Bozdoğan, 2016; Göloğlu-Demir, & Çetin, 2021). Dolayısıyla okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterliklerine dair öğretmen görüşlerinin alınması okul dışı öğrenmeden alınacak olan verimi artıracak düşünölmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan problem ve alt problemler şu şekilde sunulmuştur.

1.1. Problem

Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları nasıldır?

Alt Problemler

- Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmenlerin farkındalıkları nasıldır?
- Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik hazırlık aşaması ile ilgili öğretmen öz-yeterlik inançları nasıldır?
- Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik uygulama aşaması ile ilgili öğretmen öz-yeterlik inançları nasıldır?
- Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik değerlendirme aşaması ile ilgili öğretmen öz-yeterlik inançları nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırmanın fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılarak öğretmenlerin fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz yeterlik inançları tespit edilmek istenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar sayesinde açıklamalar, örnekler ve sonuçlarla bir olgunun tanımlanarak açığa çıkarılması kolaylaşır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada ortaya çıkan olgu okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırma desenlerinde kullanılan amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun fen öğretimine yönelik okul dışı öğrenme faaliyetinde bulunmuş olması, fen bilimleri öğretmeni olması ve demografik değişkenlerden

cinsiyet değişkeni olan kadın ve erkek her iki değişkenin de yer alması araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubunun ölçütleridir. Buradan hareketle çalışma grubunda dört erkek ve dört kadın olmak üzere toplam sekiz fen bilimleri öğretmeni yer almaktadır. Katılımcılara ait demografik özellikler **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Kodlar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem(Yıl)	Mezun Olduğu Fakülte	Okul Dışı Öğrenme İle İlgili Aldığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı
Ö1	Erkek	13	Eğitim Fakültesi	-
Ö2	Kadın	1	Eğitim Fakültesi	2
Ö3	Erkek	9	Eğitim Fakültesi	1
Ö4	Erkek	13	Eğitim Fakültesi	1
Ö5	Kadın	9	Eğitim Fakültesi	1
Ö6	Kadın	10	Eğitim Fakültesi	1
Ö7	Erkek	10	Eğitim Fakültesi	3
Ö8	Kadın	19	Eğitim Fakültesi	2

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme, olgubilimin kullandığı bir teknik olup olgubilimin bir *ilk felsefe (philosophia prima)* olması, yapıma olasılığı olan felsefi tartışma ve değerlendirmeye temel oluşturması, araştırmalara herhangi bir hipotez istemeden başlamayı ön koşul kılmaktadır (Mengüşoğlu, 1945). Görüşme tekniğinde kişilerin bir konu hakkındaki düşünce ve inançlarını sözlü iletişim yoluyla ortaya çıkarmak temel amaçtır (Çepni, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler özel bir durum ya da konuda bireylere detaylı sorular sorularak durum ya da konuyu daha derin inceleme şansı sunmaktadır (Çepni, 2010).

2.3. Veri Toplama Süreci

Görüşme formu 19 açık uçlu soru ve sonda olarak ifade edilen alt sorulardan oluşmaktadır. Sorular oluşturulurken; sade ve anlaşılır olmasına, kişisel verileri tehlikeye atacak herhangi bir verinin olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken soruların amaca hizmet etmesi, cevaplama kolaylığı gibi kriterler de dikkate alınmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları iki akademisyen (Fen eğitimi uzmanı ve Ölçme değerlendirme uzmanı), bir Fen bilimleri öğretmeni ve bir tane Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Uzman kontrolü ile gerekli düzeltmeler yapılmış ve sorular görüşme formu haline getirilmiştir. Örneğin, “Fen Öğretiminde Okul dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliği” şeklindeki teması “Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine

Yönelik Uygulama Öz Yeterliği” ve “Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Değerlendirme Öz Yeterliği” şeklinde iki ayrı tema olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir. Taslak görüşme formu iki öğretmen ile gerçekleştirilerek pilot uygulaması yapılmıştır.

Araştırmacı, belirlenen katılımcılarla iletişime geçip yapılacak görüşme hakkında bilgilendirme yapmış ve katılımın gönüllülük esasına göre yapılacağını altını önemle çizmiştir. Görüşme için on katılımcıdan iki kişi özel sebeplerden dolayı görüşme yapmaktan vazgeçtiğini belirtmiş olup kalan sekiz kişi ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılar kamu kurumunda çalışıyor olması nedeniyle kendilerinin müsait olduğu zaman aralığında görüşmeye katılmışlardır. Bu sebeple katılımcılar ile birebir iletişime geçip randevu alınmıştır. Ayrıca görüşmeler hem salgın sebebiyle hem veri kaybını minimum seviyeye indirmek için hem de kullanım açısından alışkın oldukları Zoom platformu üzerinden katılımcıların isteği doğrultusunda sadece ses kaydı almak koşulu ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıları rahatlatmak amacıyla katılımcılarla yaklaşık beş dakika sohbet edilmiştir. Tüm katılımcılara katılımcı onay metni açık bir şekilde okunmuş ve ses kayıt onayları alınmıştır.

Her bir katılımcı için görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sırayla katılımcılara sorulmuştur. Katılımcılar sorulara “evet, yeterliyim”, “hayır, yeterli değilim” gibi kısa cevaplar verdiğinde “neden böyle düşünüyorsunuz” şeklindeki sorularla cevapların derinleştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların verdiği cevaplardan sonra araştırmacı katılımcının verdiği cevabı özetleyerek tekrar edip eklemek istediği bir şey olup olmadığı da sorulmuştur. Nitekim katılımcının verdiği cevabı teyit etmesi de sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler 20-32 dakika arasında değişmektedir. Katılımcılara ait ses kayıtları yazı olarak MS Word belgesine aktarılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığı önemli bir ölçüt olarak varsayılır (Başkale, 2016). Bu varsayımın geçerlik ve güvenirlik ile sağlandığı yaygın bir görüştür denilebilir. Nicel araştırmada araştırmacının kullandığı araştırma deseninin ve veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini veri sonuçlarını titizlikle rapor etmesi geçerlik ve güvenirlik açısından beklenirken nitel araştırmada farklı olarak incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Krefting’e (1991) göre, nitel çalışmalarda sonuçların doğru aktarılabilirliği, inanılabilirlik ve araştırmacının uzmanlığı tarzındaki ifadeler, nicel araştırmanın geçerlik ve güvenirlik kavramlarını karşılaması daha doğru bulunmaktadır.

İnanılabilirliği (iç geçerlik) sağlamak için karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişkinin kurulması önemsenmiş olup katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Nitekim katılımcı teyidi sonuçların gerçeği yansıtırma durumunu anlamada rol oynamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca katılımcı ile görüşmenin başında tanışma ve

sohbete yer verilmiş olup görüşmenin başında görüşmenin ses kaydının katılımcıya verilebileceği ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmasa da dış geçerlik olarak da atfedilen aktarılabirlik araştırmanın genellenebilirliğini oluşturmaktadır. Araştırmanın ayrıntılı olarak tasvir edilmesi, araştırma sonuçlarının genele aktarılmasında önem arz eder (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitekim araştırmada dış geçerliği artırmak için çalışmada yer alan veri toplama araçlarından bulgulara kadar her bölüm ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların verdiği cevaplar aynen aktarılmış olup görüşme sırasında herhangi bir müdahale söz konusu değildir. Dış geçerlik, araştırmanın sürecini içeren bölümler ile ilgili detaylı bilgi verilmesi dolayısıyla araştırmanın sonucunun benzer durumları içermesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitekim bu araştırmada da dış geçerliği artırmak amacıyla çalışma grubuna ait demografik bilgiler, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi detaylı olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın iç güvenilirlik ve dış güvenilirliğini artırmak için, görüşme sorularının ve verilen cevapların değerlendirilmesi araştırmacı ile birlikte başka bir fen bilimleri eğitimi uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde araştırmacı literatürdeki veri analizi yöntemlerini gözden geçirerek araştırmaya özgünlük katacak şekilde veri analizini planlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitekim nitel araştırmalarda veri analizi her çalışma için farklılıklar gösterebilir. Ayrıca nitel araştırmada veri analizi araştırma süreci boyunca devam etmektedir oysa nicel araştırmada süreç sonunda gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla nitel araştırmalarda veri toplama süreci ile veri analizi birbiri içinde bağlantılı olarak süreç boyunca devam eder (Miles & Huberman, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç benzer veriler aynı kod ve tema başlığı altında birleştirilerek çalışmanın anlaşılabilirliğini artırıp verilerin yorumlanmasına kolaylık sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmacı görüşmeyi Zoom platformu üzerinden ses kaydı olarak alıp MS Word belgesine yazılı olarak eksiksiz kaydetmiştir. Oluşturulan yazılı dokümanları teyit etmek için öğretmen katılımcıların onayına sunulmuştur. Veriler bütün katılımcılar tarafından onaylanmış olup veriler araştırmacı tarafından kod, kategori ve tema şeklinde benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Kodlar oluşturulurken benzerlik ve farklılıklarına göre renklendirmeler yapılmıştır. Oluşturulan kodların benzer olanları bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve benzer kategorilerle de temalar oluşturulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Durumları

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Durumları teması altında “faaliyet hakkındaki düşünceleri”, “faaliyetin yapılma sıklığı”, “faaliyetin düzenlendiği ortam” ve “faaliyetin düzenlendiği ortamın seçilme nedeni” olmak üzere toplam dört kategori yer almaktadır. Bu temaya ait kategori, kod ve katılımcılar sırasıyla **Tablo 2**, **Tablo 3**, **Tablo 4** ve **Tablo 5**'te verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetleri hakkındaki düşünceleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Faaliyet Hakkındaki Düşünceleri	Faydalıdır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	6
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlar	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	4
	Aktif Katılımı Gerçekleştirir	Ö1, Ö3, Ö7	3
	Yaparak Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlar	Ö3, Ö7, Ö8	3
	İlgiyi artırır	Ö1, Ö7	2
	Motivasyonu Artırır	Ö1, Ö2	2
	Sosyalleşmesini Sağlar	Ö8	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik düşünceleri sorulduğu zaman **Tablo 2**'ye göre katılımcıların görüşlerinden hareketle düşüncelerinin (f:6) faydalı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar (f:4) kalıcı öğrenmenin sağlandığını, (f:3) aktif katılımın gerçekleşmesinin sağlandığını, (f:3) yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğini, (f:2) motivasyon ve ilginin artırıldığını ve (f:1) sosyalleşmenin sağlanmasında etkili olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir.

Katılımcıların “Faaliyet Hakkındaki Düşünceleri” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Bir kere öğrencilerdeki motivasyonu artırıyor, Ben faydalı olduğumu gördüm kendi dersim adına, derse ilgi arttı ve daha aktif oldular.”(Ö1: Faydalıdır, aktif katılımı gerçekleştirir, ilgiyi artırır, motivasyonu artırır).

“Okul duvarları, okul kapsamı dışında eğitim öğretim adı altında her türlü faaliyetlerin çocuklara olumlu yansıdığını düşünüyorum. Bu dersler öğrenciyi motive de ediyor. Farklı bir ortamda eğitim öğretim verildiğinden dolayı öğrenmenin kalıcılığının çok daha fazla olduğunu düşünüyorum.”(Ö2: Faydalıdır, motivasyonu artırır, kalıcı öğrenmeyi sağlar).

“Sınıf dışında yapılan her türlü eğitim öğretim faaliyeti... Fen bilimlerindeki konuların okul dışı öğrenme faaliyeti ile daha öğrenmeyi artıracaklarını düşünüyorum. Olumlu yönlerinin olduğunu düşünüyorum. Yapılandırmacı öğrenme modeline uygun olarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyorlar. Aktif katılım da çok oluyor.”(Ö3: Kalıcı öğrenmeyi sağlar, faydalıdır, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar, aktif katılımı gerçekleştirir).

“Okul dışı öğrenme faaliyeti sınıf dışında uygulanan planlı öğrenme faaliyetidir. Çocuklar için kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir.”(Ö4: Kalıcı öğrenmeyi sağlar).

“...kazanımları belli bir plan dâhilinde okul dışındaki bir ortamda vermeye çalışmak... Öğrenciler için olumlu olduğunu düşünüyorum.”(Ö5: Faydalıdır).

“Sadece okul içinde yapılan faaliyetler değil okul dışında yapılan faaliyetler olarak da öğrencilerimizin öğrenmeyi pekiştirmesi iyi olur diye düşünüyorum.”(Ö6: Kalıcı öğrenmeyi sağlar).

“okul dışı öğrenme faaliyetlerini çok yararlı buluyorum. Çünkü öğrencilerin kendi deneyimlemesine fırsat veriyor. Öğrencilerin dikkatini çok kolay çekebilir, aktif olarak derse katılımını sağlayabilir.”(Ö7: Faydalıdır, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar, ilgiyi artırır, aktif katılım gerçekleştirir).

“...oldukça olumlu olduğunu düşünüyorum. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme sağlıyor öğrenci için. Farklı ortamlar gördüğü için sosyalleşmesini sağlıyor.”(Ö8: Faydalıdır, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar, sosyalleşmesini sağlar).

Faaliyetin yapılma sıklığı kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 3**'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetini yapma sıklığı

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Faaliyetin yapılma sıklığı	İçerik ve Kazanımla İlişkili	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7	4
	İkinci Dönem Daha Fazla	Ö2, Ö3, Ö7	3
	Kriz Durumu İle İlişkili	Ö2, Ö7	2
	En Az Beş Kez	Ö3	1
	Her Sene 2-3 Defa	Ö4	1
	Dönemde 2-3 Kez	Ö5	1
	Sıklıkla	Ö8	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine ne sıklıkla yer verdiği sorulduğu zaman **Tablo 3**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle içerik ve kazanımla ilişkili olarak değiştiği (f:4) tespit edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların (f:3) okul dışı öğrenme faaliyetlerine ikinci dönem daha çok yer verdikleri, bunun (f:2) kriz durumu ile ilişkili olarak değiştiği, bazılarının ise faaliyetleri (f:1) en az beş kez gerçekleştirdiği, (f:1) her sene 2-3 kez gerçekleştirdiği, (f:1) dönemde 2-3 kez ve (f:1) sıklıkla yer verdiği görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Faaliyetin Yapılma Sıklığı” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Yani konumuzla ilgili yeri geldikçe okul dışı faaliyetler düzenlemeye çalışıyorum.”(Ö1: İçerik ve kazanımla ilişkili).

“...bir pandemi süreci geçirdik ve hala etkisi sürüyor. Bu nedenle ilk dönem özellikle okul dışı öğrenme ortamlarına az yer vermek durumunda kaldık. Ama ikinci dönemle beraber biraz daha yer verdik, rahatladık.”(Ö2: Kriz durumu ile ilişkili, ikinci dönem daha fazla).

“Yılda en az beş kez okul dışı öğrenme faaliyetlerine yer veriyorum, özellikle yazın doğru etkinliklerimiz artıyor.”(Ö3: En az beş kez, ikinci dönem daha fazla).

“...salgından önce her sene yaklaşık 2-3 defa okul dışı öğrenme faaliyeti düzenlerdim.”(Ö4: Her sene 2-3 kez).

“...mümkün mertebe kazanımlarla ilgili bu tür uygulamalara yer vermeye çalışıyorum. Dönemde 2-3 kez okul dışı öğrenme faaliyetlerine yer veriyorum.”(Ö5: İçerik ve kazanımla ilişkili, dönemde 2-3 kez).

“...mesela dersimizin kazanımlarına göre...”(Ö6: İçerik ve kazanımla ilişkili).

“Pandemiden önce çok sık yer veriyordum. Özellikle 2. dönem havaların ısınmasıyla birlikte geziler, TÜBİTAK projesi kapsamındaki etkinlikler, doğa yürüyüşleri, müze gezileri gibi faaliyetlerimiz oluyor. Ama salgın süreci bu etkinliklerimizi olumsuz etkiledi. Kazanımlarımızla örtüştüğü sürece okul dışı öğrenme faaliyetlerine yer veriyorum.”(Ö7: Kriz durumu ile ilişkili, ikinci dönem daha fazla, İçerik ve kazanımla ilişkili).

“Ben sıklıkla yer vermeye çalışıyorum.”(Ö8: Sıklıkla).

Faaliyetin düzenlendiği ortam kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 4**'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlediği ortamlar

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Faaliyetin Düzenlendiği Ortam	Okul Bahçesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	6
	Kurum/Kuruluş	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8	4
	Web Üzerinden	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7	4
	Bilim Merkezi	Ö4, Ö5	2
	Hayvanat Bahçesi	Ö4, Ö5	2
	Doğa Gezisi	Ö7, Ö8	2

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini nerede düzenlediği sorulduğu zaman **Tablo4**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle en çok (f:6) okul bahçesinde düzenlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar (f:4) kurum/kuruluşlarda, (f:4) web üzerinden, (f:2) bilim merkezlerinde gerçekleştirdiğini, (f:2) hayvanat bahçesinde gerçekleştirdiğini, (f:2) doğa gezisine okul dışı öğrenme ortamı olarak yer verildiği görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Faaliyetin Yapıldığı Ortamlar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Büyük tesislerden birinin içinde entegre olarak biyogaz faaliyeti yapıldığını gözlemledim çocukları oraya götürdüm.”(Ö1: Kurum/Kuruluş).

“...Okul bahçesi, internet üzerinden... Bunun dışında WhatsApp gruplarından...”(Ö2: Okul bahçesi, Web üzerinden).

“Genellikle okul bahçesini kullanıyorum, TÜBİTAK projesi kapsamında bizim için belirlenen yerde düzenlemiştik.”(Ö3: Okul bahçesi).

“Web 2.0 uygulama araçlarına yer veriyorum, çocukları Kayseri'deki bilim merkezine ve hemen yanındaki hayvanat bahçesine götürdüm, okul bahçesinde yaptığımız etkinliklerimiz oluyor. Bunların dışında EBA platformunu çok sık kullanıyorum.”(Ö4: Web üzerinden, bilim merkezleri, hayvanat bahçesi, okul bahçesi).

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

“Bilim merkezi, hayvanat bahçesi, önceki çalıştığım yerde güneş panelleri üreten bir tesise götürdüm, geri dönüşümün önemi ile ilgili Kabraman Maraş'taki bir kâğıt fabrikasını ziyaret ettik.”(Ö5: Bilim merkezi, hayvanat bahçesi, kurum/kuruluşlar).

“Sanal ortamları tercih ediyorum. Birçok çalışmayı web üzerinden gerçekleştirdik geçen sene; ama bu sene yüz yüze yapıyoruz okul bahçesinde.”(Ö6: Web üzerinden, okul bahçesi).

“...atık su arıtma tesisine gittik, TÜBİTAK kapsamında okul bahçesinde etkinliğimiz oldu, gene okul bahçesinde yılsonu sergisi düzenledik, internet üzerinden sanal müze gezimiz oldu, internetteki sanal laboratuvar uygulamasını kullandım. Sık sık doğa yürüyüşlerimiz oldu. Bu arada daha önceki çalıştığım köyde uçurtma şenliklerimiz, pilav şenliklerimiz de olurdu.”(Ö7: Kurum/kuruluş, okul bahçesi, Web üzerinden, doğa gezisi).

“Okul bahçesi, doğa ortamları, geri dönüşüm tesisi, üniversiteye ziyaret ettik.”(Ö8: Okul bahçesi, doğa gezisi, kurum/kuruluşlar).

Faaliyetin düzenlendiği ortamın tercih nedeni kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 5**'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedenleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Ortamların Tercih Nedeni	Kazanımlara Uygunluk	Ö1, Ö5, Ö7	3
	Güvenli Ortam Olması	Ö3, Ö4, Ö7	3
	Olumlu Tutum ve Motivasyonu Sağlaması	Ö2, Ö4, Ö7	3
	Kolay Planlanması	Ö2, Ö4	2
	Uzaktan Eğitim Etkisi	Ö6, Ö7	2
	İzinlerde Kolaylık Sağlaması	Ö4, Ö7	2
	Malzemeye Ulaşma ve Taşıma Kolaylığı	Ö3, Ö7	2
	Yaparak Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlaması	Ö3, Ö5	2
	Çok Sayıdaki Duyu Organına Hitap Etmesi	Ö2, Ö3	2
	Toplumsal Sorumluluk Kazandırması	Ö5	1
	İmkânlarına Uygunluk	Ö8	1
	Gelişimini Takip Edebilme	Ö2	1
	Fen Okuryazarlığı Kazandırması	Ö5	1
	Uygun Maliyetli Olması	Ö4	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini düzenledikleri ortamı seçme nedenleri sorulduğu zaman **Tablo 5**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:3) kazanımlara uygunluk, (f:3) güvenli ortam olduğu için, (f:3) olumlu tutum ve motivasyonu sağladığı için, (f:2) kolay planlanması sebebiyle, (f:2) uzaktan eğitimin etkisi, (f:2) izinlerde kolaylık sağladığı için, (f:2) malzemeye ulaşma ve taşıma kolaylığı sebebiyle, (f:2) çok sayıdaki duyu organına hitap etmesi nedeniyle, (f:2) yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için, (f:1) imkânlarına uygunluk sebebiyle, (f:1) gelişimini takip edebilme, (f:1) fen okuryazarlığı kazandırması nedeniyle ve (f:1) uygun maliyetli olması nedeniyle bahsi geçen okul dışı öğrenme ortamlarına yer verildiği görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Ortamların Tercih Nedenleri” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“...konumuzla ilgili olduğu için buraya gitmeye karar verdik.”(Ö1:Kazanımlara uygunluk).

“EBA aslında bilgi deposu olduğu için, planlaması çok kolay, gelişim süreçlerini rahatlıkla takip edebiliyorum, birçok duyu organına hitap ediyor olması... özellikle çocuklar için bu ortamların daha dikkat çekici olmasıdır.”(Ö2: Kolay planlanması, gelişimini takip edebilme, çok sayıdaki duyu organına hitap etmesi, olumlu tutum ve motivasyonu sağlaması).

“Çocuklara burada gözlemlene fırsatı vermesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi, daha çok duyu organını işin içine katması... Bir de tabii okul bahçesi daha güvenli bir alan.”(Ö3: Y yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, çok sayıdaki duyu organına hitap etmesi, güvenli ortam olması).

“Eee internet üzerinden yapılan uygulamaları ve okul bahçelerini tercih etmemin nedeni; faaliyetleri planlamanın daha kolay olması ve maliyet noktasında, güvenlik noktasında, izin işlemleri konusunda daha kolaylık sağlamasıdır. Bilim merkezi, hayvanat bahçesi gibi gezi tarzında etkinliklerin öğrencilerin dikkatini daha çok çekmesi, onları motive etmesi...”(Ö4: Kolay planlanması, uygun maliyetli olması, güvenli ortam olması, izinlerde kolaylık sağlaması, olumlu tutum ve motivasyonu sağlaması).

“Çocukların biraz daha fen okuryazarlığı kazanmalarının sağlanması noktasında... toplumsal sorumluluk açısından bilinçlenmeleri... bu ortamları kazanımlarımıza uygun olduğu için de tercih ediyorum.”(Ö5: Fen okuryazarlığı kazandırması, toplumsal sorumluluk kazandırması, kazanımlara uygunluk).

“Geçen sene uzaktan eğitim nedeniyle daha çok Web 2.0 araçlarını tercih ettik.”(Ö6: Uzaktan eğitimin etkisi).

“Aslında internet üzerinden yürütmüş olduğum faaliyetler Covid-19’un bize artısıdır diyebilirim. Okul bahçesini öğrenci ürünlerinin taşınmasının zor olması taşıma esnasında kırılma, bozulmanın önüne geçmek için ve diğer ortamlara göre güvenli olması ve izin işlemlerine gerek duyulmaması... Atık su arıtma tesisleri, doğa yürüyüşleri gibi ortamları tercih etmemin nedeni ise hem çocuklara çevre ve fen okuryazarlığı kazandırmak, olumlu tutum kazandırmak hem de fen bilimleri kazanımları ile bağlantılı olmasıdır.”(Ö7: Uzaktan eğitimin etkisi, malzemeye ulaşma ve taşıma kolaylığı, güvenli ortam olması, izinlerde kolaylık sağlaması, fen okuryazarlığı kazandırması, kazanımlara uygunluk).

“Köyde çalıştığım için burada ne yapabiliriz diye düşünüyorum Yani imkânım uygun şekilde olduğundan”(Ö8: İmkânlarla uygunluk).

3.2. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Hazırlık Öz Yeterliği

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmenlerin Hazırlık Öz Yeterliği teması altında “planlama”, “zorlandığı noktalar” ve “yeterli olduğu noktalar” olmak üzere toplam üç kategori yer almaktadır. Bu temaya ait kategori, kod ve katılımcılar sırasıyla **Tablo 6**, **Tablo 7** ve **Tablo 8**'de verilmiştir.

Tablo 6. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama şekli

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Planlama	İzin İşlemleri	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
	Etkinliğin Yeri	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7	4
	Zaman	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	4
	Kazanımlar	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	4
	Okul İdaresini Bilgilendirme	Ö5, Ö7, Ö8	3
	Sınıf ve Kademe Türü	Ö4, Ö8	2
	Sosyoekonomik Durum	Ö6, Ö8	2
	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler	Ö2, Ö7	2
	Etkinliğin Türü	Ö2	1
	Öğrenci Ön Hazırlığı	Ö8	1
	Randevu İşlemleri	Ö8	1
	5E Modeline Göre Tasarım	Ö3	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini nasıl planladıkları sorulduğu zaman **Tablo 6**'ya göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:5) izin işlemleri, (f:4) etkinliğin yeri, (f:4) zaman, (f:4) kazanımlar, (f:3) okul idaresini bilgilendirme, (f:2) sınıf ve kademe türü, (f:2) sosyoekonomik durum, (f:2) özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, (f:1) etkinliğin türü, (f:1) öğrenci ön hazırlığı, (f:1) randevu işlemleri ve (f:1) 5E modeline göre plan oluşturduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların "Planlama" kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

"...tesisin sorumlusu ve okul idaresi ile görüşüp izin işini halletmiş olduk."(Ö1: İzin işlemleri).

"Dersimi planlamada hangi etkinliği yapmalıyım, nerede yapmalıyım, ne kadar bir zamana... özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerim için plan yapma."(Ö2: Etkinliğin türü, etkinliğin yeri, zaman, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler).

"5E modeline uygun bir şekilde planı tasarlıyorum. Yani giriş, dikkat çekme, keşfetme ve derinleştirme basamaklarına planda yer veriyorum."(Ö3: 5E modeline göre tasarım).

"...okul dışı öğrenme faaliyetine ne zaman, nerede, hangi kazanım doğrultusunda ve hangi sınıf ve kademe ile yapacağımızı, okul idaresi, kaymakamlık, valilik gibi üst kurumlara izin onay işlemleri ve veli izin işlemleri yapılır."(Ö4: Zaman, etkinliğin yeri, kazanımlar, sınıf ve kademe türü, izin işlemleri).

"...hangi kazanım hangi konu ile ilgili, çocuklara ne vermem gerekiyor bunun planlamasını yaparım. Bunu bir okul idarecisi ya da öğretmen arkadaşım ile yaparsam paylaşırım."(Ö5: Kazanımlar, izin işlemleri, okul idaresini bilgilendirme).

"...nerede, ne şekilde ve ne amaçla yapılacağı konusunda... öğrenci ihtiyaçlarına dikkat ediyorum. Çünkü bırakın ilçe ile köy arasındaki farklılığı aynı okuldaki çocuklar arasında bile sosyo-ekonomik farklar var."(Ö6: Etkinliğin yeri, kazanımlar, sosyoekonomik durum).

"Planlamayı sene başında yapıp okul idaresine bilgi veriyor ve birlikte istişare ediyoruz. Etkinliğe hangi zaman aralığında, hangi kurum ya da kuruluşa yapacağız yani etkinliğin yapılacağı ortamı... özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri... Alınması gereken izin

işlemlerini, evrakları düzenliyoruz.”(Ö7: Okul idaresini bilgilendirme, zaman, etkinliğin yeri, özel öğrenme güclüğü olan öğrenciler, izin işlemleri).

“Kazanımlara yönelik neler yapabileceğimi planlıyorum. Daha sonra tabi öğrencinin yaş düzeyini dikkate alıyorum. Sonra öğrencinin yaş düzeyinin yanı sıra sosyoekonomik durumu... Tabi bunları idare ile görüşüyorum. Daha sonra evrak, izin, yazışma gibi prosedürler oluyor, ilçeden, ilden izin alıyoruz. Tabi gideceğimiz yeri daha önce arıyoruz, randevu alıyorum. ... Faaliyetin ne kadar süreceği... öğrencilerin neler getirmesi gerektiği konusunda gerekli bilgileri alıyorum.”(Ö8: Kazanımlar, sınıf ve kademe türü, sosyoekonomik durum, okul idaresini bilgilendirme, izin işlemleri, randevu işlemleri, zaman, öğrenci ön hazırlığı).

Faaliyetin planlanmasında zorlandığı noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 7**'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini planlama aşamasında zorlandığı noktalar

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zorlandığı Noktalar	Yasal İzin İşlemleri	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
	Ulaşım Sorunu	Ö4, Ö5, Ö8	3
	Zaman Yönetimi	Ö2, Ö3, Ö5	3
	Güvenlik Sorunları	Ö1, Ö4, Ö6	2
	Motivasyonun Kırılması	Ö5, Ö7	2
	Veli İzinleri	Ö5	1
	Sınıfın Kontrolü	Ö6	1
	Maliyet/Ekonomi	Ö8	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini planlama aşamasında zorlandığı noktalar sorulduğu zaman **Tablo 7**'ye göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:5) yasal izin işlemleri, (f:3) ulaşım sorunu, (f:3) zaman yönetimi, (f:2) güvenlik sorunları, (f:2) motivasyonun kırılması, (f:1) veli izinleri, (f:1) sınıfın kontrolü, (f:1) maliyet ve ekonomi konularında zorlandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Zorlandığı Noktalar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“...okul idaresi çıkabilecek güvenlik sorunları nedeniyle kaygılandıkları için izin konusunda sorun çıkardılar. Yani yol uzun olursa, trafik sorun olur mu, kazadır vb. gibi.”(Ö1: Yasal izin işlemleri, güvenlik sorunları).

“Zaman yönetimi noktasında zorlanıyorum.”(Ö2: Zaman yönetimi).

“Ben açıkçası zamanı ayarlama konusunda sorun yaşıyorum.”(Ö3: Zaman yönetimi).

“Kesinlikle izin işlemleri diyebilirim. ... Çocuklar için gerekli güvenlik önlemleri özellikle uzak bir yere gidiyorsak yolculuk esnasında çocuklar hastalanabiliyor. ... için ayarlanan aracın bakımlarının yapılmış olması, sürücünün aracı iyi kullanabilmesi...”(Ö4: Yasal izin işlemleri, güvenlik sorunları, ulaşım sorunu).

“...veli izinleri sıkıntı... . Okul idaresi “ne gerek var, boş işlerle uğraşıyorsun” diyebiliyor. Mesela okuldan bir arkadaş bana “sen çok boşsun galiba böyle şeylerle uğraşıyorsun, yapacak başka işin yok sanırım” dedi. Bütün bunlar bevesini kırıyor, bizçi demoralize

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

ediyor. ... Zaman sorun oluyor. Araç ayarlamak da ayrı bir sıkıntı... Asıl sorun izin alınan kurum ve kuruluşlarla izin işlemleri noktasında..."(Ö5: Veli izinleri, motivasyonun kırılması, zaman yönetimi, yasal izin işlemleri).

"güvenlik önemi önemli sorun..."(Ö6: Güvenlik sorunu).

"İzin işlemleri tabii velilerle ilgili olan değil, yasal izinleri kastediyorum, ciddi problem... Karşıdaki kişiler de biraz isteksiz olunca haliyle bevesimiz de kırılıyor."(Ö7: Yasal izin işlemleri, motivasyonun kırılması).

"...ulaşım konusunda zorlanıyorum. Başka zorlandığım nokta ekonomi oluyor açıkçası. Gittiğimiz yerler paralı olabiliyor, ulaşım için para gerekli olabiliyor. Resmi prosedürler yorucu oluyor bazen can sıkıcı oluyor."(Ö8: Ulaşım sorunu, maliyet/ekonomi, yasal izin işlemleri).

Faaliyetin planlanmasında yeterli olduğu noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 8**'de sunulmuştur.

Tablo 8. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama aşamasında yeterli olduğu noktalar

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Yeterli Olduğu Noktalar	Kazanımları Yansıtma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
	Yeniliğe Açıklık	Ö2, Ö6	2
	Randevu Alma ve İletişim Kurma	Ö5, Ö8	2
	Zamanı Ayarlama	Ö7, Ö8	2
	Planlamayı Oluşturma	Ö2, Ö8	2
	Ortamın Belirlenmesi	Ö3, Ö7	2
	Hazırbulunuşluk	Ö1, Ö5	2
	Etkinlik, Gezi vb. Organizasyonu	Ö5	1
	Veli İzinleri	Ö4	1
	Güvenlik Önlemleri	Ö3	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini planlama aşamasında yeterli olduğu noktalar sorulduğu zaman **Tablo 8**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:4) kazanımları yansıtma, (f:2) yeniliğe açıklık, (f:2) randevu alma ve iletişim kurma, (f:2) zamanı ayarlama, (f:2) kendimi yeterli görüyorum, (f:2) planlamayı oluşturma, (f:2) ortamın belirlenmesi, (f:2) hazırbulunuşluk, (f:1) etkinlik, gezi vb. organizasyonu, (f:1) velileri ikna ve (f:1) güvenlik önlemleri konularında kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların "Yeterli Olduğu Noktalar" kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

"derslerimiz kazanımları ile paralel... hazırbulunuşluk konusunda da sorun olmadı evet kendimi yeterli görüyorum."(Ö1: Kazanımları yansıtma, hazırbulunuşluk).

"Her türlü yeniliğe ve değişime açığım. Planlama aşamasını bızlı oluşturup düzenleyebilirim Kazanımları plana aktarabilirim."(Ö2: Yeniliğe açıklık, planlamayı oluşturma, kazanımları yansıtma).

“Kazanımları plana entegre etme konusunda kendimi oldukça yeterli görüyorum. okul dışı öğrenme ortamı olarak etkinliğin nerede yürütüleceği, güvenlik önlemlerinin alınması konusunda kendimi yeterli görüyorum.”(Ö3: Kazanımları yansıtma, ortamın belirlenmesi, güvenlik önlemleri).

“Velileri ikna konusunda yeterli görüyorum kendimi.”(Ö4: Veli izinleri).

“Uzmanlık alanımla ilgili konu baskınlığı konusunda kendimi yeterli görüyorum. ... öğrenciye neyi nasıl kazandırabileceğimi... ortam hakkında bilgi alıp bize rehberlik edecek kişiyle yüz yüze iletişime geçiyorum. ... etkinlik, gezi vb. organizasyon konusunda da kendimi yeterli görüyorum. Kendim yapmam gereken işlerde hiç sorun yaşamıyorum.”(Ö5: Hazırbulunululuk, kazanımları yansıtma, randevu ve iletişim kurma, etkinlik, gezi vb. organizasyonu).

“Evet, kendimi yeterli görüyorum şuan için ama yerimde saymak da istemiyorum. Her geçen gün kendimi güncellemeye çalışıyorum.”(Ö6: yeniliğe açıklık).

“...nerede, ne zaman uygulayacağımıza kadar... Aslında hemen hemen %90 kendimi yeterli görüyorum.”(Ö7: Ortamın belirlenmesi, zamanı ayarlama).

“Ben çok okul dışı öğrenme faaliyeti düzenlediğim için açıkçası randevu alma, süreyi ayarlama, planlama noktasında kendimi yeterli görüyorum.”(Ö8: Randevu ve iletişim kurma, zamanı ayarlama, planlamayı oluşturma).

3.3. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Uygulama Öz Yeterliği

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmenlerin Uygulama Öz Yeterliği teması altında “nelere dikkat eder”, “zorlandığı noktalar” ve “yeterli olduğu noktalar” olmak üzere toplam üç kategori yer almaktadır. Bu temaya ait kategori, kod ve katılımcılar sırasıyla **Tablo 9**, **Tablo 10** ve **Tablo 11**’de verilmiştir.

Faaliyetin uygulanmasında nelere dikkat eder kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 9**’da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini uygulama şekli

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Nelere Dikkat Eder	Öğrenci Motivasyonu	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	5
	Etkinliğin Amacı	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	4
	Güvenlik Önlemleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7	4
	Aktif Katılım	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Ortamın Hijyenik Olması	Ö1, Ö4	2
	Hava Şartları	Ö3	1
	Zaman Yönetimi	Ö2	1
	Öğrenci Sayısı	Ö4	1
Ön Bilgileri Yoklamak	Ö6	1	

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini uygulama aşamasında nelere dikkat ettiği sorulduğu zaman **Tablo 9**’a göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:5) öğrenci motivasyonu, (f:4)

etkinliğin amacı, (f:4) güvenlik önlemleri, (f:4) aktif katılım, (f:2) ortamın hijyenik olması, (f:1) hava şartları, (f:1) zaman yönetimi, (f:1) öğrenci sayısı, (f:1) ön bilgileri yoklamak gibi noktalara dikkat ettikleri görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Nelere Dikkat Eder” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“...hijyen koşulları önemli oluyor. Çocuklara bu hijyen durumundan bahsetmek gerekiyor. ... güvenlik önlemleri benim için son derece önemli.”(Ö1: Ortamın hijyenik olması, güvenlik önlemleri).

“Öğrencilerimin etkinlikte aktif olarak rol alması benim için çok çok önemli. Öğrencinin motivasyonunun yüksek olmasına da önem veriyorum. ... uygulama aşamasında zaman yönetiminde de önem veririm.”(Ö2: Aktif katılım, öğrenci motivasyonu, zaman yönetimi).

“Okul dışı öğrenmeyi gerçekleştireceğim ortamın kesinlikle güvenli olmasına, hava şartlarına dikkat ederim. ...kolay bir şekilde amacımızın dışına çıkma gibi bir zorluk yaşanabilir ve çocukların dikkati dağılabilir. Bunu yaşanmasını istemem.”(Ö3: Güvenlik önlemleri, hava şartları, etkinliğin amacı).

“Çocukları güdüleme konusuna önem veriyorum, gerekli güvenlik tedbirlerinin alınıp alınmadığına dikkat ederim. Bazen hijyene gereken önem verilmeyebiliyor, bu da öğrencileri olumsuz etkiliyor. Bu sebeple benim için önemli. ...öğrenci grubu sayısının az olmasına önem veririm.”(Ö4: Öğrenci motivasyonu, güvenlik önlemleri, ortamın hijyenik olması, öğrenci sayısı).

“...etkinliğin amacını belirtiyorum. O zaman uygulama aşamasında her hangi bir sorun olmuyor.”(Ö5: Etkinliğin amacı).

“Uygulama noktasında öğrencilerin ön bilgilerini yoklamaya da dikkat ediyorum. Öğrenci nasıl iyi öğrenir, nasıl daha aktif katılım sağlarım, etkinliğe güdülerim gibi durumlara dikkat ediyorum.”(Ö6: Ön bilgilerini yoklamak, aktif katılım, öğrenci motivasyonu).

“Öncelikle ortamın güvenlik önlemlerinin ne derece uygun olduğuna dikkat ederim. Daha sonra yapılacak faaliyetin öğrencilerimi ne kadar motive ettiğine, çocukların beşsinin katılıp katılmadığına, Çocukların kazanımları içselleştirip içselleştiremediğine de dikkat ederim.”(Ö7: Güvenlik önlemleri, öğrenci motivasyonu, aktif katılım, etkinliğin amacı).

“Öncelikle faaliyetin amaca hizmet etmesine dikkat ederim. ... öğrencilerimi güdülerim... Öğrencinin o ortamdaki maksimum düzeyde yararlanacağı şekilde ortamı yönetmeye çalışırım.”(Ö8: Etkinliğin amacı, öğrenci motivasyonu, aktif katılım).

Faaliyetin uygulanmasında zorlandığı noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 10**'da sunulmuştur.

Tablo 10. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini uygulamada zorlandığı noktalar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zorlandığı Noktalar	Sınıf Yönetimi	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Zaman Kullanımı	Ö2, Ö3	2
	Rehberin Bilgisizliği	Ö5	1
	Beklenmedik Sorunlar	Ö4	1
	Öğrenci Sorumluluğu	Ö7	1
	Öğrenci İlgisizliği	Ö6	1

Öğrenci Sayısı	Ö8	1
Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini uygulama aşamasında zorlandığı noktalar sorulduğu zaman Tablo 10 'a göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:4) sınıf yönetimi, (f:2) zaman kullanımı, (f:1) rehberin bilgisizliği, (f:1) beklenmedik sorunlar, (f:1) öğrencinin sorumluluğunu almak, (f:1) öğrenci ilgisizliği ve (f:1) öğrenci sayısı, gibi noktalarda zorluk yaşadıkları görüşü tespit edilmiştir. Katılımcıların “Zorlandığı Noktalar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.		

“Mesela alt sınıflarla gitseydim zorlanırdım gibi soruları kendime sordum. Evet alt sınıflar olsaydı kesinlikle zorlanırdım.”(Ö1: Sınıf yönetimi).

“Bu soruya sadece zaman konusu diyebilirim. Zamanı verimli kullanma konusunda çok kaygılıyım bu yüzden zorlanıyorum.”(Ö2: Zaman kullanımı).

“Çok yok aslında belki zamanın kullanılması konusu biraz zorluyor diyebilirim. Etkinliğin zamanı uzayabiliyor. 40 dakikalık ders süresi yetmeyebiliyor.”(Ö3: Zaman kullanımı).

“Çocuklar sınıf dışında daha serbest ve kontrolsüz kalıyor. Daha önce de belirttiğim gibi grubu yönetmek bizi zorluyor. ...uygulama sırasında hiç beklenmedik bir sorun ortaya çıkabilir ve bunu kestiremeyebilirsiniz. ...tenefüs zili çalmadan etkinliğimizi yapmanız gerekiyor zaman sorun olabiliyor.”(Ö4: Sınıf yönetimi, beklenmedik sorunlar, zaman kullanımı).

“Rehber olarak seçilen kişinin bilgisizliği yani rutin bir gezi gibi görüp etkinliğin amacını anlamaması beni zorluyor açıkçası.”(Ö5: Rehberin bilgisizliği).

“...öğrenciler etkinliklere katılmak istemeyebiliyorlar. Yani bu Web 2.0 araçları da olsa okul dışı faaliyetler de olsa etkinlik öğrencinin ilgisini çekemeyebiliyor. Dış ortama çıktığımızda sınıf kontrolü konusunda sorun yaşayabiliyorum, özellikle küçük yaşta sınıflarda zorlanıyorum.”(Ö6: Öğrenci ilgisizliği, sınıf yönetimi).

“Kronik rahatsızlığı olan öğrencilerimiz var mesela diyabet hastası olan çocuklarımız var. ...bu büyük bir sorumluluk. Habersiz gözden bir öğrenci kaybolda nerde kaldı diye terlemeye başlıyoruz.”(Ö7: Öğrenci sorumluluğu, sınıf yönetimi).

“Sadece bazen kalabalık gittiğimizde yani öğrenci sayısı çok olduğu zaman, yaş grubu küçük olduğu zaman zorlanıyorum. ...yaş grubu küçük olduğunda kontrolü sağlamak zor oluyor.”(Ö8: Öğrenci sayısı, sınıf yönetimi).

Faaliyetin uygulanmasında yeterli noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo11**'de sunulmuştur.

Tablo 11. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini uygulama aşamasında yeterli olduğu noktalara

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Yeterli Olduğu Noktalar	Hazırbulunmuşluk	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6	4
	Kalıcı Öğrenme	Ö3, Ö4	2
	Aktif Katılım	Ö2, Ö4	2
	Motivasyon	Ö3, Ö4	2
	Soruları Cevaplama	Ö7, Ö8	2
	Ortam Hakkında Bilgi	Ö5, Ö8	2

Sınıf Yönetimi	Ö1, Ö2	1
Sorumluluk Alma	Ö7	1
İşbirlikli Öğrenme	Ö7	1
Akran Öğrenmesi	Ö7	1
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	Ö7	1
Problem Çözme Becerisi	Ö8	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini uygulama aşamasında yeterli olduğu noktalar sorulduğu zaman **Tablo 11**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:4) hazırbulunmuşluk, (f:2) kalıcı öğrenme, (f:2) aktif katılım, (f:2) motivasyon, (f:2) soruları cevaplama, (f:2) ortam hakkında bilgi, (f:2) sınıf yönetimi, (f:1) sorumluluk alma, (f:1) işbirlikli öğrenme, (f:1) akran öğrenmesi, (f:1) yaparak yaşayarak öğrenme ve (f:1) problem çözme becerisi gibi noktalarda yeterli oldukları görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Yeterli Olduğu Noktalar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Üst sınıflar için kendimi yeterli görüyorum. Teorik olarak yeterliyim.”(Ö1: Sınıf yönetimi, hazırbulunmuşluk).

“Öğrencilerin ön bilgilerini yani hazırbulunmuşluklarını sağladığımı düşünüyorum. Öğrencileri sıkmadan aktif bir şekilde katılmalarını gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Yani %90 oranda kendimi evet yeterli görüyorum. Sınıf yönetimi konularında da kendimi yeterli görüyorum.”(Ö2: Hazırbulunmuşluk, aktif katılım, sınıf yönetimi).

“Çocukların güdülenmesi noktasında kendimi yeterli görürüm. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesini rahatlıkla sağlayabilirim.”(Ö3: Motivasyon, kalıcı öğrenme).

“Çocukların hazırbulunmuşluklarının yüksek olması noktasında kendime güvenirim. Ayrıca motivasyonun sağlanmasında, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencinin etkinliğe aktif katılması noktasında kendimi yeterli görüyorum.”(Ö4: Hazırbulunmuşluk, motivasyon, kalıcı öğrenme, aktif katılım).

“Uygulama noktasında eğer ortamı biliyorsam, çocukların tam olarak neyle karşılaşacağını kestirebiliyorsam hiçbir sorun yaşamıyorum.”(Ö5: Ortam hakkında bilgi).

“Öğrencilerin ön bilgileri konusunda kendimi yeterli görüyorum.”(Ö6: Hazırbulunmuşluk).

“Eğer grup etkinliği ise işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesinde, akran öğrenmesi konusunda, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi konusunda, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap verme konusunda ve faaliyetin sorumluluğunu alma konusunda kendimi yeterli görüyorum.”(Ö7: İşbirlikli öğrenme, akran öğrenmesi, yaparak yaşayarak öğrenme, soruları cevaplama, sorumluluk alma).

“...ortama gider bakarım... Bir sürprizle karşılaşmayı sevmiyorum, öncesinden bunu kestirip önlemeye çalışırım.”(Ö8: Ortam hakkında bilgi, problem çözme becerisi).

3.4. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Değerlendirme Öz Yeterliği

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmenlerin Faaliyeti Değerlendirme Öz Yeterliliği teması altında “kullanılan ölçme araçları”, “zorlandığı noktalar” ve “yeterli olduğu noktalar” olmak üzere toplam üç kategori yer almaktadır. Bu temaya ait kategori, kod ve katılımcılar sırasıyla **Tablo 12**, **Tablo 13** ve **Tablo 14**'te verilmiştir.

Tablo 12. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Kullanılan Ölçme Araçları	Soru Cevap Tekniği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
	Çalışma Yaprakları	Ö2, Ö4, Ö7	3
	Çalışma Günlükleri	Ö4, Ö8	2
	Web 2.0 Araçları	Ö5, Ö6	2
	Resim Çizme	Ö5, Ö8	2
	Hikâye/Kompozisyon Yazma	Ö5, Ö8	2
	Akran Değerlendirmesi	Ö6	1
	Proje Tasarlama	Ö8	1
	Bilgi Yarışması	Ö2	1
	Oyun Temelli Eğitim	Ö2	1
Gözlem Yapma	Ö1	1	

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerlendirme aşamasında kullandıkları ölçme araçları sorulduğu zaman **Tablo 12**'ye göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:5) soru cevap tekniği, (f:3) çalışma yaprakları, (f:2) çalışma günlükleri, (f:2) Web 2.0 araçları, (f:2) resim çizme, (f:2) hikâye/kompozisyon yazma, (f:1) akran değerlendirme, (f:1) proje tasarlama, (f:1) bilgi yarışması, (f:1) oyun temelli eğitim, (f:1) gözlem yapma gibi ölçme değerlendirme araçları kullanıldığı görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Kullandıkları Ölçme Araçları” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Sadece uygulama esnasında ve sonrasında gözlem yaptım. Çünkü daha çok veri elde ediyorsunuz ve duygusal olarak da değerlendirebiliyorsunuz.” (Ö1: Gözlem yapma).

“...çalışma yaprakları, etkinlik kağıtları kullanıyorum. Başka oyun tarzı bir etkinlik oluşturarak da değerlendirme yapıyorum. ... bilgi yarışmaları düzenliyorum. Öğrencilerin dikkatini çektiği için ve motive ettiği için bu ölçme değerlendirme araçlarını kullanıyorum.”(Ö2: Çalışma yaprakları, oyun temelli eğitim, bilgi yarışmaları).

“...faaliyet sonrasında çocuklarla faaliyete dönük soru cevap tekniğini kullanarak etkinliğin faydalı olup olmadığını araştırırım.”(Ö3: Soru cevap tekniği).

“...yazdıkları soruları etkinlik sonunda sınıfta birlikte tartışarak cevaplıyoruz. Böylece faaliyetin faydasını tespit ediyorum. Bazı uygulamadan sonra çalışma yaprakları, çalışma günlükleri ile ölçme değerlendirme yapıyorum.”(Ö4: Soru cevap tekniği, çalışma yaprakları, çalışma günlükleri).

“Geçen sene pandemi sürecinde de sanal müzeler çıkmıştı. Bununla ilgili ben yaptığım etkinlikleri öğrencilerimle de uygulamıştım. soru ve etkinlik şeklinde ne öğrendiler, ne yaptılar bazen kompozisyon yazma bazen resim çizme gibi farklı şekillerde tespit ediyordum.”(Ö5: Web 2.0 araçları, soru cevap tekniği, hikaye/kompozisyon yazma, resim çizme).

“Geçen sene Web 2.0 araçlarını kullandım. Ayrıca akran değerlendirmesi yapıyorum. Bu araçları tercih etme nedenim; öğrencilerimin öğrenme sürecini destekleyici niteliği olduğu için tercih ediyorum bunları.”(Ö6: Web 2. 0 araçları, akran değerlendirmesi).

“Yani grup tartışması şeklinde soru cevap yapıyoruz bu daha etkili oluyor öğrenmeleri açısından. uygulama sırasında çalışma yaprakları ile kazanımlara ne kadar ulaştığımızı tespit ediyorum.”(Ö7: Soru cevap tekniği, çalışma yaprakları).

“...ben gezi sırasında soru soruyorum. Bazı de yaptığımız etkinliği resmedin diyorum ya da bununla ilgili bir hikaye oluşturmalarını istiyorum. Bazı de bir günlük yazdırarak haftalarında daha iyi kalmalarını sağlıyorum. ...kendilerinin denemesini istiyorum, siz de oradaki gibi bir şey tasarlayın diyorum. Aslında bu araçlarının kullanılmaması bir amacı da yaptığımız okul dışı öğrenme faaliyetinin işe yarayıp yaramadığını görmek.”(Ö8: Soru cevap tekniği, resim çizme, hikaye/kompozisyon yazma, çalışma günlükleri, proje tasarlama).

Faaliyetin değerlendirmesinde zorlandıkları noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 13**'te sunulmuştur.

Tablo 13. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini değerlendirmede zorlandıkları noktalar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zorlandığı Noktalar	Web 2.0 Araçları/İnternet Kaynaklı	Ö5, Ö6	2
	Dönüt Verme	Ö3, Ö6	2
	Aktif Katılım sağlanmaması	Ö5, Ö6	2
	Zaman Sorunu	Ö2, Ö4	2
	Motivasyon, Tutum, İlgi Duyuşsal Boyutu Ölçme	Ö7	1
	İlgisiz Öğrenci	Ö8	1
	Veli Desteği Yetersizliği	Ö6	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerlendirme aşamasında zorlandığı noktalar sorulduğu zaman **Tablo 13**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:2) Web 2.0 araçları/internet kaynaklı, (f:2) dönüt verme, (f:2) aktif katılım (f:2) zaman sorunu, (f:1) motivasyon, tutum, ilgi duyuşsal boyutu ölçme, (f:1) akran değerlendirmesi, (f:1) proje tasarlama, (f:1) bilgi yarışması, (f:1) ilgisiz öğrenci, (f:1) veli desteği yetersizliği gibi zorlandığı noktaların olduğu görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Zorlandığı Noktalar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“Uygulama aşamasında bir değerlendirme yapmak zaman açısından bir probleme neden olabiliyor. Yani etkinliğin süresi uzayıp bir sonraki derse sarkabiliyor.”(Ö2: Zaman sorunu).

“Uygulama sonrasında tekrar o ortama dönüp dönüt verme şansımız olmuyor. Bu da benim için bir zorluk oluyor.”(Ö3: Dönüt verme).

“Yani dediğim gibi zaman sıkıntısı haricinde zorlandığım bir nokta yok.” (Ö4: Zaman sorunu).

“Bence uzaktan eğitim sürecindeki okul dışı öğrenme faaliyetlerinde en zayıf olduğumuz nokta ölçme değerlendirme süreci oldu. Ben bu konuda kendimi zayıf gördüm. Çünkü çocukların bepsinin interneti olmayabiliyor bu sebeple bepsini etkinliğe dahil edemiyoruz veya bir anda faaliyet esnasında internet bağlantısı kopuyor ve çocuk düşüyor...”(Ö5: Web 2.0 araçları/internet kaynaklı, aktif katılım sağlanmaması).

“Uzaktan öğrenme sürecinde ölçme değerlendirmeye her öğrenciyi katmak zor oluyor. Çünkü derse katılan katılmayan öğrenciler olabiliyor. Bir de bu uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız araçlara her ne kadar müdahale etsem de çok yeterli olmuyor. Yani öğrenci ile bire bir dönüt vererek bu sürece entegre etmek lazım ama bu pek mümkün olmadı. Ayrıca bu süreçte velilerden de destek göremedik bu da bizci zorladı.” (Ö6: Aktif katılım sağlanmaması, Web 2.0 araçları/internet kaynaklı, dönüt verme, veli desteği yetersizliği).

“Çocukların akademik başarılarını bir nebze olsun ölçebiliyoruz. Ancak motivasyon, tutum, ilgi gibi duyuşsal boyutu ölçemiyoruz.” (Ö7: Motivasyon, tutum, ilgi duyuşsal boyutu ölçme).

“İlgisiz öğrenci uygulamada da ilgisiz, ölçmede de ilgisiz oluyor. Ne yaparsanız yapın ilgisiz öğrencinin dikkatini çekemiyorsunuz, bu öğrenciler beni zorluyor.” (Ö8: İlgisiz öğrenci).

Faaliyetin değerlendirmesinde yeterli oldukları noktalar kategorisine ait kodlar, katılımcılar ve frekans bilgileri **Tablo 14**'te sunulmuştur.

Tablo 14. Fen öğretiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini değerlendirmede yeterli olduğu noktalar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
	Dönüt Alma	Ö1, Ö6	2
	Anlamlı Öğrenmeyi Sağlama	Ö3, Ö8	2
Yeterli Olduğu Noktalar	Kazanımları Ölçmede	Ö2, Ö3	2
	Alternatif Ölçme Aracı Geliştirme	Ö4	1
	Yüz Yüze Eğitimde Web 2.0 Aracını Kullanma	Ö5	1
	Akademik Başarıyı Tespit Etme	Ö7	1

Katılımcılara fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerlendirme aşamasında yeterli oldukları noktalar sorulduğu zaman **Tablo 14**'e göre katılımcıların görüşlerinden hareketle (f:2) dönüt alma, (f:2) anlamlı öğrenmeyi sağlama, (f:2) kazanımları ölçmede (f:1) alternatif ölçme aracı geliştirmede, (f:1) yüz

yüze eğitimde Web 2.0 aracı kullanma (f:1) akademik başarıyı tespit etme, gibi yeterli olduğu noktaların olduğu görüşü tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Yeterli Olduğu Noktalar” kategorisine ait ifadelerden bazıları ve hangi kodlar altında değerlendirildiğine ilişkin alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

“İseden sonra eğitim hayatına devam etmeyen öğrencilerimin hayranlık yaparken o noktada daha bilinçli işini yaptıklarını gözlemledim.”(Ö1: Dönüt alma).

“...daha çok bazı etkinlikler kullanıyorum. Ancak her kazanım için bir değerlendirme yapıyorum ya da oyunlaştırarak uygulayabiliyorum.”(Ö2: kazanımları ölçme).

“...öğrencinin kazanımın ne kadarını öğrendiğini çok rahat ölçebiliyorum. Zaten ölçme değerlendirme yapmanın da mantığı bu değil midir? Yani öğrencinin anlamlı bir öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespit etmek.”(Ö3: Kazanımları ölçme, anlamlı öğrenmeyi sağlama).

“kendimi alternatif ölçme aracı geliştirme konusunda yeterli görüyorum.”(Ö4: Alternatif ölçme aracı geliştirme).

“Okuldaki eğitim sürecinde Kaboot gibi bazı Web 2.0 araçları ile çocukların ölçme değerlendirmesini rahat bir şekilde yapabiliyoruz.”(Ö5: Yüzyüze eğitimde Web 2.0 aracını kullanma).

“Yüz yüze yapılan okul dışı faaliyetlerde kendimi daha yeterli görüyorum. Çünkü daha iyi dönütler alıyorum.”(Ö6: Dönüt alma).

“Çocukların akademik başarılarını doğru bir şekilde değerlendirdiğimi düşünüyorum. Genelde verimli olduğunu tespit ediyorum bu da kendimi yeterli görmemi sağlıyor.”(Ö7: Akademik başarıyı tespit etme).

“Öğrenci gördüğünü ve gözlemlediğini doğru anlamış mı bunu tespit etmeye çalışıyorum, bu konuda yeterliyim evet.”(Ö8: Anlamlı öğrenmeyi sağlama).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda literatürdeki çalışmaların daha çok okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Blair, 2009; Cabello & Ferk-Savec, 2018; Çiftçi & Dikmenli, 2016; Davidson, Passmore & Anderson, 2010; Henriksson, 2018; Karbeyaz & Karamustafaoğlu, 2021; Yavuz, 2012). Bu çalışmalarda daha çok gezi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrasında yapılacaklar ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmüştür.

Bu çalışmanın bulgularına göre katılımcıların okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik farkındalıkları teması ile ilgili faaliyete yönelik düşünceleri alt boyutunda okul dışı öğrenme faaliyetlerini faydalı buldukları tespit edilmiştir. Alan yazında da öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini önemli gördükleri tespit edilmiştir (Soylu & Karamustafaoğlu, 2020; Tatar & Bağrıyanık, 2012; Ürey, Göksu & Karaçöp, 2017). Ayrıca okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencide yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, derse karşı

olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunması ve öğrenmenin kalıcılığını sağlaması gibi unsurlar göz önüne alındığında öğretmenlerin olumlu düşünmesini sağladığı söylenebilir.

Farkındalık teması altında katılımcılardan bazıları bu faaliyetlere kriz durumu ile ilişkili olarak pandemiden önce daha fazla yer verdiğine değinirken bazıları ise faaliyeti yapma sıklığının, içerik ve kazanımlarla ilişkili olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Literatürde de okul dışı öğrenme faaliyetlerinin yapılmasında dersin konularının etkili olduğu görülmüştür (Soylu & Karamustafaoğlu, 2020). Fen konularının günlük hayatla ilişkili olması okul dışı öğrenme faaliyetlerinde içerik ve kazanımların ön planda olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca katılımcılar ikinci dönem havaların ısınması ile faaliyetlerde artış olduğunu da belirtmişlerdir. İnce ve Akcanca (2021) çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik veli görüşlerini almış olup bulgular kısmında mevsimsel durumların etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Nitekim havaların ısınması ile doğa gezilerinin artış göstermesi katılımcıların böyle düşünmesine neden olmuş olabilir.

Salgın süreciyle beraber eğitime uzaktan devam edilmesi kararının alınmış olması okul dışı öğrenme faaliyeti olarak okul bahçesi etkinlikleri, bilim merkezleri, hayvanat bahçesi, doğa gezileri, planetaryum gibi yerlere gezi düzenlenmesinin önüne ket vurmuştur. Dolayısıyla öğretmenler bahsi geçen yerlere faaliyet düzenleyememiş olmaları böyle düşüncelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca bazı katılımcılar pandemi ile birlikte web üzerinden de faaliyetlerini sürdürdüklerini belirtmiştir. Nitekim öğrenciler daha önce eğlence, alışveriş, sosyalleşme amacıyla internet kullanıyorlarken (Atal, 2010; Duman & Karademir, 2020) salgın süreciyle birlikte eğitim öğretim amaçlı kullanımın arttığı görülmüştür (Yaşar-Çetin, 2021). Bu da öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetini web üzerinden devam ettirmeye çalıştıklarını gösterdiği düşünülebilir. Katılımcılar faaliyetlerini en çok okul bahçesinde düzenlediklerini ve sebep olarak da okul bahçelerinin güvenli olması ve yasal izin gerektirmemesi şeklinde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Literatürde de okul bahçesi uygulamalarının tercih edilme nedenlerinden birinin de daha güvenli yer olmasıdır (Malone & Tranter, 2003). Ayrıca okul bahçelerindeki uygulamaların öğrencilerin ruh ve akıl sağlığı, psikolojik iyi oluş, fiziksel sağlık ve sağlıklı sosyalleşme üzerinde olumlu etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Blair, 2009; Braun, Buyer & Randler, 2010). Okul bahçeleri ilköğretim kademesindeki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Klemmer, Waliczek & Zajicek, 2005). Bazı katılımcılar ise kurum ve kuruluşları, bilim merkezlerini, hayvanat bahçelerini ve doğa gezilerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ocak ve Korkmaz (2018) yapmış oldukları çalışmada hayvanat bahçesi, bilim merkezi, atık su ve geri dönüşüm tesisleri gibi yerlerin fen bilimleri öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğine ve bunun sebebi olarak da fen bilimleri kazanımlarıyla paralellik göstermesine dikkat çekmişlerdir. Bu tarz ortamların öğrencileri ait oldukları topluma ve sosyal hayata öğrenen birey olarak

dâhil olduklarında sorumluluklarının bilincine daha kolay varacakları söz konusudur (Demir, 2007; Özgen, 2011).

Bu ortamların tercih edilme nedeni olarak içerik ve kazanımlarla paralel olması, ortamın güvenli olması, uzaktan eğitimin etkisi, izin işlemleri gerektirmemesi, imkânlarına uygun olması, öğrenciye toplumsal sorumluluk ve fen okuryazarlığı kazandırması katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bahsi geçen ortamların öğrenciye zengin öğrenme ortamı sunması, okullarda yürütülen formal eğitimin okul dışı öğrenme faaliyetleri ile desteklenmesinin mevcut öğrenmeyi desteklemesi ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerine katkı sağlamasıdır (Randler, vd., 2007).

Çalışmanın bulguları ışığında hazırlık öz yeterliği teması altında planlamayı yaparken katılımcılar en çok izin işlemlerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında izin işlemlerinin okul dışı öğrenmede önemli bir yerinin olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2022; İnce & Akcanca, 2021; Soylu & Karamustafaoglu, 2020; Torun & Yıldırım 2022). Hemen akabinde etkinliğin yeri, zamanı ve kazanımların planlamada yer almasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Okul dışı faaliyetlerin iyi planlanması ve kazanımlarla ilişkilendirilmesi alan faaliyetlerinden verimli sonuçlar alacağı tespit edilmiştir (Bowker & Tearle, 2007; Tal, Bamberger & Morag, 2005). Zira literatürde planlı yapılan okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencinin bilgi, davranış ve tutumlarında olumlu olarak desteklediğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Ballantyne & Packer, 2009; Kete & Horasan, 2013; Knapp & Barrie, 2001; Yavuz & Kıyıcı, 2012). Ayrıca bazı katılımcılar sınıf ve kademe türü, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri, sosyoekonomik durum ve 5E modelini dikkate alarak planlamayı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öztürk (2008) çalışmasında öz yeterlik inancını etkileyebilecek sosyoekonomik düzey, okul türü vb. değişkenlerle de araştırılmasına dair öneride bulunmuştur.

Katılımcıları hazırlık aşamasında en çok izin işlemlerinin zorladığı görülmüştür. Okul yöneticileri güvenlik sorunlarından dolayı okul dışı faaliyetlere çok sıcak bakmadıkları ve bu faaliyetleri boş işler olarak gördükleri öğretmenler tarafından beyan edilmiştir. Özellikle daha önce olumsuz bir deneyim söz konusu ise okul idaresinin yanı sıra valilik izinlerinin de iptal edildiği ve velilerin de çok sıcak bakmadığı öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Dolayısıyla öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede referans olarak atfedilen okul idarecileri ve milli eğitim yetkililerinin isteklerini önemsedikleri Karademir'in (2013) çalışmasında tespit edilen sonuçlardandır. Ö1 katılımcısının okul idaresi izin işlemlerine sıcak bakmadığı zaman etkinlikten vazgeçtiğini ve okul idaresini karşısına almak istemediğini söylemesi bahsi geçen çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İzin işlemlerinin yanı sıra ulaşım sorunu, güvenlik sorunu ve zaman yönetimi konusunda da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde okul dışı öğrenme faaliyetlerinin dezavantajı olarak izin işlemleri, güvenlik sorunları, disiplin ve

kontrol zorluğu olarak belirten çalışmalar yer almaktadır (Doğan, 2022; İnce & Akcanca, 2021; Kır, Kalfaoglu & Aksu, 2021; Ocak & Korkmaz, 2018; Torun & Yıldırım, 2022).

Katılımcıların planlamada kendilerini en çok yeterli gördükleri nokta, kazanımları plana yansıtma olduğudur. Buna ek olarak ise randevu alma ve iletişim kurma, yeniliğe açık olma gibi noktalarda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. 21. yüzyıl becerileri göz önüne alındığı zaman öğretmenlerin iletişim kurma ve yeniliğe açık olma becerilerine sahip olduğu söylenebilir. İletişim kurma ve yeniliğe açık olma öğrenme ve yenilik becerileri çerçevesinde yer alan alt beceriler olarak belirtilmiştir (Kylonen, 2012; Trilling & Fadel, 2009). Her ne kadar 21. yüzyıl becerileri Türk eğitim sistemine geç girmiş olsa da öğrencilerin üzerindeki etkisi büyük olduğu söylenebilir olmakla birlikte bu becerilere sahip öğretmenlerin eğitimin kalitesini daha da artıracaklarını ifade edebiliriz.

Elde edilen veriler doğrultusunda uygulama öz yeterliği teması altında faaliyetin uygulanması aşamasında en çok öğrenci motivasyonuna dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci motivasyonunun akademik başarı üzerinde kilit nokta olması katılımcıları böyle düşünmeye itmiş olabilir. Zira öğretmen yetersizliğinin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkisi söz konusudur (Kearney, vd., 1991). Bazı katılımcıların ise buna ek olarak etkinliğin amacı, güvenlik önlemleri, aktif katılımın sağlanması gibi unsurlara da dikkat ettiklerini belirttikleri görülmüştür.

Uygulama aşamasında katılımcıları en çok zorlayan noktanın sınıf yönetimi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sınıf yönetimi konusunda küçük yaş grubundaki öğrencilerin kontrol edilmesinin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim sınıf yönetimindeki yetersizliğin öğrenci ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür (Sürücü & Ünal, 2018). Ayrıca zaman kullanımının, rehberin bilgisiz olmasının da katılımcıları zorladığı noktalar arasında olduğu görülmüştür. Nitekim etkinlik için ayrılan zamanın verimli kullanılmaması etkinliğin amacının kavranmasını engelleyebilir. Alan yazında zaman özellikle müze gezilerinde sıkça yaşanan sorunlardan biri olarak tespit edilmiştir (Buyurgan, 2017; Kılıçaslan & Adıgüzel, 2016; Yener, vd., 2018). Rehberin neyi nerde vermesi gerektiğini bilmemesi ya da öğrencilerden gelen sorulara karşı öğrencinin düzeyine uygun cevapların verilmemesi faaliyetten alınacak verimi düşürdüğü katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bahsi geçen noktaların tam aksine katılımcıların hazırbulunuşluğu sağlama noktasında kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrenci sorularını cevaplama, faaliyetin düzenlendiği ortam hakkında bilgi sahibi olma gibi noktalarda da kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın faaliyetlere yönelik değerlendirme teması altında katılımcıların en çok soru cevap tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Soru cevap tekniği eskiden bilginin ezber olarak aktarılıp aktarılmadığını tespit etmede kullanılan bir araç olması sebebiyle yapılandırmacı eğitim anlayışına ters düşse de günümüzde

bu tekniğin bireyleri inceleme ve araştırmaya götüren itici güç olduğunu söylemek mümkündür. Bu tekniğin doğru bir şekilde kullanılması sonucu öğrencinin ilgi ve motivasyonunun artacağı öngörülmüştür (Aydın, 2001). Bazı katılımcıların değerlendirmeye dönük olarak çalışma yaprakları, çalışma günlükleri, Web 2.0 araçları, resim çizme, hikaye/kompozisyon oluşturma gibi ölçme araçlarından yararlandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Alan yazında da bahsi geçen araçları okul dışı öğrenme faaliyetlerinde kullanan çalışmalara rastlanmıştır (Cirit-Gül, vd., 2018; Cheeseman & Wright, 2018; Erten, 2016; Falloon, 2019; İlay-Soylu & Karamustafaoglu, 2021; Küçük & Yıldırım, 2021; Merz, 2021; Moseley, vd., 2020; Mutlu-Kaya, 2020; Öztürk, Bozkurt-Altan & Tan, 2019; Porter, 2018; Subramaniam, 2020; Yolcu & Karamustafaoglu, 2021). Katılımcılar değerlendirme aşamasında dönüt vermede, aktif katılımın sağlanması noktasında ve zaman noktasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde ise Web 2.0 araçlarını kullanmada ve internetten kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçte velilerden gerekli desteğin sağlanmaması noktasında da sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Web 2.0 araçlarının eğitim üzerindeki etkisi Covid-19 salgını süreciyle birlikte net bir şekilde görülmüştür. Gündüzalp (2021) çalışmasına ait bulgularda Web 2.0 araçlarının öğrenme kolaylığı sağladığı ve kalıcılığı artırdığı, öğrencilerin alternatif düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiş olmakla birlikte teknik problemlerden kaynaklı dezavantajlarının olduğunu da belirtmiştir. Katılımcıların anlamlı öğrenmeyi sağlama, kazanımları ölçme ve dönüt almada yeterli olduklarını beyan ettikleri görülmüştür. Ayrıca akademik başarıyı ölçmede ve yüz yüze eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanmada yeterli olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarına dair öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini faydalı buldukları, içerik ve kazanımlarla ilişkili olarak yer vermeye çalıştıkları ve bu faaliyetleri güvenli ortam olması ve izin işlemleri gibi yasal prosedür içermemesi nedeniyle okul bahçelerinde düzenlemeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların planlama aşamasında en çok izin işlemlerine dikkat ettikleri ve izin işlemleri, güvenlik sorunları ve zaman yönetimi konusunda zorlandıkları; ancak kazanımları plana yansıtma, randevu ve iletişim, yeniliğe açık olma gibi durumlarda da kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama basamağında en çok öğrenci motivasyonuna dikkat edildiği, sınıf yönetimi konusunda zorlanıldığı; fakat kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrenci sorularını cevaplama ve faaliyetin düzenlendiği ortam hakkında bilgi sahibi olma noktasında yeterli olduklarının ifade edildiği görülmüştür. Değerlendirme aşamasında ise katılımcıların değerlendirme aracı olarak soru cevap tekniğini tercih ettiklerini ayrıca Web 2.0 araçları, resim çizme, kompozisyon/hikaye oluşturma, çalışma yaprakları ve çalışma günlüklerinden de yararlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu

süreçte aktif katılım ve zaman noktasında zorlandıklarını fakat anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, kazanımları ölçme ve dönüt alma noktasında yeterli olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin iyi bir şekilde planlanmasının ve izin işlemlerinin kolay bir şekilde gerçekleşmesinin yararlı olacağı ön görülmektedir. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinde tecrübeli olan öğretmenlerimizin, okul dışı öğrenme faaliyetlerinin faydalı olduğunu göz önünde bulundurarak mesleğine yeni başlayan öğretmenlere yol göstericilik yapmaları tavsiye edilir. Ayrıca yakın bir zamanda Türk eğitim sistemine giren Web 2.0 araçları konusunda da eğitim paydaşlarına gerekli hizmet içi eğitimlerin artarak devam etmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, A.M. (2021). *Bilim merkezlerini ziyaret eden öğretmenlerin bilimin doğası inanışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Atal, D. (2010). *İnformal öğrenme bağlamında öğrencilerin teknoloji kullanım durumları, beklentileri ve WEB 2.0 uygulamaları konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Ayotte-Beaudet, J. P., Potvin, P., & Lapierre, H. G. (2017). Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at k-12 levels: A metasynthesis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5343-5363.
- Balkan Kıyıcı, F., & Yavuz Topaloğlu, M. (2016). A scale development study for the teachers on out of school learning environments. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences (MOJES)*, 4(4), 1-13.
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Başkale H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 2016; 9(1): 23-28.
- Beatty, B. (2014). Hybrid courses with flexible participation: The HyFlex course design. In L. Kyei-Blankson & E. Ntuli (Eds.), *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments* (pp. 153-177). Hershey, PA: IGI Global.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Teknolojisi ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (13), 1630-1663.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.

- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaViruspandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, M.,Buyer, R. &Randler, C. (2010). Cognitive and emotional evaluation of two educational outdoor programs dealing with non-native bird species. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(2), 151-158.
- Buyurgan, S. (2017). Verimli Bir Müze Ziyaretini Nasıl Gerçekleştirebiliriz?. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 317-343.
- Cabello, V. M.,&Savec, V. F. (2018). Out of school opportunities for science and mathematics learning: Environment as the third educator. *LUMAT: International Journal on Math, Scienceand Technology Education*, 6(2), 3-8.
- Cheeseman, A.,& Wright, T. (2018). Examining environmental learning experiences at an earth education summer camp. *Environmental Education Research*, 25(3), 375-387.
- Chin, C-C. (2004). Museum experience –a resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90
- Cirit-Gül, A. C., Apaydın, Z., Çobanoğlu, E. O., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 103-120.
- Çepni, S., (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, (7. Baskı), Pegem Yayıncılık, Trabzon.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, T.,& Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.
- Davidson, S. K.,Passmore, C., &Anderson, D. (2010). Learning on zoofieldtrips: Theinteraction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94(1), 122-141.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- Doğan, G.N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Dori, Y. J. & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84, 95-113.
- Dring, C. C., Lee, S. Y., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369-378.
- Duman, H., & Karademir, E. (2020). Okul dışı öğrenme aracı olarak fen bilimleri dersinde bilim radyosu kullanımı: Ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 61-74.
- Duman, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algıları*. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Erten, Z. (2016). *Fen dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An experiential learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 135, 138-159.
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>
- Guisasola, J., Morentin, M., & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.
- House, T. J. (2019). *Essential characteristics, learning, and knowledge sharing in K-12 environmental education partnerships: An Exploratory Study* (Doctoral dissertation, Pepperdine University).
- İnce, S. & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- Karakılçık, N. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişiminin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karbeyaz, A., & Karamustafaoglu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Kete, R. & Horasan, Y. (2013). Öğretmen adaylarının uygulamalı (Doğa merkezli) Biyoloji derslerinde verimlilikleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıçaslan, H.,& Adıgüzel, Ö. (2016). Mimarlıkta müze bilinci kazandırmada yaratıcı drama: Trabzon Müzeleri. *FineArts*, 11(1), 1-11.
- Kır, H. Kalfaoglu, M.,& Aksu, HH (2021). Matematikte okul dışı öğrenmenin amacı. *International Journal of Educational Studies in Mathematics* , 8 (1), 59-76.
- Klemmer, C. D.,Waliczek, T. M. & Zajicek, J. M. (2005). Growingminds: The effect of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *Hort Technology*, 15(3), 448-452.
- Knapp, D. &Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science fieldtrip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Küçük, A.,& Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 205-264.
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills with in the common core state standards. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçın-Şimşek (Ed.). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları, s. 1-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Lee, S. N. (2019). *An outdoor Professional development model in the era of the next generation science standards*. Mississippi State University.
- Malone, K.,&Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283-303.
- Mengüşoğlu, T. (1945). Fenomenoloji felsefesi. *Felsefe Arşivi*. 1(1), 47-74.
- Merz, C. J. (2021). *A journey into socio-ecological just ice earning (SEJL) Professional development (PD) with secondary science educators* (Doctoral dissertation, Prescott College).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel Veri analizi (2. Baskı) (Çev. Ed: Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi
- Moseley, C., Summerford, H., Paschke, M., Parks, C., & Utley, J. (2020). Road to collaboration: Experiential learning theory as a frame work for environmental education program development. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(3), 238-258.
- Mutlu-Kaya, D. (2020). *Non-formal öğrenme ortamlarının epizodik belleğe ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması: enerji parkı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.

- Özgen, N. (2011). Fiziki Coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: Gezi gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya öğretiminde gezi-gözlem tekniğini kullanabilme öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2008 (25), 13-23.
- Öztürk, N., Altan, E., & S, Tan (2020). Ortaokul öğrencilerinin “geleceğe hazırlanıyorum: problemlere yönlendiriliyorum” projesine yönelik çözümlere yönelik değerlendirmelerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 153-179.
- Pekin, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Porter, K. A. (2018). *Developing ecological identities in high school students through a place-based science elective*. California State University, Long Beach.
- Randler, C., Baumgartner, S., Eisele, H., & Kienzle, W. (2007). Learning at work stations in the zoo: A controlled evaluation of cognitive and affective outcomes. *Visitor Studies*, 10(2), 205-216.
- Salmi, H. (1993). Science center education: Motivation and learning in informal education. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Helsinki, Department of Teacher Education, Helsinki.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoglu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında materyal destekli fen öğretimi gerçekleştirilmiş ulusal akademik çalışmaların incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 203-226.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoglu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 174-196. <https://doi.org/10.47714/uebt.799642>
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Subramaniam, K. (2020). A place-based education analysis of prospective teachers' prior knowledge of science instruction in informal settings. *International Journal of Educational Research*, 99, 101497.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295.
- Tal, R., Bamberger, Y. & Morag, O. (2005). Guided school visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Torun, Ü., & Yıldırım, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik farkındalıkları, bilişsel yapıları ve uygulama durumları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 222-249.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Francisco: Jossey-Bass.
- Ürey, M., Göksu, V., & Karaçöp, A. (2017). Serbest etkinlikler için okul okuluna yöneliktir. *İlköğretim Online (elektronik)*, 16 (1), 1-14. <https://doi.org/0.17051/io.2017.00068>

- Vick, M., & Garvey, M. P. (2011). Levels of cognitive processes in a non-formal science education program: Scouting's science merit badges and their revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 173-190.
- Yaşar Ç, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yener, D., Aksüt, P., Kiras, B., & Yener, Y. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim gezisi ve fen-teknoloji-toplum-çevre konusundaki görüşleri: "Müzedeki Bilim" örneği. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 212-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Konya bilim merkezine yapılan bir sanal gezintinin bilimsel etkisi hakkında öğretmen görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 1925-1983.
- URL-1: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- 11 Temmuz 2022.



TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ LİSANSÜSTÜ DÜZEY TANIMLARININ P21'İN 21. YÜZYIL BECERİ TASNİFİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayhan Kılıç¹

ÖZET

21. yüzyıl becerileri; yaşadığımız yüzyılda bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde nitelikli ve tercih edilebilir olabilmeleri için edinmeleri ve sürekli bir şekilde geliştirmeleri gereken beceri tanımlamalarıdır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi lisansüstü düzey tanımlarını, P21 oluşumunu 21. yüzyıl beceri tasnifi kapsamında değerlendirmektir. Dolayısıyla araştırmada, nitel araştırmalardan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yine araştırmada; P21 oluşumunu 21.yüzyıl beceri tanımlamalarından bahsedilerek konuyla bağlantılı olması sebebiyle Türkiye’de son dönemde eğitim alanında yapılan çalışmalardan ve projelerden söz edilmiştir. Ardından Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinden, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinden ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinden kısaca bahsedilerek Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi lisansüstü düzey tanımları, P21 oluşumunun 21.yüzyıl beceri tasnifi kapsamında analiz edilerek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yapılan alanyazın taramasında, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi konusunda yeterince araştırma yapılmadığı tespit edilmiş olup araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21.yüzyıl becerileri, P21, Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi.

AN EVALUATION OF TURKISH HIGHER EDUCATION QUALIFICATIONS FRAMEWORK GRADUATE LEVEL DEFINITIONS WITHIN THE 21ST CENTURY SKILLS CLASSIFICATION OF P21

ABSTRACT

21st century skills; these are the definitions of skills that individuals need to acquire and continuously develop in order to be qualified and preferable both at the national and international level in the century we live in. In this context, the aim of the research is; the aim is to evaluate the postgraduate level definitions of the Turkish Higher Education Qualifications Framework and the formation of P21 within the scope of 21st century skill classification. Therefore, in the research, document analysis method from qualitative research was used. Again in the research; since the formation of P21 is related to the subject by mentioning the 21st century skill definitions, recent studies and projects in the field of education in Turkey have been mentioned. Then, the European Qualifications Framework, the National Qualifications Framework and the Turkish Qualifications Framework were briefly mentioned and the postgraduate level definitions of the Turkish Higher Education Qualifications Framework were analyzed and evaluated within the scope of the 21st century skill classification of the P21 formation. As a result, in the literature review, it has been determined that there is not enough research on the Turkish Higher Education Qualifications Framework and it is thought that the research will contribute to the field.

Keywords: 21st century skills, P21, Turkey higher education qualifications framework.

1. GİRİŞ

Eğitim, her toplum için önemli bir sosyal ve ekonomik olgudur. Öyle ki içerisinde bulunduğumuz yüzyılın en temel sorunlarından biri olan bireyleri gündelik hayata ve iş hayatına

¹ Müdür yardımcısı, Eğitim Yönetimi Uzmanı, MEB HBÖGM Açık Öğretim Lisesi, ayhankilic1980@gmail.com.

*Bu araştırma, 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde Antalya’da yapılan Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’ne sözlü bildiri özeti olarak gönderilmiştir.

hazırlamak, eğitimin en önemli sosyal ve ekonomik ödevleridir (Trilling & Fadel, 2009). O halde eğitimin amacı; bireyleri hem dâhil olduğu topluma hem de küreselleşmeyle küçülen dünyaya uyumlu bir hale getirerek yaşadığımız çağın yani 21.yüzyılın bilgi, beceri ve yetkinliklerini kazandırmaktır (Toprak & Bozgeyikli, 2011).

21.yüzyılda yetişmiş insan gücü niteliklerine ilişkin beklentiler sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak büyük oranda değişmiştir. Gelişen kitle iletişim araçları ve çok kültürlülüğün neden olduğu bu değişimin, ülkelerin eğitim sistemlerini de etkileyeceği aşikârdır. Çünkü yaşadığımız bilgi çağında, gelişmiş öğrenme becerilerine sahip yurttaşlar yetiştirme ve yaşam boyu devam edecek şekilde öğrenme stratejileri belirleme, toplumların ana eğitim vizyonları arasındadır (Yarım & Çelik, 2020). Öyle ki son yıllarda gelişmiş toplumlar, ulusal eğitim sistemlerinde çağın şartlarına uygun olarak değişiklikler yapmaktadır ve bu değişikliklerin büyük çoğunluğu ise bireylere kazandırılması gereken yeterlilikler kapsamında olmaktadır. Ayrıca yapılandırmacı bir biçimde hazırlanmış eğitim programlarıyla, bireylerin 21.yüzyıl becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (Gomaratat, 2015).

21. yüzyıl becerileri konusunda alanyazında çok farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak yapılan beceri sınıflamalarında belli başlı 21.yüzyıl becerileri; eleştirel ve yaratıcı düşünme, liderlik becerisi, sorun çözme yeteneği, girişimcilik, sosyal ve kültürel beceriler, müzakere kabiliyeti, yaratıcılık, yenilikçilik, iş birliğine yatkınlık, iletişim becerisi, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ve becerileri, esneklik, sorumluluk, öz yönetim becerisi, üretkenlik, hayat ve kariyer planlama becerileri, sosyal ve kültürlerarası iletişim-etkileşim ve toplumsal uyumluluk olarak belirtilmiştir (Eryılmaz & Uluyol, 2015).

Bu araştırmada; öncelikle P21 yapılanması tarafından oluşturulan 21.yüzyıl yeni çağ beceri tasnifinden bahsedilmiştir. Ardından Türkiye’de son dönemde eğitim alanında yapılmış belli başlı çalışmalardan ve projelerden söz edilmiştir. Sonraki aşamada konuyla ilişkili olması sebebiyle Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinden (AYÇ), Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinden (UYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinden (TYÇ) kısaca bahsedilerek araştırmanın ana inceleme konusu olan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) lisansüstü düzey tanımları, P21 oluşumunun 21.yüzyıl beceri tasnifi kapsamında analiz edilerek değerlendirilmiştir.

1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Beceri Tasnifleri

21. yüzyıl becerileri, kişilerin daha nitelikli ve tercih edilebilir olabilmeleri adına kazanmaları ve sürekli bir biçimde geliştirmeleri gereken beceri setleridir (Hamarat, 2019). Başka bir tanımlamayla 21 yüzyıl becerileri; üst düzey bilgi ve beceriyi içinde barındıran ve 21. yüzyılda başarılı olabilmek adına sürekli geliştirilmesi gereken yetkinliklerdir (Dede, 2010). Sonuç olarak 21.yüzyıl becerileri, bireylerin topluma artı bir değer katabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade eden kapsayıcı bir kavramdır.

21. yüzyıl becerilerine yönelik olarak uluslararası örgütler ve danışmanlık şirketleri tarafından desteklenen bazı kuruluşlarca birçok beceri çerçevesi hazırlanmıştır (Voogt & Roblin, 2010). Öyle ki

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Lisansüstü Düzey Tanımlarının P21'in 21. Yüzyıl Beceri Tasnifi Kapsamında Değerlendirilmesi

2001 yılında P21 yapılanması, yeni çağ becerilerinin eğitim sistemine entegrasyonunu ya da başka bir ifadeyle uyumunu sağlamak amacıyla ABD hükümeti ve özel sektörden çeşitli kuruluşların desteğiyle oluşturulmuştur. Başka bir yapılanma olan ATCS; Intel, Microsoft gibi uluslararası şirketler tarafından desteklenen bir projenin ürünüdür. Yine Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE); öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimde teknolojiyle neleri bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğine ilişkin hedefler belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca EnGauge, EU ve OECD gibi uluslararası organizasyonlar tarafından da 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çeşitli tasnifler yapılmıştır.

Tablo 1. Farklı Kuruluşlarca Yapılmış 21. Yüzyıl Beceri Sınıflamaları

P21	EnGauge	ATCS	ISTE	EU	OECD
Öğr. ve Yen. Bec.	Keşf. Düş.	Düş. Yolları	Yarat. ve Yen.	İletişim	Het. Grup. Etk.
Eleşt. Düş. ve Prob. Çöz.	Uyum., Karma Yön. ve Öz Yön.	Yarat. ve Yen.	Yarat. Düş.	İletişim	İyi İlişkiler
Yarat. ve Yen. Bec.	Yarat. ve Risk Alabilme	Eleş. Düş., Prob. Çöz.	Eleş. Düş., Prob. Çöz.	Ana.İletişim	İş Bir. ve Takım Çalış.
İlet. ve İş Bir. Bec.	Üst Düz. Düş. ve Mant. Yürüt.	Lid. Öğrenme	İlet. ve İş Bir.	Yaban. Dil. İletişim	Çat. Çöz. ve Yön.
Bil. Med. ve Tek. Bec.	Etk. İletişim	Çalış. Yolları	İş Bir. İçi. Çalış. ve Dij. Med. Ortam. Kul.	Dijital Yet.	Araç. İnter. Kul.
Bil. Okur.	İş Bir.	İletişim	Tek. İşl. ve Kav.	Kült. Fark. ve İfade	Dil. ve Sem. İnter. Kul.
Med. Okur.	Kiş. ve Sos. Sorumluluk	İş Bir.	Tek. Sistem. Anlama	Sos. ve Yurt. Yetkin.	Bil. ve Bilim. İnter. Kul.
Tek. Okur.	İnter. İletişim	Çalış. Araçları	Araş. ve Bil. Akışı	İnisiyatif ve Girişim.	Tekno. İnter. Kul.
Yaş. ve Kar. Bec.	Dij. Çağ Okur.	Bil. Okur.	Dij. Araç. Bil. Kul.	-	Bağım.-Özerk Dav.
Girişim. ve Öz Yön. Bec.	Gör. ve Bil. Okur.	Dün. Yaşam	Tekno. İlgili Toplum. ve Kül. Sorun. Anlama	-	Yaş. Plan. ve Kişi. Proje. Oluş.
Sos. ve Kült. Ara. Bec.	Çok Kültür Okur. ve Küres. Fark.	Yer. ve Kür. Vatan.	-	-	Hak. Savun.
Üret. ve Sorum. Alab. Bec.	Yüksek Üretkenlik	Yaşam ve Kariyer	-	-	-
Lid. ve Sorum. Alab. Bec.	Son. Yönet. Plan. ve Önce. Verme	Birey. ve Sos. Sorumluluk	-	-	-

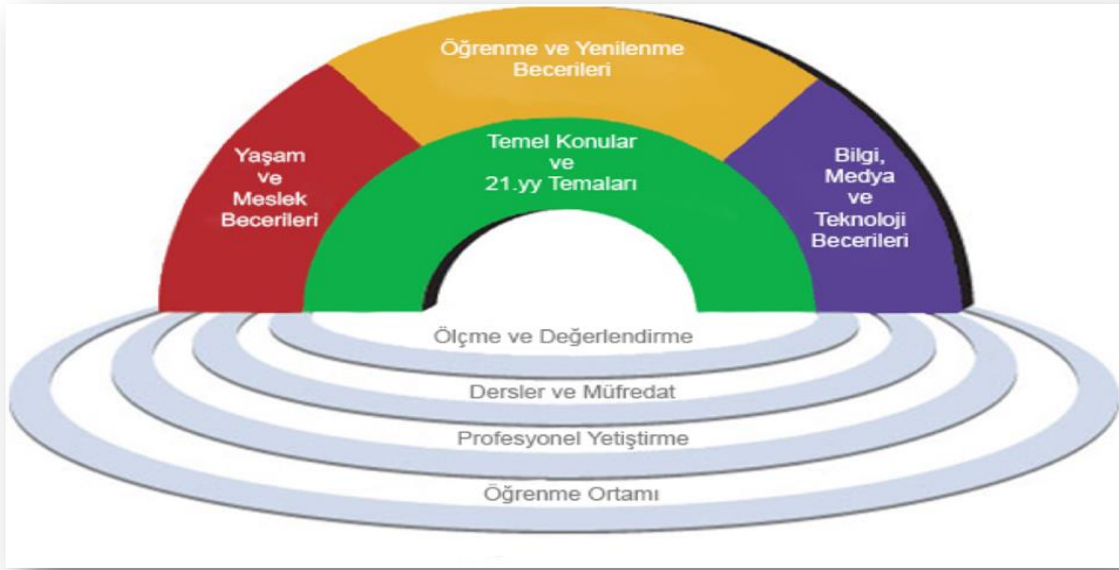
Kaynak: (Hamarat, 2019). (Kısaltılmıştır).

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü gibi 21. yüzyıl beceri tasnifine yönelik farklı kuruluşlarca, farklı nitelendirmeler yapılmıştır. Fakat bu farklılıklara rağmen bütün bu yapılanmalar, 21.yüzyıl becerilerini bireylere kazandırmayı amaçlamışlardır.

P21 oluşumu tarafından oluşturulan 21. yüzyıl beceri tasnifi (“21st Century Learning Framework”), dünya kamuoyu ve otoriterlerce oldukça bilinen ve geçerliliği kabul edilen en kapsamlı

tasniftir. Şekil 1’de görüldüğü üzere renkli kemerler “öğrenme çıktılarını”, alttaki gri kemerler ise “destek sistemlerini” nitelendirmektedir.

P21 oluşumu tarafından oluşturulmuş ve uygulayıcıların akademik konularda bütünleşmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış ortak bir vizyon olan 21.yüzyıl beceri tasnifi, becerileri dört ana bölüme ayırmaktadır. Bu bölümlerin en temelinde ise öğrenme ortamı yer almaktadır. Görüldüğü üzere bu tasnifte, öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemli bir tespittir. Diğer bir önemli tespit de bu tasnifin içerik bilgisinin, temel öğrenme becerileri uzmanlığının ve dil yeterliklerinin bir karışımı olmasıdır (Hamarat, 2019).



Şekil 1. P21 Oluşumunun 21. Yüzyıl Beceri Tasnifi

1.2. Türkiye'nin Mevcut Durum Analizi

Dünyada 21. yüzyılın başlarında orta çıkan sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler nedeniyle, Türkiye’de özellikle eğitim alanında önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda yapılan ilk çalışma, 21. yüzyıl öğretmen profilini tespit etme çalışmasıdır. Bu çalışmayı; müfredat güncelleme, 21. yüzyıl öğrenci profilini belirleme, Fatih Projesi çalışması ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi izlemiştir. Bu kapsamda yakın zamanda eğitim alanında 2023 Vizyon Belgesini yayımlayan Türkiye, 21. yüzyıl becerilerine yönelik orta vadeli eğitim planını da belirlemiştir (Hamarat, 2019).

Araştırma konumuzla bağlantılı olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile bütünleşmiş bir şekilde planlanmış, bütün eğitim kademelerinde ve öğrenme ortamlarında kazanılmış yeterlik hususlarını gösteren bir milli çerçeve planıdır (Hamarat, 2019). Bu kapsamda “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”, Bakanlar Kurulu’nun 2015 yılındaki 8213 sayılı kararıyla Resmî Gazete’de yayımlanarak

yürürlüğe girmiştir. Ayrıca bu kapsamda oluşturulan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” ise 2016 yılında Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bowen’e göre (2009) doküman analizi; yazılı ve elektronik tüm belgeleri inceleyerek değerlendirmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin lisansüstü düzey yeterliliklerinin değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri çerçevesi kullanılmıştır. Çünkü P21 oluşumunun 21. yüzyıl becerileri çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerine dair öğrenme çıktıları ile öğrenme ortamları hakkında ayrıntılı bilgiler içermektedir. Ayrıca diğer uluslararası kuruluşların (ATCS, ISTE, EU, OECD, EnGauge vb.) nitelendirdiği 21. yüzyıl beceri setlerini, daha kapsamlı bir biçimde ele almaktadır. Bu özellikleriyle P21’in 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi, konuyla ilgili alanyazında yapılan birçok araştırmada sıklıkla tercih edilen bir çerçevedir.

3. BULGULAR

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde yeterlik kavramı; “yetkili bir otorite tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli standartlara göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda belirlenmesi halinde elde edilen resmî çıktı” şeklinde nitelendirilmiştir (AYÇ, 2022). Yine Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliği’nde (2015) yeterlik kavramı; “yetkili bir otorite tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmî belge” olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde; araştırma konusu ile bağlantılı olarak Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinden, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinden, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinden ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinden kısaca söz edilerek Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin lisansüstü düzey yeterlilikleri, P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl beceri tasnifi kapsamında analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)

2008 yılında Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen AYÇ, ülkeler arasındaki müşterek yeterlilik şartlarının daha iyi yorumlanabilmesi ve daha kolay karşılaştırılabilmesi için geliştirilmiş yaşam boyu öğrenme alanında bir üst politika aracı ve çerçeve planıdır (AYÇ, 2022). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), ülkelerin yeterlik çerçeve planlarını 8 (sekiz) müşterek kaynak düzeyi vasıtasıyla ilişkilendirmektedir. Bu düzeyler ise bilgi, beceri ve yetkinlik olarak adlandırılan düzey tanımlayıcıları ile nitelendirilmektedir (AYÇ, 2022).

Tablo 2. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ) Düzeyleri ve Düzey Tanımlayıcıları

Düzye	Bilgi	Beceri	Yetkinlik
1.Düzye	Genel bilgi düzeyi.	Basit işleri yapmak için ihtiyaç duyulan temel beceriler.	Önceden düzenlenmiş ortamlarda kontrollü çalışmak.
2.Düzye	Bir öğrenme alanı hakkında olgusal bilgi düzeyi.	Basit bir şekilde devam eden problemleri çözmek için gerekli temel zihinsel ve pratik beceriler.	Yarı kontrollü ve yarı özerk ortamlarda çalışmak.
3.Düzye	Bir çalışma alanında temel ve genel kavramlara ilişkin bilgi düzeyi.	Bir çalışma alanında genel yöntemlerle problemleri çözmek ve işi yapmak için ihtiyaç duyulan temel zihinsel ve pratik beceriler.	Çalışmaya ait işlerin yerine getirilmesi adına mesuliyet almak.
4.Düzye	Bir çalışma dalında genel anlamda kuramsal ve olgusal bilgi düzeyi.	Bir çalışma dalında önceden tespit edilmiş problemlere çözüm bulmak adına ihtiyaç duyulan zihinsel ve pratik beceriler.	Değişime açık çalışma ortamlarında basit yönergelerle kendini yönetmek.
5.Düzye	Bir çalışma dalında genel anlamda kuramsal ve olgusal bilgi düzeyinin sınırlılığını bilmek.	Soyut problemlere yenilikçi çözümler geliştirebilmek için ihtiyaç duyulan zihinsel ve pratik beceriler.	Tahmin edilemeyen değişiklikler sebebiyle oluşan çalışma etkinliklerine ait ilişkin ortamları yönetmek.
6.Düzye	Bir çalışma dalında kuramsal anlamda eleştirisel ileri seviye bilgisi.	Kişisel bir çalışma dalında karmaşık problemleri çözmek adına ihtiyaç duyulan uzmanlık becerileri.	Tahmin edilemeyen çalışma ortamlarında mesuliyet olarak karmaşık mesleki etkinlikleri yönetmek.
7.Düzye	Bir çalışma dalında özgün araştırmalara yönelik özelleşmiş bilgi.	Ar-Ge faaliyetleri için ihtiyaç duyulan problem çözme becerileri.	Yeni stratejiler gerektiren çalışma ortamlarını yönetmek.
8.Düzye	Bir çalışma dalının en ileri kısmında yer alan bilgi.	Ar-Ge çalışmalarındaki önemli sorunları çözmek adına en ileri düzey beceriler.	Araştırma içerikli çalışma ortamlarında yeni fikirlerin gelişimini sağlamak.

Kaynak: (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2019).

Tablo 2’de görüldüğü gibi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) düzeyleri, 8 (sekiz) düzeyden oluşmaktadır ve bu düzeyler bilgi, beceri ve yetkinlik adı altındaki düzey tanımlayıcıları ile nitelendirilmektedir.

3.2. Ulusal Yeterlilik Çerçevesi

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ), ülke içerisinde yaygın olarak kullanılan yeterlilikleri nitelendirmek ve gruplandırmak için çeşitli düzeylerden oluşmuş ilkeler topluluğudur (UYÇ, 2022). Bu kapsamda UYÇ, 5544 numaralı MYK Kanunu’nda (2006); “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ilk, orta ve yükseköğretim dâhil meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esasları” olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de 2010 yılında hazırlanmaya başlanan ve 2013 yılında yürürlüğe giren Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ), genel anlamda ülke içerisindeki tüm yeterlilikleri müşterek bir noktada birleştirmektedir. Ayrıca yeterlilikler arasındaki koordinasyonu sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ), yeterliliklerin nitelendirilebilir olmasına ve öğrenenlerin bu yeterlilikler içerisinde yatay ve dikey hareketliliğine imkân vermektedir (UYÇ, 2022).

3.3. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)

Türkiye'de özellikle iş ve eğitim sektöründe birbirinden oldukça farklı yeterlilikler söz konusudur. Bu yeterliliklerin bütünlük bir çerçeve içerisinde sınıflandırılması, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin temel çıkış noktasıdır (TYÇ, 2016).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), bir üst politika belgesi niteliği taşıyan AYC ile eşgüdüm halinde planlanmıştır. Dolayısıyla genel anlamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), her eğitim kademesinde öğrenme yoluyla kazanılacak tüm yeterlilik esaslarını içeren ortak bir ulusal yeterlilik çerçevesidir (TYÇ, 2016).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), 8 (sekiz) düzeyden oluşmaktadır. Bu 8 (sekiz) düzey, her bir düzeydeki yeterliliklerin kapsadığı genel öğrenme kazanımlarına göre nitelendirilmiştir (TYÇ, 2016).

Tablo 3. TYÇ Düzey ve Yeterlik Dereceleri

Düzey	Yeterlik Derecesi	Kurum-Kuruluş
1.Düzey	Okul Öncesi Eğitimi Kademesi (Kademe Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
2.Düzey	İlkokul Eğitimi Kademesi (Kademe Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
3.Düzey	Ortaokul Eğitimi Kademesi (Kademe Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Kalfalık Düzeyi (Düzey Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
4.Düzey	Ustalık Düzeyi (Düzey Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Mesleki ve Teknik Eğitim Kademesi (Kademe Bel.)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Ortaöğretim Kademesi (Düzey Belgesi)	Milli Eğitim Bakanlığı
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
5.Düzey	Ön Lisans Kademesi (Akademik Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Ön Lisans Kademesi (Mesleki Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
6.Düzey	Lisans Kademesi (Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
7.Düzey	Yüksek Lisans (Tezli Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Yüksek Lisans (Tezsiz Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu
8.Düzey	Doktora Kademesi (Kademe Belgesi)	Yüksek Öğretim Kurulu
	Mesleki Yeterlilik Düzeyi (Düzey Belgesi)	Mesleki Yeterlilik Kurumu

Kaynak: (TYÇ, 2016).

3.4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)

1998 yılında imzalanan “Sorbonne Bildirisi”, Avrupa genelinde müşterek bir yükseköğretim sahası oluşturma düşüncesini hayata geçirmiştir. Bu düşünce kapsamında Türkiye'de atılan ilk adımlar ise

2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen Bakanlar Zirvesi’nde Avrupa kıtası ulusal yeterlilik çerçevelerinin oluşturulması kararı sonrasında atılmıştır (TYYÇ, 2022).

Türkiye’de ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturmak amacıyla 2006 tarihli ve 8 sayılı Yükseköğretim Kurulu başkanlık kararı ile “Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu” kurulmuştur. 2008 yılına kadar görevine devam eden bu komisyon, Avrupa yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi düzey tanımlayıcılarını baz alarak Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi dahilinde yükseköğretimin her bir kademesi için edinilmesi gereken bilgi, yetenek ve olgunluk düzeylerini belirlemiştir (TYYÇ, 2022).

TYYÇ’nin özellikle lisansüstü düzeyinde birbirinden farklı öğrenme çıktıları ile nitelendirilebilecek yeterlilikler söz konusudur. Lisansüstü düzeylerdeki öğrenme çıktılarının ve yeterliliklerin sınıflandırılması aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Düzeyler ve Yeterlilikleri

Lisansüstü Düzeyler	Yeterlilikler		
Doktora Programları QF Düzey Tan.:3.Seviye EQF Düzey Tan.:8.Seviye	Doktora	Tıp Uzmanlığı	Sanatsal Yeterlilik
Yüksek Lisans Programları QF Düzey Tan.:2.Seviye EQF Düzey Tan.:7.Seviye	Yüksek Lisans (Tezli Programlar)		Yüksek Lisans (Tezsiz Programlar)

Kaynak: ((TYYÇ, 2021).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yer alan lisansüstü eğitim düzeyi yeterlilikleri, P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında aşağıda belirtildiği şekilde değerlendirilmiştir.

3.5. TYYÇ’nin 7. Düzey Yüksek Lisans Eğitimi Düzey Yeterlilikleri

Bilgi Düzeyi (Kuramsal ve Olgusal)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “lisans düzeyi yeterliliklerine dayalı olarak, aynı veya farklı bir alanda bilgilerini uzmanlık düzeyinde geliştirebilme ve derinleştirebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerileri olarak ve “alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “öğrenme ve yenilik” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Beceri Düzeyi (Bilişsel ve Uygulamalı)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme

ve yenilik” ve “esneklik ve uyum” becerileri olarak, “alanında edindiği bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik” ve “yaratıcılık ve yenilik” becerileri olarak ve “alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümleyebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “eleştirel düşünme ve problem çözüme” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y1-Serbest Çalışabilme ve Mesuliyet Alabilme Yetkinliği)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanı ile ilgili uzmanlık gerektiren bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “girişimcilik ve öz yönetim” becerileri olarak, “alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunların çözümü için yeni stratejik yaklaşımlar geliştirebilme ve sorumluluk alarak çözüm üretebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözüme” ve “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak ve “alanı ile ilgili sorunların çözülmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y2-Öğrenme Yetkinliği)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözüme” ve “esneklik ve uyum” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y3-İletişim ve Sosyal Yetkinlik)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanındaki güncel gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, nicel ve nitel veriler ile destekleyerek alanındaki ve alan dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözüme”, “iletişim ve iş birliği”, “medya okuryazarlığı” ve “girişimcilik ve öz yönetim” becerileri olarak, “sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözüme”, “sosyal ve kültürler arası beceriler” ve “girişimcilik ve öz yönetim” becerileri olarak, “bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B2 Genel Düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “iletişim ve iş birliği”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” ve “yaşam ve kariyer” becerileri olarak ve “alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ve “teknoloji okuryazarlığı” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y4-Alana Özgü Yetkinlik)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerleri gözeterek denetleyebilme ve bu değerleri öğretebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “sosyal ve kültürler arası beceriler” ve “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak, “alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirebilme ve elde edilen sonuçları, kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirebilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “yaratıcılık ve yenilik”, “esneklik ve uyum” ve “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak ve “alanında özümstedikleri bilgiyi, problem çözme ve/veya uygulama becerilerini, disiplinlerarası çalışmalarda kullanabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Aşağıda Tablo 5’te görüldüğü üzere “bilgi okuryazarlığı” becerisine, TYYÇ’nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca yeterliliklerde; “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, “iletişim ve iş birliği”, “yaşam ve kariyer becerileri”, “medya okuryazarlığı”, “teknoloji okuryazarlığı” ve “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerilerine sadece bir kez yer verilmiştir. Ancak bu yeterliliklerde dikkat çeken en önemli husus ise “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerisine düzeyin her yeterliliğinde yer verilmesidir.

Tablo 5. TYYÇ Yüksek Lisans Eğitimi Düzey Yeterliliklerinin P21’nin 21 Yüzyıl Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi

TYYÇ Düzeyler/ P21-21.Yüzyıl Becerileri	Bilgi	Beceri	Yetkinlik (Y1)	Yetkinlik (Y2)	Yetkinlik (Y3)	Yetkinlik (Y4)
Öğr. ve Yen.	X	X	-	-	-	X
Eleş. Düş. ve Prob. Çöz.	X	X	X	X	X	X
Yarat. ve Yen.	-	X	-	-	-	X
İlet. ve İş Bir.	-	-	-	-	X	-
Bil. Med. ve Tek. Bec.	-	-	-	-	X	-
Bil. Okur.	-	-	-	-	-	-
Med. Okur.	-	-	-	-	X	-
Tek. Okur.	-	-	-	-	X	-
Yaş. ve Kar. Bec.	-	-	-	-	X	-
Esn. ve Uy. Bec.	-	X	-	X	-	-
Gir. ve Öz Yön. Bec.	-	-	X	-	X	-
Sos. ve Kül. Ara. Bec.	-	-	-	-	X	X

Üret. ve Sor. Alabil. Bec.	-	-	X	-	X	X
Lid. ve Sor. Alabil. Bec.	-	-	X	-	-	-

3.6. TYYÇ'nin Doktora Eğitimi Düzey Yeterlilikleri

Bilgi Düzeyi (Kuramsal ve Olgusal)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme, derinleştirebilme ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik” ve “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak ve “alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “öğrenme ve yenilik” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “esneklik ve uyum” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Beceri Düzeyi (Bilişsel ve Uygulamalı)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik”, “bilgi okuryazarlığı” ve “esneklik ve uyum” becerileri olarak, “alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “yaratıcılık ve yenilik” ve “esneklik ve uyum” becerileri olarak, “yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” ve “yaratıcılık ve yenilik” becerileri olarak ve “alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “öğrenme ve yenilik”, “yaratıcılık ve yenilik” ve “esneklik ve uyum” becerileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y1-Serbest Çalışabilme ve Mesuliyet Alabilme Yetkinliği)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştiren ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “esneklik ve uyum” ve “yaratıcılık ve

yenilik” becerileri olarak, “alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamak ve/veya özgün bir yapıt üreterek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “bilgi okuryazarlığı”, “yaşam ve kariyer” ve “girişimcilik ve öz yönetim” becerileri olarak ve “özgün ve disiplinlerarası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “liderlik ve sorumluluk alabilme”, “girişimcilik ve öz yönetim” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y2-Öğrenme Yetkinliği)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “esneklik ve uyum” ve “yaratıcılık ve yenilik” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y3-İletişim ve Sosyal Yetkinlik)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilmek, geliştirebilmek ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “sosyal ve kültürler arası beceriler” ve “girişimcilik ve öz yönetim” becerileri olarak, “uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunabilmek ve alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “iletişim ve iş birliği”, “girişimcilik ve öz yönetim”, “sosyal ve kültürler arası beceriler”, “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerileri kapsamında ve “bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilmek ve tartışabilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise “iletişim ve iş birliği”, “üretkenlik ve sorumluluk” ve “yaşam ve kariyer” becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Yetkinlikler Düzeyi (Y4-Alana Özgü Yetkinlik)

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamında “alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürebilmek sürecine katkıda bulunabilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “sosyal ve kültürler arası beceriler”, “teknoloji okuryazarlığı”, “bilgi okuryazarlığı”, “iletişim ve iş birliği”, “esneklik ve uyum” ve “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerileri olarak, “alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilmek” (TYYÇ, 2022) yetkinliği; “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “iletişim ve iş birliği” becerileri olarak ve “alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilmek ve bu değerlerin gelişimini

destekleyebilme" (TYYÇ, 2022) yetkinliği ise "sosyal ve kültürler arası beceriler", "iletişim ve iş birliği" ve "liderlik ve sorumluluk alabilme" becerileri olarak değerlendirilmiştir.

Aşağıda Tablo 6'da belirtildiği gibi "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ile "medya okuryazarlığı" becerilerine, TYYÇ'nin doktora eğitimi yeterliliklerinde hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca yeterliliklerde "teknoloji okuryazarlığı" becerisine sadece bir kez yer verilmiştir. Ancak bu yeterliliklerde dikkat çeken en önemli husus ise "eleştirel düşünme ve problem çözme" becerisine düzeyin her yeterliliğinde yer verilmesidir.

Tablo 6. TYYÇ Doktora Eğitimi Düzey Yeterliliklerinin P21'nin 21 Yüzyıl Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi

TYYÇ Düzeyler/ P21-21.Yüzyıl Becerileri	Bilgi	Beceri	Yetkinlik (Y1)	Yetkinlik (Y2)	Yetkinlik (Y3)	Yetkinlik (Y4)
Öğr. ve Yen.	X	X	X	X	-	-
Eleş. Düş. ve Prob. Çöz.	X	X	X	X	X	X
Yarat. ve Yen.	X	X	X	X	-	-
İlet. ve İş Bir.	-	-	-	-	X	X
Bil. Med. ve Tek.Bec.	-	-	-	-	-	-
Bil. Okur.	-	X	X	-	-	X
Med. Okur.	-	-	-	-	-	-
Tek. Okur.	-	-	-	-	-	X
Yaş. ve Kar. Bec.	-	-	X	-	X	-
Esn. ve Uy. Bec.	X	X	X	X	-	X
Gir. ve Öz Yön. Bec.	-	-	X	-	X	-
Sos. Kül.Ara. Bec.	-	-	-	-	X	X
Üret. Sor. Alabil. Bec.	X	X	X	X	X	-
Lid. Sor. Alabil. Bec.	-	-	X	-	X	X

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma, TYYÇ'nin lisansüstü düzey yeterlilikleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmada, 21. yüzyıl beceri sınıflandırması yapan uluslararası kuruluşlardan (P21, Engauge, ATCS, ISTE, EU, OECD) özellikle dünya kamuoyunda en çok tercih edilen ve en donanımlı tasnifi yapan P21'in 21 yüzyıl beceri sınıflaması tercih edilmiştir.

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterlilikleri bilgi düzeyinde; “öğrenme ve yenilik” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerilerine, beceri düzeyinde; “öğrenme ve yenilik”, “esneklik ve uyum”, “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “yaratıcılık ve yenilik” becerilerine, serbest çalışabilme ve mesuliyet alabilme yetkinliğinde; “girişimcilik ve öz yönetim”, “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerilerine, öğrenme yetkinliğinde; “eleştirel düşünme ve problem çözme” ve “esneklik ve uyum” becerilerine, iletişim ve sosyal yetkinliğinde; “iletişim ve iş birliği”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “medya okuryazarlığı”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, “sosyal ve kültürler arası beceriler”, “yaşam ve kariyer”, “teknoloji okuryazarlığı” ve “girişimcilik ve öz yönetim” becerilerine, alana özgü yetkinliğinde; “sosyal ve kültürler arası beceriler”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “yaratıcılık ve yenilik”, “öğrenme ve yenilik” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde; 16 (on altı) yeterlilik ifadesi için 26 (yirmi altı) beceri setine yer verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde tür olarak farklı 14 (on dört) beceri setinden, 13 (on üç) beceri setine yeterlilik ifadelerinde yer verildiği, “bilgi okuryazarlığı” becerisine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla yüksek lisans eğitimi için “bilgi okuryazarlığı” gerçekten çok önemli bir yetkinlik olmasına rağmen yeterlilik ifadelerinde bu beceriye ne yazık ki hiç yer verilmemiştir. Ancak 7. düzey yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde toplam 14 (on dört) beceri setinden, 13 (on üç) beceri setine yer verilmesi de oldukça önemli bir husustur.

TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde; “yaşam ve kariyer becerileri”, “iletişim ve iş birliği”, “liderlik ve sorumluluk alabilme”, “teknoloji okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” gibi yüksek lisansta bir alanda uzmanlaşmayı sağlayacak temel becerilere sadece birer kez yer verildiği saptanmıştır. Yine TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde; “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerisine her düzeyde yer verilmiştir. Bu husus, özellikle bir alanda ihtisaslaşmayı gerektiren TYYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterlilikleri açısından oldukça önemlidir.

P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki TYYYÇ'nin doktora eğitimi yeterlilikleri bilgi düzeyinde; “öğrenme ve yenilik”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” ve “esneklik ve uyum” becerilerine, beceri düzeyinde; “öğrenme ve yenilik”, “esneklik ve uyum”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “bilgi okuryazarlığı”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme” ve “yaratıcılık ve yenilik” becerilerine, serbest çalışabilme ve mesuliyet alabilme yetkinliğinde; “öğrenme ve yenilik”, “girişimcilik ve öz yönetim”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “esneklik ve uyum”, “yaratıcılık ve yenilik”, “yaşam ve kariyer”, “bilgi okuryazarlığı” ve “liderlik ve sorumluluk alabilme” becerilerine, öğrenme yetkinliğinde; “öğrenme ve yenilik”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik” ve “esneklik ve uyum” becerilerine,

iletişim ve sosyal yetkinliğinde; “girişimcilik ve öz yönetim”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “üretkenlik ve sorumluluk alabilme”, “iletişim ve iş birliği”, “sosyal ve kültürler arası beceriler” ve “yaşam ve kariyer” becerilerine, alana özgü yetkinliğinde; “sosyal ve kültürler arası beceriler”, “teknoloji okuryazarlığı”, “bilgi okuryazarlığı”, “iletişim ve iş birliği”, “esneklik ve uyum”, “liderlik ve sorumluluk alabilme” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak P21 oluşumu tarafından ortaya konan 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki TYYÇ'nin doktora eğitimi düzey yeterliliklerinde; 16 (on altı) yeterlilik ifadesi için 39 (otuz dokuz) beceri setine yer verildiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda TYYÇ'nin en yüksek düzeyi için en fazla beceri setine yer verilmesi (39 beceri seti) ya da kademeli olarak becerilerin her düzey için (7.düzey yüksek lisans eğitiminde 26 beceri setine yer verilmesi) artırılması oldukça önemli bir husustur. Ayrıca TYYÇ'nin yüksek lisans eğitimi yeterliliklerinde tür olarak farklı 14 (on dört) beceri setinden, 12 (on iki) beceri setine yeterlilik ifadelerinde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra TYÇÇ'nin doktora eğitimi düzey yeterliliklerinde olmazsa olmazlardan biri olan “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ile “medya okuryazarlığı” becerilerine hiç yer verilmemesi ve “teknoloji okuryazarlığı” becerisine sadece bir kez yer verilmesi ise oldukça eleştirilecek bir durumdur.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi'nin lisansüstü düzey yeterliliklerinde “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerisine her düzeyde yer verilmiştir. Bu husus, özellikle bir alanda derinlemesine ihtisaslaşmayı gerektiren TYYÇ'nin lisansüstü eğitim düzeyleri için oldukça önemli ve olumlu bir yaklaşımdır. Ancak TYYÇ'nin lisansüstü eğitim yeterliliklerinde “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ve “medya okuryazarlığı” becerilerine hiç yer verilmemesi ise eleştirilmesi gereken bir durumdur.

Beceri türü olarak yüksek lisans yeterliliklerinde 14 (on dört) beceri setinden 13 (on üç) beceri setine, doktora eğitimi yeterliliklerinde ise 14 (on dört) beceri setinden sadece 12 (on iki) beceri setine yer verildiği tespit edilmiştir. Hâlbuki yeterlilik ifadelerinde, P21'in 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki 14 (on dört) beceri türünün hepsine birden yer verilmesi çok daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

KAYNAKÇA

Arslan, K. (2014). Mesleki Yeterlilik Sistemi Çerçevesinde Türkiye’de Kurulan Personel Belgelendirme Merkezlerinin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasında Tanıtım Çabalarının Rolü ve Önemi. "*İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16 (2), 40-63.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ). (2022). Retrieved from (<https://europa.eu/europass/tr/european-qualifications-framework-eqf>).

Bal, M. (2018). Türkçe Dersinin 21.Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.

- Borat, O. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1 (1), 41-52.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research. Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.
- Çabuk, A. & Çabuk, S. N. (2015). Yüksek Öğretim ve Mesleki Yeterlilik Çerçevesi Kapsamında Coğrafi Bilgi Sistemlerine İlişkin Ulusal Meslek Hiyerarşisinin Tanımlanması Üzerine Bir Öneri. *Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 1-8.
- Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21.Yüzyıl Becerileri Açısından MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Eleştirel Bir Bakış. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 35 (1), 235-255.
- Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills* (pp. 51–76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Ecevit, T. & Kaptan, F. (2021). 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Tasarlanan Argümantasyon Destekli Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretim Modelinin Betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 470-488.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21.Yüzyıl Becerileri Işığında Fatih Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 209-229.
- Gelen, İ. (2017). P21- Program ve Öğretimde 21.Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları), *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning productivity. In P. Sinlarat (Ed.) *10 ways of progressive learningencouraging/facilitating the ability of the learner of 21st century*. Bangkok: Education Science,Dhurakit Bandit University.
- Hamarat, E. (2019). *21 Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA Analiz.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Yüzyıl İçin 21 Ders*. İstanbul: Kolektif Kitap Yayınları.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 354-363.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sistemi'nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2019). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi: Öğrenme, Çalışma ve Uluslararası Hareketliliği Destekleme (10. Yıl Dönümü), Retrieved from (https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Tyc_bilgi_merkezi/Tanitim_materyalleri/AYC_10Yil.pdf).
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Retrieved from (<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>).
- Özçelik, A. D. Ö. & Tuğluk, M. N. (2020). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2015). P21 Framework Definitions. Retrieved from (<http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21>).
- Schwab, K. (2019). *Dördüncü Sanayi Devrimini Şekillendirmek*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills For 21st-Century Learning. *Education Sector Reports Phi Delta Kappan*, 90 (9), 630– 634.
- Toprak, E. & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (31), 125-147.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ). (2016). Retrieved from (<https://www.tyc.gov.tr/sayfa/hakkinda-i97000803-d54d-46b7-a279-3493c4fd6cb0.html>).
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliği. (2015). Retrieved from (https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/TYC_Y%C3%B6netmeliği.pdf).
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYC).(2022). Retrieved from (<http://tyyc.yok.gov.tr/>).
- Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ). (2022). Retrieved from (<https://tyc.gov.tr/sayfa/ulusal-yeterlilik-erceveleri-if2b4bd5f-42e2-46a2-98c2-5d5466970bf3.html>).
- Uysal, N. M. (2020). Türkiye’de Ulusal Yeterliliklere Dayalı Bir Çevirmen Sertifikasyon Sistemine Doğru: Süreç Nasıl İşliyor? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 146-161.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). 21st Century Skills: Discussion Paper. University of Twente. Retrieved from (<https://www.voced.edu.au/content/ngv:56611>).

-
- Yalçın, S. (2018). 21.Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yarım, M. A. & Çelik, S. (2020). Endüstri 4.0 Çağında Öğrenci Gözüyle Öğretmenin Gerekliği ve Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 76-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. G. (2020). Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 884-897.
- 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu. (2006). Retrieved from (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007-1.htm>).



Makale Bilgisi/Article Info

Geliş/Received: 7.07.2022

Kabul/Accepted: 25.12.2022

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EV ÖDEVLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Ayşe Köse Pektaş¹ - Perihan Ulucan²

ÖZET

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevi tekniğine ilişkin, öğrenci görüşlerini alarak, onların ev ödevlerine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ev ödevi, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin belirlenip ve bir üst düzey öğrenme becerilerini kazanmasına, sorumluluk bilincine katkısı olan bir etkinliktir. Çalışma mevcut olan durumu belirlemeyi hedeflediğinden Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygundur. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir'in 2 farklı ilkokulunda 4. sınıfta öğrenimine devam eden 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve ses kaydı toplanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına dikkat edilerek hazırlanan ev ödevlerinin daha önem taşıdığı ve farklı öğrenme alanlarına öğrenciyi çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ödev yaparken yaşadıkları sağlık ve çevresel kaynaklı faktörler belirtilmiştir. Araştırmada, ev ödevi ile ilgili öğrencilerin genellikle olumlu tutumlara sahip oldukları ancak; öğretmen kontrolü ve veli rehberliğinin özellikle ilkokulda çok daha önemli olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin severek, günlük hayatları ile ilişkilendirerek ev ödevlerini yaptıklarında, akademik başarılarına olan olumlu etkisi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ev Ödevi, Öğrenme, Öğrenci, Öğretmen, Aile.

THE DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL 4th GRADE STUDENTS' ATTITUDES FOR HOMEWORK

ABSTRACT

This research aims to determine primary school 4th grade students' attitudes towards homework by taking their opinions on homework technique. Homework is an activity that contributes to the determination of students' knowledge and skills, their acquisition of higher-level learning skills, and a sense of responsibility. Since the study aims to determine the current situation, it is suitable for case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 30 students who continue their education in the 4th grade in 2 different primary schools in Nevşehir in the 2021-2022 academic year. The data of the research were collected with the semi-structured interview forms prepared by the researcher and the audio recording. The analysis of the qualitative data was done by content

¹ Okul Müdürü, aaysekosepektas@gmail.com, Orcid:0000-0003-4102-9451

² Dr.Öğretim Üyesi, perihanulucan@nevsehir.edu.tr, Orcid:0000-0003-4778-1804

analysis. It has been concluded that homework, which is prepared by paying attention to student interests, needs and readiness, is more important and attracts students to different learning areas. Health and environmental factors that they experience while doing homework are stated. It has been determined that students generally have a positive attitude to homework but the control of the teacher and parent guidance is much more important especially in primary school. The positive effect on the academic success of students when they do their homework lovingly and associating it with their daily lives is emphasized.

Keywords: Homework, Learning, Student, Teacher, Family.

1. GİRİŞ

Hayata daha iyi bir başlangıç yapabilmeyen yol tüm çağlarda nitelikli bir eğitim almaktan geçer. İnsan hayatının çok önemli bir kısmını eğitim kurumlarında geçirmektedir. Kazanılan başarılarında süreklilik sağlamak ve yeni gelişmelere ayak uydurabilmek amacıyla da insanlar eğitim almakta ve böylelikle yaşam boyu devam eden bir süreç oluşmaktadır. Beşikten mezara kadar devam eden eğitim genel olarak bireyin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanır. Eğitim sürecinde bireyler farklı bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır (Erden, 2011). Kazanılan bu bilgi, beceri ve tutumların benimsenmesi ve daha kalıcı hale getirilmesi eğitim öğretimin esaslarındandır. Ancak okul gibi eğitim öğretim ortamlarındaki faaliyetlerin eğitimin kazanımlarına ulaşmada çok etkili olamadığı görülmektedir. Çünkü eğitim süreci sadece okul içerisinde sıkıştırılmayacak kadar geniş bir süreci kapsamaktadır ve okul dışında da bu sürecin işlemesi veya işletilmesi gerekmektedir. Bunun için okul dışında da eğitimin öğretimin devam etmesini sağlayan yöntemlerin başında ödevler gelmektedir (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011). Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan ev ödevleri literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğrencilere okul saatleri haricinde öğretmenler tarafından verilen görevler (Cooper, 2006) olarak en geniş şekilde tanımlanan ödevler, öğrenci tutumlarına yön veren bir etkinlik (Cooper 2001), evden başka yerde yapılan aktivite (Swanson 2001), öğrencilerin öğrendiklerini pekiştiren materyal (Küçükahmet 2002), öğrencilerden istenen bilişsel ve psikomotor çalışma (Yücel 2004), öğretim ve öğrenme tekniği (Özben,2006) olarak da farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Ev ödevlerini çoğunlukla sınıfta öğrenilenlerin evde tatbiki ve pekiştirilmesi; öğrencilerin derslere donanımlı olarak gelmesi ve bunun yanında öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlanması amacıyla verilir (Baynazoğlu, 2018). Eğitim öğretimin belirlenen amaçları yerine getirebilmesi ve etkili olabilmesi için kontrol mekanizması şeklinde bir döngüye ihtiyaç duymayı gerektirir. Buradaki kontrol mekanizmasının kayda değer bir kısmı öğrencilere verilen ev ödevleri vasıtası ile sağlanır.

Öğretimin okul dışındaki uzantısı olan ödevler, öğrencilerin bilgi ve öğrenme düzeylerini ortaya koyma bakımından önemli bir Kontrol yöntemidir. Bunun yanında onları yapan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri daha iyi benimsemeleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu bağlamda, eğitim öğretim sürecinde öğrenme ve öğretme fonksiyonlarının tamamlanmasında yardım etme rolüne sahiptir (Yücel, 2004). Ev ödevi, öğrencinin gelişim düzeyine, hazırbulunuşluk düzeyine ve okulda öğrenilenleri ve yaratıcılığı da

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

dikkate alarak verildiğinde öğrencinin ödevlere karşı olumlu tutumlar geliştirebileceği görülmektedir (Yapıcı 1995). Ev ödevi, öğrencinin okulda öğrendiklerini somutlaştırma, kalıcı hale getirme ve pekiştirmesinde çok önemli ve değerli görülen bir uygulamadır. Ödevler, öğrenciler tarafından hazırlandığında gerçekleşmesi beklenen ders konularına ilişkin kazanımların düzeyini belirleyen önemli unsurlardır.

Ev ödevi kimi zaman yasaklanmış kimi zaman teşvik edilmiştir.(Chouinard vd.2006) çoğu zaman da tartışma konusu olmuştur. Küçükahmet (2001), zamanında, düzenli ve özenli biçimde ödevlerini yapan öğrenci ile yapmayan ya da hiç yapmayan öğrenci tutumlarının çok farklı olduğunu araştırmasında vurgulamıştır. Ev ödevleri üzerinde yapılan çalışmalarda genellikle ev ödevlerinin miktarı ve süresi (Cooper, 2001; Van Voorhis, 2004, Woolfolk Hoy, 2015), öğrencinin akademik başarısına etkisi (Bassler ve Burow, 2001; Özben, 2006; Büyüktokatlı, 2009; Baran, ark., 2016); öğretmen, veli, öğrenci görüşlerine sıkça rastlanmıştır. İlkokulun her seviyesinde verilen ev ödevlerinin hizmet ettiği amaçlara yönelik bulguların farklılık göstermesi, ev ödevi uygulamaları üzerinde yeni araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (Alpayar, 2020). Ev ödevleri istendik kazanımları beceri haline getirmeli ve hedefe uyumlu olmalıdır (Büyüktokatlı, 2009). Luke ödev amacına uygun, aktif kullanıldığı ve verimli olduğu müddetçe ödevin müthiş bir vasıta olacağını belirtmiştir (Luke, 2013). Ancak, Türkiye’de eğitim faaliyetlerinin mühim bir parçası olan ev ödevleriyle ilgili farklı problemler gündeme gelmektedir. Özellikle ilkokul seviyesinde verilen ödevlerin, öğrencinin kendilerine ve ailelerine vakit ayıramayacak derecede uzun olması öğrencilere faydadan çok zarara yol açtığı düşüncesi hâkimdir (Oluşum, 2016). Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilkokulda verilen ev ödevlerinin öğrenci başarı üzerinde etkisine yönelik bulguların değişkenlik göstermesi, Türkiye’deki ödev uygulamalarının araştırılmasını önemini ortaya çıkarmıştır. Ev ödevi eğitim bilimlerinde üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle ev ödevinin akademik başarıya katkısı (Hallam, 2004 Gür, 2002; Özben, 2006; Hizmetçi, 2007; Büyüktokatlı, 2009, Yılmaz, 2013) ve öğrencilerin ev ödevlerine ilişkin davranışları (Yücel, 2004; Yeşilyurt, 2006, Öcal, 2009) üzerinde etkinleştiği görülmüştür.(Alpayar, 2020). Ayrıca, ödevleri konu alan araştırmalar incelendiğinde, ev ödevlerinden en verimli nasıl faydalanılacağı sonuçları ile ortaya çıkmıştır. Ancak; ilkokul öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmalar yetersiz ve kısıtlı kalmıştır.

Ev ödevleri; öğrenciler için öğrenim faaliyetlerinin okul dışında gerçekleşen halidir. Öğrencilerin ödevlerine yaklaşımları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu farklılıkların sebepleri bu çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, ev ödevi konusundaki tutumlarını ve bunların nedenlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, eğitim öğretim süresince ev ödevi uygulamasının öğrencinin duygu ve düşünceleri ve başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma verileri ilkokul dönemine ilişkin daha çocukluk çağında sayılabilecek öğrencilere daha faydalı olabilmek amac açısından önem taşımaktadır.

EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ

Journal of New Approaches in Education

Cilt 5/Sayı 2, 2022

Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarını belirleme amaç edinilmiş ve bu amaca uygun aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Bu konu ile ilgili alt problemler şunlardır:

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin:

1. Ev ödevi konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Ev ödevine karşı hissettikleri duygular nelerdir?
3. Ev ödevi tekniğinde öğretmenin kontrolü konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Ailenin ödev katılım düzeyi nedir?
5. Ev ödevinin öğrenmeye etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma olay ve algıların doğal bir ortamda derinlemesine, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde süreçlerin izlendiği bir araştırma türüdür. Durum çalışmasının en belirgin özelliği bir kaç durumun derinlemesine incelenmesidir. Bütüncül bir yaklaşımla ilgili bunu nasıl etkiledikleri ve üzerine durulur (Şimşek & Yıldırım 2005). Araştırma etik kurul onayı alınarak yürütülmüştür. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, görüşme yapılan öğrencilerin velilerine onam formu imzalatılmıştır. Katılımcı öğrenciler gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarını sözlü olarak beyan etmişler ve ses kaydı alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Nevşehir il merkezinde İncekaralar İlkokulu ve Merkeze bağlı bir köy okulu olan Alacaşar Şehit Cebrail Aksöz İlkokulu öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile yapılması hedeflendiğinden nitel araştırmalarda örneklem türlerinden amaçlı Örneklem seçilmiştir. Araştırma etiği açısından katılımcı öğrencilere birer sayı sıralama ve kodlama yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Çalışma grubu	N		N	
Cinsiyet dağılımları		Yaş dağılımları		
Kız	11	9	15	
Erkek	19	10	14	
		11	1	
	n	30	n	30
Aile İle Yaşama Durumu		Çalışma Odasının Olma Durumu		
Çekirdek aile	20	Var	18	
Geniş aile	10	Yok	12	

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

n	30	n	30
Kardeşi olma durumu		Anne-Babann Eğitim Düzeyi	
		Okuryazar Değil	2
Kardeşi Yok	2	Okuryazar	18
		İlkokul	5
Bir Kardeşi Var	6	Ortaokul	4
Birden fazla kardeşi var	22	Lise	1
		Üniversite	1
n	30	n	30

Tablo 1 İncelendiğinde Araştırmaya katılan 30 öğrenciden 11 tanesi kız 19 u erkektir. Katılımcı öğrencilerin yaşı 9-11 arasında değişmektedir. 20 öğrenci anne baba ve kardeşlerden oluşan çekirdek aile ile yaşarken, 20 öğrenci büyük ebeveynler ve yakın akrabaların yer aldığı geniş aileleri ile birlikte yaşamaktadır. 18'inin çalışma odasının olduğu, 12'sinin çalışma odasının olmadığı görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 28'inin kardeşi vardır. Bunlardan 22'sinin kardeş sayısı birden fazladır. Sadece 2 çocuk kardeşi olmadığını belirtmiştir. Birlikte yaşadığı kişilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde 18 okuryazar ebeveynin en yüksek sayıyı oluşturduğu görülmektedir. En az sayıya sahip ebeveynler ise birer kişi ile lise ve üniversite mezunlarıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Formun birinci kısmında demografik sorular yer almaktadır. İkinci kısmı oluşturmak üzere literatür taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsamı belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu dil geçerliği kapsamında, bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Daha sonra görüşme formu kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan görüşme formu Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görevli proje danışmanı ve bu konularda çalışmalar yapan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla dört 4.sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmış, sondaj soruları eklenerek forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi:

Birinci bölümde yer alan demografik sorular tablollaştırılarak frekans değerleri verilmiştir. yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yönergeler uygun olarak duygu ve düşüncelerin dile getirip kodlayarak sayısallaştırmasına içerik analizi denir (Balcı 2004). İçerik analizi, olay olgu kavram ve temaların daha derinlemesine incelenip, belirli bir yönergeye uyarak hazırlanan kodlamalarla metin içindeki sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile sonuçlandırıldığı tekniktir. (Kılıç Çakmak, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2014) Olgu ve olaylardan kodlar kodlardan kategoriler kategorilerden temalar çıkarılır. (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019).

Bu bölümde alt problemlere karşılık gelen yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplardan çıkarılan temalara, karşılık gelen kodlarla listeler oluşturulmuştur. Öğrenciler bir soruya birden fazla cevap verdiği için frekans sayısına göre değil de görüş sayısına göre yüzdelikler belirlenmiştir. Sıklıkla da öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problem olan “Ev ödevi konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak öğrencilere Ev ödevi hakkında ne düşünüyorsun? (Sence gerekli mi gereksiz, ne işe yarıyor, sana faydası oluyor mu?) soruları sorulmuştur. Bu soru için toplam 40 görüş ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin ev ödevlerine karşı düşünceleri

TEMALAR	KODLAR	f	%
İşlev (f=32)	Tekrar etmemi sağlıyor	15	30
	Sorumluluk kazandırıyor	2	10
	Daha iyi öğretiyor	5	24
	Evde sıkılmadan vakit geçirme	3	6
Zaman (f=8)	Okulda daha fazla kalmamda etkili	1	4
	Haftalık olmalı – hafta sonu çok olsun	4	6
Zorluk derecesi (f=10)	Basit	2	4
	Orta	3	6
	Zor	5	10

Tablo 2’de Öğrenciler ev ödevi hakkında ne düşünüyorsun sorusuna en fazla, işlevsel temadan (f=32) tekrar etmemi sağlıyor (f=15) kodu cevap olarak vermişlerdir. Tema olarak en az cevap zaman (f=16) temasına verilmiştir. Evde sıkılmadan vakit geçirmek (f=3) ve okulda daha fazla kalmamda etkili (f=2) olması ve haftalık olmalı(f=3) kodları belirlenmiştir. En az okulda kalmamda daha etkili cevabı verilmiştir. (f=2)

Aşağıda nitel verilerden örneklere yer verilmiştir.

(Ö4),”Ev ödevi denilince aklıma tekrar etmek geliyor. Geçmişte öğrendiklerimizden başlayarak tekrar etmek geliyor.”

(Ö20),”Ev ödevi olmazsa okulda öğrendiklerimizi unuturuz, ödev bizim için tekrardır, ödev olmazsa başaramayız; ayrıca ödev zor olmalı”

(Ö1),”Ev ödevi çok faydalı, ev ödevi sayesinde okulda fazla kalıp ders çalışabiliyorum. Ev ödevi kafa karıştırmamalı orta düzeyde olmalı ve haftalık olmalı.”

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

(Ö22), "Ev ödevi bence gerekli; çünkü öğrendiklerimizi tekrar ediyoruz. Mesela eğlenceli ve düşündürücü olmalı"
(Ö 16)"Ev ödevi bence gereklidir. Ev ödevi o günkü işlediğimiz konulardan olmalıdır

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin ev ödevine karşı hissettikleri duygular

TEMALAR	KODLAR	f	%
Pozitif Duygular	Gerekli, olmalı	14	30,43
	Mutlu oluyorum ,seviyorum,	30	65.21
	a)En çok matematik ödevini yapmayı	24	38.4
	c)En çok Sosyal Bilgiler ödevini yapmayı	3	6,51
	d)En çok Fen Bilgisi ödevini yapmayı	1	2.17
	e)En çok İngilizce dersinin ödevini yapmayı	1	2.17
	f)En çok Din Kültürü dersinin ödevini yapmayı seviyorum	1	2,17
Negatif Duygular	a)Uğraştırıcı ve kafa yorucu	1	2.17
	b)Matematik hariç diğerleri fazla ilgi alanım değil	1	2.17

Tablo 3'de "Öğrencilerin ev ödevlerine karşı hissettikleri duygular nelerdir? Alt problemi incelendiğinde, pozitif ve negatif duygular olarak iki tema ve 9 kod belirlenmiştir, 46 görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan gerekli ve olmalı kodunu belirten (%30,43) öğrenci olmuştur. Ödev yapmaktan mutluluk duyan ve ödev yapmayı seven (%65.21)'dir. Bunlardan en çok matematik dersinin ödevini yapmayı seven öğrencilerin olduğu belirlenmiştir.(%38.4),en az din kültürü dersinin ödevini yapan, öğrenciler olduğu belirlenmiştir.(%2.17) Negatif duyguların az olduğu uğraştırıcı ve kafa yorucu cevabını veren (%2.17) olduğu belirlenmiştir. Matematik hariç diğerleri ilgi alanım değil (%2.17) cevabını veren öğrencilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda nitel verilerden örnekler yer almaktadır.

(Ö17)"Ben ev ödevi yapmayı seviyorum. En çok matematik dersinin ödevini yapmayı seviyorum; işlem yapmayı seviyorum. Soru çözerek pekiştiriyorum".

(Ö24)"Eve ilk geldiğimde seviniyorum, Sosyal Bilgiler dersinin ödevini yapmayı daha çok seviyorum kolay ve güzel bir ders".

(Ö26)"Seviyorum ev ödevine başlarken içime bir mutluluk dolar. Matematikçi seviyorum ;ama uğraştırıcı ve kafa yorucu".

(Ö3)"Ev ödevine karşı duygularımdan bir tanesi seviyorum, En çok Fen Bilimleri dersinin ödevini seviyorum; çünkü deneylerle uğraşmaya bayılıyorum".

(Ö21) “Ev ödevlerini yapmayı boşlanıyorum. Sevinçliyim, mutluyum. En çok da İngilizce dersinin ev ödevini yapmayı seviyorum. Değişik kelimeler hoşuma gidiyor.”

3.3. Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Ev ödevi tekniğinde öğretmenin kontrolü konusundaki görüşleri

TEMALAR	KODLAR	f	%
Olumlu İfadeler (f=34)	a)Öğretmenimiz kontrol etmeli	29	78.38
	b)Ödev kontrolçüsü kontrol etmeli	2	5.4
	c)Ailemiz ve öğretmenimiz kontrol etmeli	3	8.1
Olumsuz İfadeler (f=3)	a)Kontrol edilmeyebilir, zaten 4.sınıfız	2	5.4
	b)Kararsızım (cevapsız)	1	2.7

Tablo 4’de “Ev ödevlerinde öğretmenin kontrolü konusundaki görüşleri” hakkında 37 görüş vardır. Olumlu ifadelerden en fazla öğretmenimiz kontrol etmeli, yüzdelik olarak da, %78’lik dilimle ifade edilmiştir. En az olarak da, ödev kontrolçüsü kontrol etmeli (%5.4), görüşü ortaya çıkmıştır.

(Ö14) “Bence ev ödevini öğretmen kontrol etmeli, etmediğinde evde çok uğraştım, etmeyince üzülüyorum, kontrol edince mutlu oluyorum,”

(Ö19), “Öğretmenimiz ödevleri kontrol etmeli, etmediğinde yanlışlarımızı anlayamayız ve öğrenemeyiz, öğretmenimiz yanlış düzeltmeli.”

(Ö10) “Evet öğretmenimiz kontrol ediyor. Öğretmenimiz kontrol etmediyse, ödev kontrolçüsü var o ediyor. Arkadaşlarıma görev verdi.”

(Ö23) “Öğretmen kontrol etmeli; ama etmeyebilir. Biz zaten 4.sınıfız fazla konumuz olduğu için kontrol edilmeyebilir.”

(Ö20) “Ev ödevini ailemizle öğretmenimiz kontrol etmeli, etmezlerse bizim yapıp yapmadığımızı bilemezler, etmediklerinde kendimi kötü hissederim”.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Ailenin ödev katılımlı düzeyi

TEMALAR	KODLAR	f	%
Aile (f=56)	a) Anne	19	33.34
	b)Baba	12	21
	c)Ağabey	4	7

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

	d)Abla	8	14
	e)Amca	1	1.75
	f)Kuzen	1	1.75
Farklı kaynaklar (f=12)	a)İnternet	11	19.25
	b)Hesap makinası	1	1.75

Tablo 5'te "Ailenin ev ödevine katılım düzeyi" incelendiğinde aile ve farklı kaynaklar olmak üzere 2 temadan 57 görüş(f=57) ortaya çıkmıştır. Bu frekanslardan en fazla değer annemiz ödevimize yardım ediyor görüşüdür (%33.34) En az amca cevabıdır (%1.75). İnternet ve farklı kaynaklardan yardım alanların oranı %19.25'ye, hesap makinasından yardım alanların oranı %1.75 olarak belirlenmiştir. Nitel verilerden örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö5) "Ev ödevi yaparken sesteş sözcüklerde takıldığım için annemden yardım alıyorum. Bir de internette".

(Ö18)"Ödev yaparken defterimi tekrar ederek başlıyorum böylece zorlanmıyorum. Annem ve babam yardımcı oluyor. Arada bir de kuzenlerim yardımcı oluyor".

(Ö2) "Ödev yaparken anlamadığım sorularda ablama sorarım, ablam yoksa amcamlardan onlar da yoksa internette yardım alırım."

(Ö7) "Bazı ödevleri yapamadysam mesela bölmeyi yapamadım aşıbime sorarım bi de babama sorarım. İkisi yani"

(Ö8) " Yeni işlediğimi konuyu anlayamadysam annemle, babamla ya da ablamla yapıyorum. Bilgiyi tam öğrenmek için internette faydalanırım".

(Ö3) "Matematikte yapamadığım da annem ve babamdan yardım alıyorum. Hesap makinası ile de doğru mu diye kontrol etmek için faydalanıyorum".

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Ev ödevinin öğrenmeye etkileri

TEMALAR	KODLAR	f	%
Öğrenmeye etkileri	a)Öğrenmemi kolaylaştırır	23	35.88
	b)Kendimi geliştiririm	5	7.8
	c) Sınavlarda daha başarılı olmamda etkili	2	3.12
Yaşanılan Zorluklar	a)Gürültü, ses	9	14.04
	b)Zor ve karmaşık konular	17	26.52
	c)Silgim kalemim olmayınca, kırılınca	2	3.12
	d)Evimizin sobalı olması	1	1.56
	e)Uykumun gelip, gözümün ağrması	3	4.68
	f)Boynumun ağrması	1	1.56
	g)Kafamın ağrması	1	1.56

Tablo 6 incelendiğinde, “Ev ödevinin öğrenmeye etkileri” adlı alt probleme ait toplam 64 görüş ortaya çıkmıştır. Burada iki tema belirlenmiştir. Bunlar ev ödevinin öğrenmeye etkileri ve ödev yaparken yaşanan zorluklardır. Olumlu etkileri ile ilgili en fazla öğrenmemi kolaylaştırır görüşü ortaya çıkmıştır. (%35.88) en az sınavlarda daha başarılı olmamda etkili görüşü ortaya çıkmıştır. (%3.12).

Yaşanılan zorluklar temasında, en fazla zor ve karmaşık konular olarak ifade edilmiştir. (%26.52). En az cevaplar da evimizin sobalı olması, boynumun ağrması kafamın ağrması, görüşleridir (%1.56).

(Ö6) “Ev ödevi ile öğrenmem daha iyi oluyor. Kendimi geliştiriyorum. Yaşadığım zorluk da bazen matematikte çarpma bölme gibi konularda zorlanıyorum”.

(Ö9) “Ödev yaparken kendimi mutlu hissediyorum. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. İyi etkiliyor. İnternette araştırma ödevi veriyor öğretmenimiz öğrenmemi güzel ve iyi etkiliyor. Ödev çok olduğu zaman zorlanıyorum”.

(Ö11)“Ödev öğrenmemizi kolaylaştırır, her şeyin aklımızda kalmasını sağlar. Perişan olmayız ödev yapınca, Ödev yaparken yaşadığım zorluk güürültü ve ses ile silgim, kalemimin olmaması.”

(Ö27)“Öğrenmemi iyi etkiliyor. Bilemediğimi anneme soruyorum. O da sınavda çıkınca zihnimde kalıyor. Rahat cevap veriyorum. Zor ve karmaşık problemlerde zorlanıyorum. Bir problem bitmeden diğerine geçmeyi sevmiyorum”.

(28),”Ev ödevi ile daha iyi öğreniyorum, kendimi hazır hissediyorum. Yaşadığım zorluk, silgi ve kalemi çok kullanıyorum.

(Ö29),”Öğrenmemi olumlu etkiliyor, tekrar yapıyorum. Türkçe’de iki nokta ile soru işareti konusunu ödevle daha iyi kavradım. Matematikte bölme ve Sosyal Bilgiler dersinde cepheler konusunda zorlanıyorum.

(Ö5)”Ev ödevi öğrenmeye yardımcı oluyor, çarpım tablosunu felen daha kolay öğrenmeye yardımcı oluyor. Zorlandıklarımı sıralarsam, bazen dersi okulda iyi dinlemediysem, ses olunca, başım ağrıdığına ve bir de uykum geldiye zorlanırım.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

İlgili bölümde araştırmada elde edilen bulgular yorumlanarak, tartışılarak sonuca ulaşılmıştır. Alt problemler üzerinden görüşlere yer verilmiştir. Ev ödevi konusundaki görüşleri nedir? Birinci alt problemine ilişkin öğrenciler yaşlarına ve seviyelerine uygun cevaplar vermişlerdir. Ev ödevi ile ilgili öğrenci görüşlerinde genellikle tekrar etmemi sağlıyor, görüşü çoğunlukta olmuştur. Hazırbulunmuşluk durumları ile somut düşünme becerileriyle paralel cevaplar vermişlerdir. Yuladır ve Doğan (2009) yaptıkları çalışmalarda “Ev ödevi sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarını incelemişlerdir. “öğrenilenlerin tekrarı” cevabı çoğunlukta verilmiştir. Ardından verilen cevaplar incelendiğinde “cansıkıcı bir aktivite”, “mutluluk veren bir aktivite”, “sorumluluk”, “mutluluk” şeklinde yanıtlar gelmiştir.

Duru ve Çoğmen (2019), geleneksel ev ödevi anlayışıyla verilen ev ödevlerinin sadece pratiğe dayalı ya da tekrarı kolaylaştıracağını, öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine engel teşkil edeceğini belirtmiştir Hallam (2004)'de yaptığı araştırmasında ev ödevini yeterince ve makul oranda veren öğretmenlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin birçoğunun ödev yapmayı sevmese de ödevi faydalı gördüğü görüşünü belirtmiştir. O'Rourke (1998)'de, ilköğretimde çocukların %78'inin ev ödevlerini çok severek, isteyerek yaptıklarını belirtmiştir.

Ev ödevi öğrencinin akademik başarısını artırıcı ve destekleyici nitelikte olmalıdır. Daha iyi öğrenmesine fırsat vermelidir. Öğrenciler birinci alt problemde daha iyi öğrenmemizi sağlar ifadeleri ile bunu desteklemişlerdir.

Ev ödevinde ne kadar olması gerektiği ile ilgili bazı öğrenciler haftalık olmalı cevabını vermiştir.2013 yılında Phonix Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, akademik sonuçları çok iyi olan okullarda çalışan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerine yeterince ödev verdikleri sürekli ödevlerle öğrencilerin sıkılmasını önleyecek ödevler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin anaokulundan beşinci sınıfa kadar toplam 3 saatin altında haftalık süre bazlı ödev verdikleri “öğrencilerinize ne kadar ödev veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır.

Öğrencilere ev ödevi nasıl olmalı sorusu yöneltildiğinde zor, orta, basit görüşlerini belirtmişlerdir. En çok öğrenciler zor ödevlerin olmasını aynı zamanda eğlenceli olmasını istemektedir. Öcal ve Özer (2009)'e göre ev ödevi eğlenceli merak uyandırıcı olmazsa öğrenciler tarafından yapılmak istenmemekte ya da yarım bırakılmaktadır.

İkinci alt problemde 4.sınıf öğrencilerin ev ödevlerine yönelik duyguları değerlendirildiğinde öğrencilerin genelinin ödev yapmayı gerekli gördüğü, sevdiği, mutlu olduğu sonucu çıkarılmıştır. Araştırmadaki bulguları desteklemek adına, Genç (2009)'da öğrencilerin birçoğunun ödev yapmayı sevdiği, ödevlere karşı olumlu duygular beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Calp (2012)'de yaptığı araştırmasında “Ev ödevi yapmayı istediğin anlar oldu mu? Sorusunu genellikle öğrenciler “evet”, “evet oldu” yanıtını vermişlerdir. Şeref ve Varışoğlu (2012)'de yaptıkları araştırmalarında ev ödevine karşı öğrencilerin genellikle pozitif duygular içerisinde oldukları görüşünü ileri sürmüşlerdir.

İlgili birçok araştırma sonucunda, öğrencilerin ev ödevlerine yönelik birçok olumlu tutumları olduğu sonucuna ulaşılsa da, bazı öğrencilerin ev ödevlerine yönelik negatif duygular hissettiğini bulgulardan da anlaşılmaktadır. Doğan ve Yuladır (2009)'da yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin ev ödevleri konusunda olumsuz duygularının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü alt problemde ev ödevi tekniğinde öğretmen kontrolü konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenimiz kontrol etmeli cevabı gelmiştir. Öğretmenin ödevi kontrol etmesi ile verdikleri emeğin karşılığını aldıklarını ve kendilerini mutlu

hissettiklerini anlaşılmaktadır. Doğu ve Aladağ (2009)'da yapmış oldukları çalışmaları ile ödev kontrolünü öğretmenlerin yapması ile ,öğrencilerin ödevlere karşı daha olumlu tutumlar ve geliştirmesindeki katkısını belirtmiştir. Wiliam-Black (1998)'de yaptıkları çalışmalarında ödevde verilen değerlendirme, geribildirim ve düzeltmenin gereğinden bahsedip, öğrencilere olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, öğretmenler ev ödevi verirken eğlenceli, öğretici, ilgi çekici ve her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ödevleri verip, bu hususlara dikkat ederek ödev kontrolü yaptığında ödevler daha eğitici ve öğretici olacaktır. Bağnazoğlu (2018)'da sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında,öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tekrar ve pekiştirmelerini kolaylaştıracak ev ödevi verdiklerini, daha üst düzey öğrenmelerini ve katılımlarını sağlayacak ödevleri vermediklerini belirtmiştir.

Dördüncü alt problemde ailenin ev ödevine katılım düzeyi değerlendirilmiştir. Araştırma ile, ev ödevlerine aile katılımı olarak en fazla annelerin sonra da babaların katkısı olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ağabey, abla, amcanın da ev ödevine katkısının fazla olduğu çalışma sonucuyla ortaya çıkmıştır.

Gülcan ve Şen (2012)'de 4.5.sınıf öğrencilerin en fazla annelerinden yardım istedikleri, yaptıkları çalışmalarında annelerin ev ödevlerine daha fazla yardımcı olduğunu, annelerin öğrencileri daha fazla desteklediklerini belirtmiştir. Fransa'da 2006 yılında yapılan araştırmaya göre, ailelerin ev ödevlerine, yardım amaçlı katılım oranları incelendiğinde en fazla katılımın annelerle olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin ilkökul ve ilköğretim seviyesindeki öğrencilerinin ödevlerine yaklaşık %95 oranında katıldıkları, babaların katılım düzeylerinin %70 olduğu, annelere göre daha düşük oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoffmen ve Sarımski (1993)'de yaptığı çalışmada ev ödevi sırasında okulöncesi, ilkökul ve özel gereksinimli öğrenciler için aile katılımı ve desteğinin önemini vurgulamışlardır. Aile desteği olan öğrencilerin olumlu ve pozitif yönde gelişmelerinin gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Beşinci alt problemde “Ev Ödevlerinin Öğrenmeye Etkileri” değerlendirilmiştir. Ev ödevlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencileri geliştirdiği, sorumluluk kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ev ödevi sırasında öğrencilerin bazı zorluklar yaşadıkları kendileri tarafından ifade edilmiştir. En çok zor ve karmaşık konularda gürültü ses, materyal eksikliği gibi dış etmenlerden ve sağlık problemlili nedenlerden kaynaklı olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Arıkan (2017)'de yaptığı araştırmasında öğretime entegre edilmeyen ev ödevinin öğrenci ve veli açısından sadece yük olacağını, hiç bir etkililiğinin olmayacağını belirtmiştir. Atlı (2012)'de deneysel bir araştırma uygulamıştır. Burada ev ödevi ile akademik başarı arasındaki önemi vurgulamış ve ev ödevlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıp, akademik başarıyı artırdığını sonucuna ulaşmıştır.

Özetle, bu çalışmada ev ödevi öğrenci ve öğrenci gruplarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre verildiğinde, öğretmenler tarafından sadece tekrar ve pekiştirme amaçlı değil, bilgiyi bilen, öğrenen öğrendiğini araştıran ve irdeleyen nesiller yetiştirmek için ödevlerdeki verilmiş ve kontrol durumlarının ayarlanması gerektiği belirtilmiştir. Aile ödevi yapan değil, öğrenciye yardımcı olan ve yönlendiren olmalıdır. Aile, ev ödevlerindeki

etkin rolünü korurken, ev ödevi yük ve kambur oluşturacak şekilde fazla olup öğrenci ve ebeveynlerini bıktırmamalıdır. Ev ödevleri öğrenmeyi ve akademik başarıyı destekler nitelikte olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (1), 42-60.
- Aktürk, Z. ve Çelik, S. (2009). An attempt to increase student performance in a classical classroom setting: effects of seating arrangement and doing homeworks. *National Education*. 181, 37-43.
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 Verilerine göre Türkiye’deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*. Vol: 8 Issue: 26 pp. 256-276.
- Arslanhan, S. (2013). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- Atlı, S. (2012). 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerin incelenmesi. *Milli Eğitim*. Cilt: 48 Sayı: 221, 51-71.
- Büyüktokatlı, N. (2009). İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Black, P. J. and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education principles policy and practice*. 7-74.
- Calp, Ş. (2011). İlköğretimde ev ödevi: beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*. 2(2), 120-136.
- Chouinard, R., Archambault, J., Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *revue des Sciences de l'education*. Vol. 32 2 s. 307-324.

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*. 47(3) 85-91.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* Volume 25, Issue 4, October 2000, Pages 464-487.
- Per, H. (1989). *Homework*. White Plains NY: Longman.
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*. 58, (7), 34-45.
- Corno, L., Xu, J.(2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice* 43.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*. 76, (1), 1-62 (3), 22-233.
- Çetinkaya, K. (2019). İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Sakarya*.
- Doğan, N. (2007). *Yazılı yoklamalar*. H. Atılgan. (Editör), Ölçme ve değerlendirme içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duru, S., Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1): 354-365.
- Emeksever, A. ve Kozan, D. (2018). İlkokul 3 ve 4. sınıf Öğrencilerinin ödev kavramına ilişkin metaforik algıları. *2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, 23-27 Ekim 2019, Muğla Üniversitesi*.
- Elgit, A. (2019). İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin başarılarına ve ödevlere yönelik tutumlarına etkisi. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Aydın*.
- Forster, K. (2000). Sydney, homework: a bridge too far?. *Issues In Educational Research*, 10(1), 21-37. Erişim adresi: <http://ier.org.au/ier10/forster.html>.
- Genç, N. (2019). İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum*.
- Glazer, N.T., Williams S. (2001). Averting the homework crisis. *Educational Leadership* 58 (7), 43-45.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., GonzalesPumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 33-41.
- Gündüz, S. (2005). Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, 1-25, Kış: 2014, Bartın.
- Hallam, S. (2004). Current findings-homework: The Evidence. *British Educational Research Association Research Intelligence*, 89, 27-29.
- Hizmetçi, S. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- İflazoglu, A., & Hizmetçi, S. (2006). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma örneği. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi. İlköğretim Bölümü.
- Kaplan, G. (2018). Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Yüksek Lisans Tezi.
- Kalyoncu, A. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmen düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Korkmaz, İ. (2004). Öğrencilerin başarılarını artırmada kullanılan öğretim stratejileri. *Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s.327- 336.
- Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Luke, M. (2013). Grading homework and it's effects on the 21st century learner. University of Saint Joseph West Hartford,
- CT. McMullen, S. (2007). The impact of homework time on academic achievement. The University of North Caroline at Chapel Hill. NC 27599-3305.

- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ok, M. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 11(18), 594-621.
- Oluşum, B. (2016). 4. sınıf türkçe dersinde verilen ev ödevlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O’rourke-Ferrara, C. (1998). Did you complete all your homework tonight, dear? New York: Elementary and Early Childhood Education Clearinghouse.
- Öcal, S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Hatay.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 18, 1-16.
- Özben, G. B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi. Yüksek Lisans Tezi.
- Sarimski, K., & Hoffmann, I. W. (1993). Overprotectiveness as a coping reaction in intensive physical therapy. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie. 21(2), 109-114.
- Selvaslı, H. (2018). Oyunlaştırılmış ödevin yabancı dil olarak İngilizce bağlamında öğrencilerin içsel motivasyonuna ve ödev motivasyonuna etkisi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şentürk, A. (2013). Ev ödevlerinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, H. S. ve Gülcan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 29-41.
- Türkoglu A., İflazoglu A., Karakuş M., (2014). Eğitim sürecinde ödev. Ankara: Anı Yayıncılık.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: nitel bir araştırma. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 431-444.
- Üstünel, M.F. (2016). Ödevin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı, Antalya.
- Varışoğlu, B. ve Şeref, İ. (2012). İlköğretim 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/3 2012 s. 158-173.
- Xu, J. ve Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. Journal of Research in Rural Education, 21, 2.
- Yapıcı, N. (1995), İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ç. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- Yuladır, C., Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts Sciences, 12: 211-238.



GESTALT TERAPİ PERSPEKTİFİNDEN GÜNCEL EBEVEYNLİK YAKLAŞIMLARI: POZİTİF, BAĞ ODAKLI VE YETERİNCE İYİ EBEVEYNLİK*

Sabra RAYANA¹ - Hasan ATAK²

ÖZET

Güncel ebeveynlik yaklaşımlarından olan pozitif, bağ odaklı ve yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımları dikkat çeken kavramlardır. Bununla birlikte, bu kavramlarla ilgili literatür incelendiğinde bilimsel görüşlerden daha çok popüler görüşlerin hakim olduğu, yanlış anlaşıldıkları ve bu yüzden yanlış uygulanmaya oldukça müsait oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı bu üç yaklaşımı Gestalt terapi perspektifinden açıklamak, literatürdeki bilimsel görüş ve çalışmalarla desteklemek, literatürde çalışma ve uygulamalarda hak ettikleri yeri bulmalarına katkı sağlamaya çalışmaktır. Bu amaçla bu çalışmada öncelikle ebeveynlik kavramı ele alınmış, Gestalt terapi perspektifinden aile ve ebeveynlik kavramları açıklanmış ve güncel ebeveynlik yaklaşımları yine Gestalt terapi bakış açısıyla ele alınarak literatürdeki çalışma bulguları özetlenmiştir. Son olarak, alana ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: pozitif ebeveynlik, yeterince iyi ebeveynlik, bağ odaklı ebeveynlik, Gestalt terapi

CURRENT PARENTING APPROACHES FROM GESTALT THERAPY PERSPECTIVE: POSITIVE, ATTACHMENT AND GOOD ENOUGH PARENTING

ABSTRACT

Positive, attachment and good enough parenting approaches, which are among the current parenting approaches, are the concepts that attract attention. However, when the literature on these concepts is examined, it is seen that popular opinions rather than scientific ones are dominant, they are misunderstood, and therefore they are quite prone to misapplication. In this context, the aim of the study is to explain these three approaches from the perspective of Gestalt therapy, to support them with scientific views and studies in the literature, and to try to contribute to them finding their deserved place in studies and practices in the literature. For this purpose, in this study, first of all, the concept of parenting was discussed, the concepts of family and parenting were explained from the perspective of Gestalt therapy, and current parenting approaches were discussed from the perspective of Gestalt therapy, and the study findings in the literature were summarized. Finally, suggestions for the field and practice are presented.

Keywords: positive parenting, good enough parenting, attachment parenting, Gestalt therapy

1. GİRİŞ

*Tezden türetilmiş çalışma

¹ Psikolog, psksahrarayana@gmail.com

² Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, hasanatak@kku.edu.tr

'Ebeveyn olmak' tanımı binlerce yıldır anne-baba olmayı ifade etmesine karşın altındaki derin anlam ve gereklilikler her çağın ruhuna göre farklı şeyleri anlatmakta ve farklı anlaşılmaktadır. Çok esnek olan bu tanım, gelişim psikolojisi açısından o döneme ait tarihsel zamandan, toplumsal norm ve sosyokültürel gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Örneğin geçmiş çağlardaki ebeveynlik yaklaşımları ile şimdiki ebeveyn yaklaşımları karşılaştırıldığında pek çok fark görmek mümkündür. Bu farkın ana nedeni çocukluğa ilişkin bakış açısının sürekli değişmesidir. Antik çağlarda çocuklara ilişkin bakış açısı iyi bir vatandaş ve akraba ilişkilerinin parçası olmaları biçiminde iken, ortaçağda kilisenin de etkisiyle çocuklar günahkâr olarak görülmüş ve çocukluk ayrı bir dönem olarak nitelendirilmemiş, çocuklar küçük yetişkinler olarak görülmüştür (Karakuş Öztürk, 2017). Çocukların ağır işlerde çalıştırılması, eğitim, sağlık gibi olanaklardan yoksun bırakılmasına neden olan bu görüş Rönesans gibi fikir akımları ile değişmeye başlamıştır. Günümüzde ise yetişkinler çocukların daha iyi koşullara sahip olmasını, daha iyi korunmasını ve daha iyi bir yaşam sürmesini önemsemekte ve bu konuda bireysel ve toplumsal tedbirlere önem verilmektedir. Günümüz ebeveynleri ve ailenin diğer üyeleri çocuklara daha iyi koşullar sağlamak için -deyim yerindeyse- seferber olmakta, çocukları ilgi, bakım ve korunma ihtiyacı olan masum ve erişkin olmayan bireyler olarak görmektedirler.

Araştırmalarda 'çağdaş ebeveynlik' ifadesi ile tanımlanan günümüz ebeveynlerine ait tutum ve yaklaşımlar, anne-baba olmaktan çok öte anlamlar taşıyan, içi dolu ve değişken bir ifadedir. Çağdaş ebeveynlerin ebeveynlik sürecine çocuğa bakım vermek, onu yetiştirmek, büyüme ve gelişme aşamalarında ona rehberlik etmek dışında anlamlar yüklediği ve bu süreci bir yarış, bir görev olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Hong Kong'dan bir grup araştırmacı çağdaş ebeveynlik için 'problemlerle dolu, ebeveynlerin çocukların esenliği konusundaki endişeleri ve çocuk yetiştirmedeki yeterlilikleri konusunda kendilerinden şüphe duymaları ve kendilerini suçlamaları ile karmaşık hale gelen bir ebeveynlik' tanımı yapmaktadırlar (Furedi (2002) ve Nelson (2010)'dan aktaran Lam, Kwong ve To, 2019). Ebeveynlik konusunda artan yayın, fikir ve uygulamalar ebeveynleri sürecin parçası olmaktan çıkarıp süreci yönetmekle yükümlü hissettirmekte ve kaygılarını arttırmaktadır. Çağdaş ebeveynlikte anne sevgisinin dahi bir duygudan öte öğrenilmesi gereken, planlı bir eyleme dönüştüğünü belirten Beck ve Beck-Gernsheim (2012) ebeveyn sevgisinin pedagojik gereklilik olarak uzmanlık alanı haline geldiğini ve bu haliyle etkili bir destekleme aracına dönüştüğü görüşünü savunmaktadırlar (Uğur, 2018). Ayrıca bahsi geçen yayın ve görüşlerdeki 'iyi ebeveyn' 'doğru ebeveyn' 'mükemmel ebeveyn' 'ağlatmayan ebeveyn' gibi ifadeler anne babaların yeterliliklerini sorgulamasına ve bunun getirdiği endişe ile zamanla ebeveynlik konusunda daha fazla eğitici içeriğe yatırım yapmalarına neden olmaktadır. Ebeveynlerin bilmedikleri noktaları aydınlatan, farkındalık kazandıran ve destek sunan profesyonel kaynakların olumlu etkileri göz ardı edilemez. Nitekim bu

etkileri kanıtlar nitelikteki bulgulara ulaşan bilimsel araştırma sayısı da günden güne artmaktadır. Burada vurgulanmak istenen kaynağı belli olmayan yayın ve yetkin olmayan kişilerin sunduğu içeriklerdir. Çünkü pek çok ebeveyn bu kaynaklardan edindikleri fikir ve uygulamaların geçerliğini sorgulamadan, çocuklarının gelişim dönemi ve hazır bulunuşluklarına dikkat etmeden uygulamaya çalışmaktadırlar. Bu uygulamalar sırasında ebeveynin mükemmeliyetçilik kaynaklı yüksek beklentiler ile çocuğunu zorlaması, kendisinin ve çocuğunun ihtiyaçlarına duyarsızlaşması, çocuğunun gelişim dönemi özelliklerine ilişkin farkındalığı kaybetmesi ve genellenebilir bilgilerden hareketle çocuğunun gelişimine ilişkin kaygılar yaşaması muhtemeldir. Affrunti ve Woodruff Borden (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada ebeveyn-çocuk kaygısı ilişkisinde ebeveyn mükemmeliyetçiliği ve ebeveyn aşırı kontrol kullanımının rolü incelenmiştir. Çalışma sonucunda yüksek düzeydeki ebeveyn mükemmeliyetçiliği aşırı kontrol edici davranışlarla ilişkilendirilmiş ve artan ebeveyn aşırı kontrolünün ise çocukların kaygı düzeyini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kaygıların ve ebeveyn çocuk ilişkisindeki aşırı mükemmeliyetçi tutumun normal düzeye getirilebilmesi için ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, dışsal kaynaklar yerine kendi kaynaklarına ve çocuklarının kaynaklarına odaklanarak süreci en spontan, otantik ve doğal hali ile yaşamalarını sağlamak gerekmektedir. Çünkü ebeveynlik, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkisel, etkileşimsel, doğal ve biricik bir süreçtir.

Anne-baba olmak ebeveynlik tanımının çekirdeği olsa da hem merak konusu hem de rehber olan bu sürecin niteliği başka bir ifade ile ‘nasıl anne baba olunması gerektiği’dir. Ebeveynlik yaklaşımları için anne-baba olma yanı sıra değil bu soru ile ilgilenir. ‘Gerekliklik’ ifadesi her yaklaşımın doğasında kabul görmese de ‘Nasıl’ kısmı tüm kuram ve yaklaşımların ilk ve en önemli sorusudur. Kişinin farkında olmadan içselleştirebileceği ebeveyn tutumlarından farklı olarak yaklaşımlar, farkındalık içermekte ve amaçlı olarak yapılmaktadırlar.

Güncel ebeveynlik yaklaşımlarının amacı ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendirmek, olumlu ebeveynlik uygulamalarını arttırmak, ebeveynleri eğitici ve mükemmeliyetçi tutumdan uzaklaştırarak sürecin bir parçası olma aşamasında onlara rehberlik etmektir. Bu çalışmada güncel ebeveynlik yaklaşımları olan pozitif ebeveynlik, bağ odaklı ebeveynlik ve yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımlarının amaçlarına ve ‘nasıl’ sorusuna verdikleri yanıtlar Gestalt Terapi bakış açısıyla sunulmuş ve bu yaklaşımlara ilişkin uygulamaların bulguları özetlenmiştir.

Gestalt Terapi Kuramı Perspektifinden Aile ve Ebeveynlik

Yontef ve Jacobs (2005) Gestalt Terapi’nin, diğer hümanist kuramların çoğunda olduğu gibi, holizm ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Holizm; bütünü kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlası olduğunu savunan görüştür. Gestalt Terapi insanı etkileşimde bulunduğu çevreyle bir bütün olarak ele almakta ve özellikleri bakımından (duygu, zihin, beden gibi) parçalara

ayrılmayacağını savunmaktadır. Bu bakış açısı bireyin içerisinde var olduğu aile topluluğu ile bir bütün olarak görülmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Çünkü aile hem kendisini oluşturan üyelerin toplamı hem de bu toplamdan daha fazlasını, kendisine özgü özellikleri olan bir sistemi ifade etmektedir. Bu sistemi anlamının ve anlamlandırmanın en iyi yolu sistemi oluşturan parçaları ve bu parçaların birbiri arasındaki etkileşimi tanımadır. Bu nedenle Gestalt Terapi Kuramı kişinin kendisiyle ve çevresiyle arasındaki etkileşime ve bu etkileşimin niteliğine başka bir ifade ile temasa odaklanır. Kişinin kendilik gelişimi üzerinde etkili olan bu temas, kişinin varoluşunu sürdürebilmesi, büyüme ve gelişmesini gerçekleştirebilmesi için ihtiyaçlarını giderebilmesi için gereklidir. 'Ben' ve 'diğeri' arasındaki sınırdaki meydana gelen bu temasın niteliği hem kendilik gelişimi hem de öznelerarasılık kavramı ile yakından ilişkilidir. Öznelerarasılık kavramı kişinin hem çevresini etkileyen oluşunu aynı zamanda çevresinden de etkileniyor oluşunu ifade eden kavramdır (Dalmaz Urfalı, 2017). Örneğin ebeveynlerin çocuğu etkileyecek herhangi bir teması (konuşma, dokunma vb.) sonrası çocuktan aldıkları geribildirimden (ses, mimik, göz teması gibi) etkilenmeleri öznelerarasılık kavramı ile açıklanabilmektedir.

Gestalt Terapi Kuramı çift ve aileleri, şimdi ve burada, duyum, algı, duygu ve davranış farkındalığını artırarak üyeler arasındaki ilişkiyi vurgulama yoluyla ele alır (Kernan, 2019). Odak 'şimdi ve burada'dır. Danışanın geçmiş ya da geleceğe değil, şu ana odaklanarak olanları anlamlandırması, içgörü ve farkındalığa ulaşması hedeflenmektedir. Gestalt Terapi bakış açısına göre bireyler içlerinde ve çevrelerinde neler olup bittiğine dair farkındalığa ulaştıklarında kendilerini çevreye göre düzenleme becerisine sahip olmaktadır (Corey, 2015). Bu farkındalık kişinin kendisinin ve çevresinin ihtiyaçlarına duyarlı hale gelmesini sağlamakta ve bu ihtiyaçları gidermek üzere bireyi harekete geçirmektedir. Kişinin temasta bulunduğu ilk ve en yakın çevre olarak aile ele alındığında kendini düzenleme becerilerinin aileye göre gerçekleştiği söylenebilmektedir. Kişi kendi ihtiyaçlarına ve temasta bulunduğu aile üyelerinin ihtiyaçlarına duyarlı hale geldikçe yaratıcı uyum geliştirerek bu ihtiyaçları birbiri ile uyumlu hale getirmeye çalışır. Yaratıcı uyum kavramı, insanların büyüme odaklı olduğu ve sorunlarını kendi kaynaklarından ve çevreden en iyi şekilde yararlanarak çözmelerini ifade etmektedir (Yontef ve Jacobs, 2005). Örneğin çocuğu hasta olan bir ebeveynin uyku ihtiyacı olmasına karşın çocuğunun ateşi düşene kadar başında bekleyerek uyku ihtiyacını ertelemesi ya da çocuğun çok sesli bir ortamda bile uyku ihtiyacını gidermeye çalışması yaratıcı uyuma örnek olarak verilebilir. Gestalt terapiye dair bu özetleyici bilgilerden sonra çağdaş ebeveynlik biçimlerinden söz etmek, aradaki bağlantıların daha iyi kurulmasına olanak sağlayabilir.

Pozitif Ebeveynlik

Çocukların kendine güvenen, esnek, yaratıcı, yetkin insanlar olmalarına yardımcı olan (Roper, 2006), ebeveynlerin ise pozitif disiplinin sonuçları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan ve

onlara alternatif rehberlik biçimlerini öğreterek şiddet davranışına neden olan tutumlarını değiştirmeyi hedefleyen bir ebeveynlik yaklaşımıdır (Pitzer ve diğerlerinden akt. Myers-Walls, 2004).

Pozitif disiplinin ne olduğunu daha iyi kavrayabilmek için öncelikle ne olmadığını iyi anlaşılması gerekmektedir. Pozitif ebeveynlik yaklaşımının her şeye 'evet' diyen, disiplin yöntemlerinden uzak çocuk yetiştirmeyi benimseyen, kuralsız ve sınırsız bir yaklaşım olduğu algısı tamamen yanlıştır. Pozitif disiplin tamamen izin verici ebeveynlik ya da çocuğun her istediğini yapmasına müsamaha gösterme değildir (Durrant, 2016). Sanılanın aksine pozitif disiplinde de sınırlar ve kurallar vardır. Fakat olumsuz ebeveynlik yaklaşımlarından farklı olarak bu kurallar ve sınırlar katı değildir; durumlar ve olaylar karşısında esneyebilen özelliktedir. Pozitif disiplin yöntemleri ebeveyne birçok duruma uyarlanabilecek genel çözümler sunmaktadır ve çocukla etkileşimde rehberlik edecek ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Durrant, 2007). Pozitif disiplin olarak tanımlanan bu uygulamalar, çocuğun zorlu durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırmak için yeterliğini ve güvenini arttırmayı hedefleyen, beklenti, kural ve sınırların çocuğa net bir biçimde iletildiği uzun vadeli çözümleri ifade etmekte ayrıca bu uygulamalar karşılıklı saygı içeren ebeveyn çocuk ilişkisine dayanmakta ve şiddet içermeyen empatik ve saygılı bir yaklaşım ile uygulanmaktadır (Durrant, 2016). Pozitif disiplinin amacı, çocuğun özerkliğini, özgüvenini ve başa çıkma becerilerini geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda çocukla sıcak, saygılı, açıklayıcı, destekleyici bir iletişimi kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Nelsen, Erwin ve Duffy (1994) pozitif disipline dair çocukların aidiyet ve önem duygusunu hissetmelerine yardımcı olmak, saygılı olmak, uzun vadede etkili olmak, değerli sosyal becerileri ve yaşam becerilerini edindirmek ve çocukların yetenek ve güçlerini olumlu kullanmalarına teşvik edici olmak üzere beş ölçüt tanımlamışlardır. Pozitif disiplin yöntemi bu ilkeler ışığındaki ebeveynlik uygulamalarını desteklemektedir. Pozitif ebeveynlik yaklaşımı ise pozitif disiplinin tüm öğelerini ve ilaveten gerçekçi beklentiler, açıklayıcı ve olumlu iletişim, farkındalık ve çocuğa rehberlik ilkelerini de bünyesinde barındıran çok boyutlu bir yaklaşımla ebeveynlik yapmayı ifade etmektedir.

Sıfırdan Üç (Zero to Three) (2018) kuruluşu, pozitif ebeveynlik becerilerinin çocukların temel yaşam becerilerini şu şekilde desteklediğini belirtmektedir: Çocuğa tepki vermeden önce kendi duygularını tanıyıp düzenleyen, çocuğun davranışı için uygun yönerge ve sınırlar sunan ebeveynler çocukların öz kontrol ve odaklanma becerilerinin gelişimine; çocukların ipuçlarına duyarlı yanıt veren ebeveynler onların etkili iletişim becerilerinin gelişimine; kendi ihtiyaçlarını ve çocuğun ihtiyaçlarını dengeleyerek çocuğun güçlü yönlerini, öğrenme, gelişme kapasitesini tanıyan ebeveynler çocuğun zorlukların üstesinden gelme becerisinin güçlenmesine ve ebeveynliğin bir öğrenme süreci olduğunu, yanlış adımlar atmanın bu sürecin doğal bir parçası olduğunu kabul eden

ebeveynler ise çocuğun kendi kendini yönlendirme ve katılımlı öğrenme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Ebeveynler ve bakım verenlerin çocukla erken ve pozitif etkileşimleri yaşam boyu gelişim üzerinde uzun süreli etkilere sahiptir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Bu bilgi ebeveynlerin tutum, beklenti ve kaygılarını iki yönde etkilemektedir. Bir yandan ebeveynleri çocuklarına karşı pozitif tutumlara yönlendiren bu etki bir yandan da daima pozitif olma çabası ve bu yönde beklentiler ebeveyne kaygılı ve yetersiz hissettirebilmektedir. Reece (2013) bu durumu pozitif ebeveynliğin kendi içindeki tuzakları olarak tanımlamaktadır. Ona göre pozitif ebeveynlik zordur ve bu nedenle ebeveynleri başarısızlığa itebilir.

Pozitif ebeveynlik yaklaşımı Gestalt Terapi perspektifinden ele alındığında ilk dikkat çeken ögenin ebeveyn çocuk arasındaki temas ve temasın niteliğine verdiği önem olduğu görülmektedir. Gestalt Terapi Kuramı'na göre büyüme ve gelişme temas yoluyla sağlanır (Clarkson ve Mackewn (1993)'den akt. Daş, 2020) ve temas, özümseme ya da reddetme yoluyla yeni davranışların ediniminde rol oynamaktadır (Perls ve arkadaşları (1951/1996)'ndan aktaran Daş, 2020). Pozitif ebeveynlik yaklaşımı ebeveynin çocuğa yönelik davranışlarında tutarlı, saygılı ve açıklayıcı davranmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim bu özellikler iyi bir temasın, belirgin temas sınırlarının özelliklerini akla getirmektedir. Pozitif ebeveynliğin ilke edindiği bu tutumların sağlanmadığı temas biçimleri Gestalt Terapi Kuramı'nda temas engelleri olarak adlandırılmaktadır. Eğer kişi temasta olduğu kişi ya da nesne ile temas-geri çekilme ritmini bozmadan teması sonlandıramıyor, kendi sınırlarını ya da diğersinin sınırını ihlal edici yakınlık kuruyor ya da sınırlara hiç dokunmayacak kadar uzak duruyorsa ve dahası ihtiyaçları önceliklendirme sırasında karışıklık yaşıyorsa kişi ve diğeri arasında dengeyi bozan bir temas engelinin varlığından söz edilebilmektedir. Pozitif ebeveynliğin önemli bileşenlerinden biri olan pozitif disiplinin çocuğun özerkliğini, özgüvenini ve başa çıkma becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini daha önce vurgulamıştık. Ebeveyn çocuk arasındaki temas-geri çekilme ritminin bunun en önemli belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilmektedir. Çünkü çocuğun özerkliğini zedeleyecek kadar yoğun ve uzun temasta kalmak da çocuğu ihmal edecek ve baş etme becerileri kazanmanın yollarını ona öğretemeyecek kadar uzak kalmak da temas-geri çekilme ritminin bozulduğunu, temasın fonksiyonsuz olduğunu işaret etmektedir.

Pozitif ebeveynliğin bir diğers amacı çocuğu öz kontrol sahibi, baş etme becerileri gelişmiş bir birey olarak yaşama hazırlamaktır. Çocuğa bu becerileri edindirirken ebeveynin dengede kalması oldukça önemlidir. Çocuğunun ve kendisinin ihtiyaçlarına duyarlı bir ebeveyn ihtiyaçların önem sırasını belirleyerek uygun eylem planını yapabilmekte ve daha işlevsel tepkiler verebilmektedir. Gestalt Terapi Kuramı'nın temel kavramlarından biri olan ihtiyaç kavramını tanımak, istek ve

ihtiyaçları ayırt edebilecek farkındalık düzeyine ulaşmış olmak pozitif ebeveynlik becerilerini kullanabilmenin ilk ve temel adımlarından biridir. İhtiyaçlar giderilmesi bir bakıma zorunlu olan, ihmal edildiğinde ya da uzun süreli ertelendiğinde gerilime yol açan eksiklikler olarak tanımlanabilmektedir. Eğer ebeveyn ihtiyaç dengesinde çocuğun ihtiyaçlarına aşırı duyarlı ve yakın durursa bir süre sonra kendi ihtiyaçlarına duyarsızlaşarak kendisini ihmal edebilir ve adanmışlık olarak da karakterize edebileceğimiz iç içe geçme, duyarsızlaştırma gibi temas engellerine yönelebilir. Bu durum ebeveyndeki bu etkilerin yanı sıra çocukta da bağımlı kişilik özellikleri, aşırı doyumuzluk gibi fonksiyonsuzluklara yol açabilir. Bir diğer senaryoda ise ebeveyn kendi ihtiyaçlarını aşırı biçimde ön planda tutup çocuğu geri planda tutabilir. Bu kez de ihmal edilen taraf çocuk olur. İhtiyaçları önemsenmeyen ya da giderilmeyen çocuk bu ihtiyaçları karşılamanın yollarını güvensiz yollarda arayabilir ve tehlikeli sayılabilecek ortam, grup ve alışkanlıklara daha kolay yakınlaşabilir. Burada önemli olan ebeveynin ihtiyaç dengesini iyi biçimde ayarlamasıdır. Yaşam boyu bir kişiye ait ihtiyaçların daima daha öncelikli olması mümkün değildir. Günün koşullarına göre ihtiyaç önceliğinin belirlenmesi ve zaman zaman bu sıralamanın değişebileceğine dair esnekliğin korunması her iki taraf için de oldukça yararlıdır. Çünkü temas iki taraflıdır ve hangi nedenle olursa olsun bir taraf gerilim yaşarken diğer taraf buna seyirci kalmaz, etkiler ve etkilenir.

Literatürde pozitif ebeveynlik ile ilgili uygulama ve müdahale çalışmaları incelendiğinde Sanders tarafından geliştirilen Triple-P'nin (Üçlü P-Pozitif Ebeveynlik Programı) pek çok araştırmacı tarafından uygulandığı ve etkililiğinin değerlendirildiği görülmektedir. Bu program yüksek riskli çocuklar ve ebeveynleri için geliştirilen, ebeveynlerin bilgi, beceri ve güvenini artırmayı ve buna bağlı olarak çocuklarda ve ergenlerde davranışsal ve duygusal sorunların yaygınlık oranlarını azaltmayı hedefleyen kapsamlı ve aşamalı bir ebeveynlik programıdır (Sanders, 2008). Sanders, Kirby, Tellegen ve Day (2014), bu programın etkililiğini değerlendiren, 33 yıl boyunca yürütülmüş olan 16000'den fazla aileyi kapsayan 101 çalışmanın bulgularını inceledikleri kapsamlı bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Bu kapsamlı çalışmanın bulguları Triple P'nin hem kısa hem de uzun vadede çocuklarda sosyal, duygusal ve davranışsal sonuçları iyileştirmek için etkili bir program olduğunu göstermektedir. Bu programın etkililiğini ülkemizde değerlendiren Sarıot Ertürk (2019)'e ait çalışmada ise bu programın çocukların problem davranışlarındaki şiddeti azaltmada etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular programın çocukların kendini denetleme becerisi üzerinde etkili olduğunu işaret ederken, diğer duygusal ve davranışsal kendini düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca programa katılan ebeveynlerin ebeveyn olarak kendini düzenleme beceri düzeyi son test puanları öntest puanlarına göre anlamlı farklılaşmakta iken problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bulgular yine temas kavramına dikkat çekmektedir.

Ebeveynlere uygulanan bir programın çocukların olumlu becerilerinde artışa neden olmasının nitelikli ebeveyn-çocuk teması sonucu gerçekleştiği varsayımı üzerinde durulmalıdır. McKee ve arkadaşları (2007), katı disiplin ve çocuklarda problem davranışların ilişkisinde pozitif ebeveynlik ve toplumsal cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda erkek çocukların kız çocuklara göre daha katı sözel ve fiziksel disipline maruz bırakıldıkları, babaların annelere göre daha fazla katı disiplin uyguladıkları ve sert disiplin ile çocuklarda problem davranışlar arasında bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Ayrıca, pozitif ebeveynlik ile çocuklarda problem davranış arasında negatif ilişki olduğu ve pozitif ebeveynliğin bir boyutu olan ebeveyn sıcaklığının çocuklarda problem davranışları önlediği bulunmuştur. Boeldt ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da olumlu ebeveynlik tutumlarının çocukların dışsallaştırma davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yürümeye yeni başladıkları dönemde annelerinden olumlu ebeveynlik tutumları gören çocukların çocukluk döneminde daha düşük dışsallaştırma davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pozitif ebeveynliği konu edinen çalışmalar incelendiğinde pozitif ebeveynliğin çocuk üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ve çalışma bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Bodenmann, Cina, Ledermann ve Sanders, 2008; Whittle ve ark., 2014; De Graaf, Speetjens, Smit, Wolff, ve Tavecchio, 2008). Literatürdeki bulgular çocuklarda problem davranışlarının azalması, iyi oluşunun artması ve ebeveyn çocuk ilişkisinin güçlenmesi için pozitif ebeveynlik uygulamalarının yaygınlaşmasının önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bağ Odaklı Ebeveynlik

Literatürde doğal ebeveynlik ya da bağlanma temelli ebeveynlik (attachment parenting) olarak da anılan bu ebeveynlik yaklaşımı, katı kurallara değil; ebeveynin zihnini ve kalbini çocuğun ihtiyaçlarına açmasına, ebeveynin çocuk ve kendisi için neyin iyi olduğuna karar verirken çocuk ile ilgili bilgilerin rehberliğini kabul etmesine odaklanır (Sears & Sears, 2001). Bu ebeveynlik yaklaşımı çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı bir ebeveynliği savunmaktadır. Ebeveynin çocuktan gelen ipuçlarını izleyerek bir kurala, reçeteye bağlı kalmaksızın sezgilerine ve çocukla arasındaki bağa odaklanarak yanıt oluşturabileceğini ifade eden bu yaklaşım ayrıca ebeveyn çocuk ilişkisinde temasa ve uyuma vurgu yapmaktadır.

Çocuktan gelen ipuçlarının takibi ve önceliklendirilmesi bu yaklaşımda klasik ebeveynlik yaklaşımlarında olduğu gibi ebeveyn odaklı bir yaklaşım yerine çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Koşulsuz olumlu kabul, temasa ve uyumlanma kavramları çocuğun mizacına saygıyı ifade etmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen ebeveynler çocuklarını değiştirip dönüştürme çabasında olmamaktadırlar. Onlar için yegâne amaç çocukları ile güvenli bağ kurabildikleri spontan bir ilişki geliştirmektir. Kesin yargılar içeren yap/yapma gibi reçetelerin

sürecin doğallığına aykırı olduğunu, her çocuk ebeveyn ilişkisinin iki kişiye özel olduğunu ve en doğru yaklaşımın çocuğun ve ebeveynin huzurlu ve rahat hissettiği şekilde gerçekleşeceğini savunmaktadırlar. Tıpkı pozitif ebeveynlik gibi bağ odaklı ebeveynlik yaklaşımı da pozitif disiplin uygulamalarını desteklemektedir.

Miller ve Commons (2010)'a göre özellikle ilk aylardaki bağ odaklı ebeveynlik uygulamaları fiziksel ve psikolojik açıdan olumlu etkilere sahiptir ve bebekleri yalnız uyumaya terk eden, ağladıklarında yanıt vermemeyi önererek bebeği stresle baş başa bırakan birtakım uygulamaların uzun vadedeki olumsuz etkilerini önleme görevi üstlenebilmektedir. Keller ve Goldberg (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bebeklikten itibaren ebeveynleri ile birlikte uyumaya başlayan çocukların daha özgüvenli oldukları (kendi kendine giyinme yeteneği gibi konularda) ve daha fazla sosyal bağımsızlık (kendi kendine arkadaş edinme gibi konularda) gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bağ odaklı ebeveynlik yaklaşımı Gestalt Terapi Kuramı bakış açısı ile değerlendirildiğinde tıpkı pozitif ebeveynlikte olduğu gibi temas ve ihtiyaç vurgusu açıkça görülmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen ebeveynler çocuğun ihtiyaçlarını ve kendi ihtiyaçlarını referans alarak karar verir, seçim yapar ve eylemde bulunurlar. Bu yaklaşım ebeveynlik sürecinin biricikliğine vurgu yapar ve her ilişkinin ihtiyaçlarının ilişkiye özel olduğunun farkında olarak bu varsayımınla yola çıkarlar. Bu nedenle herkes için genellenebilir reçetelerden uzak ihtiyaç odaklı bir temas kurma hedefindedirler. Bu yaklaşım ebeveyn çocuk arasındaki temas olumlu anlamda hizmet etmektedir. Özellikle tensel teması önemseyen bağ odaklı ebeveynlik prensipleri, çocuktan gelen temas talebini reddetmeden ona sıcaklık ve temas sağlamanın bağlanma için önemli olduğunu savunmaktadır.

Bağ odaklı ebeveynliğin bir diğer yararı ise çocuğun duygu düzenlemesine, bağımsızlık kazanmasına ve güvenli bağlanmasına yardımcı olmasıdır (Miller ve Commons, 2010). Gestalt Terapi Kuramının amaçlarından biri de öz-düzenleme becerilerini geliştirmektir (Harman, 1974). Bu bağ odaklı ebeveynlik yaklaşımı ve Gestalt Terapi Kuramı arasında ortak nokta sayılabilecek bir amaçtır. Gestalt Terapi yaratıcı uyum yoluyla bireyin çocuklukta "sağlıklı" yaratıcı uyumlar oluşturmasına ve yaşamının sonraki yıllarında karşılaştığı sorunların çözümünde bu yaratıcı uyumları kullanabilmesine önem vermektedir. Bu bağlamda, çocuğun duygu düzenlemesine yardım etmek, aslında çocuğun işlevsel yaratıcı uyumlar geliştirmesi anlamına gelmektedir ve bağ odaklı ebeveynlik, Gestalt terapi bakış açısı ile bu açıdan destekleniyor görünmektedir. Bağ odaklı ebeveynlik ile ortak yanları olan bir diğer çağdaş yaklaşım da yeterince iyi ebeveynliktir.

Yeterince İyi Ebeveynlik

Psikanalist Winnicott'un 'yeterince iyi anne' tanımından türetilmiş olan yeterince iyi ebeveynlik kavramı çocuğun tüm isteklerinin değil ihtiyaçlarının karşılandığı ebeveynlik yaklaşımını tanımlamaktadır (Demir, 2021). Bu yaklaşımda çocuğun dış dünyaya alışma sürecinde ebeveynin aşamalı olarak desteğini azaltmasının ve çocuğu tutarlı yoksunluklara maruz bırakmasının önemini vurgulamaktadır. Eğer ebeveyn çocuğun güçlüklerle başa çıkabilmesine fırsat tanımaz ise çocuk henüz hazır olmadığı bir zamanda dış gerçeklik ile karşı karşıya kalabilir ve bu da çocuğun kendi benliğini saklayıp sahte bir benlik oluşturmaya neden olabilmektedir (Sarısoy, 2016).

Yeterince iyi aslında mükemmel olma çabasına karşı üretilmiş bir kavramdır. Mükemmel olmak bazen çıkış motivasyonu olsa da gün sonunda 'yeterince iyi' olmak daha muhtemeldir. Çıkış noktası mükemmeliyetçi beklentiler olan birisi için 'yeterince iyi' hayal kırıklığı kabul edilebilir. Ebeveynlikte mükemmeliyetçilik ise çocuk ve ebeveyn için sürecin devamlı bir yarış halinde geçmesi ve sürecin farkındalığını kaybetme ile sonuçlanabilmektedir. Ayrıca yüksek ebeveyn beklentileri çocukta kaygıya neden olmakta ve ebeveyn çocuk ilişkisinde ise aksaklıklara yol açmaktadır. Oysa çocuğun tutarlı bir biçimde yoksunluklara maruz bırakılması, istek-ihtiyaç dengesinin oluşturulabilmesi ve gelişiminin karşılayabileceği hayal kırıklıkları ile yüzleşmesi daha dengeli, sağlam ve baş etme becerileri gelişmiş bir kişilik geliştirmesi için son derece yararlıdır.

İhtiyaç dengesini odağa alan bir yaklaşım olan yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımı, çocuğun fiziksel bakım, beslenme, barınma ve korunma dışında sevgi, ilgi, bağlılık, tutarlı sınır ayarı ve gelişimin kolaylaştırılması gibi duygusal ihtiyaçlarını da karşılamının duygusal olarak güvenli, tam gelişmiş ve yetkin bir yetişkine dönüşmesini sağlamak için gerekli olduğunu savunmaktadır (Hoghugh ve Speight, 1998). Bu duygusal ihtiyaçlar Gestalt Kuramı açısından incelendiğinde ihtiyaç, temas ve sınır kavramları ile açıklanabileceği açıkça görülmektedir. Gestalt Terapi Kuramı'na göre yaşam birbiri ardına gelen ihtiyaç döngülerinden oluşan bir örüntüdür. Ebeveyn özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarını giderme ya da gidermesine yardımcı olma konusunda sorumludur. Fiziksel ve duygusal ihtiyaçların giderilmesi ya da gereken desteğin sunulması ise temas yoluyla gerçekleşir. Dolayısıyla çocuğun gelişmiş ve yetkin bir yetişkin olması yolunda temeli ebeveyni ile kurduğu temasın niteliğinden etkilenmektedir.

Yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımındaki tutarlı yoksunluklara maruz bırakma kavramının Gestalt Terapi Kuramı perspektifinden bazı temas engelleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu temas engelleri yardım eden sendromu ve sınırların yokluğudur. Yardım eden sendromu kendi istek ve ihtiyaçlarını dile getiremeyen kişilerin başkalarının istek ve ihtiyaçlarını gidermek konusunda farkında olmadan sergiledikleri ödünleyici davranışları ifade etmektedir (Tagay ve Voltan Acar, 2012). Sınırların yokluğu temas engelinde ise kişi ve diğeri arasındaki sınır çok belirsizdir ya da tamamen ortadan kalkmıştır. Kişi kendisini diğeri ile bir bütün gibi görmeye başlamakta; onun adına

karar vermede, konuşmada ve davranmakta sakınca görmemektedir. Toplumumuzdaki ebeveynlerde genelde bu iki temas engeli sıkça gözlenmektedir. Kendi olumsuz yaşam deneyimlerini çocuklarının tecrübe etmemesi için var gücüyle uğraşan ebeveynler ‘onlar için en iyisini istemek’ güdüsü ile çocuğun taleplerine ve ihtiyaçlarına aşırı duyarlı davranabilmektedirler. Bu da çocukların özerkliğini, zorluklarla baş etme becerilerini olumsuz etkilemekte ve doyumsuz bir kişilik özelliği geliştirmelerine neden olabilmektedir. Yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımının savunusu olan tutarlı yoksunluklara maruz bırakma, çocuğun sınırlarına aşırı müdahalenin zararlı olduğunu vurgulamakta ve zaman zaman tutarlı yoksunlukların çocuğun gelişimi için önemli ve yararlı olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle sınırlara duyarlı, çocuğun ihtiyaçlarını gözetebilen ve gereken yakınlığı sunabilen bir ebeveynin yeterince iyi bir ebeveyn olarak tanımlanması uygun görülmektedir.

Güncel ebeveynlik yaklaşımları detaylı incelendiğinde ortak ve nihai amacın ebeveynin ve çocuğun süreçten olumlu anlamda etkilenmesi ve her ikisi arasındaki temasın denge içinde yürütülmesi olduğu görülmektedir. Ebeveyn çocuk ilişkisinde istisnasız bir önceliklilik ve kesintisiz bir pozitiflik mümkün ve ideal değildir. Bu üç yaklaşımda ihtiyaçlara yaptığı vurgu ile ilişkide değişebilir dinamiklere dikkat çekmekte, denge içinde esneklik gösterebilmenin hem ebeveyn hem de çocuk için yararını vurgulamaktadır. Güncel ve popüler kavramlarının aynı şeyleri ifade etmediğini vurgulayarak hatırlatılmalıdır ki güvenilirliği tartışmalı birçok popüler görüş ebeveynleri ilişkinin tek sorumlu tarafı tutarak çocuğun önceliği konusunda katı bir tutum benimsemektedir. Oysa bu üç güncel yaklaşım da ebeveynleri zaman zaman öncelik sahibi olması gereken, ihtiyaçları olan, biricik ve hata yapabilen bireyler olarak görmektedir. Ebeveynin her rolden önce birey olduğunu hatırlatan bu yaklaşımların ebeveynlerin hata yapma korkusunu ve akabinde gelişen yetersizlik ve kaygı hislerini düzenlemede olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

2. SONUÇ YERİNE

Bu çalışmada güncel ebeveynlik yaklaşımlarından olan pozitif ebeveynlik, bağ odaklı ebeveynlik ve yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımlarının Gestalt terapi perspektifinden açıklanması amaçlanmıştır. Üç yaklaşımda da rastlanılan temas ve ihtiyaç vurgusu dikkate değerdir. Bu iki kavram da Gestalt terapinin en temel kavramlarındanıdır. Bu nedenle bu yaklaşımları açıklarken Gestalt terapi bakış açısından yararlanmak hem bu vurguları daha görünür kılmak hem de Gestalt terapinin büyüme ve gelişmeye yaptığı vurguyu ebeveyn çocuk ilişkisinde açıklayabilmek için tercih edilmiştir.

Üç güncel yaklaşım ve bu konudaki alanyazın incelendiğinde pozitif, bağ odaklı ve yeterince iyi ebeveyn tutumunun ebeveyn ve çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak konu ile ilgili yerli literatürde pek az çalışmaya ulaşılmış olup ampirik çalışmaların eksikliği fark edilmiştir. Konuya ilgi duyan ve ebeveynlik süreçleri ile ilgili çalışmalar yürüten ve yürütmeyi planlayan

araştırmacıların bu yaklaşımları ve etkilerini değerlendirmelerinin önemli bulgular sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle bu yaklaşımları odağa alan ebeveyn programları geliştirilmesi bu yaklaşımların yaygınlaşması ve daha da önemlisi doğru biçimde öğrenilip uygulamaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Pozitif, bağ odaklı ve yeterince iyi ebeveynlik yaklaşımları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara ebeveynlerde mükemmeliyetçilik, öz yeterlik, kaygı; çocuklarda ise bağlanma, algılanan ana baba desteği, problem davranışlar, psikolojik sağlamlık gibi değişkenleri kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). Parental Perfectionism and Overcontrol: Examining Mechanisms in the Development of Child Anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 517–529.
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T., & Sanders, M. R. (2008). The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy*, 46(4), 411–427. doi:10.1016/j.brat.2008.01.001
- Boeldt, D. L., Rhee, S. H., DiLalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Schulz-Heik, R. J., Corley, R. P., ... Hewitt, J. K. (2011). The Association Between Positive Parenting and Externalizing Behaviour. *Infant and Child Development*, 21(1), 85–106. doi:10.1002/icd.764
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis
- Dalmaz Urfalı, A. (2017). Nörobiyolojik çalışmalar Geştalt Terapi Yaklaşımının kendiliğe bakış açısını ve terapi uygulamalarını nasıl desteklemektedir? *Temas Dergisi*, 2 (2), 7 – 33.
- De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of The Triple P Positive Parenting Program on Behavioral Problems in Children. *Behavior Modification*, 32(5), 714–735. doi:10.1177/0145445508317134
- Harman, R. L. (1974). *Goals of Gestalt therapy*. *Professional Psychology*, 5(2), 178–184. doi:10.1037/h0037609
- Hoghughi, M., & Speight, A. N. P. (1998). Good enough parenting for all children---a strategy for a healthier society. *Archives of Disease in Childhood*, 78(4), 293–296. doi:10.1136/ad.78.4.293
- Karakuş Öztürk, H. (2017). Çocukluğun Tarihsel Gelişimi Üzerine Düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Oct 2017 (13), 253-276.
- Keller, M. A., & Goldberg, W. A. (2004). *Co-sleeping: Help or hindrance for young children's independence?* *Infant and Child Development*, 13(5), 369–388. doi:10.1002/icd.365

- Lam, C. M., Kwong, W. M., & To, S. M. (2019). Has parenting changed over past decade? A qualitative study of generational shifts in parenting. *International Journal of Social Science and Humanity*, 9(2).
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., ... Zens, M. S. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence*, 22(4), 187–196. doi:10.1007/s10896-007-9070-6
- McKernan, C. J. (2019). Gestalt Experiential Therapy with Couples and Families. *Encyclopedia of Couple and Family Therapy*, 1289-1291.
- Miller, P. M., & Commons, M. L. (2010). *The benefits of attachment parenting for infants and children: A behavioral developmental view. Behavioral Development Bulletin*, 16(1), 1–14. doi:10.1037/h0100514
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/21868.
- Nelsen, E. D., Erwin, M. A., & Duffy, R. A. (2019). *Positive Discipline for Preschoolers, Revised 4th Edition* [E-book]. New York: Harmony.
- Reece, H. (2013). The pitfalls of positive parenting. *Ethics and Education*, 8(1), 42–54.
- Sanders, M. R. (2008). *Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. Journal of Family Psychology*, 22(4), 506–517. doi:10.1037/0893-3200.22.3.506
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). *The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. doi:10.1016/j.cpr.2014.04.003
- Sarıot Ertürk, Ö. (2019). Olumlu ebeveynlik programı: okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Sears, W. & Sears, M. *The attachment parenting book: a commonsense guide to understanding and nurturing your baby*. Boston : Little, Brown.
- Tagay, Ö., Voltan Acar, N. (2012). Gestalt temas engelleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 61-72.
- Uğur, S. (2018). Geçmişten Günümüze Şekillenen Çocukluk Algısı ve Çocuk Yetiştirme Pratikleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (45), 227-247.
- Whittle, S., Simmons, J. G., Dennison, M., Vijayakumar, N., Schwartz, O., Yap, M. B. H., ... Allen, N. B. (2014). Positive parenting predicts the development of adolescent brain structure: A longitudinal study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 7–17. doi:10.1016/j.dcn.2013.10.006

Yontef, G., & Jacobs, L. (2005). Gestalt therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 299–336). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Zero to Third. (2018, Eylül 27). Positive Parenting and the Seven Essential Life Skills for Children. <https://www.zerotothree.org/resources/2468-positive-parenting-and-the-seven-essential-life-skills-for-children>



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİ

Ahmet Uyar¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin belirlenerek bunların cinsiyete, sınıfa, ailenin aylık gelirine, genel not ortalamasına, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmada, lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, Hatay ilindeki liselerde öğrenim gören ve uygun örnekleme ile seçilen 916 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üstbilis düşünme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada aritmetik ortalama, standart sapma, max, min gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem T-testi ve ANOVA testi gibi çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu; kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu; genel not ortalaması 70-80, 80-90 ve 90-100 aralığında olan öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin 70 ve altı genel not ortalamasına sahip öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu; sınıf, ailenin aylık geliri, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde anlamlı değişim olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilis, üstbilis düşünme becerileri, lise öğrencileri

METACOGNITIVE THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study was to determine metacognitive thinking skill levels of high school students and to reveal whether they differ significantly by their gender, grade, monthly income of the family, grade point average, and parental education level. In the study, survey model was employed to examine metacognitive thinking skills of high school students. The sample of the study consisted of 916 high school students studying in different high schools in Hatay and selected by convenient sampling. The scale of metacognitive thinking skills developed by Tuncer and Kaysi (2013) was used as a data collection tool within the scope of the study. Descriptive statistics such as mean, standard deviation, maximum and minimum scores as well as inferential statistics such as independent samples T-test and ANOVA test were performed. As a result of the study, it was found that high school students had high metacognitive thinking skills, metacognitive thinking skill levels of female students were higher than that of males, metacognitive thinking skills of students with a GPA of 70-80, 80-90 and 90-100 were higher than those of students with a GPA of 70 and below, there were no significant differences in metacognitive thinking skill levels of the students by the variables of grade, monthly income of the family, and parental education level.

Keywords: Metacognition, metacognitive thinking skills, high school students

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Meslek Yüksekokulu, ahmet_uyar23@hotmail.com

1. GİRİŞ

Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran en temel yetidir. Düşünme; bireyin etrafında olan biteni anlaması ve yeni fikirler üretilmesi ile sonuçlanan zihinsel bir süreçtir. Nickerson (1994)'a göre düşünme; karar vermeyi, problem çözmeyi, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi, yansıtıcı düşünmeyi, mantıksal muhakemeyi kapsayan bir kavramdır. Düşünmenin kapsadığı bu beceriler üstbilis düşünme becerileriyle doğrudan ilgilidir (Dikmen & Tuncer, 2018). Üstbilis hem düşünmenin temelinde yer almakta hem de düşünme becerilerinin tümünü kapsamaktadır (Demir & Kaymak Özmen, 2011).

Üstbilis kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda Favell tarafından kullanılmıştır. Üstbilis kavramı literatürde metabilis, bilisötesi, öz-yönetim, bilisüstü, üst düşünme, yürütücü bilis, ileri bilis olarak da kullanılmaktadır (Aktürk & Şahin, 2011; Karakuyu & Uyar, 2020; Stainbach, 2008; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Flavell (1979)'un yürütücü bellek üzerine yaptığı çalışmalarda kullandığı (Baloğlu & Demir, 2017) üstbilis kavramı, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Literatürde üstbilis kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Üstbilis kavramı araştırmacılar tarafından, bireyin bilis sel süreçleri ve bu süreçler hakkında sahip olduğu bilgi (Selçuk, 2003); bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi ve buna göre öğrenme biçimini düzenlemesi (Özbay & Bahar, 2012); bir zihinsel aktivitenin diğer bir zihinsel sürece yansması (Gallagher, 1997); bireylerin neyi bildiğini ya da neyi bilmediğini bilmesi (Saban, 2014); bireylerin bağımsız düşünebilmelerini sağlayacak süreçleri bilmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi (Welton & Mallan, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle üstbilis, bireyin kendi bilis sel kapasitesini bilmesi, öğrenme sürecinde bu kapasitesini kullanması, yönlendirmesi ve süreci değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Üstbilis kavramı ile ilgili literatürde farklı alt boyutlardan bahsedilmektedir. Bu alt boyutlardan en çok kabul görenleri üstbilis sel bilgi ve üstbilis sel kontroldür (Baloğlu & Demir, 2017; Özsoy, 2007). Üstbilis sel bilgi, bireyin bilis sel süreçlerde farkındalığını esas alan yordama bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağılı bilgi alt boyutlarını içermektedir (Flavell, 1979). Üstbilis sel kontrol ise bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol etmesini sağlayan yardımcı etkinlikler (Schraw & Moshman, 1995) olan üstbilis sel becerilerdir. Bu üstbilis sel becerilerin tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır (Demir & Baloğlu, 2020). Tahmin; bireyin yapacağı işin ne kadar süre alacağını, işle ilgili nasıl bir süreç olacağını, işin sonuçlarının neler olabileceğini, işin oluş sürecinde yaşanabilecek zorlukları hesap edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Planlama; yapılacak işin oluş sürecinde kullanılacak olan stratejilerin belirlenmesi ve süreci etkileyebilecek kaynaklardan ayrılmasının sağlanmasıdır. İzleme; bireyin işi gerçekleştirme süreci veya süreç hakkında kendi bilis sel durumuna yönelik kendisine sağladığı bilgidir. Değerlendirme ise; bireyin gerçekleştirdiği öğrenme süreçlerine ve kendi öğrenme ürünlerine yönelik biçtiği değerdir (Saraç, 2010).

Üstbilis becerileri bireylerin kendi potansiyelinin farkında olması ve öğrenme sorumluluğunu alması için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bireylerin yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümünde de üstbilis becerilerinin önemli bir rolü vardır. Alışlagelen çözüm yöntemlerinin başarı sağlamadığı durumda üstbilis becerileri problem çözme noktasında bireyin potansiyelini yordayan önemli bir belirleyicidir (Dikmen & Tuncer, 2018). Öğrenme sürecinde bu kadar önemli bir rolü olan üstbilis becerilerinin hafıza, zekâ ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu ve aynı zamanda geliştirilebilir olduğu bilinmektedir (Memiş & Arıcan, 2013). Bu bağlamda öğrencilere verilecek eğitim ile öğrencilere kendi becerilerinin farkında olan, öğrenme sürecini yönlendiren ve kendi öğrenmesini gerçekleştirecek üstbilis becerileri kazandırılmalıdır (Doğan, 2013). Çakıroğlu (2007) da benzer biçimde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, planlama yaptığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, sorguladığı, kendisini ve öğrenme sürecini kontrol edebildiği, kendisini ve yaptıklarını değerlendirdiği bir yapı içerisinde yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde öğrencilerin öğretim sürecinin her aşamasında kullanacağı ve 21. yüzyılda yaşamını sürdürebileceği üstbilis düşünme becerileri geliştirilebilir. Senemoğlu (2020) da öğrencilerin başarılı olabilmeleri için üstbilis düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiğini ve bu becerilerin öğrencilere ilkokuldan itibaren kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Üstbilis ile öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için üstbilis düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir (Doğan, 2013). Üstbilis düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla öğrencilere sağlanacak rehberlik ile, onların yaşamları boyunca karşılaşacağı problemleri çözenin (Blakey & Spence, 1990) yanı sıra kolay, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanmaktadır (Karakuyu & Uyar, 2020). Benzer biçimde Esmir ve Özden (2017), öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin öğrencilerin üstbilis farkındalıklarını önemli düzeyde yordadığını ifade etmişlerdir. Okullarda ve derslerde üstbilis düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılması ile öğrenciler bilişsel kaynakları nasıl daha verimli kullanacaklarını öğrenmekte (Livingston, 2003) ve eğitime önemli bir destek (Akpınar, 2011) sağlamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da bir öğrencinin öğretim sürecinde öğrenme stratejilerini ve üstbilis becerilerini kullanmaya ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan, 2013). Türk eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin genel düzeyi göz önüne alındığı takdirde sınıflarda; “düşünmeyi öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” becerilerini içerisine alan üstbilis becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Gelen, 2003). Bu bağlamda yapılan çalışma ile üstbilis becerilerinin öğrencilere öğretimi konusunda öğretmenlere ve politika geliştiricilere fikir vermesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında bu çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete, sınıfa, ailenin aylık gelirine, genel not ortalamasına, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Literatürdeki ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Demir & Baloğlu, 2020; Demir & Kaymak Özmen, 2011; Memiş & Arıcan, 2013), üstbilis düşünme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu (Adıgüzel & Orhan, 2017), kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu (Adıgüzel & Orhan, 2017; İflazoğlu Saban & Saban, 2008; Kana, 2015; Memiş & Arıcan, 2013; Tuncer, Berkant, Bilgin & Tanaş, 2016; Yavuz, 2009), erkek öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeyleri ile kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı (Baloğlu & Demir, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün & İşleyen, 2014, Dikmen & Tuncer, 2018; Karakuyu & Uyar, 2020; Özsoy & Kuloğlu, 2017; Öztürk Ova, 2011; Tuncer & Bahadır, 2017), ailenin aylık geliri değişkeni açısından üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu (Demir & Baloğlu, 2020), ailenin aylık geliri değişkeni açısından üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı (Baloğlu & Demir, 2017; Karşı, 2015), anne eğitim durumuna göre üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu (Demir & Kaymak Özmen, 2011), anne eğitim durumuna göre üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı (Baloğlu & Demir, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Karşı, 2015; Nazik, Sönmez & Güneş, 2014; Öztürk Ova, 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara göre literatürde üstbilis düşünme beceri düzeyleri ile üstbilis beceri düzeylerinin cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim durumu gibi değişkenlere göre değişimi noktasında bir belirsizlik olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde; çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencilerine yönelik olduğu (Adıgüzel & Orhan, 2017; Demir & Kaymak Özmen, 2011; Dikmen & Tuncer, 2018; Karakuyu & Uyar, 2020; Nazik, Sönmez & Güneş, 2014; Tuncer & Bahadır, 2017; Tuncer, Berkant, Bilgin & Tanaş, 2016), liselerin üstbilis becerilerini konu alan çalışmaların sınırlı olduğu (Demir & Baloğlu, 2020; Öztürk Ova, 2011), örneklemedeki öğrenci sayısının sınırlı olduğu (Adıgüzel & Orhan, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Karakuyu & Uyar, 2020; Öztürk Ova, 2011), üstbilis beceri düzeyi ile ilişkili olabilecek genel not ortalaması değişkeninin sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığı (Aykut & Karasu, 2016; Erdoğan & Dikicigil, 2018; Karakuyu & Uyar, 2020) görülmektedir. Çalışmada farklı lise türlerinden 916 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Alt problemlere genel not ortalaması değişkeni eklenmiştir. Bunun yanı sıra son yıllarda öğrencilerin üstbilis becerilerine yönelik yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Covid-19 pandemisi ile birlikte geçiş yapılan uzaktan öğretim faaliyetlerinde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğretim süreçlerinin planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini yürütmüştür. Öğrencilerin bu süreçte yaptıkları çalışmalar öğrencilerin üstbilis düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmanın verileri ile Covid-19 pandemisi öncesinde yapılan çalışma verileri karşılaştırılarak pandemi sonrası geçilen uzaktan öğretim sürecinin öğrencilerin üstbilis becerilerine yansımalarının olup olmadığı hakkında fikir elde edilecektir. Yapılan çalışmanın öğrencilerin

üstbilmiş düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak öğretimsel faaliyetlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilmiş düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları belirli bir konuda örnekleme oluşturan grupla ilgili bir durum ya da olayın olduğu haliyle betimlendiği çalışmalardır (Tuncer, 2020). Bu çalışmada lise öğrencilerinin üstbilmiş düşünme becerileri herhangi bir müdahalede olmaksızın olduğu haliyle betimlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Hatay ilinde lisede öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Uygun örnekleme; araştırmacının zaman, para ve işgücü bağlamında oluşabilecek dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla kullandığı bir örnekleme yöntemidir (Koç Başaran, 2017). Çalışmanın örnekleminde uygun örnekleme ile seçilen 916 lise öğrencisi yer almaktadır. Bu öğrencilere ait betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	564	61.6
	Erkek	352	38.4
Sınıf	9. Sınıf	142	15.5
	10. Sınıf	368	40.2
	11. Sınıf	311	34.0
	12. Sınıf	95	10.4
Ailenin Aylık Geliri	4250 TL ve altı	297	32.4
	4251-7999 TL	350	38.2
	8000-11999 TL	167	18.2
	12000 TL ve üzeri	102	11.1
Genel Not Ortalaması	70 ve altı	264	28.8
	70-80	246	26.9
	80-90	209	22.8
	90-100	197	21.5
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	36	3.9
	Okur-yazar	30	3.3
	İlkokul	305	33.3
	Ortaokul	178	19.4
	Lise	230	25.1
	Üniversite	137	15.0
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	8	0.9
	Okur-yazar	17	1.9
	İlkokul	195	21.3
	Ortaokul	200	21.8
	Lise	271	29.6
	Üniversite	225	24.6

Toplam	916	100
---------------	-----	-----

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmada yer alan 916 öğrencinin %61,8'i (n= 564) kadın iken %38,4'ünün (n= 255) erkek; %15,5'inin (n=142) 9.sınıf, %40,2'sinin (n=368) 10.sınıf, %34,0'ının (n=311) 11.sınıf, %10,4'ünün (n=95) 12.sınıf; %32,4'ünün (n=297) 4250 TL ve altı, %38,2'sinin (n=350) 4251-7999 TL arası, %18,2'sinin (n=167) 8000-11999 TL, %11,1'inin (n=102) 12000 TL ve üzeri gelire sahip; %28,8'inin (n=264) 70 ve altı, %26,9'unun (n=246) 70-80 arası, %22,8'inin (n=209) 80-90 arası, %21,5'inin (n=197) 90-100 arası genel not ortalamasına sahip; annelerinin büyük çoğunluğunun ilkökul (%33,3) ve lise (%25,1) mezunu; babalarının büyük çoğunluğunun ortaokul (%21,8), lise (%29,6) ve üniversite (%24,6) mezunu olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üstbilis düşünme becerileri ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçek 18 madde ve 4 boyuttan (düşünme becerisi, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, karar verme becerisi ve alternatif değerlendirme becerisi) oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması; tamamen katılıyorum: 5, katılıyorum: 4, kısmen katılıyorum: 3, katılmıyorum: 2, hiç katılmıyorum: 1 şeklindedir. Tuncer ve Kaysi (2013) çalışmalarında ölçeğin Cronbach's Alpfa iç tutarlılık katsayısı değerinin .91 olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise .849 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında okul idarecileri ve öğretmenlerle ortak hareket edilmiş ve öğretim süreci aksatılmamıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 20 gün sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde ölçekten alınan toplam puanlar ve toplam puanın yüzdesi esas alınmıştır. Lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla (Toplam puan/90)*100 formülü ile toplam puanın yüzdesi hesaplanmıştır. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri ölçeğinden alabilecekleri düşük üstbilis düşünme beceri yüzdesi %20, en yüksek üstbilis düşünme beceri yüzdesi ise %100'dür. Üstbilis beceri düzeylerinin yorumlanmasında; 20-35,99 arası çok düşük, 36-51,99 arası düşük, 52-67,99 arası orta, 68-83,99 arası yüksek, 84-100 arası çok yüksek değerleri referans alınmıştır. Çalışmada tercih edilecek veri analizlerinin belirlenmesi amacıyla verilerin dağılımları incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin skewness değerinin -.288, kurtosis değerinin ise .329 olduğu hesaplanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin normallik varsayımını sağlaması için -1 ile +1 arasında ve sıfıra yakın olması

gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Çalışmadaki veriler bu değerler arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir. Çalışmada aritmetik ortalama, standart sapma, max, min gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem T-testi ve ANOVA testi gibi çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin sınıf, ailenin aylık geliri, genel not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu genel not ortalaması değişkeninde gruplar arasındaki farklılığın tespitinde veriler homojen dağılmadığı için Tamhane testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular araştırmanın alt sorularında yer alan sıraya göre sunulmuştur. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin düzeyini belirlemeye yönelik istatistiksel veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üstbilis Düşünme Becerileri Puan Ortalamasına Ait Betimsel Veriler

Değişken	N	Min	Max	Ortalama	ss
Üstbilis Düşünme Becerileri	916	40.00	98.89	72.51	10.69

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerileri puan ortalaması yüzdesinin 72.51 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 68-83,99 aralığında olduğundan lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Üstbilis Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine Yönelik T-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üstbilis Düşünme Becerileri	Kadın	564	66.29	8.87	652.833	4.010	.000*
	Erkek	352	63.59	10.50			

* p<.05

Tablo 3’teki verilere göre lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir ($t_{(652.833)} = 4.010$, $p<.05$). Ortalamalara bakıldığında kadın öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamasının ($\bar{X}=66.29$), erkek öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamasından ($\bar{X}=63.59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak lisede öğrenim gören kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri

düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin sınıf değişkeni açısından değişim gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Sınıf	N	\bar{X}	S
Üstbilis Düşünme Becerileri	1	9. Sınıf	142	64.24	9.16
	2	10. Sınıf	368	65.56	9.50
	3	11. Sınıf	311	64.95	10.16
	4	12. Sınıf	95	66.60	8.82

Tablo 4'teki betimsel veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üstbilis Düşünme Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üstbilis Düşünme Becerileri	Gruplar Arası	380.273	3	126.758	1.371	.250	
	Gruplar İçi	84340.845	912	92.479			
	Toplam	84721.118	915				

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3,912)} = 1.371, p > .05$]. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin ailenin aylık geliri değişkeni açısından değişim gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Aylık Gelir	N	\bar{X}	S
Üstbilis Düşünme Becerileri	1	4250 TL ve altı	297	65.93	9.93
	2	4251-7999 TL	350	65.16	9.51
	3	8000-11999 TL	167	64.58	9.08
	4	12000 TL ve üzeri	102	64.72	9.92

Tablo 6'daki betimsel verilere bakıldığında öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin ailenin aylık geliri değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üstbilis Düşünme Becerilerinin Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Değişimine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üstbilis Düşünme	Gruplar Arası	243.474	3	81.158	.876	.453	
	Gruplar İçi	84477.644	912	92.629			

Lise Öğrencilerinin Üstbilis Düşünme Becerileri

Becerileri	Toplam	84721.118	915
------------	--------	-----------	-----

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin ailenin aylık geliri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3,912)} = .876, p > .05$]. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin genel not ortalaması değişkeni açısından değişim gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Genel Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Genel Not Ortalaması	N	\bar{X}	S
Üstbilis Düşünme Becerileri	1	70 ve altı	264	62.62	10.47
	2	70-80	246	65.73	9.25
	3	80-90	209	65.76	9.06
	4	90-100	197	67.67	8.65

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin genel not ortalaması değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Üstbilis Düşünme Becerilerinin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Değişimine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üstbilis Düşünme Becerileri	Gruplar Arası	3086.352	3	1028.784	11.493	.000	1-2
	Gruplar İçi	81634.765	912	89.512			1-3
	Toplam	84721.118	915				1-4

Tablo 9'daki verilere göre öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin genel not ortalaması değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(3,912)} = 11.493, p < .05$]. Tamhane testi sonuçlarına göre genel not ortalaması 70-80, 80-90 ve 90-100 aralığında olan öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin 70 ve altı genel not ortalamasına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından değişim gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Üstbilis Düşünme Becerileri	1	Okur-yazar değil	36	65.00	12.07
	2	Okur-yazar	30	65.63	7.78
	3	İlkokul	305	64.71	9.73
	4	Ortaokul	178	65.56	9.61
	5	Lise	230	65.89	9.43
	6	Üniversite	137	65.02	9.44

Tablo 10'daki betimsel veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin anne

eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Üstbiliş Düşünme Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üstbiliş	Gruplar Arası	214.633	5	42.927			
Düşünme	Gruplar İçi	84506.484	910	92.864	.462	.804	
Becerileri	Toplam	84721.118	915				

Tablo 11’deki verilere göre öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(5,910)} = .462, p > .05$]. Öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından değişim gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Üstbiliş Düşünme Becerileri	1	Okur-yazar değil	8	63.37	10.95
	2	Okur-yazar	17	68.00	10.48
	3	İlkokul	195	66.08	9.62
	4	Ortaokul	200	64.46	9.51
	5	Lise	271	65.11	9.98
	6	Üniversite	225	65.29	9.15

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbiliş düşünme becerileri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Üstbiliş Düşünme Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üstbiliş	Gruplar Arası	421.876	5	84.375			
Düşünme	Gruplar İçi	84299.242	910	92.637	.911	.473	
Becerileri	Toplam	84721.118	915				

Tablo 13’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(5,910)} = .911, p > .05$].

4. SONUÇ ve TARTIşMA

Çalışmada lise öğrencilerinin üst biliş düşünme beceri düzeyleri belirlenmiş ve bu beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf, ailenin aylık geliri, genel not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişimi incelenmiştir. Çalışmada 916 lise öğrencisinden tarama yöntemi ile veri toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir.

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel ve Orhan (2017) yaptıkları çalışmada İngilizce hazırlık bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Demir ve Baloğlu (2020)'nun lise son sınıf öğrencilerine, Demir ve Kaymak Özmen (2011)'in üniversite öğrencilerine, Memiş ve Arıcan'ın (2013) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmalarda ise öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir. Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeyleri yüksek çıkmıştır. Veri toplanan lise öğrencileri pandemi sebebiyle uzaktan öğretim süreci geçirmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, öğrenme süreçlerini organize etmeleri, öğrenme sürecini planlı ve programlı yürütmeleri, öğretimde aksayan yönleri düzeltmeleri sebebiyle üstbilis düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir. Nitekim pandemi sürecinden önceki çalışmalarda öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin orta düzeyde olması (Demir & Baloğlu, 2020; Demir & Kaymak Özmen, 2011; Memiş & Arıcan, 2013) bu görüşü desteklemektedir.

Çalışmada kadın lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu (Adıgüzel & Orhan, 2017; İflazoğlu Saban & Saban, 2008; Kana, 2015; Memiş & Arıcan, 2013; Tuncer, Berkant, Bilgin & Tanaş, 2016; Yavuz, 2009), çalışmadan elde edilen bulgu ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak erkek öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeyleri ile kadın öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı (Baloğlu & Demir, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün & İşleyen, 2014, Dikmen & Tuncer, 2018; Karakuyu & Uyar, 2020; Özsoy & Kuloğlu, 2017; Öztürk Ova, 2011; Tuncer & Bahadır, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Literatürdeki benzer çalışmaların birçoğunda cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkmamıştır. Fakat çalışmada kadın öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Adıgüzel ve Orhan (2017) bu durumun öğrencilerin farklı kültürel çevrelere ve farklı yaşlara sahip olmalarından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) ise bu durumun öğretmen, kültürel özellikler ve toplumsal yapı kaynaklı olabileceğini vurgulamıştır. Vermeer, Boekaerts ve Seegers (2000) yaptıkları çalışmada kadınların problem çözme noktasında erkeklere göre daha ısrarcı olduklarını tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulguya dayalı olarak araştırmadan elde edilen bulgunun kadın öğrencilerin problem çözmede erkek öğrencilere göre daha ısrarcı olmalarından kaynaklı da olabilir. Dikmen ve Tuncer (2018) ise bu farklılığın ölçme aracından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir.

Çalışmada farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Literatürde öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar bulunmaktadır (Demir & Kaymak Özmen, 2011; Nazik, Sönmez & Güneş, 2014; Tuncer & Bahadır, 2017; Tuncer, Berkant, Bilgin & Tanaş, 2016). Bu çalışma sonuçları çalışmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) yaptıkları çalışmada 4. sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üstbilis becerilerinin 1. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koç ve Karabağ (2013) yaptıkları çalışmada 6. sınıfların üstbilis becerilerinin 8. sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir. Çalışmada farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmamasının sebebi sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerine katkı sağlayacak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmamasından kaynaklı olabilir.

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Literatürde çalışma bulgusu ile benzer biçimde öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin ailenin aylık geliri değişkenine göre değişim göstermediği (Baloğlu & Demir, 2017; Karlı, 2015) çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak Demir ve Baloğlu (2020) yaptıkları çalışmada gelir düzeyi asgari ücretin 4 katı kadar olan öğrencilerin üstbilis becerilerinin diğer öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada bu sonucun çıkmasının sebebi ailelerin öğrencilerin eğitimine yönelik olarak yaptığı harcama ile ilgili olabilir. Her ne kadar ailelerinin aylık gelirleri yüksek olan öğrenciler olsa da ailelerin bu gelirleri öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerini artıracak çalışmalarda kullanmamaları durumunda öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin gelişiminde katkısı olmayacaktır.

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Genel not ortalaması 70-80, 80-90 ve 90-100 aralığında olan öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin 70 ve altı genel not ortalamasına sahip öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cautinho (2007) akademik başarı ile üstbilis düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde yapılan çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak genel not ortalamasına göre öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Aykut & Karasu, 2016; Erdoğan & Dikicigil, 2018; Karakuyu & Uyar, 2020). Tuncer ve Bahadır (2017)'a göre üstbilisin öğrenme üzerinde çok önemli etkisi bulunmaktadır. Bu durum çalışmada

not ortalaması yüksek olan öğrencilerin üstbilis beceri düzeylerinin de yüksek çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmaların birçoğunda çalışmadan elde edilen bulguya paralel olarak anne eğitim düzeyi (Baloğlu & Demir, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Karlı, 2015; Nazik, Sönmez & Güneş, 2014; Öztürk Ova, 2011) ve baba eğitim düzeyi (Baloğlu & Demir, 2017; Demir & Baloğlu, 2020; Karlı, 2015; Nazik, Sönmez & Güneş, 2014; Öztürk Ova, 2011) değişkenleri açısından öğrencilerin üstbilis düşünme beceri düzeylerinde anlamlı değişimin olmadığı görülmektedir. Demir ve Kaymak Özmen (2011) ise yaptıkları çalışmada annesi üniversite mezunu olanların üstbilis becerilerinin diğer öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç baba ve annenin eğitimi ne düzeyde olursa olsun öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin gelişiminde katkı sağlayamadığını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Çalışmada lise öğrencilerinin üstbilis düşünme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin bu düzeyde kalmaları ve çok yüksek üstbilis düşünme beceri düzeyine çıkabilmeleri için öğretmenler, öğrencileri öğretimin merkezine alacağı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalıdır.
- Çalışmada kadın öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim programlarına üstbilis düşünme stratejilerine yönelik dersler ya da konular eklenebilir. Ayrıca öğretmen bu stratejileri aktarabilecek düzeyde hizmetiçi eğitimlere katılabilir. Bu konuda eğitim almış öğretmenlerin yürüteceği üstbilis düşünme stratejileri dersi sayesinde kadın ve erkek öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri arasındaki bu farklılık ortadan kaldırılabılır.
- Not ortalaması yüksek olan öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri de yüksek çıkmıştır. Bu durum üstbilis düşünme becerilerinin öğrenme sürecine ve öğrencinin akademik başarısına katkı sağladığını göstermektedir. Bu sebeple öğretim süreçlerine öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerini geliştirebilecek etkinlikler eklenmelidir.
- Kadın ve erkek öğrencilerin üstbilis düşünme becerileri ile ilgili görüşleri alınarak üstbilis düşünme becerileri arasındaki farklılığın nedenleri ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Orhan, A. (2017). Öğrencilerin üstbilis beceri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.
- Akpınar, B. (2011). Bilis ve üstbilis (metabilis) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Aktürk, A. O. & Şahin, İ. (2011). Üstbilis ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Baloğlu, N. & Demir, M. F. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin aile ilişkileri ve üstbilis becerileri arasındaki ilişkiler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 30(8), 1891-1905.
- Blakey, E. & Spence S. (1990). Developing metacognition. *Clearinghouse on Information Resources*, 32(7), 218.
- Cautinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7 (1), 39-47.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst bilis. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 22-27.
- Demir, M. F. & Baloğlu, N. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 242-259.
- Demir, Ö. & Kaymak Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üstbilis düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Dikmen M. & Tuncer M. (2018). Üniversite öğrencilerinin üstbilis düşünme beceri algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fırat üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 392-400. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.281>
- Doğan, A. (2013). Metacognition and metacognition based teaching. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(2), 6-20.
- Esmer, E., & Özden, B. (2017). Öğretim yöntem ve tekniklerinin düşünme stilleri ile bilisüstü farkındalıkları yordama gücü: sınıf öğretmeni eğitimi üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 307-326.
- Erdoğan, E., & Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 11(1), 62-73.
- Gallagher, S.A. (1997). Problem based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going. *Journal of the Educaion of the Gifted*, 20(4), 332-362.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilis sel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 72-83.
- Karakuyu, A. & Uyar, A. (2020). Öğretmen adaylarının üst-bilisleri üzerine bir araştırma. *Route Educational & Social Science Journal*, 7(9), 334-343.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilis sel yeterlilikleri. *Abi Evren Üniversitesi Kırşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.

- Karlı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-bilis işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.
- Koç, C. & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 8(2),308-322.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474273). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Memiş, A. & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilis düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76-93.
- Nazık, F., Sönmez, M. & Güneş, G. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin üstbilis düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Nickerson, R. S. (1994). The teaching of thinking and problem solving. *Thinking and problem solving*, 12, 409-449.
- Özbay, M. & Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üst-bilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-177.
- Özsoy, F. & Kuloğlu, M. M. (2017). Major depresif bozukluk ve panik bozukluk hastalarında üstbilis işlevlerinin değerlendirilmesi. *Journal Of Contemporary Medicine*, 7(1), 42-49.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk Ova, N. (2011). *Güznel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbilis eğilimlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilis düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme (11. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (27. baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schraw, G. & Moshman (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 4(4), 351-371.
- Steinbach, J. C. (2008). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Tuncer, M. (2020). *Nitel Araştırma Desenleri*. Behçet, O. ve Ahmet, Ç. (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (ss.205-227). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Tuncer, M., ve Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1326-1343.
- Tuncer, M. & Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. & Dikmen, M. (2017). Sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularına örneklemin etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 1-10.

-
- Tuncer, M., Berkant, H. G., Bilgin, B., & Tanaş, R. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1121-1142.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3–14.
- Vermeer, H. J., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixthgrade students' mathematical problem-solving behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308–315.
- Welton, A. D. & J. T. Mallan (1999). *Children and Their World: Strategies for Teaching*. USA: H. Mifflin Company.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.



BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI SINAVINA YÖNELİK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gürkan Tokgöz¹ - Tuba Tokgöz²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygı düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya, Elazığ ilinde beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapan 41 kadın, 68 erkek olmak üzere toplam 109 beden eğitimi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada katılımcılara Başol (2017) tarafından geliştirilen “Ayda Sınav Kaygı Ölçeği (ASKÖ)” uygulanmıştır. Katılımcıların sınav kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak incelenmiştir. Verilerin normallik analizi için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Grup karşılaştırmalarında Independent-Sample T testi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin ASKÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde, sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir ($X: 31,43 \pm 6,08$). ASKÖ alt boyutları olan “Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı” ($X: 18,24 \pm 3,30$) ile “Çevresel Kaynaklı Kaygı” ($X: 13,18 \pm 3,04$) toplam puan ortalamalarının da düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaygı düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenlerine göre ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç olarak; beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik olarak sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, Kariyer basamakları sınavı, Sınav, Kaygı.

EXAMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' EXAM ANXIETY LEVELS FOR THE TEACHING CAREER STEP EXAM

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the exam anxiety levels of physical education teachers for the teaching career ladder exam. A total of 109 physical education teachers, 41 women and 68 men, who work as physical education teachers in the province of Elazığ, participated in the research voluntarily. In the study, the “Ayda Exam Anxiety Scale (AEAS)” developed by Başol (2017) was applied to the participants. The test anxiety levels of the participants were statistically analyzed in terms of gender, age, professional year and marital status variables. For the normality analysis of the data, Skewness and Kurtosis values were examined and it was determined that they showed normal distribution. Independent-Sample T test was used for group comparisons. The significance value was determined as $p < 0.05$. As a result of the statistical analysis of the data, when the physical education teachers' total ASKÖ score averages were examined, it was determined that their test anxiety levels were low ($X: 31.43 \pm 6.08$). It was determined that the total score averages of “Cognitive and Physiological Anxiety” ($X: 18.24 \pm 3.30$) and “Environmentally Based Anxiety” ($X: 13.18 \pm 3.04$), which are the sub-dimensions of ASPs, were also low. In the examination of ASKÖ and

¹ Dr., Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi, tokgozgurkan@hotmail.com, Sorumlu Yazar.

² Öğrt., Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, tokgoztubaa@hotmail.com

its sub-dimensions in terms of gender, it was determined that the anxiety levels of female teachers were significantly higher than male teachers. No significant difference was found in the examination of ASPÖ and its sub-dimensions according to age, professional year and marital status variables. As a result; It has been determined that physical education teachers have low test anxiety levels for the teaching career ladder exam, but female teachers have a significantly higher level of anxiety than male teachers.

Keywords: Physical education teacher, Career steps exam, Exam, Anxiety.

1. GİRİŞ

1.1. Sınav kaygısı

Kaygı, sözlük anlamı olarak, kötü bir şey olacaktı düşünce ile ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bir başka tanımlamada, kişinin başarısız olma duygusu, aciz kalma veya korku hissetme gibi hisleri karmaşık bir şekilde içinde barındıran durumu olarak açıklanmaktadır (Cüceloğlu, 2016). Farklı bir bakış açısı ile kaygı kavramı ele alındığında, insanoğlunda var olan ve çevresel etkenlere, psikolojik duruma veya yaşanan bir olaya karşı verilen tepki olarak da tanımlanabilir (Tümekaya, Aybek ve Çelik, 2007). Temel olarak kaygı kavramı, olumsuz bir duygu veya davranış biçimi olarak algılsa da insanları hedeflerine ulaşma konusunda motive etmede ve bu doğrultuda onları harekete geçirmede olumlu katkı sağlayabilmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Kaygı ve korku kavramları, çoğu zaman iç içe kullanılmakla beraber farklı tanımlamalar içermektedir. Korku, içsel olarak sebebi belli olan bir duruma karşı verilen tepki olarak tanımlanmaktadır (Burkovic, 2009). Kaygı ise, tam olarak bilinmeyen veya belirlenemeyen bir nedenden ötürü oluşan içsel ve endişe verici bir durum olarak tanımlanır (Ziyalar, 2006).

Kaygı kavramının alt boyutlarından biri olan sınav kaygısı, her hangi bir sınav öncesinde veya sırasında, kişinin edindiği bilgileri rahatça kullanmasının önüne geçebilecek düzeyde içsel olarak endişe duyma ve rahatsızlık hissetme durumu olarak açıklanmaktadır (Onyeizugbo, 2010). İnsanların bir sınava hazırlanırken kendi içlerinde oluşturdukları belirli bir düzeydeki kaygı seviyesi, motivasyon açısından olumlu olmaktadır. Bu durumun tam tersi yönünde oluşacak olan yüksek düzeyli kaygı ise birey üzerinde gerginlik ve stres yaratmakta, öğrenilen bilgilerin kullanımının etkisini azaltmaktadır. Çok fazla çalışılmasına rağmen sınavlarda başarısız olma durumları genellikle yüksek kaygı düzeyinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, sınavlara hazırlanan kişilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olması gerektiği belirtilmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Kaygı düzeyinin, her insanda normal düzeyde olması gerekmektedir. Kaygı düzeyinin çok

az olması ya da çok fazla olması odaklanma ve öğrenme sorunlarını doğurmaktadır (Kurt, 2006). Sınav kaygısı, kişilerin belirledikleri hedeflere yönelik olarak başladıkları sınav maratonunda, hazırlık aşaması, sınav esnası ve sonrasında yaşadıkları içsel olarak beliren kaygı durumudur (Biçer, 2015). Sınav kaygısının insanlar üzerinde oluşturduğu baskı nedeni ile öğrenilen bilgilerin sınavda yapılamaması, sınav sırasında ve hazırlık aşamasında yaşanan fiziksel rahatsızlıklar, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilemeyeceği korkusu, bilgilerin unutulması gibi durumlar yaşanmaktadır (Orhan, 2020). Kaygı düzeyi kişilerin öğrenme seviyesini ve odaklanma durumlarını doğrudan etkilemektedir. Kaygı düzeyinin yüksek olması bilgilerin anlık veya kalıcı olarak unutulması sorununu ortaya çıkarabilmektedir ve bu durumdan dolayı sınava giren kişiler öğrendikleri bilgileri sınava yansıtmada sorunlar yaşamaktadırlar (Alşan, 2014). Hayatı boyunca her hangi bir sınavda sınav kaygısı nedeni ile başarısızlık yaşayan kişiler, bu durumu genelleştirip diğer başarısızlıklarını da buna bağlayabilmektedirler. Yaşanılan başarısızlığı başka sınavlarda da tekrar edeceği korkusu ile daha çok kaygı düzeyine sahip olmaktadır (Semerci ve Özer, 2007). Sınav kaygısının azaltılmasında büyük paylardan birisi öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler sınav planlaması ve yönlendirmede yeterli bir bilgi birikimine sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin fazla olması öğrencilere yansımakta ve bu durum genel olarak kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Sınav hazırlığı yapılan ortamlardaki genel kaygı düzeyinin normal düzeyde olması başarı seviyesini yükseltmektedir (Eraslan, 2009).

1.2. Öğretmenlik Meslek Kanunu

13 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" öğretmenliği meslek olarak kabul eden ilk kanundur. Bu kanunda öğretmenlik, devletin genel hizmet içeriklerinden olan talim ve terbiye görevini yerine getiren, bağımsız olarak sınıf ve derecelere ayrılan meslek grubu olarak tanımlanmıştır. 14 Haziran 1973 tarihinde 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiş, öğretmenliği devletin öğretim, eğitim ve bununla ilişkili idari görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir şeklinde tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM), bir öğretmende bulunması gereken genel yeterlilikleri, özellikleri ve görevlerini belirtmiştir. Mesleki beceri, mesleki bilgi, tutum ve değerler ana başlıkları altında öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ve taşımaları gereken özellikler açıklanmıştır

(ÖYGM, 2017). Resmi olarak üstlendiği görevlerinin yanı sıra bir öğretmende bulunması gereken özelliklerde bulunmaktadır. Kullandığı anadile hakimiyet ve doğru kullanma, doğru ve etkili iletişim, kendini geliştirme, meslek sevgisi, toplumsal değerlere hakim olma ve planlı programlı çalışma gibi bazı özellikleri öğretmenler taşımak ile yükümlüdürler (Şişman, 2014).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tartışmalar çok uzun yıllar öncesinden beri devam etmekte, mesleki gelişim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kanunsal düzenlemeler tartışılmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak 2005 yılında bir yönetmelik yayınlanarak, aday öğretmenlik sonrası öğretmenlerin “Öğretmen, Uzman öğretmen ve Başöğretmen” olarak üç farklı kademeye ayrılması kararlaştırılmıştır. 2006 yılında bu yönetmelik doğrultusunda uzman öğretmenlik sınavı yapılmış ve sınav sonucunda puan barajını geçen öğretmenler uzman öğretmen unvanını almıştır. 2006 yılından günümüze kadar geçen sürede, çeşitli yasal ve yönetsel sorunlar dolayısı ile bu sınav yapılamamıştır. Gelinek noktada, 1-3 Aralık 2021 tarihinde yapılan 20. Milli Eğitim Şurası görüşmelerinde bu konu gündeme getirilip tartışılmış, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gerektiği yönündeki talepler ve beklentiler görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonrasında Öğretmenlik Meslek Kanunu 3 Şubat 2022’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde kabul edilmiş ve 14 Şubat 2022 tarihli 31750 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (İş ve Birel, 2022). Kabul edilen kanun doğrultusunda meslekte 10 yılını dolduran öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına, uzman öğretmenlikte 10 yılını dolduran öğretmenler ise başöğretmenlik yazılı sınavına gireceklerdir. Uzman öğretmenlik sınavı için en az 180 saatlik eğitim programının, başöğretmenlik sınavı için ise en az 240 saatlik eğitim programının tamamlanması gerekmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından, doktora mezunu öğretmenler ise başöğretmenlik sınavından muaf olacaklardır. Yazılı sınavlardan 70 puan ve üzeri alanlar başarılı sayılacaklardır (Resmi gazete, 2022).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı, öğretmen kariyer basamakları sınavı olan uzman öğretmenlik sınavına girecek olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Elazığ ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygısı düzeylerini incelemek amacı ile yapılan nicel araştırma ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

2.2. Evren Örnekleme

Yapılan araştırmanın evrenini Elazığ ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden 68 erkek 41 kadın olmak üzere toplam 109 kişiden oluşturulmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Kılıç, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenler ile cinsiyet, yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin değişkenlere ait tanımlayıcı istatistik tablosu.

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	41	37,6
	Kadın	68	62,4
Yaş	30-40 arası	42	38,5
	41-50 arası	67	61,5
Meslek yılı	10-20 yıl arası	68	62,4
	21-30 yıl arası	41	37,6
Medeni durum	Evli	76	69,7
	Bekâr	33	30,3
	Toplam	109	100

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenlerine göre grup içi sayı ve yüzdeler frekansları tabloda verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği (ASKÖ);

Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacı ile “Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği (ASKÖ)” kullanılmıştır. ASKÖ, Başol (2017) tarafından geliştirilmiş 5’ li Likert tipi, toplam 15 maddeden oluşan ve iki alt boyutu olan, sınav kaygısı düzeyini ölçmek

amacı ile geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12 ve 14. soruları “Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı” alt boyutunu, 3, 5, 7, 10, 13 ve 15. soruları “Çevre Kaynaklı Kaygı” alt boyutunu oluşturmaktadır. 5 ve 15. sorular ters puanlamalı sorulardır. Ölçek puanlaması sonucunda en düşük 15, en yüksek 75 puan alınabilmektedir. Ölçek toplam puanı 45 puan altında ise kaygı düzeyi düşük veya yok, 45 ile 60 puan arasında ise orta düzeyde sınav kaygısı, 60 puan üzerinde ise yüksek düzeyde sınav kaygısı olduğu kabul edilmektedir. Ölçeğin tamamının cronbach alfa katsayısı 0,86’dır. “Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı” alt boyutunda cronbach alfa katsayısı 0,89’dur ve puan ortalaması 27 puan altında kaygı düzeyi düşük, 27 puan üzerinde kaygı düzeyi yüksek olarak kabul edilmektedir. “Çevre Kaynaklı Kaygı” alt boyutunda cronbach alfa katsayısı 0,70’dir ve puan ortalaması 18 puan altında kaygı düzeyi düşük, 18 puan üzerinde kaygı düzeyi yüksek olarak kabul edilmektedir (Başol, 2017).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. Verilerin normallik analizi incelemesi için çarpıklık ve basıklık değerleri olan Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Skewness ve Kurtosis değer aralığı +1,5 ile -1,5 olarak kabul edilmiştir. Değişkenlerin istatistiksel incelenmesinde, ikili karşılaştırmalarda Independent-Sample T testi, uygulanmıştır. Araştırmada verilerin anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Verilerin normallik analizi değerlerinin incelenmesi.

Ölçülen Değerler	n	X	SS	Skewness	Kurtosis
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	109	18,24	3,30	0,39	-0,28
Çevre Kaynaklı Kaygı	109	13,18	3,04	0,76	0,12
Toplam ASKÖ puanı	109	31,43	6,08	0,68	0,09

Verilerin normallik analizi incelenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri olan Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Araştırmada kabul edilen değerler olan +1,5 ile -1,5 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle değişkenlerin incelenmesinde parametrik testler kullanılması uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesi.

Ölçülen Değerler	Grup	n	X	SS	t	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Kadın	41	20,46	3,27	6,33	0,00*
	Erkek	68	16,91	2,53		
Çevre Kaynaklı Kaygı	Kadın	41	16,02	2,62	10,96	0,00*

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Sınav Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesi

Toplam ASKÖ puanı	Erkek	68	11,47	1,71	8,79	0,00*
	Kadın	41	36,48	5,74		
	Erkek	68	28,38	3,86		

Cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygı düzeylerinin incelenmesinde, kadın öğretmenlerin hem toplam ASKÖ puan ortalamasında hem de alt boyutların puan ortalamalarında erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik olarak daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4. Yaş değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesi.

Ölçülen Değerler	Grup	n	X	SS	t	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	30-40 yaş	42	18,40	3,26	0,39	0,69
	41-50 yaş	67	18,14	3,35		
Çevre Kaynaklı Kaygı	30-40 yaş	42	13,04	2,92	-0,36	0,71
	41-50 yaş	67	13,26	3,14		
Toplam ASKÖ puanı	30-40 yaş	42	31,45	5,90	0,02	0,97
	41-50 yaş	67	31,41	6,24		

Yaş değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesinde, ölçek toplam puan ortalaması ve alt boyutlarının puan ortalamalarının karşılaştırmasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Sonuç olarak istatistiksel analiz değerlendirmesinde 30-40 yaş arası öğretmenler ile 41-50 yaş arası öğretmenlerin sınav kaygı düzeyleri arasında farklılık yoktur.

Tablo 5. Meslek yılı değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesi.

Ölçülen Değerler	Grup	n	X	SS	t	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	10-20 yıl	68	18,30	3,29	0,24	0,80
	21-30 yıl	41	18,14	3,37		
Çevre Kaynaklı Kaygı	10-20 yıl	68	13,07	3,05	-0,48	0,63
	21-30 yıl	41	13,36	3,06		
Toplam ASKÖ puanı	10-20 yıl	68	31,38	6,08	-0,10	0,91
	21-30 yıl	41	31,51	6,17		

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yıl değişkeni açısından sınav kaygı düzeylerinin incelenmesinde, toplam ASKÖ puan ortalamasında ve alt boyutların puan ortalamalarının karşılaştırmasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). 10-20 yıl arası mesleki kıdemi olan beden eğitimi öğretmenleri ile 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin arasında sınav kaygı düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6. Medeni durum değişkeni açısından ASKÖ ve alt boyutlarının incelenmesi.

Ölçülen Değerler	Grup	n	X	SS	t	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Evli	76	18,09	3,39	-0,74	0,45
	Bekâr	33	18,60	3,11		
Çevre Kaynaklı Kaygı	Evli	76	13,15	3,00	-0,13	0,89
	Bekâr	33	13,24	3,18		
Toplam ASKÖ puanı	Evli	76	31,25	6,14	-0,47	0,63
	Bekâr	33	31,84	6,03		

Medeni durum değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygı düzeylerinin incelenmesinde, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler arasında ASKÖ toplam puan ortalamasında ve alt boyutlarının puan ortalamasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik olarak sınav kaygısı düzeyinde evli ve bekâr öğretmenler arasında fark tespit edilmemiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

14 Şubat 2022 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Öğretmenlik Meslek Kanunu” kapsamında yapılacak olan öğretmenlik kariyer basamakları sınavına girecek olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygı düzeyini belirlemek amacı ile yapılan araştırmada, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine “Ayda Sınav Kaygı Ölçeği (ASKÖ)” uygulanmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ASKÖ toplam puan ortalamaları $31,43\pm 6,08$, Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutu puan ortalamaları $18,24\pm 3,30$, Çevre Kaynaklı Kaygı alt boyutu puan ortalamaları $13,18\pm 3,04$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik olarak kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler cinsiyet, yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenleri açısından da ayrıca incelenmiştir. Elde edilen bulgular literatür çerçevesinde incelenmiştir. Ancak öğretmenlik kariyer basamakları sınavı ilk defa yapılacak olması ve yeni bir sınav olması dolayısı ile literatür incelemesinde bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları ile karşılaştırılacak benzer çalışmalara rastlanmamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. konu ile ilgili literatür incelemesinde, araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu araştırmaların çoğunluğu öğrenciler

üzerinde yapılan araştırmalardır. Yapılan incelemelerde kadınların sınav kaygısının erkeklere göre daha yüksek olduğu araştırmalar bulunmuştur (Alammari ve Bukhary,2019; Bilir, 2019; Boztepe, 2016; Dalkıran, 2012; Hanımoğlu, 2010; Kilit, 2010; Lakot, 2019; Orhan, 2020; Serim, 2016; Yolcu, 2015). Cinsiyet değişkeni açısından sınav kaygı düzeylerinin incelendiği bu çalışmaların bulguları, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen çalışmalar da literatürde bulunmaktadır (Bozkurt, 2012; Kurt, 2017; Ün, 2018). Kadınların sınav kaygılarının yüksek olmasının nedeninin sorumluluk bilincinin erkeklere göre daha fazla olması, aile ve çevresine daha çok bağımlı bir yaşam tarzı sürdürmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygı düzeylerinin yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenleri açısından incelenmesinde anlamlı farklılıkları bulunmamıştır.

İş ve Birel (2022) öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslek kanunu ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar en çok itibar ve ayrımcılık konusunda sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Meslek kanununun ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı, uzman ve başöğretmenlik sürelerinin çok uzun olduğu, lisansüstü eğitim konusunda sıkıntılar olduğunu, sınav içeriği için verilen eğitimlerde problemler olduğunu ve genel olarak beklentilerin altında ve düzenlenmesi gereken birçok konunun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğu uygulamaya geçirilen meslek kanunu ve kariyer basamakları sınavından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sınav kaygı düzeylerinin düşük olabileceği öngörülmektedir.

Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik olarak sınav kaygı düzeylerinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yeni bir sınav olması ve soruların zorluk düzeylerinin tam olarak netleşmemiş olması, sınava hazırlık amacı ile verilen uzaktan eğitim uygulamasının çok verimli olmaması, bu sınava yönelik olarak öğretmenlerin kaygı düzeylerinin düşük olmasında etken olabileceği düşünülmektedir.

- Farklı branş öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi,
- Daha geniş bir örneklem grubu ile araştırmanın yapılması,

- Öğretmenlerin sınava yönelik tutum ve bakış açılarının incelenmesi,
Araştırma sonucunda yapılabilecek önerilerdir.

5. KAYNAKLAR

- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alammari, M. R. ve Bukhary, D. M. (2019). Factors contributing to prosthodontic exam anxiety in undergraduate dental students. *Advances in medical education and practice*, 10, 31.
- Alışan, M. H. ve Dikmen, F. (Eds.) . (2014). *Sınav terapi*. Ankara, Tutku Yayınevi.
- Başol, G. (2017). Ayda sınav kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (13), 173-193.
- Biçer, U. (2015). *Sınav kaygısını yenmek için 16 etkin uygulama*. İstanbul, Cinius Yayınları.
- Bilir, A. (2019). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: adana ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boztepe, D. (2016). *Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burkovic, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var*. 4.baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. 28. baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eraslan, M. (2009). *Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İş, A. ve Birel, F.K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kilit, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, A. A. (2019). *Genç yetişkinlerde akılcı olmayan romantik ilişki inançları, bilişsel esneklik ve benliğin ayrılaşması ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. 2.Baskı. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Lakot, H. (2019). *8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Beden Eğitimi İlişkinin Yatkinliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Orhan, F.G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Elazığ.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Resmi Gazete (2022). Öğretmenlik meslek kanunu. Sayı, 31750. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>.
- Semerci, B. ve Özer, A. S. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. İstanbul, Merkez Kitapçılık Yayıncılık.

- Serim, S. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger, depression, and curiosity, applied psychology. *Health and Well- Being*, 1(3), 271-302.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tümkaya, S., Aybek, B.,& Çelik, M. (2007). KPSS' ye girecek mezun ve son sınıf öğretmen adaylarının umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 953-974.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Kaygı sözlük anlamı. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 13.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ün, M. D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). Teacher Status Index. London.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ziyalar, A. (2006). *Erişkin psikopatolojisi*. 1.basım, İstanbul: Yüce Yayınları.



ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÇEVİRİMİÇİ BİR DERS ETKİNLİĞİ TASARIMI: PADLET KULLANIMI

Nezih Önal¹-Nagihan Tanık Önal²

ÖZET

Çevrimiçi öğrenme çok uzun yıllardır eğitim ile ilgili kuramsal bilgi ve uygulamalar içerisinde yer almaktadır. Ancak özellikle son yaşanan pandemi ile yoğun olarak gündeme gelmiştir. Acil bir şekilde çevrimiçi öğrenmeye geçişe zorlanıldığında, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından pek çok sorun yaşanmıştır. Bu sorunları gidermek için ise etkili çevrimiçi uygulamalara yönelmek gerekmiştir. Böyle bir ihtiyaç sonucunda şekillenen bu çalışmada, öğretmen eğitiminde 7E öğrenme modeline dayalı çevrimiçi bir derste Padlet uygulaması kullanılarak işbirlikli çevre eğitimi etkinliği tasarlanmış ve kullanılmıştır. Ücretsiz bir web 2.0 uygulaması olan Padlet; kullanım kolaylığı sağlaması, işbirlikli öğrenme, tartışma ortamı, etkileşim fırsatı sağlaması ve derse katılımı artırması, öğrencileri aktif kılması, öğrenmeyi kolaylaştırması gibi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Uygulamanın ardından ise katılımcıların görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi fenomenoloji desenine dayalı olarak yürütülen araştırmaya 10 öğretmen aday katılmıştır. Görüş formu ile toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak mevcut çalışmada tasarlanan etkinliğin, öğrencilerin eğlenerek öğrendiği bir ortam sunacağı, öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve derse yönelik motivasyonu artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda farklı ders ve konular için Padlet kullanımının yaygınlaştırılması ve farklı disiplinler için etkililiğinin değerlendirilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, çevrimiçi öğrenme, çevre eğitimi, padlet, öğretmen adayları

DESIGNING AN ONLINE COURSE ACTIVITY IN TEACHER TRAINING: USING PADLET

ABSTRACT

Online learning has been involved in the theoretical knowledge and practices related to education for many years. However, it has come to the fore especially with the latest last pandemic. When the urgent transition to online learning was forced, there were many problems for both students and teachers. In order to solve these problems, it became necessary to turn to effective online applications. In this study, which was shaped as a result of such a need, a cooperative environmental education activity was designed and used by using the Padlet application in an online lesson based on the 7E learning model in teacher training. Padlet which is one of the free web 2.0 applications comes to the forefront by means of its features such as providing ease of use, cooperative learning, discussion environment, providing an opportunity for interaction and increasing participation in the lesson, making students active and facilitating learning. After the application, it was aimed to examine the opinions of the participants. 10 pre-service teachers participated in the research conducted based on the qualitative research method phenomenology design. The data collected with the opinion form were analyzed by using content analysis and descriptive analysis techniques together. As a result, it is thought that the activity designed in the current study will provide an environment where students learn by having fun, facilitate learning and increase motivation for the lesson. In this context, suggestions can

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nezihonal@ohu.edu.tr. Sorumlu Yazar

² Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ntanikonal@ohu.edu.tr.

be made such as expanding the use of Padlets for different courses and subjects and evaluating its effectiveness for different disciplines.

Keywords: Teacher training, online learning, environmental education, padlet, pre-service teachers

1. GİRİŞ

2020 yılında tüm dünyayı etkisine alan COVID-19 pandemisi, hem öğrenenleri hem de öğretmenleri hızlı bir şekilde çevrimiçi öğrenmeye geçişe zorlamıştır. Belli hazırlıklar yapılamadan acilen yapılması gereken bu geçiş eğitimin her paydaşını çeşitli zorluklarla karşı karşıya getirmiştir. Katılım, etkileşim, altyapı/teknik destek, değerlendirme ve pedagojik uygulama temaları farklı ülkelerde görev yapan öğretmenler tarafından belirtilen çevrimiçi öğrenmede karşılaşılan ortak zorluklar veya sorunlardır (Lucas & Vicente, 2022). Bu zorluklarla başa çıkmanın en etkili yolu ise etkili bir ders tasarımı yapmaktır. Öğretmenlerin derslerini yapılandırırken farklı pedagojik yaklaşımları kullanabilmeleri ve katılımı sağlamak için de öğrencileri öğrenme sürecine dâhil edecek farklı stratejiler uygulayabilmeleri gerekir (van Wart ve diğerleri, 2020). Doğası gereği bazı sınırlılıkları olsa da çevrimiçi öğrenme; yapılması gereken görevlerin yürütülmesinde esneklik, erişilebilirlik, pedagojik yenilik ve öz düzenleme olarak belirlenen bazı temalarda üstün yönleri sahiptir (Lucas & Vicente, 2022). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme uygulamalarından kaçınmaktan ziyade çevrimiçi öğrenmeyi güçlendirmek ve yüz yüze eğitim pratiği içerisinde çevrimiçi öğrenmeden yararlanmak eğitimin niteliğini artırmak adına önemli görülmektedir.

Nitekim eğitimin her kademesinde teknolojiye dayalı uygulamalar her geçen gün daha çok önem kazanmakta ve özellikle işbirlikli öğrenme ortamı sunan teknolojiye dayalı çevrimiçi uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Teknoloji tabanlı işbirlikli öğrenmeyi destekleyen uygulamalardan biri ise bu çalışmaya da konu olan Padlet'tir. Padlet (www.padlet.com), öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle gerçek zamanlı etkileşim imkânı sunan ve tüm öğrencilerin katılımına izin veren ücretsiz bir multimedya aracı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda işlevselliği ile kabul gören Padlet; kullanım kolaylığı, anında bildirim, multimedya ve mobilite gibi pek çok avantaja sahiptir. Kullanımı özel bir uzmanlık gerektirmeyen Padlet, sınıf içi uygulamalardan değerlendirmeye kadar her aşamada kullanılabilir. Padlet'in özellikle şu altı uygulaması; araştırma kaynakları toplama, sınıf kaynakları, sınıf günlüğü, SSS (sık sorulan sorular), beyin fırtınası ve çevrimiçi diyalog oldukça önemli görülmektedir (Beltrán-Martín, 2019). Ancak alandaki uygulamalara baktığımızda, Padlet'in (ve diğer benzer uygulamaların) kullanımının henüz başlangıç seviyesinde olduğu görülmektedir. Örneğin ulusal literatürde yapılan çalışmaların genellikle son yıllarda yapıldığı ve özellikle de dil eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Baş & Yıldırım, 2018; Başkaya & Tursunovic, 2017; İnal & Arslanbaş, 2021). Diğer araştırmalarda ise Padlet çoğunlukla web 2.0 araçlarından

biri olarak ele alınmış ve genel olarak değerlendirilmiştir (Çelebi & Satırlı, 2021). Yurt dışında da Padlet kullanımına ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur (Fuchs, 2014; Shuker & Burton, 2021). Mevcut çalışma ise pandemide gerçekleştirilen bir uygulama olması, etkinlik örneği içermesi ve öğretmen eğitiminde çevre eğitimi gibi güncel bir konuya odaklanması yönüyle literatürdeki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada Padlet; çevrimiçi öğrenme sürecinde önemli bir sınırlılık olarak görülen katılım ve sınıf içi etkileşim sorunlarının önüne geçecek özellikler içerdiği için de seçilmiştir. Sonuç olarak mevcut çalışmada, Padlet ile 7E öğrenme modeline dayalı bir çevre eğitimi etkinliğinin çevrimiçi bir ders aracılığıyla gerçekleştirilmesi sunulmuştur. Bu sayede Padlet uygulamasını tanıtarak sınıf içi öğrenmede kullanımının yaygınlaştırılması noktasında öncülük etmek hedeflenmiştir. Araştırmada öğretmen adayları ile çalışılmış olması, hedef kitlenin geleceğin öğretmenleri olması ve eğitimlerinin halen devam ediyor olması yönüyle önemli görülmektedir. Hizmet öncesi eğitim döneminde bu tip uygulamaları öğrenen öğretmenlerin konu ile ilgili öz yeterliklerinin gelişmesi ve bunun bir sonucu olarak öğretmenlik meslek hayatlarında bu tip uygulamaları kullanmaları mümkündür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen değerlendirme ile öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülerde bulunmak da mümkün olabilir. Bu bağlamda gerçekleştirilen mevcut çalışmada, çevre kirliliği konusunda 7E öğrenme modeline dayalı bir etkinlik tasarlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi fenomenoloji desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenoloji; bireylerin bir olgu ile yaşadıkları deneyimleri betimledikleri ve bu betimlemelerden hareketle katılımcıların o olguya ilişkin algılarına ulaşmayı hedefleyen bir desendir (Van Manen, 1990). Bu çalışmada katılımcılar önce Padlet ile bir ders tasarımı sürecinde bulunup bir deneyime sahip olmuşlardır. Ardından ise bu süreci nasıl anlamlandırdıkları incelendiği için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayı (38 kadın, 10 erkek) katılmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu ise 10 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken fenomenoloji deseninde kullanılması tavsiye edilen amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında belirlenen ölçütler; katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları ve Padlet ile ders yürütülmesi aşamalarına katılmış olmalarıdır. Bu sayede fenomenoloji deseninin içerdiği çalışma grubunun araştırma konusuyla ilgili bir deneyime sahip olmaları kriteri sağlanmıştır. Tablo 1’de çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kod İsim
1. Katılımcı	Kadın	Ece
2. Katılımcı	Kadın	Naz
3. Katılımcı	Kadın	Duru
4. Katılımcı	Erkek	Utku
5. Katılımcı	Kadın	İdil
6. Katılımcı	Erkek	Can
7. Katılımcı	Kadın	Ela
8. Katılımcı	Erkek	Ege
9. Katılımcı	Kadın	Nil
10. Katılımcı	Erkek	Alp

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Form oluşturulurken ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve araştırmanın amacına uygun olacak şekilde taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından form biri fen eğitiminde biri öğretim teknolojilerinde olmak üzere iki alan uzmanının onayına sunulmuştur. Bu sayede kapsam geçerliği sağlanan formda beş madde yer almaktadır. Bunlar şu şekildedir:

1. Padlet ile çevre eğitimi etkinliğinin olumlu özelliklerini (avantajlar, üstün yönler) paylaşır mısınız? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklar mısınız?
2. Padlet ile çevre eğitimi etkinliğinin olumsuz özelliklerini (dezavantajlar, sınırlı yönler) paylaşır mısınız? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklar mısınız?
3. Bu şekilde bir ders tasarımını daha etkili kılmak için önerileriniz nelerdir? Neden? Açıklar mısınız?
4. Gelecekte Padlet kullanmayı düşünür müsünüz? Neden? Açıklar mısınız?

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve nasıl bir veri toplama süreci gerçekleştirileceği ile ilgili bilgi verilmiş, katılımcılar da araştırmaya katılım konusunda gönüllü olduklarını beyan etmiştir. Gönüllü katılımcılarla veri toplanması için bir planlama yapılarak çalışma takvimi oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri iki haftada toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni ile ses kaydı alınan görüşmeler sırasında önemli görülen noktalar araştırmacılar tarafından

not alınmıştır. Veri toplanırken katılımcıları yönlendirmemeye özen gösterilmiş ve belirli noktalarda katılımcıların cevapları onlara tekrar edilerek onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu fenomenoloji araştırmasında verilerin analizi içerik ve betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi; katılımcı cevaplarının kodlanması sonrasında da kategorize edilerek temalar oluşturulması ve verilerin yorumlanması olarak açıklanabilir (Creswell, 2008). Betimsel analiz ise verilerin betimlenmesi ve betimlemelerin açıklanması olarak nitelendirilebilir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda verilerin analizi ile ne ve neden sorularına cevap verilmeye çalışılmış ve veri analizi çeşitlemesi yapılmıştır. Veri analizine geçmeden önce ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve harfiyen deşifre edilmiştir. Veri kaynaklarından kişilerin gizlenmesi için katılımcılara Tablo 1’de görüldüğü gibi kod isimler verilmiştir. Madde sırasına göre veri seti oluşturulduktan sonra önce cümle cümle okunmuş ve kodlar belirlenmiştir. Kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalardan farklılık gösterir. İç geçerlik inandırıcılık ve dış geçerlik ise aktarılabirlik olarak nitelendirilebilir. İç güvenirlik çalışmanın bölümleri ve sonuçları arasındaki tutarlılığı; dış güvenirlik ise çalışmanın teyit edilebilirliğini ortaya koymaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına katılımcılarla uzun süre etkileşim dikkate alınmış ayrıca veri toplama aracını şekillendirirken uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte katılımcı cevaplarının tekrarlanması ile teyit alınmış, veri analizi çeşitlemesi ve araştırmacı çeşitlemesi yapılmış ve son olarak bulgular sunulurken katılımcı cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerliği yani aktarılabirliği sağlamak için araştırma süreci detaylı olarak betimlenmiş ve sonuçlar ilgili literatürde yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için bulgulara yorum eklenmemiş ve kodlayıcılar arası tutarlılık dikkat alınmıştır. Sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmanın farklı bölümleri arasında bütünlük ve tutarlılık sağlamak ayrıca araştırma sonuçlarının verilerle karşılaştırılması dış güvenirliği sağlamak adına alınan tedbirler arasındadır.

Prosedür

Araştırma verileri, COVID-19 pandemisinin sağlık üzerine etkileri nedeniyle yükseköğretimde uzaktan eğitime dönüldüğü bir süreçte toplanmıştır. Bu süreçte çevre eğitimi dersini güçlendirmek adına Padlet ile bir ders tasarımı gerçekleştirilmiş ve tüm sınıf katılımı sağlanmıştır.

- i) Öğretmen adayları ile dersi daha etkili kılacak çevrimiçi uygulamalar üzerine bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Görüş ve önerileri alınmıştır.
- ii) Öğretmen adayları ile birlikte derste kullanılmak üzere Padlet uygulaması seçilmiştir.
- iii) Öğretmen adaylarına Padlet tanıtılmıştır. Bu doğrultuda söz konusu web 2.0 uygulamasının nasıl kullanıldığı, öğrencilerden neler beklendiği ile ilgili bilgi verilmiştir.
- iv) Öğretmen adayları ile kullanılmak üzere Padlet tasarımı gerçekleştirilmiştir. Tüm sınıf katılımı dersler yürütülmüştür.
- v) Öğretmen adaylarının da kendi Padlet tasarımlarını gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Aşağıda 7E öğrenme modeline dayalı Padlet kullanımı içeren bir ders tasarımı tanıtılmıştır:

Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi öğretim programında yer alan kazanım ve kazanım göstergeleri esas alarak 60-72 aylık çocuklara uygun bir etkinlik tasarımları istenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya esas olan kazanımlar şunlardır:

A-Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Nesne/varlıkları gölgeleri veya resimleriyle eşleştirir.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

B-Dil Gelişimi

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder. Sözcükleri hatırlar. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.)

Kavramlar: Çevre eğitimi, su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği

Etkinliğin Tanıtımı

1. Merak Uyandırma:

Etkinliği tanıtmadan önce şunu belirtmek gerekir ki etkinlik tasarımında yer alan 7E öğrenme döngüsüne dair her bir adımda gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikler dersin türüne (çevrimiçi/yüz yüze) göre uyarlanabilir. Eğer uzaktan yürütülen çevrimiçi bir ders ise öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden adımlar gerçekleştirilebilir ya da yüz yüze yürütülen bir derste Padlet eğitimi güçlendirmek adına kullanılıyorsa diğer adımlar sınıf içi etkinliklerle gerçekleştirilip yalnızca Padlet çevrimiçi olarak kullanılabilir. Örneğin bu adımda, öğrencilerde merak uyandırmak için gösterilecek görseller ve yöneltilecek sorular online bir derste ÖYS aracılığı ile gösterilirken yüz yüze bir derste sınıfa görseller getirilerek de gerçekleştirilebilir.

Öğretmen çevre kirliliğini anlatan resimleri/posterleri öğrencilerle paylaşarak ders açılışını gerçekleştirir. Çocuklara şu soruları yöneltir:

“Çocuklar bu resimlerle ilgili neler düşünüyorsunuz? -Sizi rahatsız eden şeyler var mı burada? -Bu fabrikanın bacasından çıkan duman nereye gidiyor olabilir? -Böyle bir yerde rahat nefes alabilir miyiz? -Çöpler neden yere atılmış olabilir? -Yere atılan çöpler kendi kendine kaybolur mu sizce? -Bu göl nasıl kirlenmiş olabilir sizce?”



URL 1

URL 2

URL 3

Şekil 1: Çevre kirliliğine dair kullanılan bazı görseller

Bu aşamada paylaşılan resimlerle/posterlerle ilgili çocuklar düşüncelerini söylemeleri için teşvik edilerek bütün fikirler dinlenir.

2. Keşfetme:

Çocuklar başta sınıf ortamları olmak üzere okullarında ve bahçede bir araştırmaya koyulurlar. Sınıflarında bir çöp kutusu var mı? Yoksa atık kutuları mı var? Bu kutuların içine hangi türde atıklar atılmış? Okul koridorunda da bu kutulardan yer alıyor mu? Okul bahçesine çöp atılmış mı? Mevsim kışsa çevrede

tüten baca gözlemlendi mi? gibi çeşitli sorulara cevap aranır. Öğretmen, çocuklardan gözlemlerini çizmelerini ister. Öğrenciler çizimlerini bitirdikten sonra veriler toplanır ve bunlar üzerinde konuşulur.

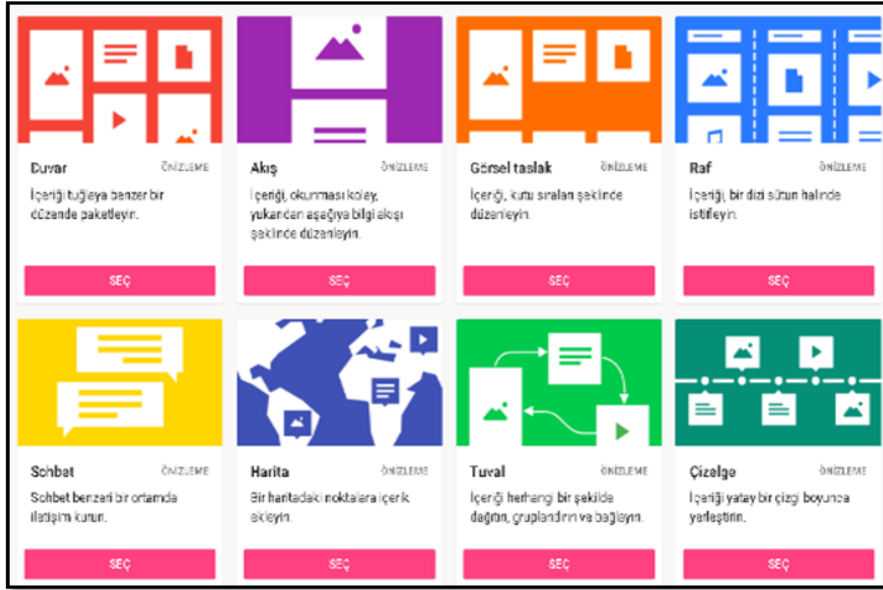
3. Açıklama:

Çevre kirliliğinin ne demek olduğu ve ne yaptığımızda ya da yapmadığımızda çevreyi kirlettiğimiz hakkında çocuklara bilgi verilir. Çevre kirliliğinin sadece toprağı kirletmek anlamına gelmediğı, hava ve su kirliliğinin de çevre kirliliğı anlamına geldiğı anlatılır. Çevreyi kirleten unsurlar hakkında kısaca bilgi verilir.

4. Genişletme:

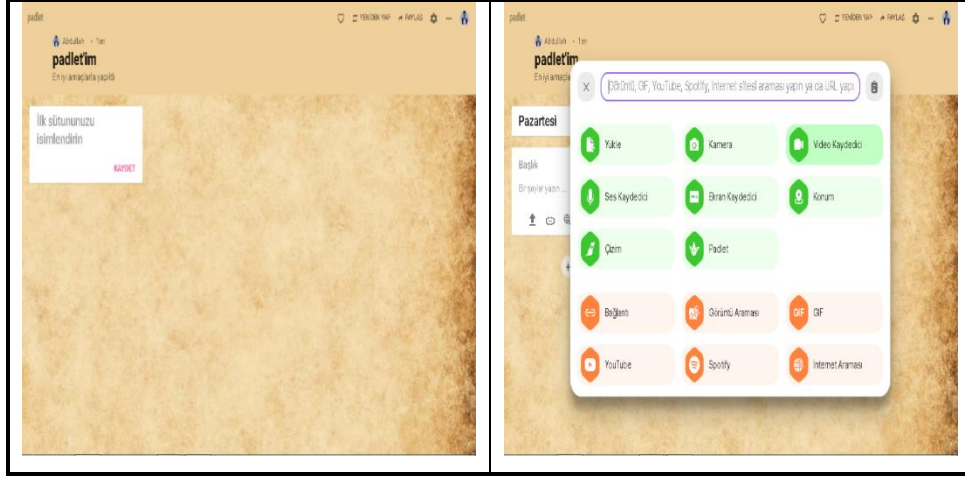
Genişletme aşamasında öğretmen Padlet uygulamasından faydalanır. Öğretmen konu ile ilgili önceden hazırlamış olduğı dosyayı Padlet uygulamasına yükler ve paylaşır. Burada hazırlamış olduğı duvarda çevre kirliliğinin sebeplerini anlatan bir video, çocukların neler öğrendiğini eğlenceli bir yöntemle pekiştirecek bir 'Neler Öğrendim' oyunu sekmesi paylaşılır. Konuyla ilgili oluşturulmuş müzik sayfasından bir şarkı seçilir, hep beraber dinlenir ve ritme uygun eşlik edilir. Öğretimin gerçekleşebilmesi için <https://tr.padlet.com/> adresine girilir ve üye olduktan sonra izlenecek adımlar şu şekildedir:

1-) Yap butonu tıklanarak yeni bir padlet oluşturmak için giriş yapılır.



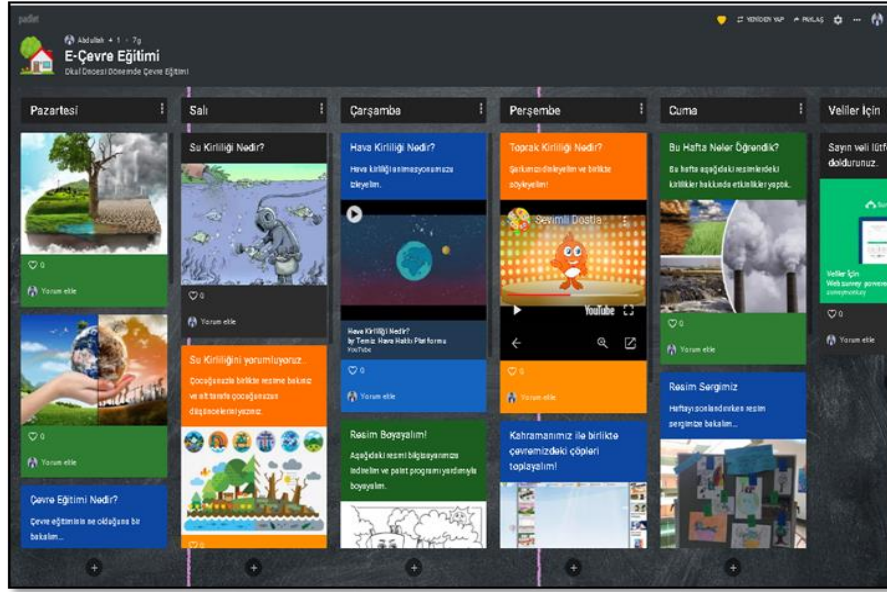
Şekil 2: Padlet şablonları

2-) Daha sonra bir şablon seçilir.



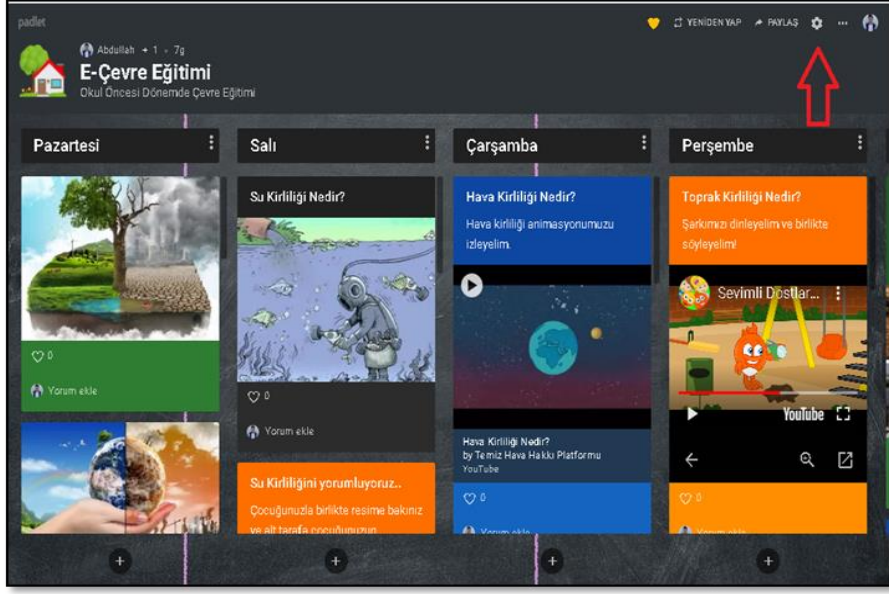
Şekil 3: Padlet için Seçilen Şablon

3-) Şablon seçildikten sonra gelen panoda sütun isimlendirilir ve alt kısma seçeneklerden resim, ses, video, çizim, internet site bağlantısı, gif gibi seçeneklerden istenilenler eklenir.



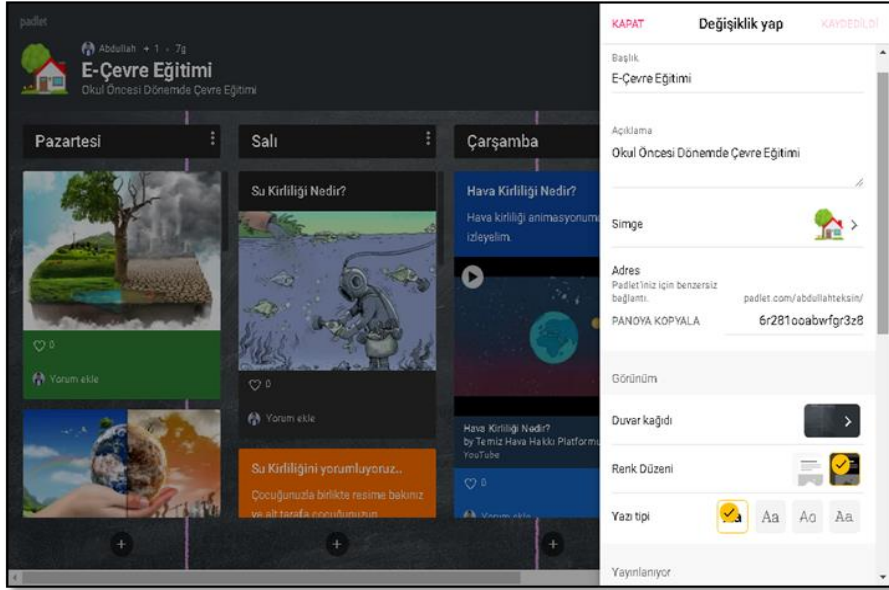
Şekil 4: Padlet tasarımına ait bir ekran görüntüsü

4-) Sütünlara gerekli eklemeler yapıldıktan sonra Padlet oluşturulur.



Şekil 5: Padlet tasarımına ait bir ekran görüntüsü

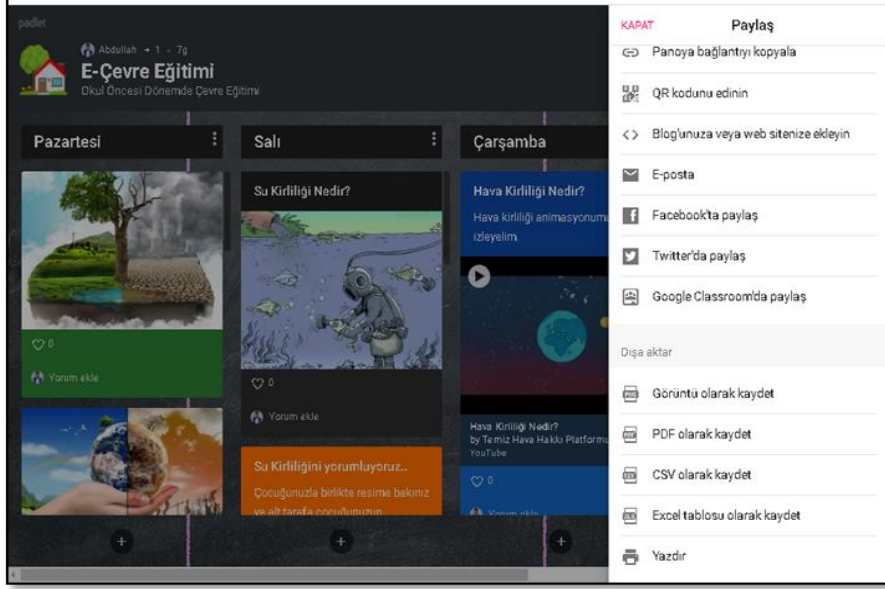
5-) Sağ taraftaki ayarlar işareti ile Padlet arka planı, ana başlığı, renk düzeni vs. düzenlenir.



Şekil 6: Padlet tasarımına ait bir ekran görüntüsü

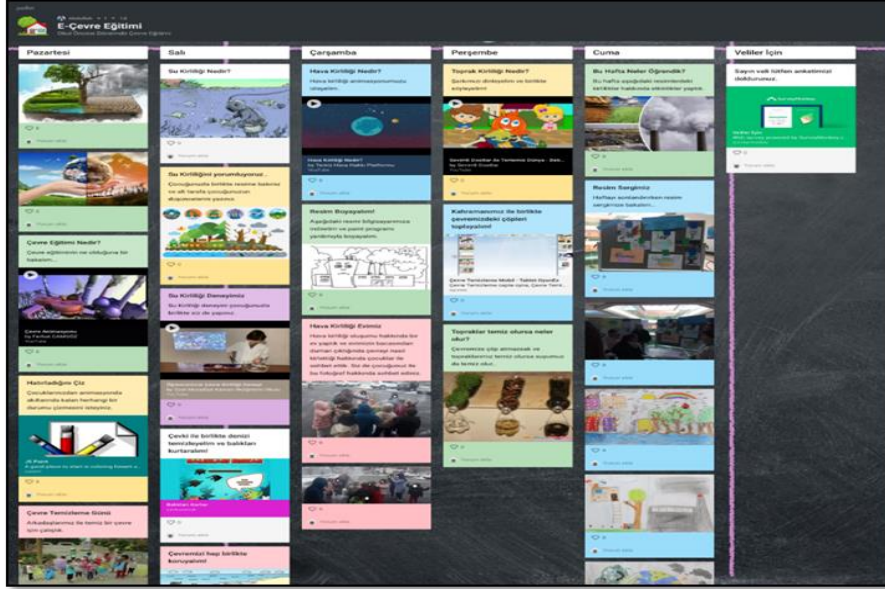
6-) Son olarak kaydetmek veya paylaşmak için sağ taraftan "... " işaretine tıklanır ve "paylaş veya ekle" seçeneğinden Padlet kaydedilip paylaşılabilir.

Öğretmen Eğitiminde Çevrimiçi Bir Ders Etkinliği Tasarımı: Padlet Kullanımı



Şekil 7: Padlet'in son adımı

Bu çalışmada oluşturulan Padletin son hali şu şekildedir:



Şekil 8: Çalışma kapsamında oluşturulan Padlet'in nihai hali

5. İlişkilendirme

Bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini çevreleriyle ilişkilendirmeleri beklenir. Çevrelerinde gözlemediği hangi olaylar neticesinde çevrenin kirlendiği ya da çevreyi temiz tutmak için hangi davranışları sergiledikleri üzerine konuşulur. Bu aşamada çocuklardan çevreyi temiz tutacak bir robot tasarımı çizimi yapmaları istenir. Üzerinde konuşulur.

6. Paylaşma/ Fikir alışverişi:

Öğrenciler etkileşim içinde olmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları için teşvik edilir. Bu hususta bütün fikirler paylaşılır.

7. Değerlendirme:

Öğrenciler Padlete giriş yapar ve bu uygulama sayesinde çevre eğitimi, su kirliliği, hava kirliliği ve toprak kirliliği hakkında bilgi sahibi olurlar. Etkinlik günlerinin içerisinde animasyon, resim, bilgisayar oyunları, deneyler, sergiler, çizim yapma ve müzik gibi etkinlikler bulunur. Daha sonra her gün adım adım uygulamaları yaparlar. Son olarak ise değerlendirme bölümü doldurulur.

Özetlersek, 7E öğrenme modeli çerçevesinde; merak uyandırma, keşfetme, açıklama basamaklarını takiben genişletme basamağında, öğretmen konu ile ilgili önceden hazırlamış olduğu dosyayı Padlet uygulamasına yükler ve paylaşır. Burada hazırlamış olduğu duvarda çevre kirliliğinin sebeplerini anlatan bir video, öğrencilerin neler öğrendiğini eğlenceli bir yöntemle pekiştirecek bir 'Neler Öğrendim' oyunu sekmesi paylaşılır. Konuyla ilgili oluşturulmuş müzik sayfasından bir şarkı seçilir, hep beraber dinlenir ve ritme uygun eşlik edilir. Değerlendirme basamağında da Padlet uygulaması kullanılır.

3. BULGULAR

Padlet Uygulamasının Olumlu Özellikleri

Araştırmada ilk olarak katılımcılara Padlet uygulamasının olumlu özellikleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili düşünceleri ise Padlet kullanımının sağladığı faydalar ve teknik özellikler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Padlet kullanımının sağladığı faydalar kategorisindeki görüşler; öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenme, işbirliği sağlama, eğlenceli, keyifli, etkileyici, motive edici, bilgi alışverişi sağlama, sınıf etkileşimi, dönüt verme ve alma kolaylığı şeklindeki görüşleri içermektedir. Katılımcıların bu görüşlerini en iyi temsil eden cevaplardan Ece ve Utku sırasıyla düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

Ece: "İmm (düşünüyor) olumlu yönleri çok sayıda aslında. Örneğin işbirliği sağlaması çok iyi, bütün sınıf birbiriyle ve hocayla iletişim sağlayabiliyor, çok etkileyici. Ciddi bir motivasyon sağlıyor."

Utku: “Padlet çok keyifli gerçek bir pano gibi hem de her an ulaşabiliyorsun. Tartışma ortamı sunması çok iyi bir özellik ayrıca öğrenmek kolay görsel olduğu öğrenilenler kalıcı ve dikkat çekici.”

Teknik özellikler kategorisindeki görüşler ise bir Padlet üzerinde aynı anda birden fazla kişinin çalışabilmesi, öğrenci çalışmalarının sergilenmesi imkânı sunduğu için okul öncesine çok uygun olması ve hem sınıfta hem de sınıf dışında kullanılması ekseninde toplanmaktadır. Teknik özelliklere vurgu yapan üç katılımcı mevcuttur. Bu katılımcılardan Alp konu ile ilgili şunları söylemiştir.

Alp: “Padlet tasarlarırken hepimiz üç beş kişinin bir Padlet üzerinde çalıştığı bile oldu. Bu gerçekten iyi ayrıca Padleti oluşturunca sınıfta olman gerekmiyor her an her yerden ulaşabiliyorsun. Okul öncesinde biliyorsun sanat etkinliği çok fazla bunları genelde geleneksel panolarda sergiliyoruz. Oysa artık her şey online oldu. Bu sergileri bile online yaparsanız okul öncesine çok uygun bu Padlet.”

Padlet Uygulamasının Olumsuz Özellikleri

Katılımcıların tamamı Padlet uygulamasının olumlu yönleri ile ilgili fikir beyan etmiştir. Öte yandan her uygulama gibi bu uygulamanın da bazı sınırlı yönleri olabilir düşüncesiyle katılımcıların bu uygulamaya ve sürece yönelik olumsuz görüşleri irdelenmiştir. Bu temadaki görüşler; İnternet/donanım eksikliği ve belirli bir dijital beceri gerekliliği kategorilerinden oluşmaktadır. İnternet/donanım eksikliği kategorisinde görüş bildiren katılımcılar (Duru, Can, Ela, Alp) Padlet kullanımına ilişkin olumlu görüşlerine karşın kullanım için İnternet ve donanım eksikliği gibi sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen katılımcılardan Ela düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ela: “Aslında uygulama çok güzel ama İnternet gerekebilir. Uygulamaya girmek için bilgisayar ve telefon gibi şeyler gerekebilir. Bu konularda sıkıntı çekilebilir.”

Alp: “İşte bu tür uygulamalar güzel ama pandemide uzaktan eğitimde olduğu gibi İnternet sorunları bilgisayar yokluğu sorunları gibi gibi şeyler yaşanabilir.”

Dijital beceri gerekliliği kategorisinde görüş bildiren katılımcıların (Can, Alp) görüşleri ise uygulamanın birçok avantaj içermesine rağmen kullanımının belirli bir dijital beceri gerektirmesi şeklindeki görüşlerden oluşmaktadır. Can ve Alp’in konu ile ilgili sözleri şu şekildedir:

Can: “Uygulamayı kullanmak için gerek öğretmen gerek öğrenci olarak belirli bir bilgisayar kullanımı becerisi gerektirir.”

Alp : “Pandemi demişken pandemide bilgisayarı zor kullanan hocalar gördük bu hocalar Padlet’i kullanamaz kullansa da etkin olmaz.”

Padlet Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

Katılımcıların Padlet uygulaması sürecini daha nitelikli kılmak adına önerileri alınmıştır. Katılımcıların konu ile ilgili önerileri uygulamanın daha rahat kullanılması için bilgisayar ve tablet gibi donanım eksikliklerinin giderilmesi, İnternet hizmetinin iyileştirilmesi kategorisinden oluşmaktadır. Ancak bu öneriler aslında Padlet özelinde olmayan tüm dijital uygulamalar için geçerli olabilecek genel önerilerdir. Bu nedenle katılımcılara bir kez daha Padlet özelinde önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Bu kez bazı katılımcılar (Duru, Can, Nil ve Ege) Padlet uygulaması sürecinin daha verimli olması için ‘deneyim’ olarak kodlanan bir öneride bulunmuştur. Bu katılımcılar Padlet ile yapılabilecek pek çok şey olduğunu bu nedenle üzerinde daha çok çalışıldığında, biraz deneyim kazandıkça daha güzel şeyler yapılabileceğini dile getirmişlerdir. Bu şekilde düşünen katılımcılardan Nil şunları dile getirmiştir:

Nil: *“Aslında bu uygulama ile yapılabilecekler sınırsız gibi yani yaratıcılığımızı kullanırsanız pek çok şey yapabilirsiniz. Bu nedenle biraz deneyim kazandıktan sonra ilk acemiliği attıkça daha da güzel işler ortaya çıkabilir.”*

Ege'nin konu ile ilgili düşünceleri ise şu şekildedir:

Ege: *“Eğer etkili kullanılırsa Padlet ile çok fazla şey yapılabilir. Bu ise ancak biraz kurcalamakla biraz beceriyle mümkün.”*

Gelecekte Padlet Kullanımı

Öğretmen adaylarının gelecekte gerek lisans eğitimlerinde (hizmet öncesi) gerekse öğretmenlik meslek hayatlarında (hizmet içi) Padlet kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı ileride Padlet uygulamasını kullanmayı istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle Utku ve İdil kişisel portfolyolarını hazırlamak için bile Padlet kullanımını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Utku bu düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Utku: *“Açıkçası Padlet hem diğer derslerimde kullanmak isterim hem öğretmen olduğumda kullanırım. Ayrıca kişisel CV gibi portfolyomu da hazırlayabilirim. Böyle kullanmayı düşünüyorum.”*

İdil ise düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

İdil: *“Ben kullanmak isterim üniversitedeki diğer derslerimde de ama hocalar kullanabilir mi emin değilim? Ben öğretmen olduğumda ise kesin kullanırım. Çok sanat etkinliği yapıyoruz onları da koyar kendi sergimi bile yaparım.”*

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada pandemi döneminde çevrimiçi olarak yürütülen erken çocuklukta çevre eğitimi dersi kapsamında çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye imkân tanıyan Padlet kullanımına dayalı bir etkinlik tasarlanmış ve katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Ders tasarımı ise 7E yaklaşımı doğrultusunda yapılmıştır. Etkinlikte 7E öğrenme modelinin kullanılması ile öğrenenlerin önceden sahip oldukları deneyim ve bilgileri ile yeni karşılaştıkları durumları anlamaları, günlük hayat ile ilişkilendirilme yapılması ve mevcut kavram yanlışlarının giderilmesi hedeflenmiştir. Benzer bir perspektifle gerçekleştirilen bir araştırmada,

STEM-7E kullanımının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği tespit edilmiştir (Parno vd., 2019).

Padlet kullanımına dayalı bu çevrimiçi etkinlik ile öğrencilerin çevre kirliliği konusunu anlamalarına katkıda bulunmuş ve de işbirlikli öğrenme sağlanmıştır. Bunu destekler şekilde bir dijital pano Padlet ile beyin fırtınası ve tartışma ortamlarının oluşturulabildiği bilinmektedir. Öğrenciler ve öğretmen arasında işbirliğine imkân tanıyan Padlet ile öğrencilerin tartışma duvarındaki cevapları takip edilerek öğrencilerin yanlış ya da kavram yanılgılı öğrenmeleri ortaya çıkarılabilir ve gidermek için de Padlete yeni eklemeler yapılabilir. Ayrıca Padlet hem ders süresince sınıf içinde hem de ders dışında kullanıma uygundur (Başkaya & Tursunovic, 2017). Padlet uygulaması, konu ile ilgili seçilen her türlü dijital materyali (sunum, video, karikatür, afiş gibi) yerleştirmeye imkân tanır. Böylece konu ile ilgili tüm materyale düzenli bir şekilde kolaylıkla ulaşılabilir. Öğrenciler ise videolardan dersi dinleme, karikatür ve animasyonlar aracılığı ile eğlenerek öğrenme, alıştırmalarla konuyu pekiştirme ve oyunlarla da yine eğlenerek öğrenme imkânı bulmaktadır. Bu renkli öğrenme ortamı anlamlı ve etkili öğrenme için zemin oluşturmaktadır (Özipek, 2019).

Mevcut çalışmada katılımcıların tamamı Padlet uygulamasına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar Padlet'in eğlenceli, keyifli, etkileyici ve motive edici olduğunu belirterek öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenme ve işbirliği sağlama, bilgi alışverişi fırsatı sunma, sınıf etkileşimi sağlama, dönüt verme ve alma kolaylığı gibi pek çok avantaj taşıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca aynı anda birden fazla kişinin tek bir Padlet üzerinde çalışabilmesi, uygulamanın hem sınıfta hem de sınıf dışında kullanıma açık olması uygulamanın diğer avantajları olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar ilgili literatürle paralellik göstermektedir. Padlet, klasik sınıf panoları yerine çevrimiçi işbirlikli deneyim sağlar. Padlet kullanmak için hesap oluşturulması ve özel bir teknik bilgi gerekmez. Kısacası Padlet kullanım kolaylığı avantajına sahiptir. Sınıf katılımını artırması, işbirlikli çalışma, akran öğrenme ve öz-değerlendirme fırsatı sunması Padlet'in diğer önemli üstün yönleri olarak bilinmektedir (Fuchs, 2014). Bunlara ek olarak, Padlet'in öğrenme motivasyonu sağladığı (Dewitt, Alias & Sıraj, 2015), derste başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derste Padlet kullanımından memnun oldukları (Kleinsmith, 2017) ve öğrencileri aktif kılarak derse katılımı artırdığı (Nyawanza, 2017) ve öğretmene geribildirim kolaylığı sağladığı (Wulandari, 2018) bildirilmektedir.

Mevcut çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç, katılımcıların Padlet'in olumsuz yönleri ile ilgilidir. Bu kapsamda öğretmen adayları Padlet için Internet ve bilgisayar, cep telefonu gibi bir donanım ayrıca bunları kullanabilecek bir dijital yeterlik gerektirdiğini ve bu nedenle bir sınırlılık taşıyabileceğini belirtmişlerdir. Padlet'e özgü olmayan bu sınırlılıklar aslında neredeyse tüm dijital uygulamalar için geçerlidir. Bunu destekler

şekilde literatürde yer alan farklı çalışmalarda gerek uzaktan eğitimde gerek çevrimiçi uygulamaların eğitim amaçlı kullanımında bu noktaların bir sınırlılık oluşturabileceği rapor edilmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Çilek, Uçan & Ermiş, 2021; Şenel Çoruhlu & Uzun, 2021). Katılımcılar Padlet özelinde herhangi bir olumsuz özellik belirtmemişlerdir. Bunu destekler şekilde Özipek'in (2019) Padlet uygulaması ile Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmasında da katılımcıların tamamı Padlet uygulaması ile ilgili olumlu görüş bildirirken; hiçbir olumsuz görüş bildirmemişlerdir.

Araştırmada, katılımcıların Padlet'i daha etkin kullanmak için deneyimin önemine vurgu yaptıkları ve ileride de hem lisans eğitimlerinde diğer derslerinde hem de öğretmen olduklarında Padlet'i kullanmayı düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Nitekim Padlet uygulamasının sahip olduğu tüm bu avantajlar ve hem öğretmenlere hem de öğrenenlere sunduğu fırsatlar dikkate alındığında, çevrimiçi ortamlarda etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamak için çok elverişli olduğu ifade edilebilir. Özellikle pandemi döneminde geçilen acil uzaktan eğitime yönlendirilen eleştiriler ya da bu süreçte karşılaşılan birçok problem (katılımın kısıtlı olması, işbirliği sağlanamaması ve etkileşim eksikliği gibi) Padlet kullanımı ile giderilebilir gibi görünmektedir. Ayrıca eğlencere öğrenme ortamı ve öğrenme kolaylığı sağlaması da Padlet'i çevrimiçi uygulamalar arasında ön plana çıkarmaktadır. Günümüz eğitim anlayışının nihai amacı 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Padlet uygulamasının da bu amaca hizmet eden yönlerinin olması bu web 2.0 uygulamasını dikkat çekici kılmaktadır. Sonuç olarak farklı ders ve konular için Padlet kullanımının yaygınlaştırılması ve farklı disiplinler için etkililiğinin değerlendirilmesi gibi öneriler getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başkaya, K. & Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2) , 79-96.
- Beltrán-Martín, I. (2019). Using Padlet for collaborative learning. *HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances*.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.

- Çelebi, C. & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 2(1), 75-110.
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 13(49), 308-323.
- Dewitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2015). *Collaborative learning: Interactive debates using Padlet in a higher education institution*. In: International Educational Technology Conference (IETC 2015), Istanbul, Turkey.
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: Using Padlet for whole-class engagement. *Loex Quarterly*, 40(4), 7-9.
- İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249.
- Kleinsmith, C. L. (2017). *The effects of using Padlet on the academic performance and engagement of students in a fifth grade basic skills mathematics classroom*. Rowan University.
- Lucas, M., & Vicente, P. N. (2022). A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 1-21.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nyawanza, M. (2017). The use of mobile technology in lectures: Using an Audience Response System (Padlet) to enhance the student learning experience. *Worcester Journal of Learning and Teaching*, (11), 1-15.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parno, S. E., Yuliati, L., Widarti, A. N., Ali, M., & Azizah, U. (2019). The influence of STEM-based 7E learning cycle on students critical and creative thinking skills in physics. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8, 761-769.
- Shuker, M. A., & Burton, R. (2021). Educational Technology review: Bringing people and ideas together with 'Padlet'. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 4(2), 121-124.
- Şenel Çoruhlu, T. & Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79.

URL 1: <https://pixabay.com/tr/photos/enerji-santrali-hava-kirlili%0c4%09fi-6807566/>

URL 2: <https://pixabay.com/tr/photos/kirlilik-z%0c4%0b1rva-at%0c4%0b1k-%0c3%0a7evre-%0c3%0a7%0c3%0b6p-3441119/>

URL 3: <https://pixabay.com/tr/photos/kontaminasyon-su-kirlili%0c4%09fi-g%0c3%0b6l-4286704/>

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: State University of New York Press.

van Wart, M., Ni, A., Medina, P., Canelon, J., Kordrostami, M., Zhang, J., & Liu, Y. (2020). Integrating students' perspectives about online learning: A hierarchy of factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(53).

Wulandari, R. (2018). *English Language Education Department of a Private University Students Perception on Using Padlet in Improving Writing Skills*. Doctoral Dissertation, Universitas Muhammadiyah Yogyakarta, Endonezya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Semih Dikmen¹-Ferhat Bahçecil²

ÖZET

Eğitim araştırmalarının en önemli hedeflerinden biri öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırmaktır. Öğrenme süreçlerinin verimliliğinin artırılmasında bireylerin öğrenmeye yönelik tutumları önemi olabilir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma mevcut durumu tespit etmeyi amaçlandığından betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma evrenini Türkiye'deki bir üniversitede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 273 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile toplamıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin öğrenmeye yönelik tutum açısından etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yaş düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ek olarak üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile öğrenim gördükleri alan öğrenmeye yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan ve sınıf düzeyinin öğrenmeye yönelik tutum açısından etkili değişkenler olmadığı söylenebilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki araştırmanın bulgularıyla tutarlı olduğu belirlenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar farklı değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyebilir. Ek olarak daha büyük örneklem grubuyla yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, Öğrenme, Tutum, Nicel araştırma

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TO LEARNING

ABSTRACT

One of the most important goals of educational research is to increase the efficiency of learning processes. Individuals' attitudes towards learning may be important in increasing the efficiency of learning processes. The aim of this research is to examine the attitudes of university students towards learning according to various variables. Since the research aimed to determine the current situation, it was carried out according to the descriptive survey model. The population of the research consists of students studying at a university in Turkey. The sample of the study consists of 273 students selected by random sampling method from this universe. The data of the study were collected with a demographic information form and an attitude scale towards learning. SPSS 22 package program was used to analyze the obtained data. According to the findings of the research, it is seen that university students have high attitudes towards learning.

¹ Öğr. Gör., Fırat Üniversitesi, sdikmen@firat.edu.tr. Sorumlu Yazar

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, ferhatb@firat.edu.tr

In addition, students' attitudes towards learning were examined in terms of some demographic characteristics. It has been determined that the gender of university students is not an effective variable in terms of attitudes towards learning. However, it was determined that the students' attitudes towards learning did not differ according to age level. In addition, it was determined that the grade levels of university students and the attitude towards learning in the field they studied were not effective. In this context, it can be said that gender, age, field of study and grade level are not effective variables in terms of attitudes towards learning. It has been determined that the results of the current research are consistent with the findings of the research in the literature. Future research can examine university students' attitudes towards learning in terms of different variables. In addition, studies with larger sample groups are needed. Some recommendations for future research are presented.

Keywords: University students, Learning, Attitude, Quantitative research

1. GİRİŞ

Öğrenme bireysel bir performanstır. Başarılı bir öğrenme, öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmakla başlar. Alanyazında öğrenmeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutumun öğrenmenin başarısını etkilediği belirtilmektedir (Kazazoglu, 2013). Tutum kavramı, insanlar, nesnelere, olgular ya da olaylar gibi herhangi bir nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceler olarak tanımlanır (Demirel, 1993). Tutum, önceki deneyimlere dayalı olarak ortaya çıkan duygu, inanç ve davranışsal eğilimlerden kaynaklanan zihinsel veya nörolojik bir hazırlık durumudur. Dahası tutum, davranışın hem öncülü hem de sonuçları olabilir (Allport, 1967; Fishbein, 1967). ABC modeli veya üç bileşenli tutum modelinde tutum yapısı, duygusal bileşen (kişinin bir tutum nesnesi hakkındaki hislerini/duygularını içerir), davranışsal bileşen (veya çağrışımsal) (sahip olduğumuz tutumun nasıl davrandığımızı veya davrandığımızı etkileme şekli) ve bilişsel bileşen (kişinin bir tutum nesnesi hakkındaki inancını/bilgisini içerir) olmak üzere üç bileşenden oluştuğu belirtilmektedir (Výrost, 1989; Hogg & Vaughan, 2005).

Bireylerin başarılı olabilmesi için bazı stratejiler geliştirmesi önemlidir. Bunlardan bazıları öğrenme yollarını bilmek, beklenti geliştirmek ve öğrenme kaygısı taşımamaktır (Şen, 2013). Bununla birlikte bireylerin öğrenmeye yönelik çabaları onların bilgiye ulaşabilmesi açısından önemli bir yapıdır. Çünkü öğrenenlerin doğası, bilgiye karşı istek, açıklık, beklenti, merak ve ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilidir (Şimşek, 2007: 37). Bireylerin öğrenme istekleri ve çabaları onların öğrenme düzeylerini artırırken öğrenmeye yönelik kaçınmaları bu süreci olumsuz etkileyebilir. Bu nedendir ki öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirmek, birçok ülke için öğretim programlarının ana hedeflerindedir (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016). Eğitim araştırmaları alanındaki klasik araştırmalar (Brookover, 1969) tutum ve davranışların öğrencilerin akademik başarılarını yordayabileceği sonucuna varmıştır.

Eğitimde, öğrenci tutumları ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğuna dair önemli kanıtlar vardır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, okula bağlılıkları ve eğitim programlarının başarısında önemli rol oynayabilir (Erdoğan, 2020). Alanyazında öğrenmeye yönelik olumlu tutum besleyen bireylerin akademik başarılarının arttığı (Bråten ve Strømsø, 2006; Duarte, 2007) ve olumlu davranışlar

sergilediği (Pierce vd., 2007) belirtilmektedir. Öğrenciler olumlu tutuma sahip olduklarında olumlu davranışlar sergilerler ve akademik gereksinimlerini yerine getirirler. Öğrenmeye yönelik tutuma yönelik değişkenlerin incelendiği araştırmalarda bireylerin öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenmeye katılma istekleri (Marton & Saljo, 1997), okula bağlılıkları (Erdoğan, 2020), dil öğrenme motivasyonları (Şimşek, 2021), gelecek beklentileri (Bahadır, 2022) ve akademik başarıları (Aktürk, 2012) arasında olumlu ilişki olduğu ortaya belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenmeye yönelik tutumu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi eğitim ve öğretim süreçlerinin etkililiği ve verimliliği açısından önemli olabilir (Kaysi ve Aydemir, 2017).

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine, yaş düzeylerine, öğrenim gördükleri alana ve sınıf düzeylerine göre değişmekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

Mevcut araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli bir durumu olağan haliyle betimlenmedir (Tuncer, 2020:221).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 273 öğrenci (183 Kadın, 90 Erkek) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ± 1.29 düzeyindedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evren içerisindeki her bir örneklemin seçilme olasılığı eşit olması istendiğinde tercih edilmektedir (Korkmaz, 2020:153).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise Çetin ve Çetin (2019) tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipte “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları Öğrenmeye Yönelik Çaba, Öğrenmeyi Önemseme ve Öğrenmeden Kaçınma olarak etiketlenmiştir. Ölçek ile elde edilen puanlar toplam puana dönüştürülerek öğrenmeye yönelik tutum düzeyi belirlenmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirlik ölçütünü taşıdığı söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde başvurulan temel istatistiksel analizler için İstatistik programı kullanılmıştır. Ek olarak veriler normal dağılım ve doğrusallık açısından incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklığın -1.5 ile 1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2007). Analiz sonuçları basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir. Bu kapsamda bağımsız değişkenlerden ikili gruplarının karşılaştırılmasında Independent t testi kullanılmıştır. İki den fazla grupları içeren bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 1.00-1.80 Tamamen Katılmıyorum, 1.81-2.60 Katılmıyorum, 2.61-3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Katılıyorum, 4.21-5.00 Kesinlikle Katılıyorum olarak puanlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte “Öğrenmeye yönelik çaba”, “Öğrenmeyi önemseme” ve “Öğrenmeden kaçınma” olmak üzere 3 alt tema bulunmaktadır.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri

	N	Ort	ss
ÖYT TAMAMI	273	3.99	0.64
Öğrenmeye Yönelik Çaba	273	3.88	0.72
Öğrenmeyi Önemseme	273	4.26	0.75
Öğrenmeden Kaçınma	273	3.97	1.20

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri $3.99 \pm .64$ olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutları açısından düzey ortalamaları incelendiğinde öğrenmeye yönelik çaba $3.88 \pm .72$, öğrenmeyi önemseme boyutu $4.26 \pm .75$ ve öğrenmeden kaçınma 3.97 ± 1.20 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre incelenmiş olup, bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t -testi		
					t	sd	p
ÖYT_TAMAMI	Kadın	183	3.97	0.64	-.576	271	.283
	Erkek	90	4.02	0.66			
Öğrenmeye Yönelik Çaba	Kadın	183	3.87	0.72	-.354	271	.362
	Erkek	90	3.91	0.72			
Öğrenmeyi Önemseme	Kadın	183	4.22	0.77	-1.152	271	.125
	Erkek	90	4.33	0.70			

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğrenmeden Kaçınma	Kadın	183	3.96	1.17	-.101	271	.460
	Erkek	90	3.98	1.26			

Tablo 2’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Bu bağlamda cinsiyetin öğrenmeye yönelik tutum açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer bağımsız değişken yaş düzeyidir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Yaş Düzeylerine Göre Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

		N	Ort.	ss	F	p
ÖYTTAMAMI	18-20 Yaş	50	4.04	0.52	3.254	.127
	21-23 Yaş	133	3.90	0.70		
	24-26 Yaş	52	4.03	0.64		
	27 ve üstü	38	4.16	0.57		
	Toplam	273	3.99	0.64		
Öğrenmeye Yönelik Çaba	18-20 Yaş	50	3.85	0.64	2.448	.064
	21-23 Yaş	133	3.79	0.77		
	24-26 Yaş	52	3.98	0.70		
	27 ve üstü	38	4.12	0.61		
	Toplam	273	3.88	0.72		
Öğrenmeyi Önemseme	18-20 Yaş	50	4.39	0.65	1.288	.279
	21-23 Yaş	133	4.18	0.84		
	24-26 Yaş	52	4.25	0.74		
	27 ve üstü	38	4.37	0.54		
	Toplam	273	4.26	0.75		
Öğrenmeden Kaçınma	18-20 Yaş	50	4.14	0.99	.614	.607
	21-23 Yaş	133	3.89	1.23		
	24-26 Yaş	52	3.94	1.33		
	27 ve üstü	38	4.05	1.14		
	Toplam	273	3.97	1.20		

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş düzeyleri göre öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu doğrultuda öğrenmeye yönelik tutumları açısından yaş düzeyinin anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer bağımsız değişkenlerden olan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana göre Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

		N	Ort	ss	F	p
ÖYTTAMAMI	Fen Bilimleri	195	3.99	0.63	.291	.748

	Sağlık Bilimleri	37	4.05	0.66		
	Sosyal Bilimler	41	3.94	0.69		
	Toplam	273	3.99	0.64		
Öğrenmeye Yönelik Çaba	Fen Bilimleri	195	3.87	0.70		
	Sağlık Bilimleri	37	3.91	0.72	.202	.817
	Sosyal Bilimler	41	3.94	0.83		
	Toplam	273	3.88	0.72		
Öğrenmeyi Önemseme	Fen Bilimleri	195	4.25	0.76		
	Sağlık Bilimleri	37	4.31	0.81	.085	.918
	Sosyal Bilimler	41	4.25	0.68		
	Toplam	273	4.26	0.75		
Öğrenmeden Kaçınma	Fen Bilimleri	195	4.02	1.16		
	Sağlık Bilimleri	37	4.13	0.96	2.602	.076
	Sosyal Bilimler	41	3.59	1.47		
	Toplam	273	3.97	1.20		

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Bu doğrultuda öğrenmeye yönelik tutumları açısından öğrenim görülen alanın anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer bağımsız değişkenlerden olan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine göre Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

		N	Ort	ss	F	p
ÖYTTAMAMI	1. Sınıf	32	4.09	.496		
	2. Sınıf	69	4.03	.693		
	3. Sınıf	63	3.91	.690	.673	.569
	4. Sınıf	109	3.99	.620		
	Toplam	273	3.99	.642		
Öğrenmeye Yönelik Çaba	1. Sınıf	32	3.80	.592		
	2. Sınıf	69	3.90	.828		
	3. Sınıf	63	3.80	.707	.702	.552
	4. Sınıf	109	3.95	.683		
	Toplam	273	3.88	.717		
Öğrenmeyi Önemseme	1. Sınıf	32	4.39	.642		
	2. Sınıf	69	4.24	.854		
	3. Sınıf	63	4.20	.791	.469	.704
	4. Sınıf	109	4.26	.690		
	Toplam	273	4.26	.751		
Öğrenmeden Kaçınma	1. Sınıf	32	4.53	.653		
	2. Sınıf	69	4.13	1.08		
	3. Sınıf	63	3.85	1.23	4.126	.007
	4. Sınıf	109	3.77	1.30		
	Toplam	273	3.97	1.19		

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamı, öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenmeyi önemseme alt boyutu açısından anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenemezken ($p > .05$), öğrenmeden kaçınma alt boyutu açısından

anlamli farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Öğrenmeden kaçınma alt boyutu açısından hangi gruplar açısından anlamli farklılığın olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Sheffe analizi sonucunda dördüncü ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilere göre kaçınma davranışlarının daha az olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Mevcut araştırma üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi önemsedikleri, öğrenmek için çaba gösterdikleri ve öğrenmeden kaçınma davranışlarında bulunmadıkları söylenebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamli farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özkal ve Çetinöz (2006) yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler dersini alan kız öğrencilerin erkeklere göre ve yüksek başarı düzeyindekilerin düşük ve orta başarı düzeyindekilere göre daha fazla öğrenme stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Ancak cinsiyet ve başarı düzeyinin öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımları üzerindeki etkileri incelendiğinde ise farkın anlamli olmadığını tespit etmiştir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye yönelik tutumun anlamli farklılık göstermediği bulgusu mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırma sonuçlarının aksine Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018), Göloğlu Demir (2021) ve Hamurcu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyetin öğrenmeye yönelik tutum açısından etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından öğrenmeye yönelik tutumu araştıran çalışmaların bazılarında kadınların lehine (Bahadır, 2022) anlamli farklılık belirlenirken bazılarında ise erkekler lehine anlamli farklılık belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları ve alanyazındaki araştırmaların sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından öğrenmeye yönelik tutumun gelecekteki araştırmalarda incelenmesi önemli olabilir.

Araştırmada tespit edilen bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin yaş düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamli farklılık göstermediğidir. Alanyazında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı çalışmaların (Kakupa & Xue, 2019) olduğu belirlenirken, aksi bulgulara ulaşan çalışmaların da (Dikmen, Tuncer & Şimşek, 2018) olduğu söylenebilir. Alanyazındaki farklı bulguların araştırmalarda kullanılan ölçme araçları üzerinde örneklemin etkisinden

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularının üzerinde örneklemin önemli etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Tuncer, Berkant ve Dikmen, 2017).

Araştırmada tespit edilen bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin öğrenme alanlarına göre öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediğidir. Alanyazında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ataseven (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerinde bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bağlamda öğrenmeye yönelik tutumun içsel faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Nitekim Dikmen (2021) tarafından yapılan araştırmada eğitim ve öğretim ortamlarında içsel motivasyonun diğer değişkenlere kıyasla daha büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediğidir. Bununla birlikte sınıf düzeyine göre öğrenmeden kaçınma davranışının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alanyazında üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını sınıf düzeyine göre inceleyen araştırmaların (Hamurcu, 2018; Adıgüzel & Dolmacı, 2018) benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Göloğlu Demir (2021) öğrencilerin yükseköğretim sistemi içerisinde kaldıkları süreç boyunca öğrenmenin öneminin farkında oldukları ve bu durumun öğrenmeye yönelik tutumlarının sürekli yüksek olmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda üniversite eğitiminin her sınıf düzeyinde, öğrenmeye yönelik tutumun yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mevcut araştırmada birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin öğrenmeden kaçınma davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumun üniversiteye hazırlık döneminin yoğun temposu sonrası üniversiteye yerleşen öğrencilerde bir süre öğrenmeden uzak kalma isteği oluşabileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve öğrenme alanının öğrenmeye yönelik tutum açısından etkili değişkenler olmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarının güçlendirilmesi amacıyla gelecekte daha büyük örneklem grubu ve farklı bölgelerde yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2),63-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/41881/438499>
- Aktürk, A.O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Allport, Gordon W. (1967). *Pattern and Growth in Personality*. Oxford, England: Holt, Reinhart & Winston.
- Ataseven, N. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bahadır, F. (2022). Gelecek beklentilerine göre öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 459-473.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027-1042.
- Brookover, W. B. (1969). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. ABD: Holt, Rinehart and Winston, Inc
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Demirel, Özcan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 213-232.
- Dikmen, M., Şimşek, M., & Tuncer, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher education*, 54(6), 781-794.
- Erdoğan, M. Y. (2020). The roles of attitudes towards learning and opposite sex as a predictor of school engagement: mixed or single gender education?. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-9.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 257-266). New York: John Wiley & Sons
- Göloğlu Demir, C. (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 415-439.
- Hamurcu, H. (2018). Examination of attitudes to learning and educational stress in prospective primary school teachers: İzmir Buca sample. *Educational Research and Reviews*, 13(2), pp. 92-105, 23. DOI: 10.5897/ERR2017.3431
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2005). *Social Psychology* (4th edition). London: Prentice-Hall.
- Kakupa, P., & Xue, H. (2019). Students' Attitudes towards Research: A Study of Graduate Education Students at a Chinese Normal University. *Educational Process: International Journal*, 8(2), 97-110.
- Kaysı, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan Eğitim Süreçlerindeki Etkileşim Boyutlarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.

- Kazazoğlu, Semin (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral, A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (205-227. ss) Ankara: Pegem Akademi
- Marton, F., & Saljo, R. (1997). *Approaches to Learning*. In Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N.(ed.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285-300.
- Şen, H. Ş. (2013). The attitudes of university students towards learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 947-953.
- Şimşek, Ü. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile İngilizce Dil Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *EJERCongress 2021*, 81.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (205-227. ss) Ankara: Pegem Akademi
- Tuncer, M., Berkant, H.G., & Dikmen, M., (2017). Sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularına örneklem etkisinin araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11),1-10.
- Özkal, N., & ÇETİNGÖZ, A. G. D. D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 259-275.
- Výrost, J. (1989). *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: Veda.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 648-665.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ORYANTASYON SORUNLARI VE BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN BİR ORYANTASYON PLANI*

Emin Tamer Yenen¹-Hüseyin Boz²

ÖZET

Bu araştırmada, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin karşılaştıkları uyum sorunlarının belirlenmesi ve beklentilerine yönelik bir oryantasyon planının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencileri ve daha önce öğrenci danışmanlığı yürütmüş ve halen yürütmekte olan akademisyenler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu dört farklı fakültede eğitim gören 40 öğrenci ve bu fakültelerde görev yapan 12 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrenciler için dört açık uçlu soru, akademisyenler için görüşme formunda üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Veriler tema, alt tema ve kodlara ayrılmış ve frekansları ile birlikte tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin temel sorunları barınma, şehre ve kültüre uyum, üniversitenin kampüsü hakkında bilgi eksikliği, ders alma ihtiyacı ve bölümde rehberlik ihtiyacı olarak sıralanmıştır. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde oryantasyon faaliyetlerinin sadece üniversite ve çevresinin tanıtımı ve bölümle alakalı genel bilgilerin verilmesi olarak algılanmaması gerektiği, oryantasyon sürecinin fiziki, sosyal, akademik ve psikolojik başta olmak üzere bir çok boyutunun olduğu ve öğrencilerin bu tür uyum süreci hizmetlerinden haberdar edilip destek almalarının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, üniversiteye uyum süreci, oryantasyon sorunları, beklentiler, oryantasyon planı.

AN ORIENTATION PLAN REGARDING UNIVERSITY STUDENTS' ORIENTATION PROBLEMS AND EXPECTATIONS

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the adaptation problems faced by students who have just started university and to create an orientation plan for their expectations. In this direction in the research, interviews were made with first grade university students and academicians who had previously conducted and are still conducting student counseling. The research was designed according to case study, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 40 students from four different faculties and 12 academicians working in these faculties. Semi-structured interview was used as a data collection tool in the research. There are four open-ended questions in the interview form for students and three open-ended questions in the interview form for academics. The data were

* Bu çalışma 1919B011802079 nolu TÜBİTAK Projesinden 1. yazarın danışmanlığında türetilerek hazırlanmıştır.

¹ Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, emintameryenen@nevsehir.edu.tr. Sorumlu Yazar

² Öğretmen, hsnboz9763@gmail.com

divided into themes, sub themes and codes and presented as a table with their frequencies. The data obtained were analyzed by content analysis method. According to the research results, the main problems of the students were housing, adaptation to the city and culture, lack of information about the campus of the university, the need to enroll in courses and the need for guidance in the department. When the research is evaluated in general it is concluded that orientation activities should not be perceived only as presentation about the university and its environment and giving general information about the department, because orientation process has many dimensions especially physical, social, academic and psychological and so students should be informed about this kind of adaptation process services and necessary support should be provided.

Keywords: University students, university adaptation process, orientation problems, expectation, orientation plan.

1. GİRİŞ

Üniversite öğrenciliği, birçok gencin hayalini kurduğu ve istediği bir yaşam dönemidir. Üniversiteye ilk kez başlayan öğrenciler alışkın olmadıkları farklı ve yeni bir ortamın içine girmekte ve kendilerini aniden değişik bir akademik ve sosyal çevre içinde bulmaktadırlar. Öğrencilerin karşılaştıkları bu yeni çevre, eğitim yaşantıları, insan ilişkileri ve geçmişteki sosyal ortamlarından farklılık göstermektedir. Öğrenciler daha önce alışkın olmadıkları bu sosyal ortamda tüm bireysel yaşam sorumluluklarını da kendileri üstlenmek zorunda kalmaktadırlar (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005).

Üniversitenin ilk yılı çoğu öğrenci için heyecanlı ve stresli bir deneyimlerin edinildiği zaman dilimleri olarak tanımlanabilir. Çünkü üniversitede öğrenci olmak, aileden uzakta farklı şehirlerde yaşamak, öğrencilerde kaygı ve stres yaratabilmektedir (Kacur ve Atak, 2011). Üniversite öğrencileri genel olarak ergenlikten gençliğe ve yetişkinliğe geçiş döneminin sıkıntılarını yaşayan bir bireylerdir (Özgüven, 1992). Yetişkinliğin ilk adımlarının atıldığı bu dönemde öğrenciler birçok yeni sorumlulukla karşılaşabilmektedir. Bireylerin ailelerinden ayrılarak kendi ayakları üzerinde durmaya çalıştıkları bu yeni dönem birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bunların başında; barınma, beslenme, üniversite yerleşkesine ve bölgeye yabancılaşma, farklı sosyal çevrelerden gelen bireylerle ilişki kurma, ekonomik kaygılar, güvenlik, kültürel ve coğrafi farklılıklar, akademik işlerde yaşanan güçlükler, yarı ya da tam zamanlı iş deneyiminin başlaması, depresyon, engelli öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, yalnızlık ve ev özlemi gibi faktörler gelmektedir (Mercan ve Yıldız, 2011; Wintre ve Yaffe, 2000). Ayrıca üniversite yıllarında bir gruba aidiyetlik ihtiyacı, meslek sahibi olma ve geleceğe yön verme idealleri ile yeni bir okul ortamına, farklı bir şehire ve yabancı bir çevreye uyum sağlama çabaları birçok gençte bazı uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Aktaş, 1997). Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin bu tarz sorunları uzun süre yaşamaları, onların üniversiteye oryantasyon sürecini olumsuz etkilemekte ve okulu bırakmalarına dahi sebebiyet verebilmektedir (Paul ve Brier, 2001). Fisher, Cavanagh ve Bowles (2009), uyum sorununun ilk yılda okulu bırakmanın yanında akademik başarıyı da olumsuz etkilediğini ve yeniden sınava hazırlanarak farklı üniversiteleri kazanma isteğini doğurduğunu belirtmişlerdir.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Özellikle üniversiteye başlangıç yılında karşılaşılan sorunların başında çevreye uyum ve oryantasyon sorunları gelmektedir, ancak günümüzde üniversitelerimizdeki oryantasyon faaliyetleri birkaç büyük üniversite dışında yeterince verilememektedir (Kutlu, 2004).

Fransızca kökenli bir kelime olan oryantasyon (orientation) belirli bir yön verme, yönelim, yönlendirme anlamları taşımaktadır (Saraç, 2009). Eğitim ve iş sahası gibi ortamlarda sıklıkla kullanılan bu terim, herhangi bir kişi ya da topluluğu yeni ortama hazırlama ve alıştıırma olarak değerlendirilmektedir (Çiftel, 2017). Özellikle eğitimin birçok aşamasında belirli amaçlar doğrultusunda oryantasyon çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir. Oryantasyon eğitiminde, okul ve öğrenciye ait bilgilerin edinilmesi, fiziki ve psikolojik ihtiyaçların giderilmesi ile öğrencinin en kısa zamanda okuluna uyumunun sağlanması amaçlanmaktadır (Kolunsağ ve Vatansever Özdemir, 2007).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin içerisinde yer alan alıştıırma-oryantasyon; üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yaşamlarındaki bu yeni ortam ve koşullara uyum sağlamlarına, karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş edebilmelerine, öğrencilerin üniversite öğretiminin amaçlarını düşünmelerine, üniversiteli olmanın sorumluluklarını düşünerek kavramalarına, üniversitenin sunduğu olanak ve hizmetler hakkında bilgi sahibi olmalarına, üniversitenin ilkeleri ve kuralları hakkında bilgi edinmelerine, üniversite yaşamı boyunca akılcı ve doğru karar verebilmeleri için gerekli bilgileri elde etmelerine, üniversitenin kampüslerini, bölümlerini, yurtlarını, yakın çevresini ve buldukları şehri tanımalarına, yardımcı olmak için sunulan psikolojik danışma ve rehberlik içerisinde yer alan hizmetlerdir (Kutlu, 2004). Bu bağlamda üniversite eğitimindeki oryantasyonun amacının, ilk yıldan itibaren öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve uyum sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için onlara yol göstermek ve bu çalışmaların geniş öğrenci kitlelerine yayılmasını sağlamak olduğu söylenebilir.

Oryantasyon eğitimi, üniversitelerin mevcut düzenlerinin devamında ve örgütsel gelişmede önemli rol oynamaktadır. Öğrencilere okula ilk geldikleri günlerde veya ara sınıflarda karşılaştıkları muhtemel zorluklar esnasında yapılan oryantasyon eğitimi öğrencinin okula yabancılaşmasını önlemekte ve sosyal kaynaşmayı çabuklaştırmaktadır (Kacur ve Atak, 2011). Öğrencilerin belirsizlik ve bilgisizlikten doğan şikayetlerini en aza indirmek, yanlış denemeler ve yanlışlar yoluyla zaman kaybının önüne geçmek ve mevcut düzenin işleyişinde aksamalar meydana gelmemesi için oryantasyon eğitiminin yapılması büyük önem arz etmektedir (Simons, 2006). Oryantasyon eğitimi, öğrencinin okulla bütünleşmesinde, öğrencilerin hocalarını ve birbirlerini yakından tanımalarında faydalı olduğu gibi akademik başarılarının arttırılmasında da önemli olduğu ifade edilmektedir (Henriksen, 1995).

İyi organize edilmiş bir oryantasyonun öğrencilerin okula karşı ilk olumlu izlenimlerini edinmelerini sağlamaktadır. Bu eğitimler aracılığıyla yüksek motivasyon sağlanarak iletişim eksikliğinden kaynaklı

sorunların giderildiği gibi, öğrencilerin yeni ortamlarındaki görev ve hakları ile ilgili doğru bilgilere ulaşmaları hedeflenmektedir. Oryantasyon eğitiminin başlıca amaçları şöyle sıralanabilir (Yeşilyaprak, 2005; Kolunsağ ve Vatansever Özdemir, 2007):

- Okulun genel yapısı, vizyonu, misyonu ve öğrencinin kendi hakları konusunda bilgi vermek,
- Motivasyonu arttırmak ve kişiye güven duygusu kazandırmak,
- Kuruma karşı aidiyet duygusu geliştirmek ve bireyin okul ortamına çabuk uyumu sağlamak,
- Öğrencilere içinde bulunduğu şartları tanıtmak,
- Öğrencileri eğitimlere hazırlamak,
- Deneme-yanılma yoluyla öğrenmede kaybedilen zamanı önlemek,
- Disiplin suçlarını ve risk oluşturabilecek durumları kontrol altına almak,
- Öğrenciyi görev, yetki ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek,
- Öğrencilerin değişimlere, gelişimlere ve yeni teknolojilere uyumunu sağlamak, bilgi ve becerilerini

arttırmak.

Sürdürülebilir ve planlı oryantasyon eğitimleri, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin daha okula başlamadan önce veya kayıt olmasını takiben ilk haftalarda okula alıştırma yönünde ve sonraki yıllarda da kendini yenileyerek devam eden bir süreç şeklinde uygulanabilir (Kolunsağ ve Vatansever Özdemir, 2007). Sürdürülebilir ve iyi planlanmış bir oryantasyon eğitimi olmayan üniversitelerde öğrenciler uyum süreçlerini sancılı atlatırken, amaçları eğitim-öğretim dışında çok farklı emel ve güçlere hizmet eden ve ülkenin milli birlik ve bütünlüğüne kast eden oluşumların tuzağına da düşebilmektedir. Özellikle ülkemizin yakın dönemde yaşadığı 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin sebeplerinden biri de, üniversiteye yeni başlayan ve uyum sürecinde yeterli desteği göremeyen çaresiz gençlerin, oluşan bu boşluktan yararlanmaya çalışan ve ülke menfaati zararına faaliyetler yürüten ideolojik fraksiyonlar tarafından kandırılması olmuştur (Yıldırım ve Yürüdü, 2017). Bilinçli veya bilinçsiz bu tür oluşumların içinde yer alan kişilerin vermiş olduğu zararları ülkemiz acı bir şekilde tecrübe etmiştir (Alkan, 2016).

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalar üniversiteye uyum zorluğunun en sık ifade edilen sorun alanlarından bir olduğunu ortaya koymaktadır (Baker ve Siryk, 1984; Aktaş, 1997; Şen, 2004; Özkan ve Yılmaz, 2010). Üniversite yaşamının, özellikle üniversite birinci sınıf öğrencileri için, psikolojik, sosyal ve akademik alanlarda bir çok değişimi beraberinde getirdiği alanyazında uzun yıllardan beri sıklıkla vurgulanmaktadır (Henriksen, 1995; Leong, Bonz, ve Zachar, 1997; Kutlu, 2004; Aladağ, 2009). Bu nedenle, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin karşılaştıkları bireysel ve çevresel faktörlerden kaynaklı problemlerin ve beklentilerinin neler olduğunun tespit edilip, bu bağlamda çözüme dayalı sürdürülebilir bir oryantasyon planının ortaya konulması yaygın bir etkisi olması açısından araştırmaya değer görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı; üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin

yaşadıkları oryantasyon sorunlarını ve neler yapılması gerektiği konusunda beklentilerini tespit ederek oryantasyon hizmetlerinin uygulanmasında kılavuzluk edebilecek bir oryantasyon planı sunmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması desenine göre düzenlenmiştir. Durum çalışmaları genel olarak bir olay ya da durumun nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelik bir bireyden ya da sosyal bir gruba kadar değişik birimlerin ele alınabileceği, araştırmacıların zengin ve ayrıntılı bilgi toplamalarına olanak sağlayan nitel bir model olarak tanımlanmaktadır (Lichtman, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfa başlayan 40 öğrenci ve 12 akademisyen oluşturmuştur. Bu kapsamda gönüllülük esasına dayalı olarak Eğitim Fakültesinden 13, Fen Edebiyat Fakültesinden 11, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültelerinden sekizer öğrenci ve bu fakültelerde görev yapan 12 akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Akademisyenlerin beşi Eğitim Fakültesinde, dördü Fen Edebiyat Fakültesinde, üçü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, biri de İlahiyat Fakültesinde görev yapmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt olarak üniversite 1. sınıf olmaları ve üniversitenin en çok öğrenci alan fakültelerinden olan yukarıdaki fakültelerde okuyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Akademisyenlerin seçiminde yine en çok öğrencisi olan fakültelerde görev yapan ve daha önce öğrenci danışmanlığı yürütmüş ya da halen danışmanlık görevini sürdüren öğretim üyelerinin seçilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları nihai formatına getirilmeden önce, hazırlanan sorular biri Türkçe Öğretmenliği Bölümü, ikisi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğretim üyelerine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde anlaşılmasında güçlük çekilebilecek sorular değiştirilerek nihai görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda dört, akademisyenler için hazırlanan görüşme formunda ise üç adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşmelerin bir bölümü gönüllülük esasına dayalı olarak ses kaydına alınırken bir bölümü de ses kaydına izin vermeyen katılımcıların olması nedeniyle araştırmacılar tarafından not tutularak kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerinin araştırmanın dışında başka bir yerde kullanılmayacağı ve isimlerinin kesinlikle açıklanmayacağı beyan edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tema, kategori ve kodlara ayrılmış ve frekansları ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Örneğin öğrencilerin yaşadığı sorunlar teması altında; fiziki sorunlar, akademik sorunlar, psikolojik sorunlar ve sosyal sorunlar gibi kategoriler belirlenmiş ve kodlara ayrılmıştır. Ayrıca oluşturulan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğrencilere ilişkin yapılan alıntılar kime ait olduğu Ö1, Ö2...; akademisyenlere ilişkin yapılan alıntılar kime ait olduğu ise A1, A2... şeklinde kısaltmalar halinde verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere ilk olarak yapılan oryantasyon faaliyetlerine yönelik görüşleri sorulmuş ve konu hakkında daha önce bilgi sahibi olup olmadıkları öğrenilmiştir. Elde edilen bulgular tema ve alt temalara ayrılarak tablolaştırılmıştır. Bu temaya ilişkin oluşturulan kodları ve frekanslarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin oryantasyon faaliyetlerine yönelik görüşleri

Öğrencilerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri	
Bilgi Sahibiyim (f-15)	Yetersiz (f-7), üniversitenin yakın çevresinin tanıtımı (f-6), alıştırma süreci (f-2)
Bilgi Sahibi Değilim (f-25)	Oryantasyon hakkında bilgilendirme yapılmadı (f-20), üniversitedeki hizmetlerin tanıtımı yapılmadı (f-5)

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f-25) oryantasyon faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazılarının oryantasyon faaliyetleri hakkında daha önce bir hiçbir bilgiye sahip olmadığı bazılarının oryantasyon faaliyetlerinin ne anlama geldiğini bildiği fakat üniversitede yapılan faaliyetlerden haberdar olmadığı anlaşılmaktadır. Konu hakkında bilgisi olanların ise yapılan oryantasyon çalışmalarını yetersiz bulduklarını (f-7), faaliyetleri üniversitenin yakın çevresinin tanıtımı (f-6) ve alıştırma süreci (f-2) olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin oryantasyon faaliyetleri hakkında genel olarak bilgi eksiklikleri olduğu, oryantasyona yönelik ne tür hizmetlerin olduğu ya da yapıldığı konusunda haberdar edilmedikleri ve yapılan faaliyetlerin ise çoğunlukla fiziki oryantasyona yönelik etkinlikler olduğu söylenebilir. Temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Bilgi sahibi değilim	<i>“Hayır, daha önce böyle bir bilgiye sahip değildim.” (Ö3)</i> <i>“Daha önce bir bilgi almadım. Bunu ilk duyduğumda Üniversite’de oryantasyon faaliyeti yapılmış ve bitmişti. Çok geç haberim oldu. Açıkçası bu etkinlikten haberdar olmak ve</i>
----------------------	--

Üniversite Öğrencilerinin Oryantasyon Sorunları Ve Beklentilerine İlişkin Bir Oryantasyon Planı

	<i>katılmak isterdim.” (Ö20)</i>
	<i>“Oryantasyonu bilgilendirmek için daha çok reklama ve iletişime ihtiyaç var. Benim bilgim olmadı mesela...” (Ö14)</i>
Bilgi sahibiyim	<i>“Oryantasyona dair bilgim vardı. Üniversitemizin oryantasyon faaliyetlerine de katıldım. Fakat yeterli olduğunu düşünmüyorum. Fakültelerden başlanarak üniversitemizi daha detaylı tanıtım yapılabilirdi. Örneğin yemekhanenin nerde olduğuna dair bilgi verilebilirdi.” (Ö8)</i>
	<i>“Oryantasyon hakkında daha önce bir bilgiye sahiptim. Şehir tanıtımının daha kapsamlı olmasını beklerdim.” (Ö32)</i>

3.2. Öğrencilerin Oryantasyon Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin oryantasyon sorunlarına yönelik görüşleri

Öğrencilerin Oryantasyon Sorunlarına Yönelik Görüşleri	
Fiziki Sorunlar (f-26)	Barınma (f-8), üniversite yerleşkesi hakkında bilgi eksikliği (f-7), ulaşım (f-7), adres güncellemelerinin yapılmaması (f-4)
Akademik Sorunlar (f-11)	Yönlendirme eksikliği (10), akademisyenlerle iletişim eksikliği (f-1)
Psikolojik Sorunlar (f-10)	Yalnızlık-arkadaşlık kurma (f-6), Sınıf alışma-kaynaşma (f-4)
Sosyal Sorunlar (f-10)	Şehre uyum sorunu (f-8), iş imkanı-burs (f-2)
Sorunla Karşılaşmadım (f-2)	Kendi memleketinde okuyan (f-2)

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çok çeşitlik arz ettiği ve fiziki, akademik, psikolojik ve sosyal olmak üzere dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok üzerinde durduğu sorunların “fiziki sorunlar” olduğu (f-26) ve bu alt tema altında en çok ifade edilen kodun öğrencilerin “barınma” problemi (f-8) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla sorun olarak gördükleri alanların başında “yönlendirme eksikliği” (f-10); “ulaşım” ve, “üniversite yerleşkesi hakkında bilgi eksikliği” (f-7) gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin yalnızlık, yeni karşılaştığı bireylerle tanışma ve ilişki kurma gibi psikolojik sorunlarla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunların dışında iki öğrencinin de sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Sorun yaşamadığını ifade eden öğrencilerinin ikisinin de ailesinin üniversitenin bulunduğu kentte olması ve birisinin aynı zamanda önceden üniversite deneyiminin olması sorun yaşamamalarının en büyük sebebi olarak gösterilebilir. Öğrenci görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

	<i>“...Okula geldiğimizde kampüs gezdirilmeliydi. Fakülteler tanıtılmıyordu. Blok girişini bile bulmakta zorlandım. Herkesle konuşabilen birisi değilim ve beşimini kendi kendime öğrenmek zorunda kaldım.” (Ö22)</i>
Fiziki sorunlar	<i>“Şehre ilk geldiğimde barınma problemimin olacağını düşünmüştüm ama şanslıyım çünkü gelmeden önce iletişime geçtiğim bir tanıdığım vardı. Onun sayesinde geçen sene bir dernek evinde barındım. KYK yurtlarının yetersiz olması sebebiyle ilk geldiğimde bu sorunu yaşadım. Tanıdığım olduğu için şanslıyım. Fakat dernek evlerine vs. gitmek için çekingendim. Başka çarem yoktu...” (Ö16)</i>
	<i>“Besyo okuyorum. Devlet bizim KYK yurt kontenjanlarımızı özel yetenek olduğu için sonradan açıkladı ve çok az kontenjan var. Bana yurt çıkmadı ve en başta yurdum çıkıp çıkmama durumunu beklerken herhangi bir yerde kalmayıp Kayseri den her gün gelişti yapıyordum. Sonuçlar açıklanıp ta yurt çıkmayınca da baliyle birkaç ay geçti ve apartlar vb.</i>

	<i>kalmayacağım ayların ve yazın kalmayacağım ayların parasını istedi. Maddi durumum iyi değil ve hala kalacak yerim yok.” (Ö1)</i> <i>“En çok sıkıntı çektiğim konu otobüs servislerinin kaldırılması Benim arabam gece 12 buçukta ben iki saat önceden otopara gidip beklemek zorunda kalıyorum ayrıca büyük bavullarla otobüslere binmek çok zorlayıcı ve otobüs içindeki insanlar da rabatsız edici.” (Ö23)</i>
Akademik sorunlar	<i>“Sınavların, hocaların nasıl olduğuna dair bir bilgimiz yoktu.” (Ö15)</i> <i>“İlk gün bilmediğim için ders kaydı yapmakta zorlandım. Hiçbir yönlendirme yapılmadı.” (Ö2)</i> <i>“Fakültede ne neresidir, kiminle konuşmalıyım, derdimi kime anlatayım bilemedim. Hocalarımızla ilkin pek iletişime geçemedik...” (Ö36)</i>
Psikolojik sorunlar	<i>“İnsanların hepsi bana farklı gelmişti. Arkadaşlık konusunda biraz sıkıntı çekmiştim sadece iki tane arkadaşım vardı. Ben normalde çok fazla arkadaşlık kurmayı seven biriyim fakat buraya gelince farklı oldu. Çekiniyor insan.” (Ö7)</i> <i>“Ana sorunun olarak uyum sağlayıp arkadaş edilebilmektedir. Kendimi ilk haftalar yalnız ve üniversiteye soğuk hissettim...”(Ö11)</i>
Sosyal sorunlar	<i>“Üniversiteye uyum sağlamanın ilk aşaması bence şehre olan uyum. Farklı bir yerden başka bir memleketeye geliyorsun. İlk başlarda çok zorlandım o yüzden. Ne bileyim, en azından ne yapılır ne edilir anlatılabildi.” (Ö13)</i>
Sorunla karşılaşmadım	<i>“Ben Nevşehirli olduğum için okulda sorunla karşılaşmadım. Deneyimim de vardı. Daha önce başka bir üniversitede okudum...” (Ö3)</i>

3.3. Öğrencilerin Oryantasyon Sürecine Yönelik Önerileri

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırmak için size göre neler yapılmalı sorusu yöneltilerek konu hakkındaki önerileri alınmıştır. Öğrenci görüşlerini içeren tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo.3. Öğrencilerin oryantasyon sürecine yönelik önerileri

Öğrencilerin Oryantasyon Sürecine Yönelik Önerileri	
Sosyal oryantasyona yönelik öneriler (f-25)	Sosyal faaliyetler arttırılmalı (f-9), kaynaşma tanışma etkinlikleri (f-8), geniş çaplı geziler (f-6), ulaşım-servis sorunları giderilmeli (f-2)
Bilgilendirmeye yönelik öneriler (f-18)	Üniversiteyi tanıtım seminerleri (f-7), bilgilendirme kitapçıkları-broşürleri (f-5), tanıtım videoları (f-2), kolay ve ulaşılabilir bilgi ağı (f-2), bilgilendirme mesajları (f-1), bilgilendirme stantları (f-1)
Yönlendirme-rehberlik hizmetleri (f-10)	Rehberlik servisi (f-7), danışman öğretmen-öğrenci (f-3)
Barınma ihtiyaçları (f-2)	Kalacak yer temini (f-2)

Öneriler temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin sosyal faaliyetlere yönelik önerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin uyum sürecinin kolaylaştırılması adına gezi ve tanışma toplantıları gibi sosyo-kültürel tanıtım faaliyetlerine ağırlık verilmesi gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Önerilere yönelik tespit edilen bir diğer önemli husus da bilgilendirme faaliyetleri olmuştur. Öğrencilerin sorunlar temasında da belirttiği gibi oryantasyon sürecine yönelik bilgilendirme ağının zayıf ve plansız olması öğrencilerin bu konuya yönelik önerilerinde bir kez daha ortaya çıkmaktadır. “Üniversiteyi tanıtım seminerleri” (f=7) ve “bilgilendirme kitapçıkları-broşürleri” (f=5) bu alt temaya ilişkin en çok ifade edilen görüşler olarak belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından dile getirilen başka önemli bir husus da “yönlendirme ve rehberlik hizmetleri” olmuştur. Bu konuya ilişkin öğrenciler ders kayıt işlemlerine yönelik yönlendirmeden, psikolojik sorunlarına yönelik rehberlik hizmeti alabilecekleri bir servis olması gerektiğine varıncaya kadar birçok öneride bulunmuştur. Öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Sosyal oryantasyona *“Öğrencileri üniversite ortamına hazırlayıcı, yeni girdiğimiz bir ortama*

Üniversite Öğrencilerinin Oryantasyon Sorunları Ve Beklentilerine İlişkin Bir Oryantasyon Planı

yönelik öneriler	<i>uyum sağlamamızı kolaylaştırabilecek etkinlikler düzenlenebilir. Bölümce geziler düzenlenebilir mesela.” (Ö24)</i> <i>“Kapsamlı bir tanışma etkinliği yapılabilir ama katılımı arttırmak için bazı engeller kaldırılmalı (o esnada ders işlenmesi ve bu etkinliğin herkese duyurulmaması gibi). Samimi ve sıcak bir ortam yaratılarak öğrencilerin sorularına cevap bulabileceği bir etkinlik olmalı.” (Ö19)</i>
Bilgilendirmeye yönelik öneriler	<i>“Üniversitede ilk gün veya daha önce belirlenen bir tarihte üniversitede neresi nerede bunların bize anlatılması, gösterilmesi lazımdı. En azından derse gireceğimiz sınıflar için görevliler görevlendirilmeliydi. Üniversite çevresi tanıtılmalıydı.” (Ö37)</i> <i>“Örneğin belli bir tanıtım konferans ders olmasa bile en azından öğrencileri en gerekli şart en önemli bilgilerin olduğu bir kitapçık verilmeli. Mesela kayıt esnasında hatta okuduğumuz bölümle ilgili bir özel bölümde olsa çok iyi olur.” (Ö6)</i> <i>“Okulun internet sitesine İstanbul’un tanıtımına benzeyen okulun sanal olarak gezilip tanıtılması için üç boyutlu sanal gerçek bir veri eklenerek öğrencilere daha önceden iyi bir bilgilendirme yapılabilir.” (Ö2)</i>
Yönlendirme-rehberlik	<i>“Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda yardım alabilecekleri belirli kişiler olmalı. Bir nevi rehber gibi olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela psikolojik sorunların da çözülmesine yardımcı olabilecek kişiler olmalı. Her fakültede birkaç tane böyle kişi olmalı.” (Ö32)</i> <i>“Derslikler için yeni gelenlere üst sınıflardan danışman öğrenciler yardımcı olabilir.” (Ö5)</i>
Barınma ihtiyaçları	<i>“Her öğrencinin temel ihtiyaçlarından biri olan barınma ihtiyacı tam olarak karşılanması ilk olarak çok önemlidir. Bu konuda sorun yaşayan öğrenciler diğer alanlara da uyum sağlayamıyor ki zaten.” (Ö40)</i>

3.4. Akademisyenlerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada, akademisyenlere üniversiteye yeni gelen öğrencilere yapılan oryantasyon faaliyetlerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Akademisyenlerin oryantasyon faaliyetlerine yönelik görüşleri

Akademisyenlerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri	
Yetersiz (f-12)	Kurumsal değil (f-4), önemsenmiyor (f-3), öğrenciler bilgilendirilmiyor (f-3), amacına ulaşmıyor (f-2)
Yeterli (f-0)	-

Tablo 4 incelendiğinde akademisyenlerin tamamının yapılan faaliyetleri yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Akademisyenler yapılan faaliyetlerin kurumsal olmadığını, diğer bir ifadeyle etkinliklerin belirli bir standardı olmadığı ve fakülte ya da bölümlere göre değişiklik gösterebildiğini, etkisiz olduğunu, öğrencilerin haklarından ve almaları gereken hizmetlerden habersiz olduklarını ve yapılan faaliyetlerin amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Kurumsal değil	<i>“Daha önce bu tür oryantasyon çalışmalarında aktif görev almış olmama rağmen kurumsallaşmış bir oryantasyon çalışması çalışmalarında olduğumu söyleyemem. Bu çalışma kapsamında yaptığımız sadece sözlü bir sunumdan öteye geçemiyor.” (A1)</i>
----------------	--

Önemsenmiyor	“Üniversitede oryantasyon faaliyetlerine çok fazla önem verilmemektedir. Aslında oryantasyon öğrenci açısından çok büyük önem arz etmektedir. Çünkü gerek öğrencinin yaşayacağı şehri tanıması gerek arkadaşları ile uyumu ve kaynaşması öğrencinin sosyalliği açısından önemlidir. Üniversitelerde daha çok gezi ve piknik türü oryantasyon organizasyonları dışına çıkılmamıştır. Bunlarda öğrencilerin gereksinimlerini yeterince karşılamamaktadır.” (A6)
Öğrenciler bilgilendirilmiyor	“Oryantasyon eğitiminde öğrenciler yönetmelik yönerge vb. yasa mevzuat hakkında bilgilendirilmeli. Birçoğu haklarının farkında değil. Dersi nasıl geçeceği üstten ders alıp almayacağı hakkını nasıl arayacağı hakkında bilgi verilmeli genel işleyiş hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli.” (A3)
Amacına ulaşmıyor	“Öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla yapılan oryantasyon günleri veya haftasında yürütülen etkinliklerin amacına maalesef ulaşmadığını düşünmekteyim. Bu uyum süreci öğrenciler tarafından “zaman kaybı” sadece gezi veya “boş gün” ifadeleriyle tanımlanabilmektedir. Oysa oryantasyon programının içerisinde çok farklı söz konusudur. Bu etkinliklerde seminer, konferans gezi üniversite tanıtım gezileri ve şehir turları konser veya sportif etkinlikler akla gelmelidir. Bahsettiğim bu etkinliklerin yeteri kadar yapılmadığını düşünüyorum. Oryantasyon haftası sadece şehir içi gezisinden (2 saatlik) ibaret olarak algılanmaktadır.” (A11)

3.5. Akademisyenlerin Öğrencilerin Uyum Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Akademisyenlerin üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına ilişkin görüşlerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Akademisyenlerin öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik görüşleri

Akademisyenlerin Öğrencilerin Uyum Sorunlarına Yönelik Görüşleri	
Fiziki sorunlar (f-15)	Barınma (f-8), üniversite yerleşkesi hakkında bilgi eksikliği (f-3), beslenme (f-2), fakültelerdeki fiziki altyapı eksiklikleri (f-1), ulaşım (f-1)
Sosyal sorunlar (f-13)	Şehre ve kültüre yabancılaşma (f-5), maddi imkanların-bursların yetersizliği (f-4), sosyal etkinlik yetersizliği (f-2), yabancı öğrencilerin dil ve kültür uyumu sorunu (f-2)
Akademik sorunlar (f-9)	Kayıt ve ders seçimi (f-3), öğrencilerin haklarını bilmemesi (f-2), akademik hitap (f-2), öğrencilerin bölümleri hakkında bilgi eksiklikleri (f-1), kurumsal aidiyet sorunu (f-1)
Psikolojik sorunlar (f-8)	Aile-ev özlemi (f-5), yalnızlık (f-3)

Akademisyenlerin öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, sorunların psikolojik, akademik, sosyal ve fiziki sorunlar olmak üzere dört başlık altında toplandığı saptanmıştır. Bu başlıklar arasında en çok dile getirilen sorunların fiziki sorunlar olduğu (f-15), bunu sırasıyla sosyal sorunların (f-13), akademik işleyişe ilişkin sorunların (f-9) ve psikolojik sorunların (f-8) takip ettiği tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Fiziki sorunlar	“Çocukların ilk ve en önemli sorunu barınma. Devlet yurtlarının yetersizliği, darbe sonrası insanların cemaat yurtlarında barınmak istemeyişi ilk kez tanıdığı insanlarla aynı eve çıkma düşüncesinin verdiği rahatsızlık öğrenciyi öyle meşgul ediyor ki ilk bir ay yerleşene kadar biç bir dersten verim alamıyor. Hemen ardından da vizeler gelince bir başarısızlık söz konusu oluyor. Bu da olumsuz bir ön yargıyı tetikleyince zincirleme bir uyum problemine dönüşüyor.” (A9)
	“Üniversitenin yerleşkesi hakkında bilgi eksikliği oluyor. Mesela üniversitenin öbür ucunda olan ilahiyat fakültesini soranlar oldu.” (A1)
	“Öğrenciler tesislerin kullanımını ile ilgili net bir bilgileri yok. Ondan sonra dersler boyutunda devamsızlık olsun, derslikler olsun ve bazı sosyal aktiviteler ile alakalı, spor ve sosyal tesisler ile ilgili bilgileri yok. Yasal hakları konusunda bilgileri yok. Genelde bu tarz sorular geliyor.” (A2)

Üniversite Öğrencilerinin Oryantasyon Sorunları Ve Beklentilerine İlişkin Bir Oryantasyon Planı

Sosyal sorunlar	<p>“Şehirle üniversite arasında kopukluk var. Çocuk şehre entegre olamıyor. Kampüsün içerisinde sıkışıp kalmış bir vaziyette...” (A5)</p> <p>“Maddi problemler var elbette öğrencilerin yaşadığı ve bizim bazen karşısında çaresiz kaldığımız, bir şey yapamadığımız maddi problemlerden dolayı uyum problemleri yaşıyorlar. Burası küçük bir şehir, büyük şehirden gelenler belki çok zorlanmıyorlardır ama yine de küçük şehrin avantajları ve dezavantajları oluyor onlar için.” (A12)</p> <p>“Vakıf, dernek, cemaat, tarikat vb. isimler altında kimi iyi niyetli ama çoğunun ne niyette olduğu bilinmeyen oluşumlar üniversite öğrencilerini kendi ağlarına düşürmekte. Öğrencinin bu yöndeki beklentisini bölümlerin kendi bünyelerindeki açacakları kulüplerle karşılaması mümkün.” (A7)</p>
Akademik sorunlar	<p>“Özellikle ders seçimlerinde öğrenciler büyük sıkıntılar yaşıyor. Öğrenci hangi dersi seçeceğini bilemiyor. Buna yönelik olarak fakülte sitelerinde ders programları önceden sunulmuş öğrencilerin hangi dersleri nasıl seçeceklerine dair yönlendirmelerde bulunulabilir. Bu sadece yeni gelen öğrenciler için değil, 2. “Sınıftaki öğrenciler için de geçerli. Çünkü her dönem aynı sıkıntıları yaşıyoruz. Yani başımıza geldi. Öğrenci seçmesi gereken dersi seçmemiş uğraşıyoruz şimdi.” (A2)</p> <p>“Oryantasyon eğitiminde öğrenciler yönetmelik yönerge vb. yasa mevzuat hakkında bilgilendirilmeli. Birçoğu haklarının farkında değil. Dersi nasıl geçeceği üstten ders alıp almayacağı hakkını nasıl arayacağı hakkında bilgi verilmeli genel işleyiş hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli.” (A3)</p>
Psikolojik sorunlar	<p>“Buraya gelince çocuk sudan çıkmış balık gibi oluyor. Anne ve babaya bağlılık var...” (A8)</p> <p>Yeni gelen öğrenciler öncelikle kimseyi tanımadıklarından kendilerini yalnız hissedebilmektedirler.” (A4)</p>

3.6. Akademisyenlerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Önerileri

Araştırma kapsamında, akademisyenlerin sürdürülebilir nitelikli bir oryantasyon uygulamasının nasıl yürütülmesi gerektiğine dair önerileri alınmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin oluşturulan kodları ve frekanslarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. Akademisyenlerin oryantasyon faaliyetlerine yönelik önerileri

Akademisyenlerin Oryantasyon Faaliyetlerine Yönelik Önerileri	
Akademik oryantasyon (f-27)	Aşamalı oryantasyon planı (f-4); fakülte siteleri oryantasyona yönelik etkinleştirilmeli, fakülte ve öğretim elemanlarının tanıtımı, öğrencilerin alanlarına yönelik mesleki tanıtım, ders programlarına yönelik yönlendirme, oryantasyon tüm sınıflara yapılmalı, sürdürülebilir öğrenci danışmanlığı (f-3); öğrenci mentörlüğü (f-2), oryantasyon görevleri paylaştırılmalı (f-1)
Sosyal oryantasyon (f-17)	Şehir ve kültürün tanıtımı (f-6), öğrenci kulüpleri ve sosyal faaliyetler tanıtılmalı (f-5), öğrencilerle kaynaşma-uyum toplantıları (f-3), yabancı öğrencilere ayrı oryantasyon (f-2), burs imkanları artırılmalı (f-1)
Fiziki oryantasyon (f-10)	Yerleşke ve üniversite imkânlarının tanıtımı (f-5), beslenme ve barınmaya yönelik kapsamlı yerler açılmalı (f-4), fiziki koşullar iyileştirilmeli (f-1)
Diğer (f-9)	Kontrol mekanizması-standardizasyon oluşturulmalı (f-3), sıkça sorulan sorular-istek bölümleri oluşturulmalı (f-3), psikolojik ihtiyaçlara yönelik oryantasyon (f-2), bilgilendirme broşür ve kitapçıkları (f-1)

Tablo 6 incelendiğinde önerilerin çeşitlilik arz ettiği ve sosyal, akademik, fiziki ve diğer öneriler olmak üzere dört başlıkta toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin en çok dile getirdiği öneriler “şehir ve kültürünün tanıtımı” (f-6), “yerleşke ve üniversite imkânlarının tanıtımı” (f-5) ve “öğrenci kulüpleri ve sosyal faaliyetler tanıtılmalı” (f-5) kodlarına yönelik olmuştur. Bu başlıklar altında toplanmayan diğer öneriler ise;

oryantasyon faaliyetlerinin standart hale getirilip kontrol edilmesi (f-3), sıkça sorulan sorular ve istek bölümlerinin oluşturulması (f-3), psikolojik ihtiyaçlara yönelik oryantasyon faaliyetlerinin yürütülmesi (f-2) ve bilgilendirme broşür ya da kitapçıklarının dağıtılması (f-1) olmuştur. Akademisyenlerin bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Akademik oryantasyon	<p>“Öncelikle bir oryantasyon planı aşamalı olarak hazırlanmalı. Örneğin öncelikle fakülte ve öğretim elemanlarının tanıtımı. Yerleşkenin tanıtımı. Mevzuat ve genel işleyiş hakkında bilgi. Öğretim elemanları ve halk kaynaşmak için bir etkinlik gibi belirli bir form geliştirilir. Bu formun uygulanması bir gelenek haline getirilir. Her yıl uygulanır. Oryantasyon eğitiminin kalitesinin artırılması için öğrenciye faydası ve üniversitenin genel amaçları dikkate alınmalıdır. Oryantasyon faaliyetleri eş zamanlı olarak planlanmalıdır. Yani tüm üniversitede fakülte yükseköğretim enstitüsü ortak olmalıdır. Bir önceki yıl birinci sınıfların yaşadığı zorlukların tespit edilip buna göre hazırlanan bir oryantasyon faaliyeti daha etkilidir.” (A3)</p> <p>“Sürdürülebilir nitelikli bir oryantasyon eğitimi ancak ve ancak sürdürülebilir danışmanlıkla olur. Danışmanlığı sadece ders seçme süreci olarak nitelendirirsek danışman sadece ders seçip öğrencinin peşini bırakırsa oryantasyon süreci de sıkıntılı olur.” (A12)</p> <p>“Üniversitenin eğitim ve idari birimleri hakkında ayrıntılı seminerler verilebilir.” (A11).</p> <p>“Üniversitelerde 4 farklı oryantasyon oluşturulmalı. 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar her fakülte hatta her bölüm kendine özgü bir oryantasyon modeli benimsemelidir. Özellikle 1. Sınıflarda öğrenci öğretmen ve öğrenci üniversite ilişkisi açısından kaynaştırmaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır.” (A6)</p>
Sosyal oryantasyon	<p>“Farklı kültürleri tanımalı öğrenci. Bir cem ayinini görmeli. İnsan bilmediğine görmediğine ön yargılı olur. Üniversitenin adı üstünde evrensel olanı tanıtmaya gayesi var. Çoğu öğrenci ilklerini burada yaşıyor. İlk defa kar yağışını, ilk defa at gören öğrencilerim var.” (A5)</p> <p>“Üniversitenin Kulüp çalışmaları daha etkin ve öğrenciyi içine çeker yapıda işlevsel kalması da bir zorunluluktur. Kulüpler diğer üniversitelerin kulüpleri ile de işbirliği içinde çalışmalıdır Buna ek olarak sosyal medya öğrencilerin oryantasyonu ve kişisel gelişimlerini sağlamak için en etkili araç olarak kullanılabilir.” (A9)</p> <p>“Özellikle yabancı öğrenciler özel bir konumda oryantasyon verilmeli. Yabancı öğrencilerin birçok sorunu var ve ihtiyaçları çok fazla, tanımadıkları bir coğrafyaya geliyorlar, dil bilmiyorlar, kültüre yabancılar. Bu nedenle onlar için farklı bir oryantasyon planı hazırlanmalı.” (A3)</p>
Fiziki oryantasyon	<p>“Oryantasyon eğitimlerinin sözlü bir sunumdan ve otobüs gezilerinden öteye geçip, öğrencilerin kendi başlarına aşamayacağı gereksinimler üzerine odaklanmalıdır. Söz gelimi öğrencilerin beslenme ve barınma ihtiyaçlarına yönelik yeni kapsamlı yerler açılmalı ve bu işlemleri izinsiz olarak üniversite dışı kurumların ya da kişilerin açması engellenmeli.” (A1)</p> <p>“Üniversite kaynaklarını kullanma konusunda detaylı bilgilendirme ve üniversite fakülte gezileri yapılabilir.” (A10)</p> <p>“Üniversite ile ilgili bilgilerin yer aldığı küçük el kitapları, broşürler öğrencilerle paylaşılabilir.” (A12)</p>
Diğer	<p>“Keyfiliğe yer vermemek için yapılan planlarda ne denli başarılı olduğunun denetlenmesi. Yapılan eylem ve faaliyetlerin gerçekleşme oranlarını kontrol etmeyi sağlayan faaliyet raporları hazırlama suretiyle otoritelerin gerçekleştirilmesi.” (A7)</p> <p>“Psikoloji üzerine romantik ilişkiler, başka riskli davranışlar bu nasıl oluyor bilmiyorum ama üzerine kafa yormak gerek gerekir. Yalnızlık, aile özlemi zaman yönetimi gibi şeylere odaklanabilir. İlk etapta bunları bile yaparsa yeterli.” (A8)</p> <p>“Öğrencilerin yaşadığı problemler sadece oryantasyon eğitiminde alınmamalı, öğrencileri problemlerini yazabilecekleri problem kutuları da üniversitenin her fakültesine konmalı.” (A4)</p>

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları, uyum sürecine yönelik yapılan oryantasyon faaliyetleri, bu faaliyetlerden öğrencilerin haberdar olup olmadıkları ve bu tür faaliyetlere katılıp katılmadıkları, bu faaliyetlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı ve

oryantasyon sürecine yönelik yapılan öneriler hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin görüşleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar oryantasyon faaliyetlerine yönelik genel görüşler, oryantasyon sorunları ve oryantasyona yönelik öneriler temaları altında öğrenci ve akademisyen görüşleri ile aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada ilk olarak öğrencilere ve akademisyenlere oryantasyon faaliyetleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun yapılan faaliyetlerden habersiz olduğu, bazılarının ise konu hakkında daha önce bir hiçbir bilgiye sahip olmadıkları, haberleri olanların da genel olarak çalışmalarını yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlara akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen verilerde de ulaşılmıştır. Akademisyenlerin tamamı yapılan faaliyetlerin yetersiz olduğunu, bazılarının ise öğrencilerin bu tür faaliyetlerden ve yasal haklarından habersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları öğrenci ve akademisyenlerin görüşlerine göre değerlendirildiğinde, sorunların sosyal, fiziki, akademik ve psikolojik olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öncelikli sorunları arasında barınma, şehre ve kültürüne uyum, üniversitenin yerleşkesi hakkında bilgi eksikliği ve bölümle ilgili işlerde yönlendirme ihtiyacı gibi sorunların yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin belirtmiş olduğu görüşlere göre sosyal etkinliklerin yetersiz ya da çeşitliliğinin az oluşu üzerinde durulması gereken bir sorun olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Kolunsağ ve Özdemir (2007) de üniversite gençliğinin mevcut problem alanlarını belirlerken içinde öğretim, beslenme ve barınma giderlerinin olduğu ekonomik problemleri ve eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve psikolojik problemleri öncelikli olarak sıralamışlardır. Bunların dışında engelli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara, iş yaşamı ve yabancılaşmaya ilişkin sorunlara da değinmişlerdir. Özkan ve Yılmaz (2010) öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumlarını inceledikleri çalışmalarında, uyum problemi yaşayan öğrencilerin çoğunlukla ailesi okuryazar olmayan, babası çiftçi olan, devam ettikleri bölümü yakınlarının ve öğretmenlerinin isteği ile tercih eden, üniversite yaşamını sevmeyen, yalnızlık çeken, karşı cinsle ilişkilerinde sorun yaşayan ve kültürel etkinliklere katılmada zorluk yaşayan öğrencilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum çalışmanın bulguları arasında yer alan oryantasyon sorunlarının tek bir boyutta ele alınmaması ve belirlenen sorun alanlarına yönelik uyum çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Oryantasyon sürecine yönelik öneriler teması öğrenci ve akademisyen görüşleri çerçevesinde genel olarak değerlendirildiğinde diğer temalarda olduğu birbiriyle tutarlılık göstermekle birlikte, akademisyenlerin önerilerinin daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok sosyal oryantasyona yönelik önerilerinde bulunurken; akademisyenlerin akademik oryantasyona yönelik önerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmada sosyal oryantasyona yönelik önerilerden sonra öğrencilerin sırasıyla bilgilendirme, yönlendirme-rehberlik ve barınma ihtiyaçlarına yönelik önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenler ise öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarının ön plana alındığı daha sonra bilgilendirme ve yönlendirmeye yönelik oryantasyon faaliyetlerinin aşamalı olarak yapılması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Akademisyenler ayrıca fiziki ve psikolojik ihtiyaçlara yönelik oryantasyon ve oryantasyon faaliyetlerinde standartların oluşturup kontrollerinin sağlanması şeklinde öneriler de öne sürmüşlerdir. Bu sonuçları destekler şekilde Kutlu (2004) çalışmasında üniversiteye yeni gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun kayıt sırasında verilmek üzere üniversitenin bölüm ve birimlerini gösteren bir yerleşim planı ile çevreyi ve üniversiteyi tanıtıcı bazı genel bilgileri içeren bir broşür verilmesini istediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Karahan ve diğerleri (2005) de, çeşitli sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin üniversite ortamına uyum ölçeğinin tüm alt boyutlarında sosyal etkinliklere katılmayanlara göre daha fazla uyum sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde oryantasyon faaliyetlerinin sadece üniversite ve çevresinin tanıtımı ve bölümle alakalı genel bilgilerin verilmesi olarak algılanmaması gerektiği, oryantasyon sürecinin fiziki, sosyal, akademik ve psikolojik başta olmak üzere bir çok boyutunun olduğu ve öğrencilerin

bu tür uyum süreci hizmetlerinden haberdar edilip destek almalarının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Oryantasyon eğitimleri bir yandan akademik işlere yönelik olduğu gibi, bir yandan da üniversite öğrencisinin kendini ve çevresini keşfetmesine, özgüven kazanmasına ve görev, sorumluluk ve haklarına ilişkin bilgiler edinmesine yardımcı olmalıdır. Oryantasyon faaliyetleri öğrenciyi sadece orada yaşayan biri olarak değil, üniversiteyi yaşayan biri olarak hayatın içine katmalıdır (Çiftel, 2017). Bu da oryantasyon eğitimlerinin niteliğine ve kapsamına bağlı bir durumdur. Dolayısıyla, üniversitelerin tüm ilgili birimleri bu çalışmalara katkı sağlamalıdır.

Oryantasyon çok boyutludur. Barınma, yönlendirme ve bilgilendirme faaliyetlerinden özel gereksinimlere ihtiyaç duyan öğrencilere engelsiz bir ortam oluşturmaya kadar birçok alanı kapsayabilir. Özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrenciler uyum sürecinde yalnız bırakılmamalı ve resmi olmayan oluşumların destek sağlama inisiyatiflerine terk edilmemelidir. Bu bağlamda araştırmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin oryantasyon sürecinde yaşadıkları güçlükler ve uyum sürecinin daha iyi işlemesine yönelik beklentileri ortaya koyulmuş ve akademisyenlerin bu konu hakkındaki önerileri ile birlikte bir oryantasyon planı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu plan önerisi maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Oryantasyon eğitime üniversitenin web sayfasından yeni başlayan öğrencilere yönelik bilgilendirme ve tanıtım bölümleri ile ve kayıt zamanı gelen öğrencilere verilecek olan şehrin kısa tanıtımı, üniversite, fakülte ve bölümleri, genel yönetmelikler ve öğrenci hakları hakkında öğrenci rehberi ya da kılavuzu verilerek başlanabilir. Alternatif olarak üniversite kurallarının, şehrin fiziki, coğrafi ve kültürel bilgilerinin yer aldığı kısa ve anlaşılır tanıtıcı broşürler dağıtılabilir. Ayrıca kayıt günü üniversitenin girişinde fakültelerin stantları kurularak öğrencilerin soruları cevaplanabilir, ilgili bölümlere yönelik tanıtımlar yapılabilir.
- Kayıt günleri üniversite girişlerine oluşturulan stantların denetimi yapılmalı izinsiz ve yetkisiz kuruluşlara stant açtırılmamalıdır. Özel izinli kuruluşların yanında üniversitenin de barınma mekânlarının tanıtımına, barınma ve ulaşım sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ve öğrenci kulüplerinin tanıtımına yönelik stantları bulundurulmalıdır.
- Kayıt sonrası yapılacak olan oryantasyon programlarının kapsamı ve içeriği tanıtılmalı, etkinliklerin tarih, saat ve yapılacak yerleri ve öğrencilerin bu etkinliklerden nasıl yararlanacaklarını belirten bir akış planı hazırlanmalı ve öğrencilere duyurulmalıdır.
- Kayıt sonrası akademik bilgilendirmelerin yanı sıra oryantasyon programı çerçevesinde, üniversitenin bulunduğu şehir, üniversitenin faaliyet alanları, yüksekokulları ve sunulan imkânların (barınma, beslenme, burslar, ulaşım, sağlık, sosyal faaliyetler vb.) tanıtım filmleri öğrencilere izletilmeli ve üniversite yerleşkesi ile çevre gezileri yapılmalıdır.
- Üniversiteyi tanıtmaya oryantasyon programı içerisinde bölümlerin ve akademik birimlerin tanıtılmasının yanında ders programları ve ders seçimleri hakkında bilgilendirmede bulunulmalıdır.
- Üniversitenin ve fakültelerin web sayfalarında yer alan bilgiler ve adres değişiklikleri sürekli güncellenmelidir.
- Üniversitenin ve fakültelerin web sayfalarında sıkça sorulan sorular, şikayet ve istek bölümleri oluşturulmalı, buralardan gelen soru ve dönütler ilgili birimler tarafından dikkate alınmalı ve gerektiğinde sanal bilgilendirmelerde bulunulmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik danışmanlık hizmet alacağı birimler oluşturulmalıdır.
- Yaşlılar arasında etkileşimi ve akran rehberliğini sağlamak amacıyla tanışma etkinlikleri ve toplantıları yapılmalıdır.
- Danışman öğretim elemanları oryantasyona yönelik bilgilendirilmeli ve gerektiğinde üst sınıflardan mentör öğrenciler seçilip bu tür çalışmalara katılmaları teşvik edilmelidir.

- Oryantasyon faaliyetleri sadece 1. sınıflara yönelik olmamalı, aşamalı olarak tüm sınıfları kapsayan faaliyetler yürütülmelidir. Bu kapsamda meslek hayatına yönelik rehberlik hizmetleri, staj ve istihdam imkânlarının tanıtımı gibi etkinliklere de yer verilmelidir.
- Sosyal faaliyetlere yönelik öğrenci kulüpleri ve sosyal tesisler aktifleştirilmelidir.
- Oryantasyon faaliyetlerinde standartizasyon sağlanarak faaliyetlerin her yıl tekrar yapılmasına ve yapılan faaliyetlerin yetkili birimler tarafından kontrol edilmesine önem verilmelidir.

Üniversiteye uyum konusu farklı değişkenlerle bir arada incelenmeye devam eden ve güncelliğini koruyan bir konu olma özelliği taşımaktadır. Bu konuda her üniversite ve ilgili kurumları öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda almaları gereken önlemlere ve yürütülmesi gereken oryantasyon faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmada çalışma grubu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesindeki katılımcılardan oluşturulmuştur. Ulaşılan sonuçların diğer üniversite ve fakültelerden elde edilecek verilerle karşılaştırılması ve oryantasyona yönelik ortak noktaların belirlenebilmesi için farklı üniversitelerde ve farklı araştırma desenleri kullanılarak yeni araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 12-22.
- Alkan, H. (2016). 15 Temmuz'u anlamak: Parametreler ve Sonuçlar. *Bilgi*, 79, 253-272.
- Baker, R. W. ve Sıryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Çiftel, N. (2017). Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin oryantasyon problemleri. *Terapi*, 27, 4-17.
- Fisher, R., Cavanagh, J., ve Bowles, A. (2009). Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 225-337.
- Henriksen, J.A.S. (1995). Orientation and counseling in a California Community Collage: Surveying the perspectives of a multicultural student population. *Community Collage Review*, 23(2), 59-74 .
- Kacur, M., ve Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyo-kültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-72.
- Kolunsağ, A., ve Vatansever Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 211-229.
- Kutlu, M. (2004, Temmuz). Üniversite öğrencilerinin araştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Leong, F. T., Bonz, M. H., ve Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10, 211-220.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mercan, Ç. S., ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başatma yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Paul, E. S., ve Brier, S. (2001). Friend sickness in the transition to college: Precollege predictors and college. *Journal of Counseling and Development*, 79(1), 77-89.
- Saraç, T. (2009). *Fransızca-Türkçe sözlük*. Can Kitabevi.
- Simons, M. (2006). 'Education through research'at European universities: Notes on the orientation of academic research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 31-50.
- Şen, Ö. Ö. (2004). *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wintre, M. G., ve Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research* 15(9), 9-37.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G., ve Yürüdü, E. (2017). Öngörülen gerçeğe: 15 Temmuz askeri darbe girişiminde gençlik. *Electronic Turkish Studies*, 12(16), 493-510.

Summary

Introduction

In universities that do not have a sustainable and well-planned orientation education, the students can get through the adaptation process painfully, and they may fall into the trap of formations that serve different purposes and forces other than education and which are dangerous for the national unity and integrity of the country. Particularly one of the main reasons for the recent incidents that our country has experienced in recent years has been the deceiving of the desperate young people who have just started university and cannot get enough support in the adaptation process by the ideological factions that try to benefit from this gap. Conscious or unconscious, our country has suffered the damages caused by the people involved in such formations.

For this reason, this study was found to be worthy of research in terms of determining the problems and expectations of the individual and environmental factors faced by the new students and putting forward a sustainable orientation plan based on a solution.

Method

The research was designed within the framework of case study, one of the qualitative research methods. The research group of the study consisted of 40 students who started the first year and 12 academicians in the 2018-2019 academic year at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. In the study, semi-structured interview form developed by the researchers was used as data collection tool. There are four open-ended questions in the interview form for students and three open-ended questions in the interview form for academics. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. The data were divided into themes, sub themes and codes and presented as a table with their frequencies.

Results

When the results were examined, it was found that most of the students were unaware of the activities, some of them did not have any information about the subject before and those who had news stated that they found the studies inadequate or did not meet their expectations. In addition, the fact that 85% of the students participating in the research did not participate in any orientation oriented activities or did not receive a service for the adaptation process can be considered as an indication that the students were unaware of the orientation activities or that the services provided were not fully accessible to the students. Similar results were obtained in the data obtained from the opinions of academicians. Most of the academicians stated that the activities were inadequate and some of the students were unaware of such activities and their legal rights.

In the research, when the adaptation problems experienced by the new students are evaluated according to the opinions of the students and academics, it is seen that the problems should be handled socially, physically, academically and psychologically. The main problems of the students were housing, adaptation to the city and culture, lack of information about the campus of the university, the need to enroll in courses and the need for guidance in the department.

When the theme of the suggestions for the orientation process is evaluated within the framework of student and academician views, it is found that the suggestions of the academicians have more diversity than the other themes. When the suggestions of the students are examined, it is seen that the suggestions for social orientation come to the forefront. To this end, the students suggested that socio-cultural promotional activities such as sightseeing and acquaintance meetings, as well as direct artistic activities such as concerts, theater and cinema, should be emphasized and the student clubs and social facilities should be activated for such activities.

Unlike the students' views, academicians made more suggestions for academic orientation. Academics emphasize the priority needs of the students and then the orientation activities for information and guidance should be carried out gradually, the student advisors should be informed about the subject and play a more effective role, the web pages of the faculties are frequently asked for questions or promotional and informative programs. They made recommendations for academic orientation, such as providing information on general issues and a separate orientation plan by years. Other suggestions of academics were directed towards social and physical orientation. In addition to these, suggestions for orientation and orientation activities for psychological needs and standards have been proposed.

Discussion

In the research, the adaptation problems experienced by the new students, orientation activities for the adaptation process, whether the students are aware of these activities and whether they participate in such activities, the extent to which these activities meet the needs of the students and suggestions about the orientation process were analysed in accordance with the opinions of students and academics. When the research is evaluated in general it is concluded that orientation activities should not be perceived only as presentation about the university and its environment and giving general information about the department, orientation process has many dimensions especially physical, social, academic and psychological and students should be informed about this kind of adaptation process services and necessary support should be provided.

When the studies in the literature were examined, Kolunsağ and Özdemir (2007) also listed the economic problems including education, nutrition and housing costs and prioritized education, socio-cultural and psychological problems. Karahan et al. (2005) found that students who participated in various social activities showed more compliance in all sub-dimensions of the adaptation scale to university environment than those who did not participate in social activities. This situation reveals that orientation problems, which are among the findings of the study, should not be dealt with in a single dimension and that adaptation studies should be carried out for the identified problem areas.

Pedagogical Implications

The issue of adaptation to the university is a subject that continues to be examined together with different variables and remains up to date. In this regard, every university and related institutions need the necessary measures and orientation activities to be carried out in line with the needs of the students. In this research, the study group was composed of participants from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. In order to compare the results with the data obtained from other universities and faculties and to determine common points for orientation, new researches can be conducted by using different research designs in different universities.