

e-ISSN: 2791 - 6146
ARALIK-2022
YIL:3
SAYI:5



ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

CIHANŞÜMÜL

AKADEMİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES OF THE ACADEMY

Editör'den

2020 yılının Kasım ayında yayına başlayan Cihanşumul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi olarak beşinci sayımız olan Aralık 2022 sayısını çıkarmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayıda sosyal bilimlerin farklı alanlarından toplam 9 makale yer almaktadır. Sayının çıkması sürecinde katkı sunan editörlerimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımıza teşekkür ederiz. Bilim dünyasına katkı sağlaması dileğiyle...

Editör Kurulu Adına

Dr. Zakir ELÇİÇEK

Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi iki kez yayınlanan uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir.

Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayınlanan yazıların bütün yayın hakları Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

TARANDIĞIMIZ İNDEKSLER



CIHANŞÜMUL AKADEMİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

ARALIK-2022



ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

CIHANŞUMUL

AKADEMİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

e-ISSN : 2791 - 6146 ARALIK 2022 YIL: 3 SAYI:5

EDİTÖRLER/EDITORS

Dr. Zakir ELÇİÇEK-Dicle Üniversitesi

Dr. Bünyamin HAN-Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Ömer TAYLAN-Dicle Üniversitesi

Dr. Abdullah CENGİZ-Dicle Üniversitesi

E-mail: cihansumulakademi@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cihansumul>

DIYARBAKIR



ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

CIHANŞUMUL

AKADEMİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

e-ISSN : 2791 - 6146 ARALIK 2022 YIL: 3 SAYI:5

YAYIN KURULU VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali Osman KURT	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Musa BAĞCI	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap YILDIZ	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer DEMİREL	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Murat AKGÜNDÜZ	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet TANYILDIZ	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. İdris KADIOĞLU	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal TİMUR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim TUĞLUK	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Behçet ORAL	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Habib ÖZKAN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim Tösten	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar BAŞ	Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Aytaç COŞKUN	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulsamet ÖZMEN	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim BARCA	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhakim TUĞLUK	İğdır Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ulaş BİNGÖL	Siirt Üniversitesi
Dr. Davut ADLIĞ	Dicle Üniversitesi
Dr. Sinan CEREYAN	Dicle Üniversitesi
Dr. Yusuf İslam BOLAT	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

MAKALELER / ARTICLES

- 1- Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION
Rıdvan CAN-Mehmet BÖÇKÜN-Havva GÜZEL DUMAN-Osman SÜLÜN
ss. / pp. 1-12
- 2- Araştırma Makalesi / Research Article
KAMU OKULLARINDA MEYDANA GELEN İLETİŞİM KAYNAKLI ÇATIŞMA NEDENLERİ VE BU ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
REASONS OF COMMUNICATION-RESOURCED CONFLICT IN PUBLIC SCHOOLS AND TEACHER'S OPINIONS ON THE RESOLUTION OF THESE CONFLICTS
Murat UĞUR-Mahmut SEYİTOĞLU-Esin Gündüz KARAKUZU-Songül UZUNKAYA
ss. / pp. 13-21
- 3- Araştırma Makalesi / Research Article
MATEMATİK EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN DEĞERLER EĞİTİMİ TEZLERİNİN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF VALUES EDUCATION THESIS IN THE FIELD OF MATHEMATICS EDUCATION
Yalcın BUDAK-Mustafa Özgür KURTOĞLU-Ömer ATAY-Ömer Faruk EGİN
ss. / pp. 22-30
- 4- Araştırma Makalesi / Research Article
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES OF SCHOOL MANAGERS
Mahsum BURUCU-Celal DUMAN-Serhat OKAN-Saim İZGİ-Mehmet SALIK
ss. / pp. 31-37

5- Araştırma Makalesi / Research Article

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YIKICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' DISRUPTIVE LEADERSHIP BEHAVIOR ACCORDING TO TEACHER'S PERCEPTIONS

Davut GÜME-Aslı ÇELEBİ-Yasin GÜNEŞ-Abdullah SÖKER

ss. / pp. 38-45

6- Araştırma Makalesi / Research Article

SOSYAL ÇEVRE VE KÜLTÜREL YAPININ ÖĞRENCİ RESİMLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SOCIAL ENVIRONMENT AND CULTURAL STRUCTURE ACCORDING TO STUDENT PICTURES

Elif KARAŞİN-Rahime VURAL-Selami ATAN-Ayhan ELGÖRMÜŞ

ss. / pp. 46-63

7- Araştırma Makalesi / Research Article

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DOYUMU İLE İŞ TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL MANAGERS' LIFE SATISFACTION AND JOB SATISFACTION

Kemal GÜNEYLİ-Ercan AKDOĞAN-Aydın AKYOL-Hakan SALIK

ss. / pp. 64-70

8- Araştırma Makalesi / Research Article

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HAZIR BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON THE EFFECT OF PRE-SCHOOL EDUCATION ON THE PREPARATION OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Yağmur DEMİRAL-Mehmet KARTAL-Mizgin KARADAĞ-Şaban ÖZMEN

ss. / pp. 71-85

9- Araştırma Makalesi / Research Article

**ERKEN DÖNEM ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİ ÜZERİNE YAPILAN
LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN DOKÜMAN ANALİZİ İLE İNCELENMESİ**

INVESTIGATION OF GRADUATE STUDIES ON LIFE SKILLS OF EARLY PERIOD
STUDENTS BY DOCUMENT ANALYSIS

Halil KONCAK-Ferit ÇİFTÇİ-İbrahim KARAKAŞ-Mehmet ÇİFTÇİ

ss. / pp. 86-100

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Rıdvan CAN¹
Mehmet BÖÇKÜN²
Havva GÜZEL DUMAN³
Osman SÜLÜN⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler kamu okullarında görev yapan 15 öğretmenden yarı yapılandırılmış ve görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcılara verilen kodlar kullanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntı yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının fırsat eşitliği sağladığı, okul çatısı altında verilen eğitimlerin kalitesini artırdığı ifade edilmiştir. Teknoloji kullanımının eğitimde kalıcı ve etkili öğrenmeyi, başarıyı, güncel bilgilere en hızlı yoldan ulaşabilmeyi, araştırmalarda öğrencilere kolaylık sağladığı ve öğretmene zaman kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Teknoloji, Öğretmen, Teknoloji kullanımı.

¹ Taşlı Mezrası İlkokulu, Dicle/Diyarbakır/TÜRKİYE ak_can_21@hotmail.com

² Küçük Melekler Anaokulu, Yenişehir/Diyarbakır/TÜRKİYE mehmetbockun21@gmail.com

³ Nene Hatun Anaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYEhavvaguzel21@gmail.com

⁴ Bismil Anadolu Lisesi, Bismil/Diyarbakır/TÜRKİYEpdfrosman@hotmail.com

TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION

Abstract

The purpose of this research is to determine teachers' views on technology use in education. In this study, in which the qualitative research method was used, the data were obtained from 15 teachers working in public schools by semi-structured and interview technique. The study group of the research consists of teachers working in primary schools within the boundaries of Kayapınar district of Diyarbakır province in the 2021-2022 academic year. Descriptive analysis was used in the analysis of the obtained data. In the presentation of the research findings, the codes given to the participants were used and the comments were supported by quoting directly from some opinions. As a result of the research; It has been stated that teachers provide equality of opportunity with the use of technological tools and equipment, and increase the quality of education given under the roof of the school. It has been concluded that the use of technology in education provides permanent and effective learning, success, access to up-to-date information in the fastest way, facilitates students in research and saves teachers time.

Keywords: Education, Technology, Teacher, Use of technology.

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojik unsurların hızla ilerlemesi ile birlikte toplumlar her geçen gün teknolojiye daha çok ihtiyaç duymakta ve teknolojik araç-gereçlerin kullanımını artırmaktadırlar. Her geçen gün yeni bir teknoloji ürünü piyasaya çıkıp hayatı kolaylaştırırken, aynı zamanda çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. İhtiyaç duyulan bir alanda yapılan yenilikler yeni ihtiyaçlara ve bambaşka kullanım alanlarına yönlenmeyi sağlamaktadır. Kaçınılmaz olarak bu yeniliklerin takip edilmesi, yeni teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ve kullanım alanlarının öğrenilmesi gerekmektedir. Teknolojinin gelişimi ile birlikte, eğitim bilimlerinde de yenilikler görülmüş ve teknoloji, eğitim sürecinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple 21. yy 'da gündem teknolojinin eğitime dâhil olup olmadığını değil de nasıl dâhil olacağı, çocuklar üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin bakış açıları olmuştur (Skophamme ve Reed, 2014). Teknoloji çağına doğan günümüz çocuklarının teknoloji ile tanışması kaçınılmaz bir durumdur. Ancak bu tanışmanın teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerinin de var olduğu göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi gerekmekte ve asıl önemli nokta ise teknoloji kullanımının çocuklara doğru bir biçimde aktarılmasıdır (Alkan, 2011). Bütün bu gelişmeler sayesinde artık eğitim ve eğitimde teknoloji kavramları birbirlerinden farklı düşünülemez kadar iç içedir (Komis, Ergazakia ve Zogzaa, 2007; McCannon ve Crews, 2000; Simon, 1983). Bu kapsamda hayatımızın merkezinde yer alan teknolojinin çocuklara doğru aktarımı ile birlikte teknolojinin olumsuz yanlarını da bilen “teknoloji okuryazarı” bireyler olmaları amaçlanmalıdır (Cajas, 2001).

Teknoloji ile çocuğun tanışmasındaki en önemli nokta, teknoloji kullanımının çocuklara doğru bir biçimde aktarılmasıdır (Cüre ve Özden, 2008). Teknolojik araç-gereçlerin eğitim ortamında etkin ve verimli kullanılması, çocukların teknolojik araç-gereçlerden olumsuz etkilenmelerini de önleyecektir. Teknolojinin bir araç olduğu düşünüldüğünde; bu aracı etkin kullanabilen öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerini eğitim programlarına dahil ederek çocukları, teknoloji ile doğru ve etkili bir biçimde tanıştırmabilecektir (Önal, 2020). Çocuklarda teknolojik araç-gereçlerin doğru ve verimli kullanılma farkındalığının oluşabilmesi, öğretmenlerinin teknolojik araç-gereçleri doğru şekilde kullanması ve olumlu bakış açılarına sahip olması ile mümkün olacaktır (Türel, 2012). Günümüzde çevresel koşulların, eğitim olanaklarında oluşturduğu değişikliklerle birlikte uzaktan eğitimin ihtiyaç haline gelmesi ile eğitimde teknolojik araç-gereçlerin etkin ve doğru kullanımının önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için teknolojik araç ve gereçlerin eğitimdeki rolünü anlamaları gerekmektedir (Üstün ve Akman, 2015). Öğretmenlerin, hızla ilerleyen ve sürekli değişerek gelişen teknolojiye ne derece adapte olabildikleri konusu zaman içerisinde değişen sonuçlar doğurmaktadır. Bundan dolayı; Öğretmenlerin eğitim ortamında teknolojik araç-gereçlerin hâkim olmalarının ve eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik bakış açılarının önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Teknolojik araç ve gereçlerin eğitimde kullanılmasına yönelik olumlu bakış açısı sergileyen öğretmenlerin, öğretim sürecinde daha başarılı olması beklenmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin daha verimli olmasına, eğitim ve öğretimin başarılı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olunabilecektir. Bu araştırmada, öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanmasında öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

5. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlere karşı iyimser veya karamsar görüşlerinin öğrenciler üzerinde etkisi ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı hakkında görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı içerisinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Merriam, çalışacak en iyi durumu seçmek için ilk olarak duruma yönelik ölçütlerin belirlenmesi ve sonrasında da bu ölçütlere uygun bir durumun belirlenmesi gerektiğini ifade eder. Buna göre kamu okullarında çalışan öğretmenler belirlenmiş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir. “Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı alan yazın bilgileri, uzman görüşleri sonucu derlenen ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çınarer, Yurttakal, Ünal ve Karaman (2016), çalışmalarından esinlenerek görüşme sorularının oluşturulması tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde görüşmeci önceden hazırlamış olduğu soruları sorabilir, ayrıca katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre yeni ve detaylı bilgilere yönelik soru sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmen Görüşme Formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular, eğitim programları ve öğretimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiş, uzman görüşü sonucu uygulamaya geçilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini görüşme formlarında belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerden cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve kıdeme yönelik bilgiler istenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için okul yönetimine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve okul yönetiminden çalışmanın yürütülebilmesi için izin istenmiştir. Okulda görüşme yapmak için okul müdürüyle iletişime geçilmiş, müdürden uygun bir güne randevu alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecek çalışma için katılımcılardan görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşmeler 15.03.2022 25.05.2022 tarihleri arasında okulda görüşme yapmaya uygun ortam tercih edilmiştir. Araştırma süresince katılımcıların soruları rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için araştırmanın başlangıcında amaçtan derinlemesine bahsedilmiştir. Öğretmen görüşmeleri 60 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında formlardaki sorular görüşmelerde vermiş oldukları cevaplara göre yazılı hale getirmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında 15 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde “Görüşme Formları” kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili merkez Kayapınar ilçesine bağlı ilköğretim kurumlarında çalışan 15 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgiler

<i>Değişken</i>	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	7	46,0
	Erkek	8	54,0
Medeni Durum	Evli	3	18,0
	Bekâr	12	82,0
Yaş	20-29 yaş	8	58,0
	30-39 yaş	5	30,0
	40 -49 yaş	2	12,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	8	54,0
	Branş Öğretmeni	7	46,0
Kıdem	1-9	9	64,0
	10-19	4	24,0
	21 ve üstü	2	12,0

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenler görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak iletmışlerdir. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu araştırmada kodların ve frakansların elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken ilgili literatür göz önünde bulundurulmuştur. Betimsel içerik analizinde belirlenen kodlara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada geçerlik ve güvenirlilik çalışması aşağıdaki maddelere göre sağlanmaya çalışılmıştır.

- Görüşme soruları öğretmenlere gönderilmeden önce uzman görüşüne sunulmuş ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır.
- Araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında varsayımlardan uzak, açık ve şeffaf bir anlayışla ön yargılarını araştırma sürecine katmamaya çaba göstermiştir.

• Çalışma problemi kendi doğal ortamında incelenmiş, araştırma sorularına verilen cevaplar farklı bakış açılarıyla ve döngüsel olarak incelenmiş, araştırma süreci ve toplanan veriler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

• Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

• Araştırmada toplanan tüm ham veriler gerektiğinde incelenebilmesi için elektronik ortamda saklanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın dört ana temasına göre aşağıda verilmektedir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. *Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?* alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşler hakkındaki bilgilere ilişkin kodların frekans dağılımı

	f
1. Teknolojiye verimli kullanma	11
2. Doğru kullanımda faydalı	15
3. Vazgeçilmez bir unsur	12
4. Eğitimin kalitesini artırır	13
5. Öğrenmeyi kolaylaştırması	9
6. Kolaylık sağlaması	14
7. Bağımlısı olunmaması	12

(KÖ): Katılımcı Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlere *Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular kodlanarak Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler benzer ifadeler noktasında birleştikleri görülmüştür. Katılımcılara göre teknoloji eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırmaktadır. Buna ilave olarak katılımcılar özellikle teknolojinin kullanımının akademik başarıya hizmet edeceğini, öğrencilerde eğitim donanımının daha kalıcı ve verimli olacağını belirtmişlerdir. Teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

KÖ1: İyi kullanıldığında hayatımızı her türlü kolaylaştıran araçtır.

KÖ2: Derslerimde görsellik katması açısından çok fazla kullanıyorum. Teknolojinin eğitime sunduğu fırsatlar sayesinde birden fazla duyuya hitap edebilecek yöntemler kullanılabilir.

KÖ4: Teknolojiyi doğru kullanımda fazlasıyla başarılı olmaya yarayabilir.

KÖ5: Derslerimde görsellik katması açısından çok fazla kullanıyorum.

KÖ1: Teknolojiyi takip etmeli ama bağımlısı olmamalıyız.

KÖ7: Doğru kullanıldığında oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum.

KÖ9: Teknoloji günümüz dünyasında olmazsa olmazlardandır.

KÖ10: Teknoloji yaşamımızın hemen her alanında ihtiyaç duyduğumuz, işlerimizi kolaylaştırdığından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

KÖ12: Teknoloji bugün yaşadığımız toplumda olmazsa olmaz araçlardır. Yaşamımızın birçok alanında teknolojiden faydalanırız. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojide yaşanan gelişmeler eğitim alanına entegre edilmelidir. Bu nedenle biz öğretmenler olarak teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve bu anlamda öğrencilerimize rehberlik etmeliyiz. Teknolojinin olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de olabilir. Bu nedenle öğrencilerin teknolojiden yararlanması için yardımcı olmalıyız.

KÖ13: Düzgün ve amacına uygun kullanıldığında faydalı ama günümüzde daha çok amacı dışında kullanılıyor çocuklar tarafından.

KÖ15: Verimli kullanıldığında yaşamı kolaylaştıran bir gelişme.

Görüşmeden elde edilen verilerden yola çıkılarak, okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknolojiye ve teknolojik araç ve gereç kullanımını eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırdığını ve görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri uygulamalar sorusuna ait kodların frekans dağılımı

	f
1 Akademik dergiler	9
2. Sosyal medya	15
3. Sosyal çevre	13
4. Teknolojik eşya satan yerler	9
5. Web tabanlı uygulamalar	15

Görüşmeye katılan öğretmenler teknolojik gelişmeleri; akademik dergiler, sosyal medya, sosyal çevre, teknolojik eşya satan yerler ve web tabanlı uygulamalar gibi yerlerden takip ettiklerini belirtmişlerdir. Yöneltilen soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçını aşağıdaki gibidir.

KÖ1: İnternette, Youtube dan takip etmeye çalışıyorum.

KÖ2: Whatsapp, Instagram, Google chrome, Outlook, Telegram, Bip

KÖ3: Web tabanlı uygulamalar (Okulistik gibi) aracılığıyla teknolojik gelişmeleri takip ediyorum.

KÖ5: İnternette ve bilimsel dergilerden takip ediyorum.

KÖ7: Google Chrome, Safari, İnsatagram.

KÖ8: Uygulama olarak yok. Ancak çeşitli medya ve yayınlardan takip etmeye çalışıyorum.

KÖ9: Takip ettiğim bir uygulama yok. Yenisi çıkınca eskisini atıyoruz zaten onu alıyoruz.

KÖ10: Teknolojik gelişmeleri genelde sosyal medya ortamlarında (youtube, instagram, vb.) yapılan tanıtımlar ve reklamlar aracılığıyla takip ediyorum.

KÖ12: Özellikle takip ettiğim bir uygulama yok ama haberlerden takip etmeye çalışıyorum.

KÖ13: Takip etmiyorum.

KÖ15: İnsatgram, Google chrome, Youtube.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşleri nasıldır? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanılmasına ilişkin kodların frekans dağılımı

	f
1. Motivasyonu artırır	17
2. Derse ilgiyi artır	19
3. Hayatı kolaylaştırır	14
4. Öğrenmeyi kolaylaştırır	8
5. Güncel bilgilere en hızlı yoldan ulaşabilmeyi sağlar	10
6. Zaman tasarrufu sağlar	13
7. Dersi görselleştirmeyi sağlar	12

Katılımcı öğretmenler birbirine yakın görüşler bildirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler açısından ele alındığında, teknoloji ile öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği belirtilmiştir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir.

KÖ1: Teknoloji gereken şekilde kullanılırsa gayet faydalıdır. Olumsuz etkilerinden en büyüğü ise küçük yaşta bireylerin sosyal medya kullanması.

KÖ3: Teknolojinin eğitime sayısız katkılarının olduğu gerçeğini biliyoruz. Emek ve zaman açısından tasarruf sağlar ama öğrencilerin not tutma becerisini zayıflatır.

KÖ5: Çok fazla olumlu, anlattıklarımı görselleştiriyorum, anlatmamı kolaylaştırıyor.

KÖ6: Eğitim öğretimi desteklediğini düşünüyorum. Dersler akılda kalıcı hale geliyor.

KÖ7: Öğrencilere her türlü görsel zenginliği sağlayan ve tekrar sayısını artırmada yardımcı olur.

KÖ8: Şu anda yetersiz bir düzeyde bilgiye anında ulaşma fırsatı veriyor. Fakat yanlış bilgilere de ulaşıyor bazen çocukları tembelleştiriyor ve bağımlı yapıyor.

KÖ11: Destek amaçlı kullanılmasından yanayım. Aşırı teknoloji kullanımı bir süre sonra öğrencide ilgi kaybına neden oluyor, öğretmenin yaratıcılığını sınırlandırıyor ve bağımlı hale getiriyor.

KÖ12: Daha verimli ve etkili olmasını sağlar eğitimin. Olumsuz tarafı da her şey çok pahalı kullanamıyoruz teknolojiyi her yere ulaşmıyor.

KÖ13: Olumlu etkileri; bilgileri video, simülasyon ve fotoğraflar ile somut hale getirerek anlaşılmasını kolaylaştırmak, olumsuz olarak; teknolojik bağımlılık oluşturmaları.

KÖ14: Öğretim teknolojileri öğretilmesi hedeflenen kazanımları daha verimli, anlaşılır ve ekonomik hale getirmemizi sağlayan teknolojik araçlardır. Öğretim teknolojilerini kullanarak tüm öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edebiliriz. Öğretim ortamında çeşitlilik sağlayabiliriz. Teknolojinin kullanımının olumlu yanlarına bakacak olursak; bilgiye ulaşmada kolaylık sağlar, bilgi kaynakları çeşitlidir, bilginin somut olarak görülmesini sağlar ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekler. Olumsuz yanları ise; bilgiye kolay ulaşım öğrenciyi tembelleştirebilir, bağımlılık yapabilir, radyasyona maruz bırakabilir ve birçok sağlık sorununa neden olabilir.

KÖ15: Kullanılmalı. Bilgiye daha kolay ulaşılabilirlik, olumsuz yanı ise bu erişimin kötü uygulamalar içinde olması.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanmasında öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 5. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin aktif kullanmasında öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin kod ve frekans dağılımı

Kodlar	f
1. Özgün düşünmeyi destekler	8
2. Akademik başarı sağlar	15
3. Hazırbulunuşluğunu artırır	10
4. Olumsuz etkilerinin olması	9
5. Görme ve işitme duyularıyla hitap etmesi	3

Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir.

KÖ1: Öğrenmeler daha kalıcı, kavramlar daha anlaşılır hale geliyor.

KÖ2: Öğrenmeleri kalıcı hale gelirken çok eğlenen keyif alan öğrenci profili oluşuyor.

KÖ3: Görme ve işitme duyularıyla hitap edeceği öğrencileri olumlu olarak etkileyecektir.

KÖ4: Ebeveyn ekşiliğinde yararlı bir şekilde kullanılırsa yararlı olacaktır.

KÖ5: Öğrencinin değişik soru tipi, daha çok örnek bulabileceği bir alan olduğu için öğrenci başarısı üzerinde etkisi olacaktır.

KÖ8: Başarıları artıyor ama özgün düşünme ve yaratıcılık olayını azaltıyor.

KÖ9: Olumlu anlamda kullanıldığında bilgiye ulaşmada ve öğrenmede, eksiklerini tamamlamada faydalı olacağından akademik başarıya katkı sunar.

KÖ10: Kesinlikle etkilidir. Verimli kullandıkları sürece.

KÖ11: Amacına uygun kullanıldığında olumlu katkı sunacağına inanıyorum.

KÖ12: Yeni nesil öğrenciler çağın bir getirisi olarak teknolojiyle iç içe büyümüşlerdir. Bu nedenle teknolojiyi çok aktif kullanmaktadırlar. Bu aktifliklerini derslerine yardımcı olacak şekilde yönlendirmek oldukça önemlidir. Öğrenciler teknoloji sayesinde birçok kaynağa ulaşabiliyorlar. Bu durum akademik anlamda gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin genel kültürlerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Ancak tüm bunların yanı sıra bireyi bağımlı hale getirip başarısız olmasına da neden olabilir. Özellikle zaman yönetimi konusunda öğrencileri etkileyebilir. Teknolojik araçlarla fazla zaman harcayan bireylerde derslerini ilgisizlik, odaklanma sorunu gibi durumlar görülmektedir.

KÖ14: Akademik başarılarına şuan günümüzde daha çok olumsuz etkisi var. Çünkü yararsız uygulamalar üzerinde yoğunlaşmış durumdadır.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

5. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlere karşı iyimser veya karamsar görüşlerinin öğrenciler üzerinde etkisi ilişkin görüşleri nasıldır? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlere karşı iyimser veya karamsar görüşlerinin öğrenciler üzerinde etkisi ilişkin kod ve frekans dağılımı

Kodlar	f
1. Hazırbulunuşluğu artırır	7
2. İletişimi sağlar	9
3. Fırsat eşitliği sağlar	10
4. Okul başarısını artırır	7
5. Etkisi pek olmaz	3

Bulgulara ilişkin kendi ifadeler aşağıdaki gibidir.

KÖ1: Muhakkak her bakış açısının öğrenciler üzerinde olumlu-olumsuz etkileri olduğu gibi, öğretmenlerinde görüşleri öğrencileri etkiler. Bizler teknolojinin artı ve eksi yöntemlerini anlatarak çocuklarda olumlu bir algı oluşturabiliriz.

KÖ2: Hayır. Olacağını düşünmüyorum

KÖ4: Onların vereceği kararlar sınıf içerisinde uygulanacağı öğrenciler olumlu veya olumsuz tutumlar edinebilir.

KÖ7: İyimser yaklaşırsa olumlu yanlarını kullanabiliyoruz. Ama gerekli görmüyorsa, teknolojiye gerek yok diyorsa o zaman olumsuz etkileniyoruz.

KÖ8: Öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu bakış açısı ve teknolojiyi benimsemesi, teknolojik gelişmelerden haberdar olma, onu izleme teknolojiye karşı karamsar olmaması dolaylı olarak öğrenci tutumu üzerinde etkili olmaktadır.

KÖ9: Öğrencilerin bilgiye ulaşma süreçlerini hızlandırabildiği gibi törpüleyebiliyor.

KÖ10: Öğrencilerde öğretmenlerde çağın gereklerine göre hareket edip etmediğini düşünmelerine yol açar ve öğrencilerin öğretmenlerle doğru iletişim kurup kurmamasında etkili olur diye düşünmekteyim.

KÖ11: Evet, etkisi var. Öğretmen teknolojiye olumlu bakarsa bununla ilgili çalışmalar yapar. Dolayısı ile öğrenciler teknolojiden yararlanma fırsatı bulur.

KÖ12: Öğretmenler tavrının daha çok öğrencileri etkilediğini düşünüyorum. Bu tavırdan etkilenen öğrenciler aracılığıyla velilerde de etkilenir.

KÖ14: Tüm öğretmenler teknolojiyle ilgili olmalıdır. Birçok konuda olduğu gibi teknoloji kullanımı konusunda da okul personeli işbirliği içinde teknolojik gelişmeleri desteklemeli ve eğitim sürecine dahil etmelidir. Bu nedenle teknolojiye olumlu bakış açısı önemlidir. Öğrencileri bu konuda desteklemek ve onlara rehberlik etmek öğretim ortamının çeşitlenmesini sağlar. Ancak öğretmenler teknolojiye karşı olumsuz bir tutum sergilerse öğrencileri bu imkanlardan mahrum bırakacağı için öğretim ortamı kötü etkilenir. Okul olarak çağın gerisinde kalırlar, öğrenciler yaratıcı düşünemez, hem öğretmenler hem öğrenciler gelişemez.

KÖ15: Öğrenciler üzerinde etkisi yok.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar, tartışma ve bu bağlamda geliştirilen öneriler verilmektedir. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin görüşme bulgusunda elde edilen verilerden yola çıkılarak, okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknolojiye ve teknolojik araç ve gereç kullanımı eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırdığını ve görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında özellikle teknolojinin eğitimde fırsat eşitliği sağladığı, öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin kalitesini artırdığı söylenebilir. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Kuzgun ve Özdiç (2017), okulların teknoloji durumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin temel düzeyde teknolojik araç gereç kullandığını ve teknolojiyi doğru kullanımda fazlasıyla başarılı olunacağını belirtmişlerdir. Çınarer vd. (2016)'in araştırma sonuçlarına göre teknolojik donanım ile ders işlenmesinin kolaylaştığı ve derse katılımın arttığı görülmüştür. Şimşek (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik kullanımları üzerinde, sınıflarda teknolojik donanımın yeterlik düzeyi değişkeninin bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar da dikkate alındığında öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerin eğitime olumlu tutumlar sergileyeceği düşünülmektedir. Bir diğer görüşme sorusu ise öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri uygulamalara ilişkin bulguda, takip ettikleri uygulamalar noktasında birleştikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, Yıldırım (2000) çalışmasından elde ettiği verilere göre, öğretmenlerin teknolojik araç-gereçleri çeşitli bilgisayar web sitelerinden takip ettiklerini saptamıştır. Teknolojik gelişmeleri takip eden öğretmenlerin, öğrencilerine teknolojik araç-

gereçler ile zenginleştirilmiş öğrenme süreci sunarak daha nitelikli bir eğitim vereceği söylenebilir. Öğretmenler, teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanılmasını genel olarak olumlu olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler teknolojik araç-gereçler hayatı kolaylaştıran unsurlar olduğu ve teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanıldığında; kalıcı ve etkili öğrenmeyi, motivasyon ve güdülenmeyi, güncel bilgilere en hızlı yoldan ulaşabilmeyi, soyut ve somut kavramların anlatımında destekleyici rolü olduğu, araştırmalarda öğrencilere kolaylık sağladığı ve öğretmene zaman kazandırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Özpınar (2020)'in araştırma sonuçlarına göre, teknolojik araçlarının öğretmenin mesleki gelişimine olumlu etkisi olduğu; öğrencinin ise duyuşsal özellikler, öğrenme ve beceriler boyutlarına katkısı olduğu tespit edilmiştir. Almalı ve Yeşiltaş (2020)'in araştırmalarından elde edilen bulgulara göre ise, teknolojik araç-gereç kullanımların öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal bilgiler eğitiminde tutumuna olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Teknolojik araç-gereçlerin eğitsel amaçlı kullanan öğretmenlerin, bu araçların öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi, öğrenme ortamını zenginleştirilmesi gibi faydalarını deneyimleyerek teknolojik araç-gereçlere karşı olumlu sonuçlar geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmenler, teknolojik araç-gereçlerin eğitimde kullanmasında öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkileri konusunda birleşmişlerdir. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Yavuz ve Coşkun (2008) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve teknolojik araç gereçleri aktif kullanmaları öğrencilerde başarının olumlu yönde geliştiğini tespit etmişlerdir. Usta ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmının bilgisayar kullanım düzeyleri arttıkça eğitim sürecinde öğrenci başarılarının da arttığı saptanmıştır. Son görüşme sorusunda ise öğretmenler teknolojik araç-gereçlere karşı iyimser tutum beslemeleri, fırsat eşitliği sağladığı, öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin kalitesini artırdığı söylenebilir. Kuzgun ve Özdiç (2017), okulların teknolojik durumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu tutumlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerin olduğu sonucu saptamıştır. Konca ve Tantekin Erden (2021) araştırmalarında öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanmaya yönelik olumlu tutum beslemeleri sınıf içerisinde farklı kullanım seçenekleriyle sınırlılık durumunun zenginleştiği ve bu durumun öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler teknolojinin olumsuz durumlarından daha çok olumlu durumlarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Teknoloji kullanımı bilgiyi aktarma sürecini kolaylaştıran bir unsur olduğu ve eğitimde kalıcı ve etkili öğrenmeyi, motivasyon ve güdülenmeyi, güncel bilgilere en hızlı yoldan ulaşabilmeyi, soyut ve somut kavramların anlatımında destekleyici rolü olduğu, araştırmalarda öğrencilere kolaylık sağladığı ve öğretmene zaman kazandırdığı görülmüştür.

Öneriler;

1. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerin kullanımını artıracak eğitim programları hazırlanmalıdır.
2. Hızlı gelişen teknoloji koşullarına uygun olarak okullardaki teknolojik araç-gereç donanımı düzenli takip edilip, desteklenmeli.
3. Öğretmenlerin teknolojik bilgi ve uygulama ihtiyaçları kapsamında kendi branşlarına uygun olarak, teknolojik araç-gereçlerin eğitime entegrasyonu üzerine hizmet içi eğitim verilebilir.
4. Öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumları ayrıca öğrenci ve velilerin görüşlerine göre de değerlendirilmeli, benzer ve farklı yönler karşılaştırılmalıdır.

5. Özel ve resmi okullarda nicel çalışmalar yapılarak sonuçlar güçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafya Konularının Web 2.0 Teknolojileri Kullanılarak Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 64–81.
- Cajas, F. (2001). The science/technology interaction: Implications for science literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 715–729.
- Cüre, F. ve Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) Uygulama Başarıları ve BIT'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (34), 41–53
- Çınarlar, G., Yurttakal, A. H., Ünal, S. ve Karaman, İ. (2016). Öğretmenlerin Teknolojik Araçlarla Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Yozgat, İli Örneği EEB 2016 Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu.
- Komis, V., Ergazakia, M. & Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), 991-1017.
- Konca, A. S. ve Tantekin Erden, F. (2021). Digital Technology (DT) Usage of Preschool Teachers in Early Childhood Classrooms. *Journal of Education and Future*, (19), 1–12. <https://doi.org/10.30786/jef.627809>
- Kuzgun, H. ve Özdiñç, F. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(Özel Sayısı), 83–102.
- McCannon, M. & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121.
- Önal, N. (2020). Öğretimde Kullanılabilecek Teknoloji Destekli Uygulamalar. *Etkinlik Örnekleriyle Zenginleştirilmiş Eğitimde Teknoloji Uygulamaları* (4. Baskı, pp. 2–14). Ankara: Pegem Akademi.
- Özpinar, İ. (2020). Preservice Teachers' Use of Web 2.0 Tools and Perspectives on their Use in Real Classroom Environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(3).
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society. In C. Mitcham & R. Mackey (Eds.), *Philosophy and technology*, New York: Free Press.
- Skophammer, R. ve Reed, P. A. (2014). Technological Literacy Courses in PreService Teacher Education. *The Journal of Technology Studies*, 40(2), 68–81.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Türel, Y. (2012). Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: *Problemler ve İhtiyaçlar. İlköğretim Online*, 11(2), 423–439.
- Usta, E. & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Üstün, A. ve Akman, E. (2015). Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 2199–205, 94–103.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4, 1, 17-25.

Yıldırım, S. (2000). Effects of an Educational Computing Course on Preservice and Inservice Teachers: A Discussion and Analysis of Attitudes and Use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479–495.

**KAMU OKULLARINDA MEYDANA GELEN İLETİŞİM KAYNAKLI
ÇATIŞMA NEDENLERİ VE BU ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜMÜNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Murat UĞUR¹
Mahmut SEYİTOĞLU²
Esin Gündüz KARAKUZU³
Songül UZUNKAYA⁴

Öz

Bu araştırma kamu okullarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma le ülkemizin eğitim kurumlarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenlerini belirlemek ve iletişim kaynaklı çatışmanın giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına yönelik çözüm önerilerinin sunulması beklenmektedir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Bağlar ve Yenişehir ilçeleri sınırları içinde kalan kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler kamu okullarında görev yapan 20 öğretmenden görüşme tekniğiyle ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlar kullanılmış ve bazı katılımcılardan doğrudan alıntı yapılarak kodlar desteklenmiştir. Araştırma sonucunda; Kamu okullarında eğitim paydaşları arasında iletişim kaynaklı çatışmaların yaşandığı görülmüştür. Kamu okullarında meydana gelen çatışmaların nedenleri; iletişimdeki yetersizlikler, anlayış farklılıkları, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, bireysel farklılıklar ve yeterince birbirlerini tanımama şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak okulda meydana gelen çatışmalar için rehberlik hizmetlerinden faydalanılması ve bütünleştirme işbirliği stratejilerine başvurulması gibi çözümler ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Öğretmen, Öğrenci, Eğitim Kurumları.

¹ Dökmetaş Ortaokulu, Yenişehir/Diyarbakır/TÜRKİYE soryaz_81@hotmail.com

² İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE mahsey@gmail.com

³ Evliya Çelebi Anaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE esingunduz5221@gmail.com

⁴ Huzurevleri Anaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE songullsogut@hotmail.com

REASONS OF COMMUNICATION-RESOURCED CONFLICT IN PUBLIC SCHOOLS AND TEACHER'S OPINIONS ON THE RESOLUTION OF THESE CONFLICTS

Abstract

This research aims to determine the opinions of teachers about the causes of communication-based conflicts and solutions in public schools. With this research, it is expected to present solutions to determine the causes of communication-based conflicts in the educational institutions of our country and to take necessary measures to eliminate communication-based conflicts. The study group of the research consists of teachers working in public schools within the borders of Bağlar and Yenişehir districts of Diyarbakır province in the 2021-2022 academic year. In this study, in which the qualitative research method was used, the data were collected from 20 teachers working in public schools using the interview technique and a semi-structured interview form. Descriptive analysis was used in the analysis of the obtained data. In the presentation of the research data, the codes given to the participants were used and the codes were supported by quoting directly from some participants. As a result of the research; It has been observed that there are communication-based conflicts between education stakeholders in public schools. Causes of conflicts in public schools; inadequacies in communication, differences in understanding, absence of common values and views, individual differences and not knowing each other sufficiently. Finally, solutions such as using guidance services and applying integration cooperation strategies for conflicts occurring at school come to the fore.

Keywords: Communication, Teacher, Student, Educational Institutions.

1. GİRİŞ

İletişim olgusu örgütlerin hayat kaynağıdır. Örgüt üyelerinin ilişki kurabilmeleri iletişim sayesinde gerçekleşmektedir. Örgütün ayakta kalma unsurlarından olan işbirliğinin meydana gelmesi iletişime bağlı bulunmaktadır. Örgütler, amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken, sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde anlaşmazlık ve tutarsızlıklar iki taraf arasında kaçınılmaz olarak çatışmayı doğurmaktadır. Kişiler, belirlenen ortak hedeflere ulaşmak için, ihtiyacını tatmin etmek konusunda bir engellenmeyle karşılaştığında, kurum içerisinde yaşanan huzursuzluk ve gerilime bağlı olarak çatışma ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2011). Bu anlamda birey, grup, örgüt ve örgütler arası olmak üzere farklı düzeylerde ele alınan “çatışma” kavramı, dikkat çekici bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyükalın, 2004). Çatışma, bir örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına ve karışmasına neden olan olaylar dizisi olarak tanımlanabilir (Üngüren, 2008). Çatışma; bireylerin kendi içlerinde, kişilerarası, grup içinde veya gruplar arası düzeylerde amaç, algı, düşünce gibi farklılıkların yaşandığı bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Dökmen, 2005). Aynı zamanda çatışma yönetim sürecine etki eden çok sayıda değişkenin olması konuyu daha karmaşık hale getirmektedir (Uslu, 2005). Ayrıca “çatışmayı yönetmek ve olumlu şekilde sonlandırabilmek kurumların en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir.

Harary ve Theory’e (1969) göre örgütsel yaşamın gerçeği olan çatışma; yıkıcı etkisiyle bireylerde stres ve depresyona; kurumlarda ise verimlilik kaybı ve işten ayrılma gibi durumlara neden olabilir. Kısaca çatışma, bireysel ve grupsal farklılıkların kaçınılmaz bir ürünü sayılabilir. Bununla birlikte, çoğu çatışmalar iyi yönetildikleri takdirde yıkıcı olmaktan çok, kurumlarda çeşitli davranış biçimleri ve karar alternatiflerinin ortaya çıkarılması açısından esneklik sağlar. Kişilerin zihinsel çabalarını arttırarak yaratıcılığı güçlendirir (Eren, 2010, s.543). İletişim kaynaklı çatışmaların alt ve üst nedenlerinin iyi anlaşılması çatışmanın olumlu yönlerinin ve ortaya çıkardığı enerjinin örgütsel etkinliğe ulaşmak için veri olarak kullanılabilmesi fırsatını hazırlayacaktır. Toplumsal alanda yaşanan değişimler ile birlikte, örgüt üyelerinin meydana gelen olayları farklı algılamaları, aralarında çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Algılama farklılıkları, insanların davranış ve düşüncelerinde de farklılığa neden olur. Bu farklı davranış ve düşünceler de potansiyel çatışma niteliğindedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Ertürk, 2000). Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da, iletişim çok önemlidir. Eğitim kurumlarında okul paydaşları arasında iletişim sürecinde ortaya çıkan birçok çatışma mevcuttur (Ergin ve Birol, 2000). Çatışmanın nedenlerinin başında öğretmenler ile öğrenciler veya veliler arasında iletişim yetersizliği problemi ön plana çıkmaktadır. Problemler ister öğrenciler tarafından olsun, ister öğrenci velisi tarafından kaynaklansın, çözümlenmediğinde daha ileri boyutta (şiddet, kavga vb.) problemlere yol evrilebilmektedir. İletişim kaynaklı meydana gelen çatışma eğitim alanında geri dönüşü olmayan zararlara neden olmaktadır (Güven, 2013). Ayrıca, bu durum toplumda eğitim çalışanlarına ve okula karşı olumsuz yargılar oluşması yanında güvensizliğe de neden olabilmektedir.

İletişim kaynaklı meydana gelen çatışma tarafları psikolojik yönde etkilemektedir (Tek, 2008). Eğitim kurumlarında sağlıklı iletişimin kurulması veya yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesi, okul yöneticisi, öğretmen tatmini, veli memnuniyeti ve eğitim politikalarını gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırmada, kamu okullarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Hangi taraflar arasında meydana gelmektedir?

2. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın nedenleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

3. Okulda iletişim kaynaklı çatışmaları önlemeye yönelik uygulamalar ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

4. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmalara yönelik çözüm önerileriniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öğretmenlerin kamu okullarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı içerisinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Merriam (2013), çalışacak en iyi durumu seçmek için ilk olarak bu duruma yönelik ölçütlerin belirlenmesi ve sonrasında da bu ölçütlere uygun bir durumun belirlenmesi gerektiğini ifade eder. Buna göre kamu okullarında çalışan öğretmenleri belirlenmiş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir. “Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı alan yazın bilgileri, uzman görüşleri sonucu derlenen ve araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler kamu okullarında görev yapan 20 öğretmenden görüşme tekniğiyle ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde görüşmeci önceden hazırlamış olduğu soruları sorabilir, ayrıca katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre yeni ve detaylı bilgilere yönelik soru sorabilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Öğretmen Görüşme Formu 4 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, eğitim programları ve öğretimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiş, uzman görüşü sonucu uygulamaya geçilmiştir. Kişisel Bilgi Formu araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerden cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve kıdeme yönelik bilgiler istenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için okul yönetimine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve okul yönetiminden çalışmanın yürütülebilmesi için izin istenmiştir. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecek çalışma için katılımcılardan görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşmeler 11-29.04.2022 tarihleri arasında okul ortamında yapılmıştır. Araştırma süresince katılımcıların soruları rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için araştırmanın başlangıcında amaçtan derinlemesine bahsedilmiştir. Öğretmen görüşmeleri toplam 100 dakika sürmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili merkez Bağlar ve Yenişehir ilçeleri sınırlarına bağlı ilköğretim kurumlarında çalışan 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgiler

<i>Değişken</i>	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	9	45,0
	Erkek	11	55,0
Medeni Durum	Evli	7	35,0
	Bekâr	13	65,0
Yaş	20-29 yaş	9	45,0
	30-39 yaş	6	30,0
	40 -49 yaş	5	25,0
Eğitim Düzeyi	Lisan	16	80,0
	Yüksek Lisan	4	20,0
Kıdem	1-9	9	45,0
	10-19	7	35,0
	21 ve üstü	4	20,0

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmen ile görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken ilgili literatür göz önünde bulundurulmuştur. Veri analizinin son aşamasında elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur. (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011).

2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması aşağıdaki maddelere göre sağlanmaya çalışılmıştır.

- Görüşme soruları öğretmenlere gönderilmeden önce uzman görüşüne sunulmuş ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır.

- Araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında varsayımlardan uzak, açık ve şeffaf bir anlayışla ön yargılarını araştırma sürecine katmamaya çaba göstermiştir.
- Çalışma problemi kendi doğal ortamında incelenmiş, araştırma sorularına verilen cevaplar farklı bakış açılarıyla ve döngüsel olarak incelenmiş, araştırma süreci ve toplanan veriler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.
- Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmada toplanan tüm ham veriler gerektiğinde incelenebilmesi için elektronik ortamda saklanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın tarafları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın tarafları

Kodlar	f
1. Öğretmenler ve idareciler arasında	16
2. Öğretmenler ve öğrenciler arasında	15
3. Öğretmenler arasında	11
4. Öğretmenler ve veliler arasında	14
5 Öğretmenler ve iş kur çalışanları arasında	13

Elde edilen bulgular kodlanarak Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler çatışmaların, en çok “öğretmenler ve idareciler arasında” yaşandığı noktada birleştikleri görülmüştür. Katılımcılara göre *öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler arasında iletişim kaynaklı çatışmalar yaşanmaktadır*. Sorusuna ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K1: Evet yaşanmaktadır. Öğretmenler arası ve öğretmen idare arasında

K2: Evet. Öğretmenler ile veliler arasında bazen de öğretmenler kendi aralarında

K5: İnsanın olduğu her yerde doğal olarak yaşıyor. Öğrenciler arasında, öğretmenler arasında bazen öğrenci öğretmen veya öğretmen idare arasında.

K6: Evet. Öğretmen ve idare arasında.

K10: Evet yaşanmaktadır. Bu genellikle Öğretmen –Veli çatışması olarak yaşanmaktadır.

K13: Yaşanmaktadır. Bütün gruplar arasında küçük veya büyük çapta yaşanmaktadır.

K16: Evet yaşanmaktadır. Hem öğretmen -öğrenci arasında hem öğrenci – öğrenci arasında hem de öğretmen ve veli arasında yaşanmaktadır.

K20: Evet yaşıyor bu genellikle öğretmen ve öğrenci arasında yaşıyor.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın nedenleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın nedenleri

Kodlar	f
1. Yeterince dinlememe	17
2. Farklı değer yargıları	15
3. Ekonomik kaygılar	14
4. Yeterince tanınamaları	13
5 Üçüncü şahısların müdahalesi	9

Görüşmeye katılan öğretmenler iletişim kaynaklı çatışmanın nedenlerini; yeterince dinlememe, farklı değer yargıları, ekonomik kaygılar, yeterince tanınamaları ve üçüncü şahısların müdahalesi şeklinde belirtmişlerdir. Yöneltilen soruya ilişkin katılımcı ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir.

K1: Birbirini yeterince dinlememe, anlayamama, kişisel çıkarlar.

K2: Velilerin bilinçsizce tutumları, sözlerinde aşırıya kaçmaları. Okula sık gelip öğretmenleri iyi tanıyamamaları.

K5: Birbirini dinlememe, özellikle sen dili kullanımı, çeşitli değer yargıları ve kimiz zaman saf çıkarlar.

K6: Ders programları, öğrenci rehberliği, sosyal etkinlikler ile ilgili

K8: Öğretmen ve velilerin birbirini yeterince tanıyamaması, aralarındaki ilişkinin resmi boyutta kalması.

K9: Velilerin öğretmenin çalışmalarına müdahale etmek istemesi.

K10: Yaşayış ve anlayış farklılıkları, kurallara uyum becerileri, ekonomik durumun değişmesi, şiddete uğramış veya şahit olmuş olmak, yetişme biçimi.

K11: Farklı sosyoekonomik durum, kültürel farklılıklar, ailenin yaşam biçimi, öğrenci cinsiyeti, değişen dünya düzeni, beklenti ve isteklerin farklılaşması...

K12: Birbirlerini yeterince tanıyamamaları

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Okulda iletişim kaynaklı çatışmaları önlemeye yönelik uygulamalar ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Alt problemine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okulda iletişim kaynaklı çatışmaları önlemeye yönelik uygulamalar

Kodlar	f
1. Okul paydaşlarının iş birliği	18
2. Rehberlik hizmetlerinin aktif kullanılması	14

3. Çeşitli etkinliklerin yapılması	13
4. Eğitici seminerler verilmesi	9
5. Bulunmamaktadır	4

Görüşmeye katılan öğretmenler iletişim kaynaklı çatışmaları önlemeye yönelik uygulamaları; okul paydaşların iş birliği, rehberlik hizmetlerin aktif kullanılması, eğitici seminerler verilmesi ve çeşitli etkinliklerin yapılması şeklinde belirtmişlerdir. Yöneltilen soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir.

K3: Okul idaresi ve rehberlik servisinin sürekli veli bilgilendirmeleri.

K4: Karşılıklı anlayış ve kimiz zaman okul idaresi yaptırımları etkili olmakta

K5: Rehber öğretmenlerin yıl içinde yaptıkları seminerler ve öğretmenlerin veliler ile yaptıkları aylık toplantılar.

K6: Okulda iletişim kaynaklı çatışmaları önlemeye ilişkin uygulamalar var. Rehberlik servisleri

K7: Rehberlik servisi – öğretmen – aile işbirliğiyle yapılan çalışmalar, destek sağlanan kurum ve kuruluşlar, empati becerisi kazandırma adına yapılan küçük ve büyük grup çalışmaları

K9: Evet var. İletişim becerileri sunum ve etkinlikleri, sınıf içi ve bireysel yapılan etkinlikler, öğretmenlere yapılan etkinlikler ve gerekli bilgilendirmelerin yapılması, uyum çalışmaları...

K12: Öğrenci tanıma metotları, geziler, etkinlikler, çalışma grupları

K14: Hayır.

K15: İletişim kaynaklı anlaşmazlıklar, dönem dönem yapılan öğretmen ve idareci toplantılarıyla çözülmeye çalışılıyor.

K18: Anlaşmazlıklar durumunda akranlardan fikir alınıp yeniden iletişime geçme.

K19: Rehberlik hizmeti aktif olması için ortam hazırlanır.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmalara yönelik çözüm önerileriniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir? alt probleminin ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmalara yönelik çözüm önerileri

Kodlar	f
1. Seminerler düzenlenmesi	17
2. Rehberlik hizmetinden faydalanılması	16
3. Uzlaşma sağlanması	16
4. Farkındalık sağlama	15
5. Bütünleştirme işbirliği stratejilerine başvurulması	15
6. Aile ile iş birliği yapılması	14

Öğretmenler okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmalara yönelik birden fazla çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Özellikle aile ile işbirliği çözümü ön plana çıkmıştır. Bulgulara ilişkin katılımcı ifadeler aşağıdaki gibidir.

- K1: Adalet ve denetimin herkes için eşit oluşturulması, okul içinde sosyal aktivitelerin arttırılması.*
- K2: Toplumun genel olarak iyi bilinçlenmesi, öğretmenlere gereken saygınlığın verilmesi. Aile ziyaretleri.*
- K3: Okuyan empati yapan bir toplum düzeni. Tatbiki eğitimle olacak bu iş. Türkçenin doğru kullanılması da gereklidir.*
- K4: Dışarıdan bir denetimin olması lazım. İdarenin adalet anlayışının herkes için aynı olması gerekir. Öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebilme olanağı olmalı.*
- K5: Hayır maalesef herkes kendi düşüncesini kabul ettirmekten başka bir şey düşünmüyor.*
- K6: Öğretmenlerin veliler ile sürekli etkileşim halinde olmaları, velileri okula katıp onlardan faydalanmaları, okulda yıl içinde yapılan etkinlik ve faaliyetlere katılımlarının sağlanması.*
- K8: Velilerle yeterli iletişimin kurulması. Öğrencilere sorumluluk duygusunun geliştirilmesi. Rehberlik sevişlerinin yeterli rehberlik hizmetleri vermesi.*
- K9: Özellikle küçük yaşlarda kazanılan beceriler için ailelerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlere verilen eğitim kalitesi yanında sosyal becerilerinin de güçlendirilmeye çalışılması, öğrencilere yapılan çalışmaların çeşitlendirilmesi.*
- K10: İletişimde gerekli anlayış ve farkındalığı sağlamak, okul kültürünün oluşmasına yardımcı olmak, okumaya ve kendini ifade edebilmeye katkı sağlayan etkinliklere yönelmek, öfke kontrolü sağlamayı öğretebilmek, heterojen gruplara saygı duyma becerisinin kazandırılması.*
- K11: Eğitici videolar, rehberlik çalışmaları, sınıf içi eğitimler.*
- K12: Bu konuda çeşitli seminerler düzenlenebilir kişisel gelişim kitapları okunabilir.*
- K13: Yaşanan iletişim kaynaklı çatışmaların derinleşmeden tarafların bir arada olduğu mini toplantılar düzenlenebilir.*
- K17: İletişim kaynaklı çatışmalarda özellikle dilek ve şikâyet kutuları konularak kişilerin K: Daha iyi kendilerini anlata bilirler.*
- K20: Aileler okula çağrılarak bu konuda destek alınabilir.*

Literatür incelendiğinde yukarıdaki bulgulara benzer sonuçların elde edildiği bazı çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu bağlamda Karip (2003) ve Üngüren (2008) yapmış oldukları çalışmalarında okulda meydana gelen çatışmaların üstesinden gelmek için rehberlik hizmetlerinden faydalanma, taviz verme, uzlaşma, zorlama ve bütünleştirme işbirliği stratejilerine başvurulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, kamu okullarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler üzerinde gerek okul içinde gerekse sınıf içerisinde iletişimi sekteye uğratacak problemlerin ortadan kaldırılması, iletişimin daha sağlıklı kurulmasına olanak tanır. Aynı zamanda doğru iletişim konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun işbirliği ile doğru iletişimin nasıl olacağı, nasıl yaşama dâhil edileceği düşünülmelidir. Görüşmeden elde edilen

verilerden yola çıkılarak, okullarda kaçınılmaz olarak bütün taraflar arasında küçük veya büyük çapta iletişim kaynaklı çatışmaların yaşandığı görülmüştür. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da saptanmıştır. Wayne vd. (2004) öğretmen ve veliler denklemindeki çatışmanın iki yönlü ortaya çıktığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Frone vd. (1992) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen ve öğrenciler arasında çatışmanın meydana gelmesinin tüm eğitim paydaşlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, okulda çatışma hangi taraflar açısından meydana gelirse gelsin olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Aynı zamanda okul içerisinde huzursuzluk, iletişim sorunlarının şiddete dönüşmesi ve amacın dışında hareket etmesine neden olabilmektedir. Bir diğer bulguda ise okullarda kaçınılmaz olarak bütün taraflar arasında küçük veya büyük çapta iletişim kaynaklı çatışmaların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Wayne vd. (2004) öğretmen ve veliler denklemindeki çatışmanın iki yönlü ortaya çıktığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Frone vd. (1992) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen ve öğrenciler arasında çatışmanın meydana gelmesinin tüm eğitim paydaşlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, okulda çatışma hangi taraflar açısından meydana gelirse gelsin olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın nedenlerinden tarafların birbirlerini yeterince dinlememeleri ön plana çıkmaktadır. İlgili literatüre göz atıldığında bulgulara benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanılmaktadır. Baykal ve Kovancı (2008), Ertürk (2009), Gülşen ve Gökyer (2012), Şimşek ve Çelik (2008), yapmış oldukları çalışmalarda okulda meydana gelen çatışma nedenlerini iletişimdeki yetersizlikler, anlayış farklılıkları, ekonomik yetersizlikler, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, bireysel farklılıklar ve yeterince birbirlerini tanımama şeklinde bulmuşlardır. Bu sonuçlar, Aksoy (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna göre, rehberlik hizmetlerin aktif kullanılması, eğitici seminerler verilmesi ve gereken çözümlerin devreye sokulması ile çatışmanın çözüleceği sonucuna varmıştır. Sonuç olarak bulgulardan hareketle öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulda meydana gelen iletişim kaynaklı çatışmanın nedenlerinden tarafların birbirlerini yeterince dinlememeleri ve değer anlayışlarının farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Yine tüm paydaşların öncelikli olarak okulda ortaya çıkan çatışmaların nedenlerini derinlemesine irdelenerek çözüme kavuşturması gerekmektedir. Burada önemli olan bu çatışma nedenlerini okulun ortak amaçları çerçevesinde okulun faydasına yönlendirebilmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- Bu çalışmada elde edilen bulgular; farklı örneklemelerden elde edilecek nicel bulgularla karşılaştırılarak bilgi birikiminin artması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin çözüm önerileri incelenerek, iyileştirme çalışmaları için alternatifler oluşturabilir.
- Okul, veli ve öğrenci yeterliklerinin artırılması için çözüm önerileri geliştirilebilir.
- İletişim yeterliklerin geliştirilebilmesi için yerel aktörlerin neler yapabileceği konusunda istişareler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. (2005). *Örgütsel Çatışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). *Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma*. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (3), 21-38
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış Bilimleri*, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Büyükalın, F.S. (2004). *İletişim, Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Yayınları.

- Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden İnsan İnsana*, (42. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü, (2005), İletişim Çatışmaları ve Empati, 33. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 4. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık, 224.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. (Genişletilmiş 4.Baskı)*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Harary, F ve Theory, G. (1969). *University of Michigan*, Addison Wesley Publishing Company.
- Frone, M. R., Russell, M., ve Cooper, M. L. (1992). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict: Testing A Model of The Work-Family Interface. *Journal of Applied Psychology*, 77: 65–78.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). *Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Şen, İ. (2007). *İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretmenlerle iletişiminde yaşanan sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Tek, İ. (2008). *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi ile Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uslu, H. (2005). *Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür*, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6 (2), 36-41.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 1(5), 880-909
- Wayne, J.H., Musisca, N., Fleeson, W., (2004), Considering the Role of Personality in the WorkFamily Experience: Relationships of the Big Five to Work-Family Conflict and Facilitation, *Journal of Vocational Behavior*, 64(1): 108-230.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık

MATEMATİK EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN DEĞERLER EĞİTİMİ TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Yalcın BUDAK¹
Mustafa Özgür KURTOĞLU²
Ömer ATAY³
Ömer Faruk EGİN⁴

Öz

Çalışma matematik eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Örneklem değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 2017-2021 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 9 lisansüstü tezi incelenmiştir. Bu amaç kapsamında matematik eğitimi alanında değerler eğitimi inceleyen çalışmaların temel özelliklerinin neler olduğu ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Matematik eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerin incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen “Yayın İnceleme Formu” kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; araştırmanın yıllarına, veri türlerine, araştırma desenlerine, Örneklem grubuna ve son olarak temalarına göre incelenmiştir. Araştırmada “değerler eğitime yönelik sınıf içi etkinlikler” “değerler eğitimi ve sayısal başarı” “değerler eğitime yönelik algılar” “değerler eğitime yönelik görüşler” şeklinde toplamda 4 tema belirlenip temalar üzerinden incelemeler yapılmıştır. Bulgular, tablo ve grafiklere aktararak sunulmuştur. Araştırma sonucunda kadın araştırmacıların son yıllarda daha fazla olduğu, yüksek lisans tezlerinde örneklem olarak en fazla öğrencilerin kullanıldığı dikkat çekmiştir. Öğrenme alanlarından matematik öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi alanında çalışmalar yapıldığı fakat değerler eğitimi uygulama çalışmalarının çok daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda son yıllarda nitel araştırmaların artma durumu bu tez çalışması kapsamında da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Eğitim, Matematik, Değerler Eğitimi, Meta-sentez

¹ Rıdvan Süer İlkokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE yanki-21@hotmail.com

² Çelebi Eser ortaokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE ikiikidahadört@gmail.com

³ Selahaddini Eyyubi İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE omeratay21@hotmail.com

⁴ Nuriye Çelebi Eser İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE o.fegin@hotmail.com

EXAMINATION OF VALUES EDUCATION THESIS IN THE FIELD OF MATHEMATICS EDUCATION

Abstract

The study was conducted to examine the postgraduate theses on values education in the field of mathematics education. It was analyzed comparatively in terms of sample variables. In line with the purpose of the study, a total of 9 graduate theses conducted between 2017-2021 were examined. Within the scope of this purpose, the main features of the studies examining values education in the field of mathematics education are discussed. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. As a data analysis method, descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used. In the examination of the theses on values education in the field of mathematics education; The "Publication Review Form" developed by the researchers using the relevant literature was used. Publication review form; years of the research, data types, research designs, sample group and finally their themes. In the research, a total of 4 themes were determined as "in-class activities for values education", "values education and numerical achievement", "perceptions about values education", "opinions about values education", and analyzes were made on the themes. The findings are presented by transferring them to tables and graphs. As a result of the research, it was noted that there were more female researchers in recent years, and students were mostly used as samples in master's theses. It has been observed that there are studies in the field of values education integrated with the mathematics curriculum, but there are very few values education implementation studies. In addition, the increase in qualitative research in recent years has also been seen within the scope of this thesis study.

Keywords: Values, Education, Mathematics, Values Education, Meta-synthesis.

1. GİRİŞ

Değer veya değerler hakkındaki yargılar bireylerin yaşam felsefelerini ve davranışlarını biçimleyen, yönlendiren bu doğrultuda hayatları boyunca amaçlarını, ideallerini ve düşünme tarzlarını şekillendiren standartlar bütünüdür. Değerler, bir toplumu oluşturan, bireylere en temel taşlardan olan iyilik, kötülük, doğru olanlar veya olmayanlar, güzellikler ya çirkinlikler gibi olumlu ve olumsuz yargıları aktarır (Çankırılı, 2015). İnsanların sosyal yaşamları değer yargıları üzerine kuruludur (Yılmaz, 2006). Değer yargılarına göre düşünüp onlara göre hareket ederler (Meydan, 2014). Bu bağlamda insanların değer yargılarının gelişimi aile içerisinde başlamaktadır (Yazıcı, 2006). Temeli ailede atılan değer yargılarının gelişimi ve yükselmesi okullarda oluşmaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde okulların bireylerin değer sistemlerinin oluşmasında önemi daha fazladır (Ulusoy ve Dilmaç; 2015). Sosyal hayatımızı oluşturan ve düzenleyen, toplumsal huzuru ve mutluluğu sağlayan, bazı tehditlerin önüne geçmesine yardımcı olan değerlerin bireylere kazandırılmasının en önemli faktörü eğitimidir (Yaman, 2012). Bahsedilen değerlerin bireylere kazandırılmasını sağlayan bu eğitim değerler eğitimi oluşturmaktadır (Sezgin, 2006).

Değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez temel taşlarından biridir. Bireylere sunulan değerler eğitiminin uzun bir planlama gerektirdiği bilinmekte olup bu eğitimin bireylere aktarılma esnasında değerlerin gerçek yaşamla ilişkisini belirleyerek ortaya koymak gerekir (Çağlayan, 2013). Bu bağlamda matematik bilimi insan aklının yarattığı en büyük ortak değerlerden biridir. Asır dan asıra taşınan, millî sınır tanımayan etkili, sağlam ve evrensel bir bilimdir (Nzeocha, 2009). Din, dil, ırk, cinsiyet ve ülke sınırlarının ve tanımlamalarının ötesinde bütün bilimlerin beslediği kaynaktır (Ulusoy ve Dilmaç 2015). Matematik, bireylerde var olan becerilerin ortaya çıkıp onları kullanmasını, yön vermesini, sistemli ve akıllı bir düşünce sistemini kazandırılmasında önemli bir olgu olarak karşımıza çıkar (Bulut, 1988). Baki ve Ark., (2011), matematiğin gerçek yüzünü anlayıp tadına varabilenler ve bilinmeyenleri bilinir hale getirmek için onların elinde bulunan güzel bir kaynak olduğunu belirtmektedirler. Birçok derslerle bir araya getirilen değerler eğitimi matematik dersi kazanımları ile bir araya getirilerek kazanımlara farklı bir ortam hazırlanıp öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları matematiğin içine değerler yerleştirilmiştir (Yücedağ, 2010). Bu şekilde direkt değerler eğitimi vermektense günlük yaşanan olaylarla sayısal işlemler ile birlikte değerler kazandırılmak istenmiştir. Bu doğrultuda asıl amacı değerler eğitimi kazandırmak olan program tasarısının birçok önemli yönü ortaya çıkmaktadır. Matematik edinimini kazandırabilen, matematiğe karşı düşünceleri olumlu hale getirebilen, eğlenceli matematik öğrenme süreci oluşturabilen ve matematiğin günlük hayattaki yerini görebilen bir program tasarısı elde edilmiştir.

Diğer bir taraftan eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmalar, ülkenin eğitim sistemindeki sorunlarını ortaya koyma konusunda işlevsel hale gelmektedir (Alavı ve Rahımpoor, 2010). Bu nedenle lisansüstü çalışmaların akademik olarak bir bilimin ilerlemesindeki rolü büyüktür (Nacar, 2015). Lisansüstü çalışmaların, var olan sorunları ortaya koyma ve bu sorunlara yönelik çözüm üretebilme bakımından önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu durumlar göz önüne alındığında lisansüstü çalışmaların bir kısmı olan matematik eğitimi alanında değerler eğitimi ile çalışmalar önemli görülmektedir (Çelik, 2013). Son yıllarda matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi çalışmalarının hangi yönde eğilimi olduğunu incelemek birçok kesimden bireye (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen vs.) sorgulama yapma olanağı tanıyacaktır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). Ayrıca matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi çalışmalarının incelenmesi o alandaki hangi konuların doygunluğa ulaştığını, ayrıca hangi yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu da ortaya koymaktadır (Karamustafaoğlu, 2009). İgili alanyazın incelendiğinde birçok alanda meta-analiz çalışması, meta-analitik çalışma, yapılan çalışmaların tematik ve

metodolojik bakımdan incelenmesi gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerin meta-analitik çalışmaya konu olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Matematik eğitimi ile ilişkili (Değerlerin öğretimi, değer yaklaşımı, değerler eğilimi vb) bazı konuların ele alındığı meta-analitik çalışmalar da bulunmaktadır (İpekçi, 2018; Yıldız, 2019; Bakırcı; 2020; Macit, 2020; Mutlubaş, 2021; Süslü, 2021; Köksal, 2021; Öncül, 2021; Doğan, 2021). Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların Türkiye’de son beş yılda matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının bir resmini ortaya çıkarması beklenmektedir. Dolayısıyla alanyazına katkı sağlayacağı ve matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi araştırmacılarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışma matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi ile ilgili 2017-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

2017-2021 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Lisansüstü tezlerin genel karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Araştırmalar paradigmalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Araştırmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri
5. Araştırmalarda belirlenen temalara ilişkin nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımının içinde meta-analiz yöntemi belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek güvenilir sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Meta-analiz çalışmaları benzer konulardaki çalışmaların bulgularının birleştirilip özgün bulgulara ulaşmak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Meta-analitik çalışmalar ise analizlerin analizi olarak bilinmektedir. (Balcı, 1995).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın evrenini YÖK ulusal tez merkezindeki matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Buna göre çalışmanın evreni, ulusal tez merkezinde “İlköğretim matematik alanları eğitimi anabilim dalı”, “İlköğretim matematik eğitimi anabilim dalı”, “Matematik eğitimi anabilim /bilim dalı”, “İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı”, “İlköğretim matematik öğretmenliği bilim dalı”, “İlköğretim anabilim dalı” ve “Matematik öğretmenliği bilim dalı” anabilim/ bilim dallarında kayıtlı tezlerdir. Araştırmanın örneklemini ise sayılan bilim dalı ve anabilim dallarında ulaşılan 9 yüksek lisans tezinden oluşmaktadır (Öztürk vd., 2010). Örneklem seçiminde matematik anabilim dalı ve bilim dallarında erişime açık olan lisansüstü tezleri ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın verileri sınıf yönetimi çerçevesinde 2017-2021 yılları arasında yayınlanan tezlerden alınarak oluşturulmuştur. Tezlerden tespitinde; “Matematik”, “öğretim”, “değerler” ve “değerler eğitimi” anahtar kelimelerinden yararlanılarak tarama yapılmıştır. Bu anahtar kelimelerin bir ya da birkaçı beraber kullanılarak ilgili çalışmalara ulaşılmaya

çalışılmıştır. Araştırılan bu çalışmaların tamamı, Ocak 2017 ile Aralık 2021 tarihleri arasındaki yaklaşık 5 yıllık süre aralığında yapılan çalışmalardır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından bir “*Tez Bilgileri Toplama Formu*” geliştirilmiştir. Daha sonra incelemeye dâhil edilen tezler 3 araştırmacıya paylaştırılmış ve her araştırmacı tezleri inceledikten sonra elde ettiği bilgileri bu forma yazmıştır. Tez bilgilerini toplama işlemi tamamlandıktan sonra her araştırmacı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları da kontrol ederek olası hataların önüne geçilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmaya alınan araştırmaların ele alınan temalar, nitel ve nicel bulguların tamamı incelenerek belli bir kodlama ile sunulmuştur (Tablo 1). Kodlamalar “*M1, M2, M3.....M9*” olacak şekilde oluşturulmuştur ve yapılan analizler bu kodlama değerleri esas alınarak yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 1 Meta-Sentez Kod Şablonu

Temalar	Tema Kodu
Değerler Eğitimine Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler	DİE
Değerler Eğitimine ve Sayısal Başarı	DAB
Değerler Eğitimine Yönelik Algılar	DA
Değerler Eğitimine Yönelik Görüşler	DG

3. BULGULAR

Çalışmada taranan lisansüstü tezler çalışmanın yazarı, yılı, konusu, öğretim kademesi, yöntemi ve temalara dair genel bilgiler Tablo.1 de verilmiştir. Matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi konulu incelenen alt temalar üzerinde yapılan çalışmaların tamamına yakınında birbirine benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular grafiklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Çalışmaların Karakteristik Özellikleri

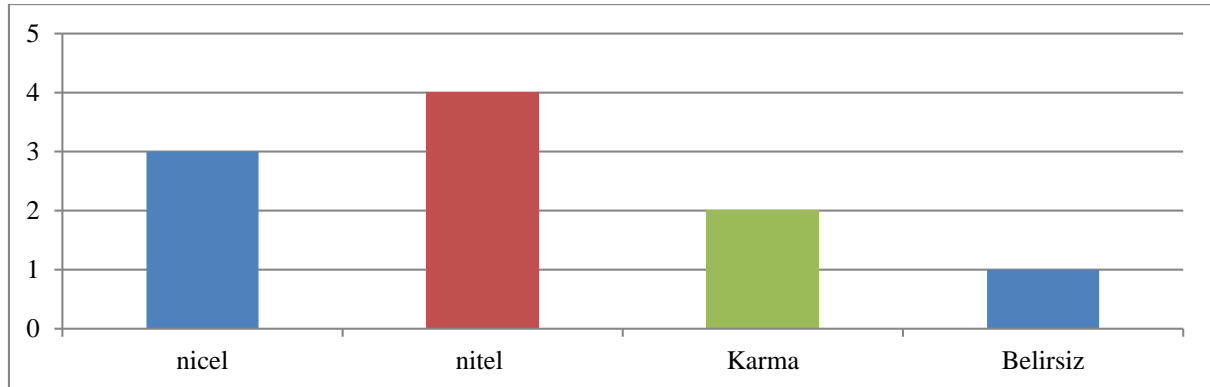
Değerler Eğitime Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler: (DİE) Değerler Eğitime ve Sayısal Başarı: (DSB)							
Değerler Eğitime Yönelik Algılar: (DA) Değerler Eğitime Yönelik Görüşler: (DG)							
	Yazar	Yıl	Konu Adı	Öğrenim Kademesi	Araştırma Modeli Örneklem Grubu Veri Toplama Aracı	Tema	Sonuç
M ₁	Serap İPEKÇİ	2017	“Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programı İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Tasarısının Etkinliğinin İncelenmesi”	Ortaokul	nicel ve hem nitel 60 öğrenci Görüşme, DEÖ	DİE DG	Olumlu
M ₂	Mehmet YILDIZ	2018	“Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Metin Ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi.”	İlkokul	içerik analizi tekniği 6-7 Sınıf Matematik kitapları	DİE DSB	Olumlu
M ₃	Damla Ceren BAKIRCI	2019	“Ortaöğretim Matematik Ders Kitaplarında Matematiksel Değerler Ve Matematik Eğitimi Değerleri”	lise	içerik analizi tekniği 9-10-11 Sınıf kitapları	DİE DSB DG	Olumlu
M ₄	Burcu BOZTÜR K MACİT	2020	“6. Sınıf Matematik Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Etkililiğinin İncelenmesi”	Ortaokul	Nicel 53 6. Sınıf öğrenci “Adil Olma Ölçeği” “Sorumluluk Ölçeği”	DİE DG	Olumlu
M ₅	Sena YILDIZ MUTLUB AŞ	2021	“Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Temsillerin Öğretim Programındaki Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi”	İlkokul	Doküman incelemesine Matematik ders kitapları	DİE DA DG	Olumlu
M ₆	ERCAN SÜSLÜ	2021	“Matematik Dersinde Değerler Eğitime Yönelik Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”	Ortaokul	Nitel bir araştırma 20 Matematik Öğretmeni	DİE DSB	Olumlu

M ₇	Münevver KÖKSAL	2021	“Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi”	Ortaokul	içerik analizi tekniği 6-7-8 Matematik ders kitapları	DiE DSB	Olumlu
M ₈	Kübra ÖNCÜL	2021	“Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”	Ortaokul	Nitel bir araştırma 20 Matematik Öğretmeni	DiE DSB DG	Olumlu
M ₉	Ahmet Salih DOĞAN	2021	“ Matematik Öğretmen Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Becerilerinin Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi”	Üniversite	Nitel 33 matematik öğretmen adayı “Problemleri Çözme Becerileri Ölçeği ile Matematikse” “Değerler ölçeği”	DiE DA DG	Olumlu

Tablo 1’de görüldüğü üzere, matematik eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerde araştırmacılar genel olarak nitel araştırma yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem grubu olarak öğretmenlerin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca bazı tezlerde ise içerik analizi tekniği ile sınıf kitaplarını örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Yine tablo incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunda incelenen temalar ise olumlu yönde olduğu söylenebilir.

3.1. Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılım

Taranan yayımların incelenmesi sonucunda yayınların paradigmalara göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

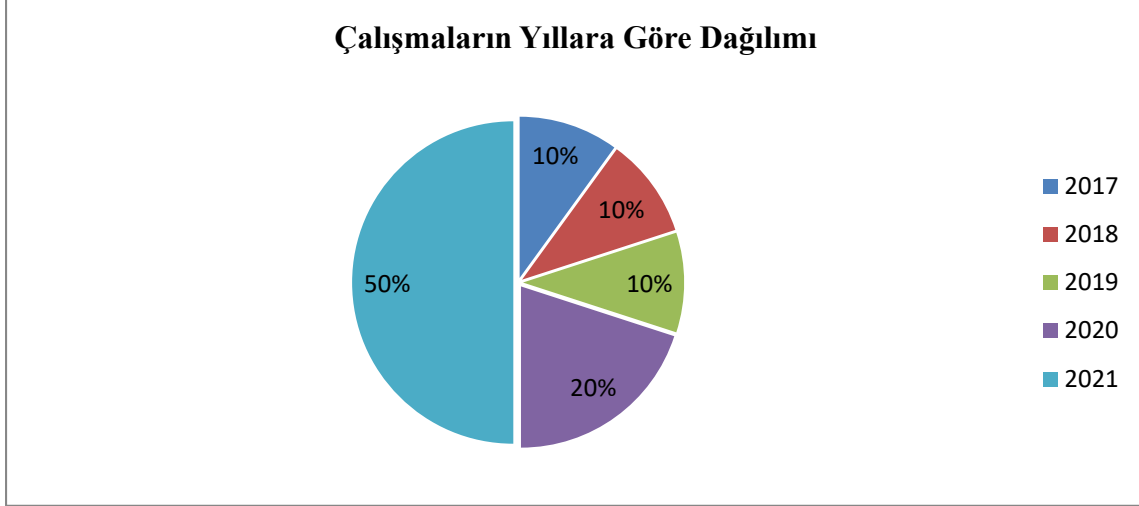


Şekil 1. Çalışmalarda benimsenen paradigmalara göre dağılım

Grafik incelendiğinde çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin (3 çalışma; %

33) nicel, (4 çalışma; %44) nitel, (2 çalışma; % 22) karma yöntemle yapıldığı saptanmıştır

3.2. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

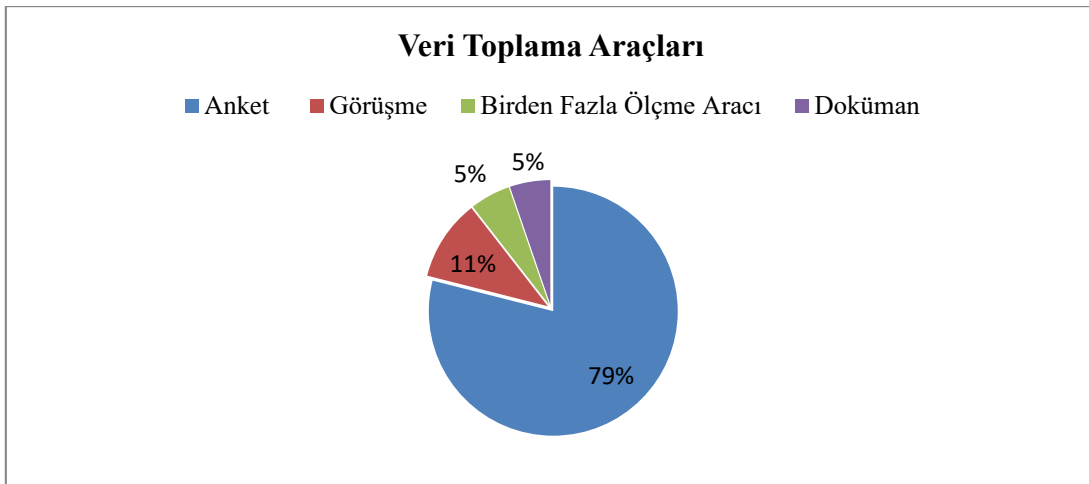


Şekil 2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde çalışmaların % 50'si 2021 yılında yapıldığı görülmektedir. Yıllara oranla çalışmalarda düzenli bir artış görülmektedir. Matematik eğitim programlarında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların yıllara oranla daha çok artması 2023 eğitim vizyonunda değerler eğitimine verilen öneme dayandırılabilir.

3.3. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

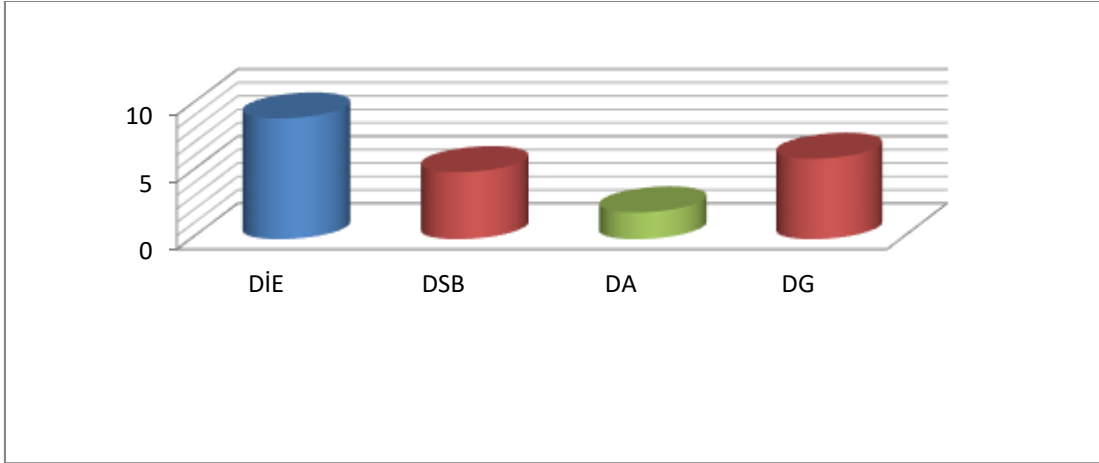
Şekil-3'te Araştırma yöntemleri çerçevesinde kullanılan veri toplama teknikleri verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Grafiğe göre; en çok (% 71) Anket ölçeklerinin kullanıldığı görülürken en az (% 9) birden fazla ölçme aracı kullandığı tespit edilmiştir

3.4. Araştırmaların temalarına ilişkin dağılımı



Şekil 4. İncelenen araştırmalarda temalara ilişkin dağılımı

Matematik öğretim programında değerler eğitimi genellikle ders içi etkinlikler şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca sınıf içi etkinliklerin değerler eğitiminin ders süreçleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik öğretim programında değerler eğitiminin sayısal başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda (M2, M3, M6, M8), görülürken örneklem grubu ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışmada ise (M1, M4) sayısal başarı üzerinde önemli bir etkisi görülmemiştir. Matematik öğretim programında değerler eğitiminin algılarının incelendiği çalışmada (M5, M9) çalışmaları üzerinde etkisinin olduğu görülürken diğerleri hakkında tam tersi bir durum söz konusu olmuştur. Değer görüşleri teması tamamına yakın önemli bir etkisi görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu Gerçekleştirdiğimiz meta-sentez çalışması matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi kapsamında çalışma yapılmıştır. Bu hedef doğrultusunda matematik öğretim programında değerler eğitimi alanında 2017-2021 yılları arasında yapılan 9 çalışma incelenmiştir. Araştırılan çalışmalara bakıldığında matematik öğretim programında değerler eğitime yönelik çalışmalarda artan bir eğilimin olduğu görülmektedir. İpekçi, (2018), Yıldız, (2019), Bakırcı, (2020), Macit, (2020)'in yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalarda bu eğilimin çıkış noktası çeşitli eğitim şubalarında değerler eğitime yönelik çalışmalara dayandırılabilir. Ayrıca ülkemizde yapılan değerler eğitim etkinliklerinin TÜBİTAK projesi kapsamında destekleniyor oluşu bu konuya verilen önemin başka bir göstergesidir. İncelenen çalışmalarda, matematik öğretim programında değerler eğitiminin öğrencilerin tutum, sayısal başarı, meslek seçimleri ve bilimsel süreç becerileri gibi olumlu faydalarının da olduğu ifade edilebilir. Alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir (Göztepe Yıldız ve Özdemir, 2015; Yıldırım, 2016; Elmalı, Balkan Kıyıcı, 2017). Ancak, matematik öğretim programında değerler eğitime yönelik yapılan sınıf içi etkinlikler genellikle Matematik dersinin dışında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Diğer bir bulguda ise çalışmalar en fazla 2021 yılında çalışıldığı görülmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının değerler eğitime verdiği önem ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu durum Yücedağ (2017) çalışması ile karşılaştırılınca 2017 yılından sonra yüksek lisans tezlerinin oranının arttığı görülmektedir. İncelenen tezlerde araştırma yaklaşımı olarak en fazla nitel araştırma kullanıldığı görülmüştür (Tablo 2). Bu sonuçlar, Çiltaş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmaya

göre 1987 ile 2009 yılları arasında yapılan çalışmalarda nicel araştırma çok az kullanılmıştır (%5.3). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise özellikle sosyal bilimler alanında nitel araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Nitel yöntem araştırmaya zenginlik ve güvenilirlik katmak amacıyla tercih edilmektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Son olarak belli bir alanda yapılan yayınların ele alınacağı meta-analitik çalışmaların yapılması önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Daha önce yapılan meta-analiz/meta-analitik çalışmaları incelendiğinde incelenen araştırma ve çalışmaların genel bir resmi ortaya konulmuş olup değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmamıştır.

Öneriler;

Çalışma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilebilir:

- 2017 yılı itibariyle matematik öğretim programında değerler eğitimi ile ilgili dergilerde yayınlanan makalelerin incelenmesi araştırmacılara önerilebilir.

- Matematik öğretim programında değerler eğitimi sınıf içerisinde uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğine bağlıdır. Düzenlenecek hizmet içi seminerler ile öğretmenlere içerik bilgisi ve mesleki bilgi açısından gerekli destek sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alavı, H. R., & Rahımpoor, T. (2010). Correlation of Manager's Value Systems and Student's Moral Development in High School and Pre University Centers. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 423-442.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye'deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, Ankara.
- Bulut, S. (1998). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çağlayan, A. (2003). *Ahlâk pusulası ahlâk ve değerler eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Yayınları.
- Çelik, S. (2013). İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Göktaş, Y. Küçük, S., Aydemir, M, Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-179.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

- Nacar, S. (2015). 2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Nzeocha, E. (2009). *A qualitative case study on the perception of middle school stakeholders on the effectiveness and importance of character education in three middle schools in an inner city school district in Alabama*. PhD Thesis. Graduate Faculty of the University of Alabama, Birmingham.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B.(2015) *Değerler eğitimi*. Pegem akademi. Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi ve Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitimine genel bir bakış*. TÜBAR “Türklük Bilimi Araştırmaları” 19: 499-518.
- Yenilmez, K. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 307-317.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücedağ, T. (2010). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

MATEMATİK EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN DEĞERLER EĞİTİMİ TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Yalcın BUDAK¹
Mustafa Özgür KURTOĞLU²
Ömer ATAY³
Ömer Faruk EGİN⁴

Öz

Çalışma matematik eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Örneklem değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 2017-2021 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 9 lisansüstü tezi incelenmiştir. Bu amaç kapsamında matematik eğitimi alanında değerler eğitimi inceleyen çalışmaların temel özelliklerinin neler olduğu ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Matematik eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerin incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen “Yayın İnceleme Formu” kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; araştırmanın yıllarına, veri türlerine, araştırma desenlerine, Örneklem grubuna ve son olarak temalarına göre incelenmiştir. Araştırmada “değerler eğitime yönelik sınıf içi etkinlikler” “değerler eğitimi ve sayısal başarı” “değerler eğitime yönelik algılar” “değerler eğitime yönelik görüşler” şeklinde toplamda 4 tema belirlenip temalar üzerinden incelemeler yapılmıştır. Bulgular, tablo ve grafiklere aktarılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda kadın araştırmacıların son yıllarda daha fazla olduğu, yüksek lisans tezlerinde örneklem olarak en fazla öğrencilerin kullanıldığı dikkat çekmiştir. Öğrenme alanlarından matematik öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi alanında çalışmalar yapıldığı fakat değerler eğitimi uygulama çalışmalarının çok daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda son yıllarda nitel araştırmaların artma durumu bu tez çalışması kapsamında da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Eğitim, Matematik, Değerler Eğitimi, Meta-sentez

¹ Rıdvan Süer İlkokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE yanki-21@hotmail.com

² Çelebi Eser ortaokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE ikiikidahadört@gmail.com

³ Selahaddini Eyyubi İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE omeratay21@hotmail.com

⁴ Nuriye Çelebi Eser İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE o.fegin@hotmail.com

EXAMINATION OF VALUES EDUCATION THESIS IN THE FIELD OF MATHEMATICS EDUCATION

Abstract

The study was conducted to examine the postgraduate theses on values education in the field of mathematics education. It was analyzed comparatively in terms of sample variables. In line with the purpose of the study, a total of 9 graduate theses conducted between 2017-2021 were examined. Within the scope of this purpose, the main features of the studies examining values education in the field of mathematics education are discussed. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. As a data analysis method, descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used. In the examination of the theses on values education in the field of mathematics education; The "Publication Review Form" developed by the researchers using the relevant literature was used. Publication review form; years of the research, data types, research designs, sample group and finally their themes. In the research, a total of 4 themes were determined as "in-class activities for values education", "values education and numerical achievement", "perceptions about values education", "opinions about values education", and analyzes were made on the themes. The findings are presented by transferring them to tables and graphs. As a result of the research, it was noted that there were more female researchers in recent years, and students were mostly used as samples in master's theses. It has been observed that there are studies in the field of values education integrated with the mathematics curriculum, but there are very few values education implementation studies. In addition, the increase in qualitative research in recent years has also been seen within the scope of this thesis study.

Keywords: Values, Education, Mathematics, Values Education, Meta-synthesis.

1. GİRİŞ

Değer veya değerler hakkındaki yargılar bireylerin yaşam felsefelerini ve davranışlarını biçimleyen, yönlendiren bu doğrultuda hayatları boyunca amaçlarını, ideallerini ve düşünme tarzlarını şekillendiren standartlar bütünüdür. Değerler, bir toplumu oluşturan, bireylere en temel taşlardan olan iyilik, kötülük, doğru olanlar veya olmayanlar, güzellikler ya çirkinlikler gibi olumlu ve olumsuz yargıları aktarır (Çankırılı, 2015). İnsanların sosyal yaşamları değer yargıları üzerine kuruludur (Yılmaz, 2006). Değer yargılarına göre düşünüp onlara göre hareket ederler (Meydan, 2014). Bu bağlamda insanların değer yargılarının gelişimi aile içerisinde başlamaktadır (Yazıcı, 2006). Temeli ailede atılan değer yargılarının gelişimi ve yükselmesi okullarda oluşmaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde okulların bireylerin değer sistemlerinin oluşmasında önemi daha fazladır (Ulusoy ve Dilmaç; 2015). Sosyal hayatımızı oluşturan ve düzenleyen, toplumsal huzuru ve mutluluğu sağlayan, bazı tehditlerin önüne geçmesine yardımcı olan değerlerin bireylere kazandırılmasının en önemli faktörü eğitimidir (Yaman, 2012). Bahsedilen değerlerin bireylere kazandırılmasını sağlayan bu eğitim değerler eğitimi oluşturmaktadır (Sezgin, 2006).

Değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez temel taşlarından biridir. Bireylere sunulan değerler eğitiminin uzun bir planlama gerektirdiği bilinmekte olup bu eğitimin bireylere aktarılma esnasında değerlerin gerçek yaşamla ilişkisini belirleyerek ortaya koymak gerekir (Çağlayan, 2013). Bu bağlamda matematik bilimi insan aklının yarattığı en büyük ortak değerlerden biridir. Asır dan asıra taşınan, millî sınır tanımayan etkili, sağlam ve evrensel bir bilimdir (Nzeocha, 2009). Din, dil, ırk, cinsiyet ve ülke sınırlarının ve tanımlamalarının ötesinde bütün bilimlerin beslediği kaynaktır (Ulusoy ve Dilmaç 2015). Matematik, bireylerde var olan becerilerin ortaya çıkıp onları kullanmasını, yön vermesini, sistemli ve akıllı bir düşünce sistemini kazandırılmasında önemli bir olgu olarak karşımıza çıkar (Bulut, 1988). Baki ve Ark., (2011), matematiğin gerçek yüzünü anlayıp tadına varabilenler ve bilinmeyenleri bilinir hale getirmek için onların elinde bulunan güzel bir kaynak olduğunu belirtmektedirler. Birçok derslerle bir araya getirilen değerler eğitimi matematik dersi kazanımları ile bir araya getirilerek kazanımlara farklı bir ortam hazırlanıp öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları matematiğin içine değerler yerleştirilmiştir (Yücedağ, 2010). Bu şekilde direkt değerler eğitimi vermektense günlük yaşanan olaylarla sayısal işlemler ile birlikte değerler kazandırılmak istenmiştir. Bu doğrultuda asıl amacı değerler eğitimi kazandırmak olan program tasarısının birçok önemli yönü ortaya çıkmaktadır. Matematik edinimini kazandırabilen, matematiğe karşı düşünceleri olumlu hale getirebilen, eğlenceli matematik öğrenme süreci oluşturabilen ve matematiğin günlük hayattaki yerini görebilen bir program tasarısı elde edilmiştir.

Diğer bir taraftan eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmalar, ülkenin eğitim sistemindeki sorunlarını ortaya koyma konusunda işlevsel hale gelmektedir (Alavı ve Rahımpoor, 2010). Bu nedenle lisansüstü çalışmaların akademik olarak bir bilimin ilerlemesindeki rolü büyüktür (Nacar, 2015). Lisansüstü çalışmaların, var olan sorunları ortaya koyma ve bu sorunlara yönelik çözüm üretebilme bakımından önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu durumlar göz önüne alındığında lisansüstü çalışmaların bir kısmı olan matematik eğitimi alanında değerler eğitimi ile çalışmalar önemli görülmektedir (Çelik, 2013). Son yıllarda matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi çalışmalarının hangi yönde eğilimi olduğunu incelemek birçok kesimden bireye (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen vs.) sorgulama yapma olanağı tanıyacaktır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). Ayrıca matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi çalışmalarının incelenmesi o alandaki hangi konuların doygunluğa ulaştığını, ayrıca hangi yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu da ortaya koymaktadır (Karamustafaoğlu, 2009). İgili alanyazın incelendiğinde birçok alanda meta-analiz çalışması, meta-analitik çalışma, yapılan çalışmaların tematik ve

metodolojik bakımdan incelenmesi gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerin meta-analitik çalışmaya konu olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Matematik eğitimi ile ilişkili (Değerlerin öğretimi, değer yaklaşımı, değerler eğilimi vb) bazı konuların ele alındığı meta-analitik çalışmalar da bulunmaktadır (İpekçi, 2018; Yıldız, 2019; Bakırcı; 2020; Macit, 2020; Mutlubaş, 2021; Süslü, 2021; Köksal, 2021; Öncül, 2021; Doğan, 2021). Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların Türkiye’de son beş yılda matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının bir resmini ortaya çıkarması beklenmektedir. Dolayısıyla alanyazına katkı sağlayacağı ve matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi araştırmacılarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışma matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi ile ilgili 2017-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

2017-2021 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Lisansüstü tezlerin genel karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Araştırmalar paradigmalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Araştırmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri
5. Araştırmalarda belirlenen temalara ilişkin nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımının içinde meta-analiz yöntemi belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek güvenilir sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Meta-analiz çalışmaları benzer konulardaki çalışmaların bulgularının birleştirilip özgün bulgulara ulaşmak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Meta-analitik çalışmalar ise analizlerin analizi olarak bilinmektedir. (Balcı, 1995).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın evrenini YÖK ulusal tez merkezindeki matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Buna göre çalışmanın evreni, ulusal tez merkezinde “İlköğretim matematik alanları eğitimi anabilim dalı”, “İlköğretim matematik eğitimi anabilim dalı”, “Matematik eğitimi anabilim /bilim dalı”, “İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı”, “İlköğretim matematik öğretmenliği bilim dalı”, “İlköğretim anabilim dalı” ve “Matematik öğretmenliği bilim dalı” anabilim/ bilim dallarında kayıtlı tezlerdir. Araştırmanın örneklemini ise sayılan bilim dalı ve anabilim dallarında ulaşılan 9 yüksek lisans tezinden oluşmaktadır (Öztürk vd., 2010). Örneklem seçiminde matematik anabilim dalı ve bilim dallarında erişime açık olan lisansüstü tezleri ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın verileri sınıf yönetimi çerçevesinde 2017-2021 yılları arasında yayınlanan tezlerden alınarak oluşturulmuştur. Tezlerden tespitinde; “Matematik”, “öğretim”, “değerler” ve “değerler eğitimi” anahtar kelimelerinden yararlanılarak tarama yapılmıştır. Bu anahtar kelimelerin bir ya da birkaçı beraber kullanılarak ilgili çalışmalara ulaşılmaya

çalışılmıştır. Araştırılan bu çalışmaların tamamı, Ocak 2017 ile Aralık 2021 tarihleri arasındaki yaklaşık 5 yıllık süre aralığında yapılan çalışmalardır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından bir “*Tez Bilgileri Toplama Formu*” geliştirilmiştir. Daha sonra incelemeye dâhil edilen tezler 3 araştırmacıya paylaştırılmış ve her araştırmacı tezleri inceledikten sonra elde ettiği bilgileri bu forma yazmıştır. Tez bilgilerini toplama işlemi tamamlandıktan sonra her araştırmacı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları da kontrol ederek olası hataların önüne geçilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmaya alınan araştırmaların ele alınan temalar, nitel ve nicel bulguların tamamı incelenerek belli bir kodlama ile sunulmuştur (Tablo 1). Kodlamalar “*M1, M2, M3.....M9*” olacak şekilde oluşturulmuştur ve yapılan analizler bu kodlama değerleri esas alınarak yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 1 Meta-Sentez Kod Şablonu

Temalar	Tema Kodu
Değerler Eğitimine Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler	DİE
Değerler Eğitimine ve Sayısal Başarı	DAB
Değerler Eğitimine Yönelik Algılar	DA
Değerler Eğitimine Yönelik Görüşler	DG

3. BULGULAR

Çalışmada taranan lisansüstü tezler çalışmanın yazarı, yılı, konusu, öğretim kademesi, yöntemi ve temalara dair genel bilgiler Tablo.1 de verilmiştir. Matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi konulu incelenen alt temalar üzerinde yapılan çalışmaların tamamına yakınında birbirine benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular grafiklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Çalışmaların Karakteristik Özellikleri

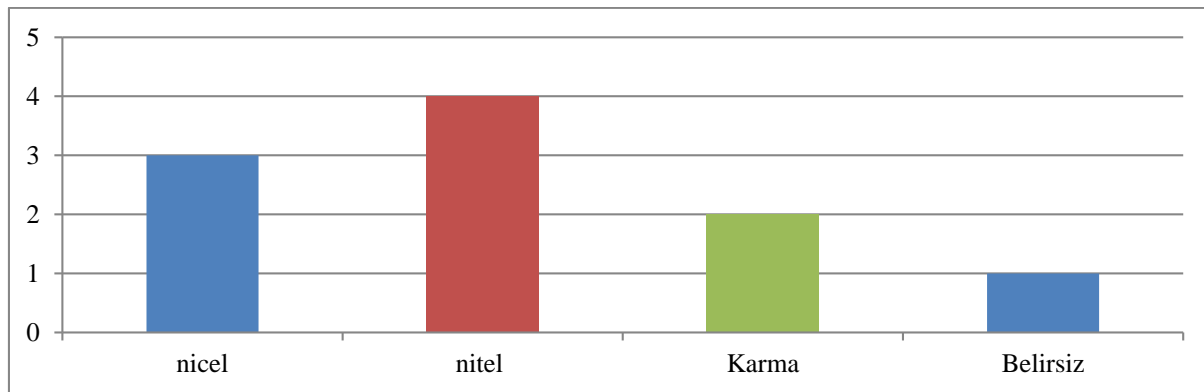
<i>Değerler Eğitime Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler: (DİE)</i> <i>Değerler Eğitime ve Sayısal Başarı: (DSB)</i>							
<i>Değerler Eğitime Yönelik Algılar: (DA)</i> <i>Değerler Eğitime Yönelik Görüşler: (DG)</i>							
	Yazar	Yıl	Konu Adı	Öğrenim Kademesi	Araştırma Modeli Örneklem Grubu Veri Toplama Aracı	Tema	Sonuç
M ₁	Serap İPEKÇİ	2017	“Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programı İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programı Tasarısının Etkinliğinin İncelenmesi”	Ortaokul	nicel ve hem nitel 60 öğrenci Görüşme, DEÖ	DİE DG	Olumlu
M ₂	Mehmet YILDIZ	2018	“Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Metin Ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi.”	İlkokul	içerik analizi tekniği 6-7 Sınıf Matematik kitapları	DİE DSB	Olumlu
M ₃	Damla Ceren BAKIRCI	2019	“Ortaöğretim Matematik Ders Kitaplarında Matematiksel Değerler Ve Matematik Eğitimi Değerleri”	lise	içerik analizi tekniği 9-10-11 Sınıf kitapları	DİE DSB DG	Olumlu
M ₄	Burcu BOZTÜR K MACİT	2020	“6. Sınıf Matematik Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Etkililiğinin İncelenmesi”	Ortaokul	Nicel 53 6. Sınıf öğrenci “Adil Olma Ölçeği” “Sorumluluk Ölçeği”	DİE DG	Olumlu
M ₅	Sena YILDIZ MUTLUB AŞ	2021	“Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Temsillerin Öğretim Programındaki Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi”	İlkokul	Doküman incelemesine Matematik ders kitapları	DİE DA DG	Olumlu
M ₆	ERCAN SÜSLÜ	2021	“Matematik Dersinde Değerler Eğitime Yönelik Ortaokul Matematik	Ortaokul	Nitel bir araştırma 20 Matematik Öğretmeni	DİE DSB	Olumlu

			Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”				
M ₇	Münevver KÖKSAL	2021	“Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi”	Ortaokul	içerik analizi tekniği 6-7-8 Matematik ders kitapları	DiE DSB	Olumlu
M ₈	Kübra ÖNCÜL	2021	“Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”	Ortaokul	Nitel bir araştırma 20 Matematik Öğretmeni	DiE DSB DG	Olumlu
M ₉	Ahmet Salih DOĞAN	2021	“ Matematik Öğretmen Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Becerilerinin Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi”	Üniversite	Nitel 33 matematik öğretmen adayı “Problemleri Çözme Becerileri Ölçeği ile Matematikse” “Değerler Ölçeği”	DiE DA DG	Olumlu

Tablo 1’de görüldüğü üzere, matematik eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerde araştırmacılar genel olarak nitel araştırma yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem grubu olarak öğretmenlerin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca bazı tezlerde ise içerik analizi tekniği ile sınıf kitaplarını örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Yine tablo incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunda incelenen temalar ise olumlu yönde olduğu söylenebilir.

3.1. Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılım

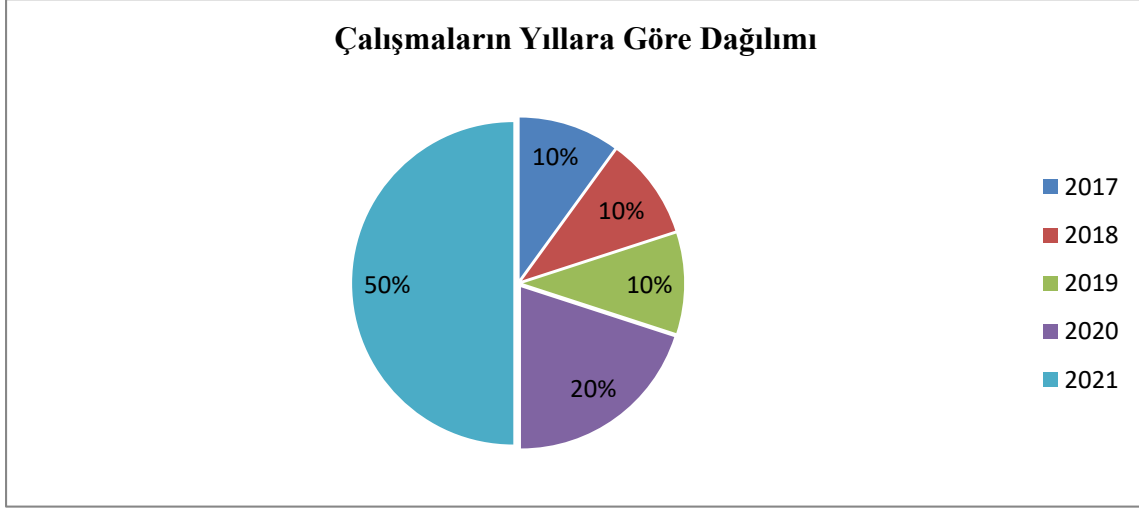
Taranan yayınların incelenmesi sonucunda yayınların paradigmalara göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmalarda benimsenen paradigmalara göre dağılım

Grafik incelendiğinde çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin (3 çalışma; % 33) nicel, (4 çalışma; %44) nitel, (2 çalışma; % 22) karma yöntemle yapıldığı saptanmıştır.

3.2. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

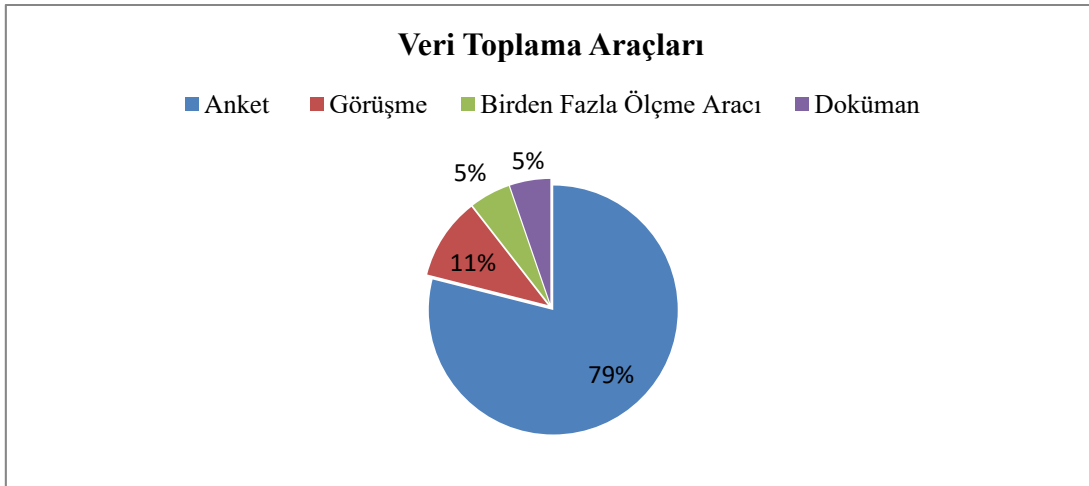


Şekil 2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde çalışmaların % 50'si 2021 yılında yapıldığı görülmektedir. Yıllara oranla çalışmalarda düzenli bir artış görülmektedir. Matematik eğitim programlarında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların yıllara oranla daha çok artması 2023 eğitim vizyonunda değerler eğitimine verilen öneme dayandırılabilir.

3.3. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

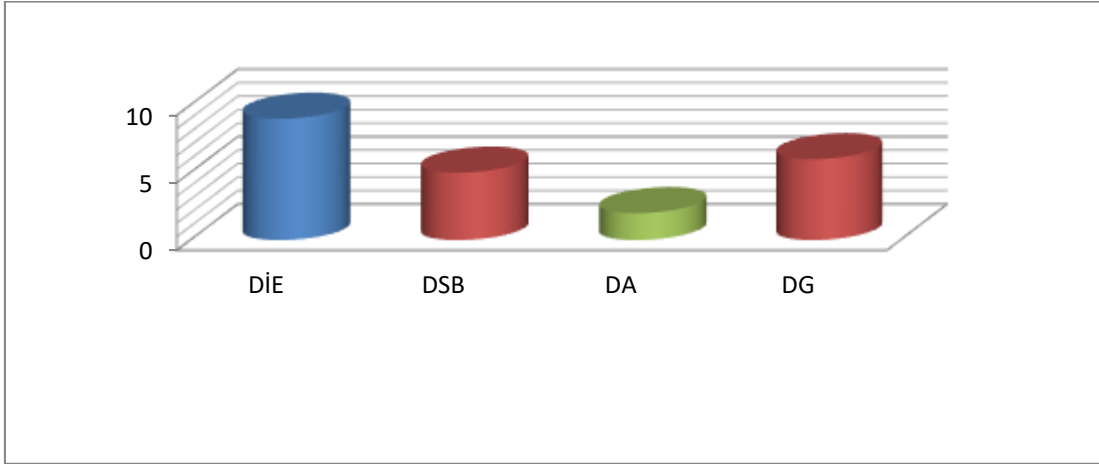
Şekil-3'te Araştırma yöntemleri çerçevesinde kullanılan veri toplama teknikleri verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Grafiğe göre; en çok (% 79) Anket ölçeklerinin kullanıldığı görülürken en az (% 5) birden fazla ölçme aracı kullandığı tespit edilmiştir

3.4. Araştırmaların temalarına ilişkin dağılımı



Şekil 4. İncelenen araştırmalarda temalara ilişkin dağılımı

Matematik öğretim programında değerler eğitimi genellikle ders içi etkinlikler şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca sınıf içi etkinliklerin değerler eğitiminin ders süreçleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik öğretim programında değerler eğitiminin sayısal başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışmada (M2, M3, M6, M8), görülürken örneklem grubu ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışmada ise (M1, M4) sayısal başarı üzerinde önemli bir etkisi görülmemiştir. Matematik öğretim programında değerler eğitiminin algılarının incelendiği çalışmada (M5, M9) çalışmaları üzerinde etkisinin olduğu görülürken diğerleri hakkında tam tersi bir durum söz konusu olmuştur. Değer görüşleri teması tamamına yakın önemli bir etkisi görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu Gerçekleştirdiğimiz meta-sentez çalışması matematik öğretim programında yapılan değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi kapsamında çalışma yapılmıştır. Bu hedef doğrultusunda matematik öğretim programında değerler eğitimi alanında 2017-2021 yılları arasında yapılan 9 çalışma incelenmiştir. Araştırılan çalışmalara bakıldığında matematik öğretim programında değerler eğitimine yönelik çalışmalarda artan bir eğilimin olduğu görülmektedir. İpekçi, (2018), Yıldız, (2019), Bakırcı, (2020), Macit, (2020)'in yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalarda bu eğilimin çıkış noktası çeşitli eğitim şubalarında değerler eğitimine yönelik çalışmalara dayandırılabilir. Ayrıca ülkemizde yapılan değerler eğitim etkinliklerinin TÜBİTAK projesi kapsamında destekleniyor oluşu bu konuya verilen önemin başka bir göstergesidir. İncelenen çalışmalarda, matematik öğretim programında değerler eğitiminin öğrencilerin tutum, sayısal başarı, meslek seçimleri ve bilimsel süreç becerileri gibi olumlu faydalarının da olduğu ifade edilebilir. Alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir (Göztepe Yıldız ve Özdemir, 2015; Yıldırım, 2016; Elmalı, Balkan Kıyıcı, 2017). Ancak, matematik öğretim programında değerler eğitimine yönelik yapılan sınıf içi etkinlikler genellikle Matematik dersinin dışında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Diğer bir bulguda ise çalışmalar en fazla 2021 yılında çalışıldığı görülmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının değerler eğitimine verdiği önem ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu durum Yücedağ (2017) çalışması ile karşılaştırılınca 2017 yılından sonra yüksek lisans tezlerinin oranının arttığı

görülmektedir. İncelenen tezlerde araştırma yaklaşımı olarak en fazla nitel araştırma kullanıldığı görülmüştür (Tablo 2). Bu sonuçlar, Çiltaş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmaya

göre 1987 ile 2009 yılları arasında yapılan çalışmalarda nicel araştırma çok az kullanılmıştır (%5.3). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise özellikle sosyal bilimler alanında nitel araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Nitel yöntem araştırmaya zenginlik ve güvenilirlik katmak amacıyla tercih edilmektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Son olarak belli bir alanda yapılan yayınların ele alınacağı meta-analitik çalışmaların yapılması önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Daha önce yapılan meta-analiz/meta-analitik çalışmaları incelendiğinde incelenen araştırma ve çalışmaların genel bir resmi ortaya konulmuş olup değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmamıştır.

Öneriler;

Çalışma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilebilir:

- 2017 yılı itibariyle matematik öğretim programında değerler eğitimi ile ilgili dergilerde yayınlanan makalelerin incelenmesi araştırmacılara önerilebilir.

- Matematik öğretim programında değerler eğitimi sınıf içerisinde uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğine bağlıdır. Düzenlenecek hizmet içi seminerler ile öğretmenlere içerik bilgisi ve mesleki bilgi açısından gerekli destek sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alavı, H. R., & Rahımipoor, T. (2010). Correlation of Manager's Value Systems and Student's Moral Development in High School and Pre University Centers. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 423-442.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye'deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 57-68.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, Ankara.
- Bulut, S. (1998). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çağlayan, A. (2003). *Ahlâk pusulası ahlâk ve değerler eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Yayınları.
- Çelik, S. (2013). İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Göktaş, Y. Küçük, S., Aydemir, M, Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-179.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.

- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Nacar, S. (2015). 2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Nzeocha, E. (2009). *A qualitative case study on the perception of middle school stakeholders on the effectiveness and importance of character education in three middle schools in an inner city school district in Alabama*. PhD Thesis. Graduate Faculty of the University of Alabama, Birmingham.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B.(2015) *Değerler eğitimi*. Pegem akademi. Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi ve Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitimine genel bir bakış*. TÜBAR “Türklük Bilimi Araştırmaları” 19: 499-518.
- Yenilmez, K. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 307-317.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücedağ, T. (2010). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YIKICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Davut GÜME¹
Aslı ÇELEBİ²
Yasin GÜNEŞ³
Abdullah SÖKER⁴

Öz

İyi bir lider topluluğun hedefe ulaşmasında kilit bir rol üstlenmekte, etrafındaki takipçilerini belirlenen amaçlar doğrultusunda motive ederek onları yönlendirmekte ve başarıya ulaşılmasını sağlamaktadır. Ancak kötü bir lider topluluğun amaçlarına ulaşmasındaki en büyük engeldir. Bu tip liderler kendilerinin yanı sıra liderlik ettikleri takipçilerini de çok büyük felakete sürükleyebilmektedirler. Özellikle son yıllarda liderliğin olumsuz algılanan yönüne olan ilgi giderek artmış ve araştırmacılar farklı olumsuz liderlik biçimleri üzerine çeşitli araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan 3456 ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla ile belirlenen 310 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Uymaz (2013) tarafından geliştirilen "Yıkıcı Liderlik Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, t-testi, ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Lider, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Yıkıcı Liderlik.

¹ Akşemsettin Ortaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE gumus.davut@hotmail.com

² Akşemsettin Ortaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE asli741@hotmail.com

³ Akşemsettin Ortaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE yasingunes21@gmail.com

⁴ Akşemsettin Ortaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE a.pasam.21.ask@gmail.com

EXAMINATION OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS' DISRUPTIVE LEADERSHIP BEHAVIOR ACCORDING TO TEACHER'S PERCEPTIONS

Abstract

A good leader plays a key role in reaching the goal of the community, motivates his followers in line with the determined goals, directs them and ensures success. However, a bad leader is the biggest obstacle for the community to achieve its goals. Such leaders can drag their followers to great disasters as well as themselves. Particularly in recent years, the interest in the negatively perceived aspect of leadership has increased and researchers have begun to conduct various studies on different negative leadership styles. The aim of this study is to determine the destructive leadership behaviors of educational administrators according to teacher perceptions. The universe of the research consists of teachers working in 3456 primary schools in Diyarbakır in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 310 teachers determined by random sampling from the universe. The data of the research were collected through the “Disruptive Leadership Scale” and “Personal Information Form” developed by Uymaz (2013). In the analysis of research data; arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage values were calculated. In addition, t-test and ANOVA test were used in the research. As a result of the analyzes made; It was seen that the level of school administrators' destructive leadership behaviors did not differ significantly according to the gender, seniority and educational status of the teachers.

Keywords: Leader, School Administrator, Teacher, Disruptive Leadership.

1. GİRİŞ

Liderler, yaşamları boyunca toplumları kişilikleri ile etkilemişler ve peşlerinden sürüklemeyi başarmışlardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu yaşar (Zengin, 2019). Belirli amaçlara yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna yeteneği gerektirmektedir (Şahin, 2005). Liderlik olgusunun zamanla değişimi yeni paradigmalara dönüşümüne zemin hazırlayarak 1980’li yıllarla beraber modern liderlik yaklaşımlarını doğurmuştur (Zeren, 2007). Liderlik ile ilgili bugüne kadar çok sayıda çalışma ve araştırma yapılmış olması liderliğin insanlık ve toplumlar için ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Omca, 2007). Çalışmaların çokluğu neticesinde liderlik ile ilgili farklı çalışma alanlarında birçok tanımlama yapılarak liderliğin tüm yönleriyle neyi ifade ettiği açıklanmaya çalışılmıştır (Yüksel, 2015). Yapılan tanımlamalarda ortaya çıkan ortak özelliklere göre liderlik; belirli amaçları gerçekleştirebilmek adına çevresindeki bireyleri yönlendirebilen, motive edebilen, etkileyen, adil ve bir arada tutma gibi vasıflara sahip olan bireyler olarak ifade edilebilir (Robbins & Judge, 2013).

Yapılan çok sayıda çalışmada karizmatik liderlik, otantik liderlik, spiritüel (ruhsal) liderlik, hizmetkâr liderlik, etik liderlik, babacan (paternalistik) liderlik, katılımcı (demokratik) liderlik, stratejik liderlik, vizyoner liderlik ve süper liderlik gibi olumlu algılanan liderlik modellerine yer verilmiştir. Konusu liderlik olan araştırmaların çok büyük bir kısmında “İdealleştirilmiş liderler” ve “İdealleştirilmiş bir liderlik arayışı” hâkim olmasına rağmen yaşamdaki birçok şey gibi liderlik de “iyi” ve “kötü” olarak tanımlanabilecek özellikleri barındırmaktadır. Günümüzde “Büyük lider” olarak kabul edilen bazı liderlerin toplumlara telafisi güç zararlar verdikleri herkesçe bilinen bir gerçekliktir (Kesken ve Ayyıldız Ünnü, 2011). Liderler her zaman takipçilerini ve başında buldukları kurumu/örgütü pozitif bir biçimde yönlendiren ve asla hata yapmayan kahramanlar değildir. Aksine, liderler bazen kötü davranışlarda bulunurlar ve/veya çoğunluğun faydasına olan şeyleri baltalayan kritik hatalar yaparlar. Bu durumun farkına varan bazı araştırmacılar, liderlerle ilgili kahramanca kavramsallaştırmalardan ziyade liderlerin olumsuz yönlerini de kapsayan daha geniş kapsamlı bir bakış açısıyla liderlik olgusuna yaklaşmaya başlamışlardır (Thoroughgood, 2010). Özellikle son yıllarda liderliğin karanlık yönüne olan ilgi giderek artmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda, “Yıkıcı liderlik” terimi, takipçiler ve kurumlar için zararlı sonuçlarla ilişkili olduğuna inanılan çeşitli kötü liderlik davranışlarını tanımlamak için genel bir ifade olarak kullanılmaktadır (Thoroughgood vd., 2018). Yıkıcı liderlik tarzları üzerinde araştırmaların yoğunlaşmasının iki temel sebebi bulunmaktadır: Bu sebeplerden birincisi; yıkıcı liderliğin getirdiği maliyet ve yaygınlığından kaynaklanan sorunlar, ikincisi ise yıkıcı liderliğin takipçileri üzerindeki ağır etkileridir (Schyns ve Schilling, 2013). Çünkü yıkıcı liderlik çalışanlarda düşük iş tatmini, öfke, kızgınlık, stres, uykusuzluk, işten nefret etme, işe gitmeme gibi olumsuz sonuçların yanı sıra örgütler için de çalışan performansı düşüklüğü, yüksek işgücü devir oranı ve maddi kayıplar gibi sonuçlara neden olabilmektedir. (Ferris ve diğerleri, 2007).

Literatürdeki çalışmalarda yıkıcı liderlik dışında sonuçları itibariyle olumsuz algılanan “küçük tiranlık”, “istismarcı yönetim”, “narsistik lider”, “toksik liderlik” ve “etik dışı liderlik” gibi liderlik modellerinden bahsedildiği görülmektedir. Yıkıcı lider davranışları; liderin örgütün hedeflerini, sahip olduğu kaynak imkânlarını, işin refah düzeyini aşağı çeken ve örgütün çıkarlarını ihmal ve ihlal etmekten kaçınmayan düzenli ve tekrarlı yapılagelen lider davranışları olarak tanımlanmıştır (Einarsen, 2007: 208). Conger’e göre (1990: 44) lider kişisel kazanç çabasıyla hareket ettiğinde çalışanlarına ve örgüte zarar vermektedir. Yıkıcı yöneticilik, yöneticinin tutumları ve işlevsel olmayan kişilik özellikleri sebebiyle kuruluşlarla ilişkisi olan kişilere yönelik, kalıcı olumsuz yaşantı izleri bıraktıkları süreç anlamına gelmektedir (Lipman-

Blumen, 2005: 29). Einarsen (2007: 208) yıkıcı yöneticiliğin sadece kişilere zarar vermekle kalmayıp kurum menfaatlerini de tehlikeye attığını savunmuştur. Okul ortamlarının yönetici lider konumunda olan müdürler, okuldaki işleyen sürecin sorumlusu olan kimselerdir. Yöneticinin pozitif veyahut negatif yönetme davranışlarında bulunması durumundan, birincil olarak etkilenmesi beklenen kişiler, eğitim sürecinin üst düzey sorumlusu olan öğretmenlerdir (Sarıaslan Eyiöl, 2014: 1). Yıkıcı liderliğin iki temel sorunu vardır; birincisi yıkıcı liderlik davranışlarının sonuçlarının ve maliyetlerinin oldukça ağır olması ikincisi ise yıkıcı liderliğin güçlü kurumlarda yaygınlık göstermesidir (Schyns ve Schilling, 2012: 138). Yıkıcı liderler çalışma ortamlarında yıkıcı davranışlarda bulunarak toksik bir ortamın oluşmasına neden olabilirler (James ve LeBerton, 2010: 34). Yıkıcı lider, kendi konumunun devamını sağlamak için örgüt çalışanların güç kazanmasına ve süreçlere dâhil olmasına olanak tanımaz (Conger, 1990: 44). Eğitim kurumlarında da yıkıcı liderlik davranışlarını sergileyen liderler vardır. Eğitim kurumları girdisi insan olması ile önemini korur ve tam da bu yanıyla diğer kurum anlayışlarından kendini ayırmaktadır. Bu özelliği taşıması, eğitim kurumlarının iş görü anlayışını ve sınırını arttırmaktadır. Yıkıcı lider davranışına maruz kalan bireyler, yıkık kimlik psikolojisi ile yıkıcı faaliyetlerde bulunmaktadır. Dolayısıyla günümüz toplumların yaşayış tarzları, değerleri, tutumları ve davranış biçimleri gibi kavramlar ile etik liderlik anlayışına sahip yöneticilere ihtiyaç duyulduğu ve bu tarz yöneticilerin gittikçe önem kazandığı günümüz dünyasında, okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarını ele alınıp irdelenmesi ve bu konuya ilişkin alan yazına katkıda bulunulması önem arz etmektedir (Subaş, 2017). Buradan hareketle bu çalışma, okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Ayrıca değişkenler açısından okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışları, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesini ise “İlköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışları ile değişkenler arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. “Bu ilişki “Cinsiyet”, “Kıdem” ve “Öğrenim durumu” değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Eğitim yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Can, 2014).

2.2. Veri Toplama Araçları

a. Demografik Bilgiler Formu: İlköğretim öğretmenlerine ait demografik bilgileri toplamaya yönelik olan bu formda; cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi gibi özellikler yer almaktadır.

b. Yıkıcı Liderlik Ölçeği: Uymaz (2013) tarafından geliştirilen, altı alt boyut ve 28 maddeden oluşan Yıkıcı Liderlik Ölçeği (YLÖ) kullanılmıştır. Uymaz (2013) astların yöneticileri tarafından sergilenen liderlik davranışları ile ilgili algı ve değerlendirmelerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilmek için geliştirdiği YL ölçeğindeki bazı ifadeleri Shaw vd. (2011) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasından almıştır (Uymaz, 2013: 41). Çalışmadan elde edilen ölçek altı alt boyuta ayrılmaktadır. Ölçeğin alt boyutları 1) Aşırı

otoriterlik, 2) Liderlik için yetkin olmamak, 3) Etik dışı davranış, 4) Teknoloji ve değişime direnme, 5) Astlara karşı duyarsızlık ve 6) Adam kayırma davranışlarını kapsamaktadır (Uymaz, 2013). Uymaz'ın (2013) geliştirdiği Yıkıcı Liderlik Ölçeği, Kıyıcı (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da kullanılmış, ölçeğin toplam Cronbach's Alpha katsayısı ,962 olarak hesaplanmıştır (Kıyıcı, 2016: 54). Sezici (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı ,97 olarak belirlenmiştir (Sezici, 2015: 113). Akman da (2016) çalışmasında Uymaz'ın (2013) Yıkıcı Liderlik Ölçeğini kullanmış, ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısını ise ,96 olarak bulmuştur (Akman, 2016: 638). Yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenirlik katsayılarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan 3456 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla ile belirlenen 310 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	165	53,02
	Kadın	145	46,08
Kıdem	1-9 Yıl	75	24,01
	10-20 Yıl	165	53,02
	21 -üzeri	70	22,07
Eğitim Düzeyi	Lisans	265	85,04
	Yüksek Lisans	45	14,06

Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların %53,02'si erkektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin % 53'u 10-20 yıl kıdem arasında olduğu ve %85,04'ü lisans mezunu olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS- 22.0 programına aktarıldıktan sonra verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde: aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışları ve alt boyutlarına sahip olma düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	Madde Sayısı
Aşırı otoriterlik,	3,12	,60	8
Liderlik için yetkin olmamak	3,17	,72	8
Etik dışı davranış	3,26	,66	10

Teknoloji ve değişime direnme	3,32	,70	4
Astlara karşı duyarsızlık	3,11	,55	3
Adam Kayırma	3,14	,59	2

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yıkıcı liderlik davranışları ile ilgili olarak kendilerine yöneltilen ifadelere verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x}=3,66$) olarak bulunmuştur. Katılımcılar arasında teknoloji ve değişime direnme olduğu algısı yüksektir. Standart sapma ise ($Ss=0,63$) olarak saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Aşırı otoriterlik,	Kadın	165	3,13	,57	-4,14	376	,000*
	Erkek	145	3,12	,40			
Liderlik için yetkin olmamak	Kadın	165	3,68	,53	-,899	211	,000
	Erkek	145	3,55	,58			
Etik dışı davranış	Kadın	165	3,78	,57	-4,478	357	,000
	Erkek	145	3,39	,55			
Teknoloji ve değişime direnme	Kadın	165	3,13	,57	-4,14	376	,000*
	Erkek	145	3,12	,50			
Astlara karşı duyarsızlık	Kadın	165	3,68	,43	-,899	211	,000
	Erkek	145	3,55	,48			
Adam Kayırma	Kadın	165	3,45	,49	,877	359	,000
	Erkek	145	3,33	,48			

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; kadın yöneticilerin ($X=3,51$) erkek yöneticilere ($X=3,34$) göre yıkıcı liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin Anova testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamli fark
Aşırı otoriterlik,	1-9	75	3,01	,50	Gruplar arası	,608	2	,304	1,206	,000	---
	10-19	165	3,03	,54	Gruplar içi	92,473	367	,252			
	20 üstü	70	3,09	,44	Toplam	93,081	369				
Liderlik için yetkin olmamak	1-9	75	3,11	,74	Gruplar arası	11,373	2	5,687	10,284	,000*	
	10-19	165	2,89	,75	Gruplar içi	202,930	367	,553			
	20 üstü	70	3,07	,69	Toplam	214,303	369				
Etik dışı davranış	1-9	75	2,71	,28	Gruplar arası	,035	2	,018	,208	,000	---
	10-19	165	2,69	,33	Gruplar içi	31,348	367	,085			
	20 üstü	70	2,98	,33	Toplam	31,384	369				
Teknoloji ve değişime direnme	1-9	75	2,90	,36	Gruplar arası	,254	2	,127	,986	,000	---
	10-19	165	2,97	,33	Gruplar içi	47,262	367	,129			
	20 üstü	70	2,96	,46	Toplam	47,516	369				
Astlara karşı duyarsızlık	1-9	75	2,96	,34	Gruplar arası	,746	2	,373	2,898	,000	---
	10-19	165	2,68	,46	Gruplar içi	47,233	367	,129			
	20 üstü	70	2,90	,28	Toplam	47,979	369				
Adam Kayırma	1-9	75	2,96	,27	Gruplar arası	,054	2	,027	,368	,000	---
	10-19	165	3,07	,28	Gruplar içi	27,106	367	,074			
	20 üstü	70	3,00	,32	Toplam	27,161	369				

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerinin, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. “Yıkıcı Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının kıdemi 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}=2,88$, 10 -19 yıl kıdem arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,80$ ile, 20 üstü kıdem arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,00$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, yıkıcı liderlik davranışlarına ilişkin t-testi testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Aşırı otoriterlik	Lisans	265	3,05	,42	1,378	315	,000
	Yüksek Lisans	95	3,08	,54			
Liderlik için yetkin olmamak	Lisans	265	3,07	,70	-3,211	310	,000*
	Yüksek Lisans	95	3,11	,76			
Etik dışı davranış	Lisans	265	3,04	,71	-3,201	305	,000*
	Yüksek Lisans	95	3,09	,68			
Teknoloji ve değişime direnme	Lisans	265	3,05	,28	1,531	304	,000
	Yüksek Lisans	95	3,12	,32			
Astlara karşı duyarsızlık	Lisans	265	3,00	,38	1,531	303	,000
	Yüksek Lisans	95	3,02	,30			
Adam Kayırma	Lisans	265	3,01	,47	1,449	310	,000
	Yüksek Lisans	45	3,09	,52			

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,06$) yüksek lisans düzeyinde öğrenim durumu olan ($\bar{X}=3,09$) öğretmenlere

göre okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş, 310 öğretmene ulaşılmış, okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları incelenmiştir. Yıkıcı liderlik davranışları cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın ilk bulgularına göre öğretmenlerin yıkıcı liderlik düzeyi “orta” seviye gerçekleşmiştir. Bir diğer tabirle okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışları orta düzeyde yaygınlık göstermektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin kısmen yıkıcı bir şekilde davrandığını düşünmektedir. Elde edilen bu sonuçlar Kıyıcı'nın (2016: 69) çalışmasında elde ettiği sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Aydınay'ın (2019: 129) yapmış olduğu çalışmada da “düşük” bir düzeyden bahsedilebilir. Akman (2016: 644) ve Sezici ise (2015: 118) yıkıcı liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından “orta” düzeyde algılandığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar ise çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yıkıcı liderlik davranışlarına sahip olma durumlarını orta düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yıkıcı liderlik algılarının ortalamasına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erkek öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları ve kadın öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları, yıkıcı liderlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını görülmektedir. Bu sonuca göre yıkıcı liderlik davranışlarının erkek ve kadın öğretmenler üzerinde farklı algılanmadığı, cinsiyetin yıkıcı liderlik algısında önemli bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte Woestman (2014) çalışmasında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, okul liderlerini daha yıkıcı algılama eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Güldü ve Aksu (2016) kadınların erkeklere nazaran daha duyarlı olduğu ve yıkıcı liderlik algılarının daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Akman (2016) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha yıkıcı algıladıklarını belirtmiştir. Kimi araştırmalar kadınların, kimi çalışmalar erkeklerin daha fazla yıkıcı liderlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin kıdemine göre yıkıcı liderlik algıları farklılık göstermemiştir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da özellikle meslekî kıdemi 5 yıl ve altında olanlar ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yıkıcı liderlik puanlarının diğer gruplara göre düşük olduğu gözlenmiştir. Akman (2016) ise ortaya koymuş olduğu çalışmada kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerin yıkıcı liderlik algılarının, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yıkıcı liderlik algılarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Sezici (2015, s. 118) ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip çalışanların yıkıcı liderlik algılarının, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanlara göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çelebi'nin (2019) çalışmasında yıkıcı liderlik algılarının çalışanların toplam çalışma sürelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Yıkıcı liderlik algısının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan diğer analizde ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim durumu yıkıcı liderlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Akman'ın (2016) çalışması da paralel bulguları ortaya koymaktadır. Sezici (2015) eğitim durumunun yıkıcı liderlik algısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmasında, lise ve meslek yüksekokulu mezunu çalışanların yıkıcı liderlik algısının, lisans ve lisansüstü mezunu olan çalışanlara göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Tüm bu verilerden elde edilen sonuçlar örgütsel çatışmanın ve huzursuzluğun tetikleyicisi olan yıkıcı lider davranışları tanımlanmaya muhtaçtır. Eğitim çalışmasının yıkıcı lider davranışlarını fark edebilmesi, lider

davranışlarının tanımlanabilmesi ve sınıflandırılabilmesi için yıkıcı liderlik ile ilgili nicel ve nitel araştırmaların artması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde yıkıcı liderlik ile ilgili nitel araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple yıkıcı liderlik ile ilgili nitel analizlerin yer aldığı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Aydınay, M. (2019). *Yıkıcı liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algısı ve üretim karşıtı davranış geliştirme eğilimleri üzerine etkisi (Doktora Tezi)*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Conger, J. & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational dynamics*, 19(2), 44-55.
- Einarsen, S., Aasland, M. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Einarsen, S., Aasland, M. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Güldü, Ö. ve Aksu, N. E. (2016). Yıkıcı liderlik algısı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide olumsuz duygudurumun aracı rolü. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 7(2), 91-113.
- James, L. ve LeBerton, J. M. (2010). Assessing aggression using conditional reasoning. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 30-35.
- Kesken, J. ve Ayyıldız Ünnü, N. A. (2011). *Öteki Liderlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Lipman-Blumen, J. (2010). *Toxic leadership: a conceptual framework*. Bournois F., DuvalHamel J., Roussillon S., Scaringella JL. (eds) Handbook of Top Management Teams. Palgrave Macmillan, London.
- Omca, M. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of Organizational Behavior*, (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Sarıaslan Eyiöl, Ş. (2014). *Okul yöneticilerinin yıkıcı yöneticilik davranışına yönelik öğretmen algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Schyns, B. & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24, 138-158.
- Sezici, E. (2015). *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı ve sonuçları*, 23. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı (Cilt 2)*, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.

- Subaş, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Enneagram Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Thoroughgood, C. N. (2010). *Bad apples, bad barrels, and broken followers? An empirical examination of contextual influences on follower perceptions and reactions to aversive leadership*, Unpublished Master of Science Thesis, The Graduate School College of the Liberal Arts The Pennsylvania State University.
- Thoroughgood, C. N., Sawyer, K. B., Padilla, A. & Lunsford, L. (2018). Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of Business Ethics*, 151(3), 627-649.
- Uymaz, A. O. (2013). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 24(75), 37-57.
- Woestman, D. S. ve Wasonga, T. A. (2015). Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools. *NASSP Bulletin*, 99(2), 147-163.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Okul Güvenliği ve Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ferris, G. R., Zinko, R., Brouer, R. L., Buckley, M. R., & Harvey, M. G. (2007). Strategic bullying as a supplementary, balanced perspective on destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 18, 195-206.

SOSYAL ÇEVRE VE KÜLTÜREL YAPININ ÖĞRENCİ RESİMLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Elif KARAŞİN¹
Rahime VURAL²
Selami ATAN³
Ayhan ELGÖRMÜŞ⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal çevrenin ve kültürel farklılıkların ilköğretim birinci kademe çocuk resimlerine nasıl yansıdığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yöresel ve kültürel farklılıkların ilköğretim birinci kademe çocuk resimlerine yansımalarını görmek için öğrenimlerine devam eden 1,2,3,4 ve 5. sınıfta bulunan 15 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Öğrencilerden bir günlük yaşantılarını resmetmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve olanakların resimlerine de yansıdığını göstermektedir. Kültürel yapının ve yöresel özelliklerin çocuk resimlerine çeşitlilik getirdiği ve renk, şema, mekânın, anlatımsallığa yansıdığı gözlemlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin resimlerinin değerlendirilmesinden çıkan sayısal veriler ise öğrencilerin çizgisel gelişim düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Birinci Kademe Öğrencileri, Kültürel Yapı, Öğrenci Resimleri, Sosyal Çevre.

¹ Şehit uzman çavuş Süleyman İyikul ortaokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE ebagci1985@Hotmail.com

² Yolaltı İlkokulu, Yenişehir/Diyarbakır/TÜRKİYE Rahimevural1@gmail.com

³ Yeşildal İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE Selami.atan@gmail.com

⁴Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE elgormusayhan21@gmail.com

EXAMINATION OF SOCIAL ENVIRONMENT AND CULTURAL STRUCTURE ACCORDING TO STUDENT PICTURES

Abstract

The aim of this research is to determine how the social environment and cultural differences are reflected in primary school children's drawings. For this purpose, a research was conducted on 15 students in the 1,2,3,4 and 5th grades who continue their education in order to see the reflections of regional and cultural differences on primary school children's drawings. In the research, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. Students were asked to paint their daily life. According to the results of the research, it shows that the social environment and opportunities that the students are in are also reflected in their pictures. It has been observed that cultural structure and local characteristics bring diversity to children's paintings and that color, scheme, space are reflected in expressiveness. The numerical data obtained from the evaluation of the drawings of the students in the study show that the linear development levels of the students are close to each other.

Keywords: First Level Students, Cultural Structure, Student Pictures, Social Environment.

1. GİRİŞ

Kişilerin Sanat eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Sanat insanoğlunun var olduğu günden itibaren varlığını sürdürmektedir. Sanat eğitimi, çocuğun kendini rahatça ifade etmesini ve gelişmesini sağlayan güvenilir bir unsurdur. Her çocuk çevresini farklı yorumlamaktadır. Değişik kültür, yetişme koşulları ve bireysel özellikler doğal olarak çocuk resimlerinde de farklılıklara neden olmaktadır (Artut, 1990). Sanat eğitimi çocuğun çevresi ile arasındaki etkileşim, iletişim daha güçlü ve anlaşılır olacaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007). Resim, çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi onun zekâ, kişilik ve yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük bir önem taşımaktadır (Yavuzer, 1992). Resim ve çocuk birbirini tanımlayan sürekli değişen ve gelişen dinamik olgulardır. İletişimin etkili unsurudur. (Klepsch & Logie, 1982). Genel sanat eğitimi içinde sanat resim kadar insanın kendini tanımlamasında, kanıtlamasında doğadaki varlıkların algılanmasında ve betimlenmesinde etkili olmamıştır (Şenel, 1995). Sanat eğitimi, özellikle okul öncesinde çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı davranış ve sözcüklerden daha güçlü bir anlatım ve iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yağcı, 2007: 17). Çocuğun bize kendisini, çevresini rahatça anlattığı ve yaşantısıyla ilgili önemli ipuçları verdiği resimlerinin önemi büyüktür. Çocuk, içinde yaşadığı toplumun ve bu toplumu oluşturan öğelerin bazı yönlerini, değer yargılarını, alışkanlıklarını kendine mal eder; böylece kimlik gelişimini tamamlar (Aydın, 1991). Boydaş'a (2004: 9) göre nitelikli sanat programında öğrenciler; algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerini geliştirirler. Görsel imgelerle anlam bulmayı ve sanat eserlerinin estetik niteliğini tespit etmeyi öğrenirler. Kendi kültürlerinin temel teşkil ettiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hale gelirler.

Çocuk, sürekli olarak bir etkileşim içerisinde. Dünyaya gözlerini açtığı anda kendisini aile kavramı içerisinde bulur ve zaman geçtikçe çevresi genişler; artık sadece anne baba kavramından ziyade arkadaş, öğretmen, komşu kavramlarıyla tanışır. Sosyal çevresi ile birlikte kitle halinde yaşamaya başlar (San, 1983). Çocuktaki yaratıcılık gelişiminin, okulda alacağı sanat eğitimiyle birlikte çevresine de bağlı olduğu bilinmektedir. Kırıçoğlu'na (2002: 10) göre kapasiteler, kültürel çevrenin ve eğitimin sağladığı fırsatlarla yeteneğe dönüştürülür aynı zamanda gelişir. Çevre, sahip olduğu özellikler ve çocuğa sağlayacağı deneyimler bakımından ne kadar çok ise çocukta düşünsel ve görsel bakımdan o kadar zengin bir donanıma sahip olacaktır (Telli, 1990). Böylece çocuk, daha geniş bir düşünme etkinliğine girebilecek ve yaratıcı gücünü ortaya koyabilecektir. İşte bu aşamada çocuğun kendini dışa vurumu resim etkinlikleriyle ortaya çıkar. Bir anlatım aracı olarak düşünüldüğünde çocuk resmi bize sosyal çevresi ve kültürel özellikleriyle ilgili bilgiler verecektir. Çünkü çocuk çevresinde gördüklerini, yaşadıklarını resimleriyle dışa vurmaktadır. Örneğin, ailesiyle sinemaya giden çocuk bunu ilk fırsatta resmine de yansıtabilecektir. Bu araştırmanın amacı; sosyal çevrenin, kültürel yaşantının öğrenci resimlerine yansımalarını betimlemek ve ileride yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Çocukların çizdiği resimleri onların iç dünyalarının, kişiliklerinin birer yansıması olarak ele aldığımızda çocukların resimlerinden elde edilen bu bulgular onların gelişim ve öğrenme sürecinde yaşadığı sosyal çevrenin önemini vurgulamaktadır. Genel bir izlenimle aynı yaşlarda aynı kas gelişimine sahip çocuklar fiziksel olarak birbirine yakın duruşlarla basit çizimler yapsalar da yaşadıkları sosyal çevrenin etkisiyle bu sosyal olgudan etkilenmelerinin, yaptıkları resimlere nasıl yansıdığını, sanatsal gelişim süreci içinde görmek ve yaratıcı düşüncenin gelişim sürecine etkisini araştırmak bu araştırma için önem taşımaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaşadıkları çevrenin ve olanaklarının resimlerine yansımaları nasıl olmaktadır?

2. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin resimlerine kültürel yapının yansımaları nasıldır?

3. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin resimlerinde çizgisel gelişim evrelerinin yansımaları nasıldır?

4. Yaşadıkları çevreye göre aynı yaş grubu çocukların çizgisel gelişim basamağı,

a) Renk açısından,

b) Şema açısından,

c) Mekân (uzam) açısından,

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan; 1998: 59). Öncelikle konuya ilişkin yazılı kaynaklar genel tarama modeli ile elde edilip kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Resimlerin yaptırıldığı okulların idarecileriyle görüşülmüş ve onayları alınarak okullarında uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin gündelik yaşamlarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla resimler yaptırılırken konu sınırlaması yapılmamış ancak öğrencilerden bir günlük yaşantılarını resmetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tamamı resim çalışmalarına katılmıştır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu verilmiş ve doldurmaları istenmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni, Siirt ve Ankara merkezde ilköğretim birinci kademe okuyan üç ilköğretim okulundaki öğrencilerdir. Siirt ili ilköğretim okullarında okuyan 7 öğrenci Ankara ili ilköğretim okullarında okuyan 8 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı ulaşılabilirlik açısından rahat, okul idarecilerinden onay alabildiği okullarda çalışmasını yürütmüştür. İlköğretim birinci kademe 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfta okuyan öğrencilere bir günlük yaşantılarıyla ilgili resimler yaptırılmış ve çalışmasını tamamlayan öğrencilerden oluşan her okuldan 5 kişi olacak şekilde 15 öğrenci grubu belirlenmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu bölümde öğrencilere dağıtılan kişisel bilgi formu sonuçları sayısal veri ve yüzdeler dilim olarak tablolarda belirtilmiştir. Ayrıca, kişisel bilgilendirme formu sonuçlarından yola çıkarak öne çıkan özelliklerin resimlere yansıtıp yansımadıkları tespit edilmiş ve alt açıklamalarda yer verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Meslek Durumunu Gösterir Dağılım

Annenizin Mesleği	Ankara	Kurtalan	Siirt
	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)
Memur	2 (% 40)	0	1 (% 20)
Serbest Meslek	1 (% 20)	0	1 (% 20)

Ev Hanımı	2 (% 40)	5 (% 100)	3 (% 60)
Toplam	5 (%100)	5 (% 100)	5 (% 100)

Tabloya göre; Siirt'te anne mesleği sorulan öğrencilerin %60'ı ev hanımı cevabı verirken Ankara'da bu oran %40'tır, Kurtalan'da ise %100 ev hanımı sonucunu görmekteyiz.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Meslek Durumunu Gösterir Dağılım

Babanızın Mesleği	Ankara	Kurtalan	Siirt
	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)
Memur	3 (% 60)	0	2 (% 40)
Serbest Meslek	1 (% 20)	4 (% 80)	3 (% 60)
Emekli	1 (% 20)	1 (% 20)	1 (% 20)
Toplam	5 (%100)	5 (% 100)	5 (% 100)

Tabloya göre; Ankara'daki öğrencilerin baba mesleklerini gösteren tabloda babası memur olan öğrencilerin oranı %60 iken, Siirt'te bu oran %40 ile Ankara'yı takip etmektedir. Kurtalan 'da ise, babası memur olan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumunu Gösterir Dağılım

Annenizin Eğitim	Ankara	Kurtalan	Siirt Durumu
	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)
Okumamış	1 (% 2)	5 (% 100)	2 (% 40)
İlkokul	2 (% 40)	0	2 (% 40)
Lisans	2 (% 40)	0	1 (% 20)
Toplam	5 (% 100)	5 (% 100)	5 (% 100)

Tabloya göre; Ankara'da annesi üniversite okumuş öğrenci oranı %40'tır, Siirt'te bu oran %40'tır. Kurtalan'da ise üniversite okuyan anne bulunmamaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumunu Gösterir Dağılım

Babanızın Eğitim	Ankara	Kurtalan	Siirt Durumu
	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)	Öğrenci Sayısı (%)
Okumamış	0	2 (% 40)	1 (% 20)
İlkokul	0 (% 60)	2 (% 40)	2 (% 40)
Lisans ve Yüksek Lisans	5 (% 4)	1 (% 20)	2 (% 40)
TOPLAM	5 (% 100)	5 (% 100)	5 (% 100)

Tabloya göre, Ankara'da okuma yazması olmayan öğrenci babası bulunmamaktadır. Siirt'te bu oran % 20, Kurtalan'da ise %40'a kadar yükselmektedir. Kurtalan'da, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sayısı yarından fazladır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kavramsal çerçeve alanında yazılmış olan tez, makale, kitap, internet, vb. literatür kaynakları taranarak derlenen bilgiler oluşturmuştur. Üç okulda bulunan öğrencilere günlük yaşantılarıyla ilgili resimler yaptırılmış ve her okuldan çalışmasını tamamlayan 15

öğrencinin uzmanlar eşliğinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları resimler; alanına hâkim, yüksek lisansını tamamlamış iki farklı üniversitede görev yapan üç uzman tarafından Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri Kuramı ve Piaget'in Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosu dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmede renk, şema, uzam(mekân), anlatımsallık ölçütleri dikkate alınmıştır. Renk, şema, mekân(uzam), anlatımsallığa verilecek puanlar toplamda 100 olacak şekilde dörde bölünmüştür. Her bir ölçüte en fazla 25 puan düşmektedir. Uzmanların verdiği puanların ortalamaları alınmış ve hangi çizgisel gelişim basamağında olduğu belirlenmiştir. Puan cetveli, öğrencilerin çizgisel gelişim düzeyi ve Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri Kuramı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uzmanların değerlendirmelerinden sonra araştırmacı resimleri renk, şema, mekân(uzam), anlatımsallık ölçütlerini Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri Kuramı ve Piaget'in Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosunu dikkate alarak açıklamıştır. Her öğrencinin resmini tanımlayan kodlamalar yazılmıştır. Bu kodlamalar yazılırken buldukları il, ilçenin baş harfi, kaçınıcı sınıfta olduğu ve kaçınıcı resim olduğu kullanılmıştır. Örnekle açıklanacak olunursa A-1-3 kodlamasının açılımı, Ankara, 1. Sınıf, 3.öğrenci tarafından çizilen resmi ifade etmektedir. Aşağıdaki tabloda değerlendirme formu örnekle açıklanmıştır.

Tablo 1. Örnek Resim Değerlendirme Formu

Ölçütler	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	20	25	25	23	Gerçekliğin Doğuşu Dönemi
Şema	20	25	25	23	
Mekan	25	20	20	22	
Anlatımsallık	25	25	25	25	
				Toplam	93

Yukarıdaki örnekte, 1. uzman renk ölçütüne 20 puan, şema ölçütüne 20 puan, mekân ölçütüne 25 puan, anlatımsallığa 25 puan vermiştir. 2. uzman renk ölçütüne 25 puan, şema ölçütüne 25 puan, mekân ölçütüne 20 puan, anlatımsallığa 25 puan vermiştir. 3. uzman renk ölçütüne 25 puan, şema ölçütüne 25 puan, mekân ölçütüne 20 puan, anlatımsallığa 25 puan vermiştir. Üç uzmanında her bir ölçüt için verdiği puanlar toplanıp ortalaması alınmıştır. Mesela renk ölçütü için uzmanların verdiği puan ortalaması 23, şema için 23, mekân için 22, anlatımsallık için 25 olmuştur. Ortalamaların toplamı öğrencinin bulunduğu çizgisel gelişim basamağını göstermektedir. Puan cetvelindeki aralıklar uzmanlarımızın öğrencilere verdiği puanların neticesinde yine uzmanlar tarafından şekillenmiştir. Yukarıdaki örnekte uzmanların öğrenciye verdiği puanların ortalamalarının toplamı 93'tür. Bu da puan cetvelinde öğrencinin çizgisel gelişim basamağının gerçekliğin doğuşu döneminde olduğunu göstermiştir.

Tablo 2. Puan Cetveli - 1

Şema Öncesi Dönem	0-19
Şematik Dönem	20-59
Gerçekliğin Doğuşu Dönemi	60-100

Tablo 3. Puan Cetveli - 2

Renk	Şema	Mekan	Anlatımsallık
25	25	25	25

Resimleri değerlendirmeye alınan 15 öğrenciye kişisel bilgi formu dağıtılmış. Sonuçları ise, Microsoft Office Excel 2007 programında sayısal ve yüzdelik veriler şeklinde tablolarla ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada sonucun elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Resimleri ve Yorumlar

Bu bölümde Siirt, Kurtalan ve Ankara’da bulunan üç okulun ilköğretim birinci kademe 7-11 yaş grubu öğrencilerinin günlük yaşantılarını anlattıkları 15 adet resim yer almaktadır. Resimler, üç okulda 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sınıflara yaptırılan resimlerden her sınıf düzeyinde tamamlanmış olan 3 tanesi seçilmiş ve her okuldan 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıf olmak üzere 5’er adetten toplam 15 resim belirlenmiştir. Aşağıda resimler ve üç uzmanın görüşlerini gösteren tablolar bulunmaktadır. Yine resimler renk, şema, mekân ve anlatımsallık bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca ele alınan üç grubun genel durumunu, yaşlarını, puanlarını ve hangi çizgisel gelişim basamağında olduklarını gösterir tabloları ve öğrencilerin öngörülen çizgisel gelişim düzeyinin ilerisinde mi gerisinde mi veya normal düzeyde olup olmadıklarını gösterir tablo belirtilecektir.



Şekil 1. 1. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-1-1)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld’in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget’nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	25	25	25	25	Gerçekliğin Doğuşu Dönemi
Şema	25	25	25	25	
Mekan	15	23	20	19	
Anlatımsallık	20	22	23	22	
TOPLAM					91

Renk: Coşkulu renkler kullandığı görülmektedir. Renk kullanımını konusunda rahat olduğu görülmektedir.

Şema: Çalışmada tek figür kullanmış olmasına rağmen kuşlar ve kelebekler göze çarpmaktadır. Resmine hareket katmıştır. Figürünün kız çocuk olduğu görülmektedir. Figürün yüzündeki sevgi, mutluluk ifadesi anlaşılmaktadır. Tekrar eden şemalar görülmektedir.

Mekân: Mekan kaygısı görülmektedir. Figürü zemin çizgisine yerleştirmeye çalışmıştır.

Anlatımsallık: Açık havada doğayla iç içe geçirdiği bir günün mutluluğunu yansıtmaktadır. Figürün elinde çiçek görülmektedir. Çalışmasında gökkuşağını kullanmış olması da dikkat çekmektedir.



Şekil 2. 1. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-1-2)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	10	20	20	13	Şematik Dönem
Şema	15	20	10	15	
Mekan	15	15	15	15	
Anlatımsallık	10	20	15	15	
				TOPLAM	58

Renk: Renk kullanımı konusunda başarılı olduğu görülmektedir. Resmettiği nesnelere uygun renkler kullandığı görülmektedir. Bu da dönemini yansıttığını göstermektedir. Resmin tüm yüzeyini renklendirmiştir.

Şema: Şema olarak çalışmasında bir ev, bir ağaç ve çiçekler kullanmıştır. Figür görülmemektedir. Nesnelere kaba biçimlerle resmetmiştir.

Mekan: Mekan karmaşası yaşamadığını ve nesnelere düzgün yerleştirdiğini görmekteyiz. Taban çizgisi kullanmıştır. Gökyüzünü ve zemini kullandığı renklerle birbirinden ayırmıştır.

Anlatımsallık: Çocuk gündelik yaşantısını anlatırken çevresini resmetmiştir. Nasıl bir evde ve nasıl bir ortamda yaşadığını çizmiştir.



Şekil 3. 1. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-1-3)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

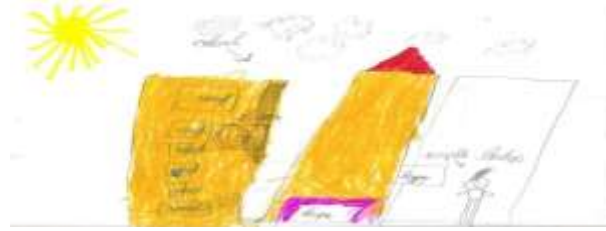
Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	15	18	15	16	Şematik Dönem
Şema	15	15	15	15	
Mekan	10	15	10	12	
Anlatımsallık	15	15	16	15	
TOPLAM					58

Renk: Renkleri içinden geldiği gibi kullanan öğrenci kağıdın tüm yüzeyini renklendirmiştir.

Şema: Çalışmadaki figürlerin vücutlarında ayrıntı olmadığını kaba formlarla çizildiğini, fakat cinsiyet ayrımının yapıldığı görülmektedir. Çalışmasında bol figür kullanmıştır. Şemalarda hareket görülmektedir.

Mekan: Perspektif sıkıntısı çözülmemiş olsa da mekan kaygısı yaşadığı görülmektedir. Yeşil renk kullanarak taban çizgisini kullanmıştır ve figürlerinin havada uçmasını engellemiştir. Gökyüzünü belirtmek için mavi renk kullanmıştır.

Anlatımsallık: Açık alanda salıncakta sallanan mutlu bir çocuk ve çevresindeki insanları resmetmiştir. Sol köşede beton bir bina resimdeki yerini almıştır.



Şekil 4. 2. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-2-1)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	10	17	12	13	Şematik Dönem
Şema	10	18	19	16	
Mekan	10	13	13	12	
Anlatımsallık	15	18	15	16	
TOPLAM					57

Renk: Kâğıdın tümünü boyamamıştır. Sadece bazı nesnelere renklendirmiştir. Güneşi kendi renginde boyamıştır. Renk karışımları, tonlamalar ve ışık gölge kullanmadığı görülmektedir.

Şema: Okul olduğunu belirttiği iki bina görülmektedir. Kapısını, sınıfları ve klimasını yazıyla belirtmiştir. Okulun içini de şeffafmış gibi çizmiştir. Üst köşede ışıldayan bir güneş ve bulutlar görülmektedir. Öğrenci tek figür kullanmıştır ve ayrıntıya girmemiştir. Cinsiyet ayrımı net olarak göze çarpmamaktadır. Üç boyutluluk ve hacim kullanılmamıştır.

Mekân: Nesnelere zemine oturarak havada asılı kalmalarını engellemiştir. Bu sayede mekân kavramını belirtmiştir. Dış mekân çizdiği görülmektedir.

Anlatımsallık: Öğrenci okulunu çizmiştir. Bu yaş çocuğun okul çağı dönemidir. Nesnelere yazıyla desteklemiştir. Okulun bahçesini neşeli bahçe olarak tanımlamıştır. Anlatım açısından anlaşılır bir çalışmadır.



Şekil 5. 2. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-2-2)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna Göre Araştırmacı tarafından İncelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	15	15	15	15	Şematik Dönem
Şema	14	14	14	14	
Mekan	13	14	15	14	
Anlatımsallık	12	15	15	14	
TOPLAM					57

Renk: Renk kullanımı açısından rahat bir çalışmadır. Sadece çizdiği nesnelere renklendirmiştir. Havuzun suyundan yola çıkarak nesnelere kendi rengini dikkate aldığını söylenilebilir. Tonlama kullanmamıştır ama bazı yerlerde renkleri birlikte kullanmış ve karışım

oluşturmuştur.

Şema: Birçok şemayı birlikte kullandığı görülmektedir. Havuzun içinde yarıya kadar suyun içinde bulunan ayrıntılı bir figür ve su kaydırağı göze çarpmaktadır. Şemsiye ve şezlongları çizmeyi de ihmal etmemiştir. Cinsiyet belirgindir.

Mekân: Mekan açısından sıkıntı yaşadığı açıkça ortadadır. Nesnelere havada kalmıştır. Atmosfer belli değildir.

Anlatımsallık: Öğrenci havuza girdiği bir gününü anlatmaktadır. Çizdiği figürün kendisi olduğu düşünülmektedir. Şezlongları ve üstündeki şemsiye ayrıntılara dikkat ettiğini göstermektedir. Ayrıca havuzdaki merdivende bunu desteklemektedir.



Şekil 6. 2. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-2-3)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	20	15	15	17	Şematik Dönem
Şema	15	10	15	15	
Mekan	15	13	15	14	
Anlatımsallık	13	12	14	13	
				TOPLAM	59

Renk: Çok renkli bir çalışma olmuştur. Öğrenci çok canlı renkler kullanmıştır. Boya kullanımında başarılıdır.

Şema: İnsan figürü şemalarını kullanmıştır. Şema çeşitliliği yönünden biraz zayıf kalmıştır. Figürlerde hareket olduğu görülmektedir. Soldaki figürün hareketi resme ahenk katmıştır. Cinsiyet ayrımını yapmamıştır. Baştaki figür dışında ayrıntıya girmemiştir.

Mekân: Figürler yere basmaktadır ama mekân kavramını çözümleyememiştir.

Anlatımsallık: Gösteri sahnesi çizmiştir. Sadece sahnedeki figürleri çizmiş olduğundan anlatımda sıkıntı yaratmaktadır. Baştaki figürün dans gösterisi yaptığı söylenilebilir. Figürlerin mutlu oldukları gözlenmektedir.



Şekil 7. 3. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-3-1)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

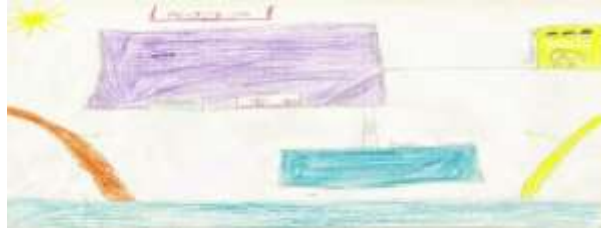
Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	20	23	23	22	Gerçekliğin Doğuşu Dönemi
Şema	23	24	24	24	
Mekan	20	22	22	21	
Anlatımsallık	25	25	25	25	
TOPLAM					92

Renk: Başarılı bir renk kullanımı vardır. Nesneleri kendi renginde boyamıştır. Uçan balonda renk karışımı kullanmıştır. Ayrıca gökyüzünün açık ve koyuluğunu vermeye çalışmıştır.

Şema: Zengin bir şema kullanımı vardır. Bulut ve ışıldayan güneş şemaları en üstte yerini almıştır. Bir vapur ve içindeki figürleri görülmektedir. Cinsiyet ayırımı yapmıştır. Kuşlar ve uçan balonlar da kullanılan farklı şemalardandır.

Mekân: Mekân kavramını çözmüştür. Olayın nerde geçtiğini direk yansıtmaktadır. Deniz ve gökyüzü ayırımı başarılı şekilde yapmıştır.

Anlatımsallık: Vapurun demir atması yüzmek için durduğunu ve yat gezisine çıktıklarını çizmiştir. Kuşları farklı renklerde boyamıştır.



Şekil 8. 3. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-3-2)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış

Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	10	15	10	12	Şematik Dönem
Şema	5	12	10	9	
Mekan	5	15	5	8	
Anlatımsallık	5	10	8	8	
TOPLAM					37

Renk: Az renklerle çalışmayı tamamlamıştır. Sadece nesnelere renklemiştir.

Şema: Şemalarını yazıyla açıklamıştır. Şemalar birbirinden bağımsızdır ve kopuk çizilmiştir. Nesnelere ayrıntılarına girmemiştir. Nesnelere kaba formlarla çizilmiştir. Resimde hareketlilik yoktur. Az figür kullanılmıştır. İnsan şeması oturmamıştır.

Mekân: Mekan parçaları ayrılmıştır. Zeminde kullandığı mavi rengeyle alt kısmı belirtmiş olsa da üst kısımdaki nesnelere havada kalmıştır.

Anlatımsallık: Öğrenci tatilini anlatmıştır. Oteli çizmiştir, otelin içini yazıyla açıklamıştır. Otelin içindeki yemekhane ve market belirtilmiştir. Otelden bir yol çıkararak kapalı havuza geçmiştir. Solda kayık olduğunu belirttiği nesne suya dökülmektedir. Öğrenci Antalya da denize yakın bir otelde geçirdiği tatilini çizmiştir.



Şekil 9. 3. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-3-3)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	13	17	19	13	Şematik Dönem
Şema	10	18	15	14	
Mekan	10	13	15	13	
Anlatımsallık	10	16	15	14	
TOPLAM					54

Renk: Mavi renginin baskın olduğu bir çalışmadır. Suda mavinin tonlarını kullanmıştır. Nesnelere kendi renginde boyanmıştır. Kağıdın tamamını renklendirmese de renk

kullanımında başarılı olmuştur.

Şema: Klasik olan bir güneş ve bulutlar çalışmada yerini almıştır. Az şema kullanmıştır. Tek bir ağaç, sağ köşede bir kapı ve ayrıntısına girilmemiş ufak çizilmiş figürler görülmektedir. Figürler dışında ağaç ve suda ayrıntıya girmiştir.

Mekan: Zemini renklendirmesiyle mekan oluşturma çabasında olduğu görülmektedir. Mekan kavramı gelişmiştir.

Anlatımsallık: Denize yakın bir yerde kutlanan doğum gününü çizmiştir. Kapının gösteriliyor olması da açık alanda kutlandığının göstergesidir.



Şekil 10. 4. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-4-1)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	13	14	15	14	Şematik Dönem
Şema	10	16	15	14	
Mekan	12	13	15	13	
Anlatımsallık	12	16	15	14	
TOPLAM					55

Renk: Kâğıdını güzel bir şekilde değerlendirmiş ve boyamadığı yer bırakmamıştır. Renk tonlamasına ve renk karışımına gitmemiştir. Işık gölge ile nesnelere ve çalışmasına katacağı hacim arayışından da faydalanmamıştır. Nesnelere de dilediği gibi renklendirmiştir.

Şema: Sınırlı şema kullanmıştır. Futbol sahasını çizmiştir. Birde üst kısımda ders çalışan figür şemasını kullanmıştır. Kaba formlarıyla çizmiştir. Figürlerde hareketlilik söz konusudur.

Mekân: Üst kısımda ders çalışan kutu içine alınan figür havada asılı kalmıştır. Zemini oluşturmuştur.

Anlatımsallık: Futbol oynamaktan zevk aldığını figürlerdeki hareketlerle bize de yansıtmıştır. Ayrıca ders çalıştığını da belirtmek ve bunu resmine çizerek göstermek istemiştir.



Şekil 11. 4. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-4-2)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	15	18	15	16	Şematik Dönem
Şema	12	15	15	14	
Mekan	12	15	15	14	
Anlatımsallık	12	16	18	15	
TOPLAM					59

Renk: Sarının hüküm sürdüğü bir çalışma olmuştur. Kağıdın tüm yüzeyini renklendirmiştir. Gökyüzünü sarı boyaması dışında nesnelere genelde kendi rengindedir.

Şema: Şema olarak, ağaçlar, oyun alanı ve bir figür kullanmıştır. Nesnelere çok küçük çizmiştir. Ayrıntıları yoktur. Durağan bir çalışmadır. Cinsiyet belirtmemiştir.

Mekân: Zemindeki yeşilliklerle mekânı oturtmuştur.

Anlatımsallık: Öğrenci oyun oynadığı ve pikniğe gittiği bir gününü anlatmıştır. Tahterevallide çöp adamdan iki figür görülmektedir. Nesnelere çok küçük olduğu için figürlerde de ifade yoktur. Gökyüzünü güneş sarısına boyaması belki de sıcak bir gün olduğunu belirtmek içindir.



Şekil 12. 4. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (S-4-3)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	14	17	15	15	Şematik Dönem
Şema	15	10	12	12	
Mekan	15	15	15	15	
Anlatımsallık	17	16	17	17	
				TOPLAM	59

Renk: Sadece nesnelere renklendirmiştir. Nesnelere kendi renklerini kullanmaya özen göstermiştir.

Şema: Ayrıntısıyla çizilmiş bir figür, hacim verilmiş bir bina, yemek masası kullandığı şemalardandır. Nesnelere ayrıntısına girmiştir. Durağan bir çalışmadır. Masalarda, resimde düzleme özelliğini kullanmıştır.

Mekan: Mekan kavramı gelişmemiştir.

Anlatımsallık: Kendini çizgi oynarken ayrıntılı ve kafası büyük çizmiştir. Çizgi oynamaktan hoşlandığı söylenilebilir. Yemek masalarının üstüne çizdiği şema anlaşılır durmamaktadır.



Şekil 13. 5. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-5-1)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	10	12	12	11	Şematik Dönem
Şema	10	13	15	13	
Mekan	10	10	10	10	
Anlatımsallık	11	12	13	12	
				TOPLAM	46

Renk: Rahat ve başarılı bir renk kullanımı vardır. Az sayıda renk kullanmıştır ama

renkleri karıştırmıştır.

Şema: Sadece yatak ve uyuyan bir insan şeması görülmektedir. Figürde ayrıntıya girilmiştir ama yatakta ayrıntı yoktur.

Mekân: Mekân kavramı gelişmemiştir.

Anlatımsallık: Öğrenci kendini uyurken çizmiştir. Kedili nevresim takımı ve pijamasını çok sevdiği söylenilebilir. Yastık ve pijama da özellikle sevimli bir kedi şeması çizmiştir.



Şekil 14. 5. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-5-2)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

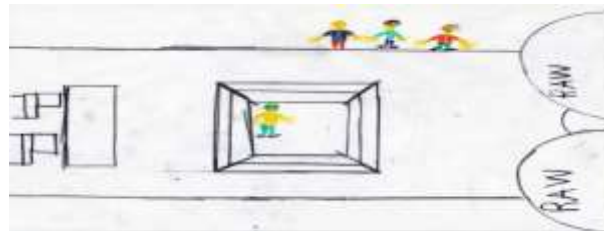
Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	12	17	15	15	
Şema	10	15	15	13	Şematik Dönem
Mekan	10	15	17	14	
Anlatımsallık	10	15	15	13	
				TOPLAM	55

Renk: Renk kullanımı başarılıdır. Güneşte renk karışımı kullanılmıştır. Meyve ağacında kullanılan kırmızı ve yeşil renkleri zıtlık oluşturmuştur. Çalışmaya ahenk katmıştır.

Şema: Kâğıdın ortasında bir ağaç, dibinde bir erkek figürü, uçuşan kuşlar ve parıldayan güneş kullandığı şemalardır. Nesnelere ayrıntısına girmiştir. Birbirini tekrar eden çiçekler çizmiştir. Kuşları kırmızı çizmiştir.

Mekân: Yeşil alanla, gökyüzünü çok başarılı bir şekilde birbirinden ayırmıştır. Mekan kavramı gelişmiştir.

Anlatımsallık: Öğrenci, kullandığı canlı renklerle çalışmasına canlılık katmıştır. Tek figür çizmesi dikkat çekmektedir.



Şekil 15. 5. Sınıf Öğrencisinin Çizdiği Resim (A-5-3)

Öğrencinin çizmiş olduğu resim Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri

Kuramı ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı ile Eşleştirilerek Hazırlanmış Gelişim Evreleri Tablosuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ölçütler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama	Öğrencinin Bulunduğu Gelişim Basamağı
Renk	12	12	10	11	
Şema	10	15	13	13	Şematik Dönem
Mekan	13	15	14	14	
Anlatımsallık	15	15	17	16	
				TOPLAM	54

Renk: Sınırlı sayıda renk kullanmıştır. Figürler dışındaki nesnelere kontör çizgisiyle bırakmıştır.

Şema: Öğrenci sırası ve figürler anlaşılabilir şemalardır. Nesnelere kaba formlarıyla çizmiştir. Figürler birbirinin aynısıdır. Figürlerin ellerini çizmekte zorlanmıştır.

Mekân: Mekân oluşturma kaygısı görülmektedir. İç mekân oluşturmaya çalışmıştır.

Anlatımsallık: Anlatım yönünden zayıf bir çalışma olmuştur. Öğrenci kendini sınıfın içinde ve tek başına çizmiştir. Çizginin dışında yani sınıfın dışında başka figürler bulunmaktadır. Kendini içeride yalnız, çizginin dışındakileri birlikte çizmesi yalnızlığını vurgulamak istemesindedir diye düşünülebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin resimlerinde sosyal çevre ve kültürel yapının yansımaları konulu araştırmasında, Siirt ili, Kurtalan ilçesi ve Ankara ili ilköğretim birinci kademe bulunan (7-11 yaş) 15 öğrenciye sosyal çevrenin ve kültürel yapının çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir günlük yaşantılarını resmetmeleri istenmiştir. Siirt'ten 5 öğrenci, Kurtalan'dan 5 öğrenci ve Ankara'dan 5 öğrenci olarak eşit sayılara bölünmüştür. Resimler 3 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından "renk, şema, mekan ve yaşamlarındaki farklılıkları gösterebilmek için anlatımsallık" ölçütlerine uygun değerlendirilmiş ve hangi çizgisel gelişim basamağında oldukları tespit edilmiştir.

Resimleri değerlendirmeye alınan öğrencilere sosyo ekonomik durumlarını ve yaşamlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla uzmanlar eşliğinde hazırlanan kişisel bilgilendirme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilendirme formlarına verdikleri cevapların sayısal ve yüzdelik dağılımları Microsoft Office Excel 2007 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirmeye alınmıştır. Resimler için ise Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri Kuramı dikkate alınarak ve uzmanların görüşü alınarak puan cetveli ve değerlendirme formu hazırlanmıştır. Ayrıca kişisel bilgilendirme formuna verilen cevapların resimlere yansıtıp yansımadıkları da belirtilmiştir. Uygulanan kişisel bilgilendirme formu sonucunda;

- Öğrencilerin kişisel bilgilerinde belirttikleri bazı özelliklerin tüm öğrencilerin olmasa da bazı öğrencilerin resimlerinde ön plana çıktığı gözlenmektedir.
- Kişisel bilgilendirme formunun resimlere yansıma şekillerinden öğrencilerin yaşam standardının yüksek oluşu, aileleriyle paylaşımları ve yaptıkları etkinliklerin artışının resimlerine olumlu yansıdığı gözlenmiştir. Ankara'daki öğrencilerin kullandıkları şemalar zenginlik göstermektedir ama Siirt ve Kurtalan'da birbirini tekrarlayan şemalar olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre ve olanaklar resmine de yansımaktadır. Yalçınkaya (2013)'nin çevre sorunlarına ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilere çevre sorunları ile ilgili karikatür çizmelerini istemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu çizdikleri karikatürlere çevre sorunu olarak birden fazla çevre sorununu yansıttıklarını, bunlar arasında en fazla çöp sorununu, hava kirliliğini, su kirliliğini ve ormanların yok olmasını çizdiklerini tespit etmiştir. Çalışma da çocuğun yaşam standardı ve yaşanmışlığı arttıkça kullandığı materyaller ve şemalarda çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Yalçınkaya (2013)'ün yaptığı çalışmanın sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Sadık, Çakan ve Artut (2009) ilköğretim 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algıları tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukların ekonomik durumu ile materyaller ve şemalarda çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Çocuk çevresinde gördüklerini resimlerinde ifade edebilir. Kişisel bilgilendirme formuna verilen cevaplar ve cevapların resimlere yansımaları incelendiğinde Ankara'da bulunan öğrencilerin resimlerindeki şemalar farklılık ve çeşitlilik göstermektedir. Siirt ve Kurtalan'daki öğrencilerin bir günlük yaşantılarını anlatırken ev ve okul şemaları sık sık kullanılmıştır. Bağcı Kılıç (2010) ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada farklı kentlerde yaşayan öğrencilerin vurguladıkları çevre sorunu birbirlerinden farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kültürel yapının ve yöresel özelliklerin çocuk resimlerine çeşitlilik getirdiği ve renk, şema, mekân, anlatımsallığa yansıdığı gözlenmiştir. Örneğin, öğrencilerin yerde yemek yeme alışkanlıklarının resimlerine yansımaları buna örnek teşkil etmektedir. Çetin (2015) ve Yakışan, Bozkurt ve Demirci (2013)'nin sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin resimlerinin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan puanlar neticesinde Ankara, Siirt ve Kurtalan'daki öğrencilerin çizgisel gelişim düzeyine bakıldığında, sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kültürel farklılıkların ve sosyal yapının çizgisel gelişim düzeylerini etkilemediği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerileri şöyle sıralayabiliriz:

- Çocukların görsel algılardaki gelişim eğitim ve sosyal çevre ile şekillendiğinden dolayı ailesi ve öğretmenleri yaşam sürecinin kaliteli bir yönde gelişmesine dikkat edilmelidir.
- Çocukların bedensel zihinsel ve psikomotor gelişimleri eğitim sürecinde dikkate alınmalıdır
- Çocukların yaşadıkları çevrenin farkındalıklarının artmasına eğitim ve sosyal çevresindeki bireylerle yardımcı olunmalıdır.
- Çocuğun resimsel gelişim aşamaları sosyal yaşamı ve eğitimi süreci ailesi ve eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocukların yaratıcılığını gelişmesi ve engellenmemesi için onu yönlendirmekten kaçınılmalıdır.
- Bu bakımdan Çocukların resimlerine müdahale edilmemeli hayal güçlerini ortaya çıkmasına fırsat verilmelidir.

- Çocukların yetenekleri teşvik edilmeli cesaretlendirilmeli çalışmaları sergilenmelidir.

KAYNAKÇA

- Artut, K. (1990). *Eğitimde Tasarım*. Sedir Yayınevi, Ankara.
- Ataseven, O. (2003). *Sanat ve Çevre*. 7. Ulusal Sanat Sempozyumu, 28-29 Mayıs. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boydaş, N. (2004). *Sanat Eleştirisine Giriş ve Örneklerle Sanat Eleştirisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Buyurgan, S ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi: Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Teknikler*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Bilim Kitabevi
- Kırıñoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Klepsch, M. and Logie. (1982). *Children Draw And Tell: An Introduction To The Projective Uses Of Children's Human Figure*. Brunner Mazel Inc. New-York
- San, İ. (1983). *Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı:2, Cilt No: 2, s.138 – 145.
- Şenel, S. (1995). *Çocuk Resminde Aile ve Plan Algısı*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Sanat Dalı Master Tezi. İstanbul, S.3-41.
- Telli, H. (1990). *Türkiye'de Resim İş Öğretimine Genel Bir Bakış*. Ankara T.E.D. Yayınları.
- Tezcan, M. (1953). *Kültür ve Kişilik*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:173.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yağcı, M. (2007). *Yöresel Kültür Farklılıklarınının 7-9 Yaş Grubu Çocukların Resimlerine Yansımaları (Ankara ve Mardin İlleri Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. VI. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DOYUMU İLE İŞ TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kemal GÜNEYLİ¹
Ercan AKDOĞAN²
Aydın AKYOL³
Hakan SALIK⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin iş tatmini ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Yenişehir ve Sur merkez ilçelerinde görev yapan 401 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 137 yöneticiden oluşmaktadır. Bu çalışmada 1967 yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Baycan tarafından 1985 yılında Türkçeye çevrilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “İş Doyum Ölçeği” ile 1985 yılında Diener ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Köker tarafından 1991 yılında Türkçeye uyarlanmış olan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri, t-testi ve ANOVA hesaplanmıştır. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul yöneticilerinin iş tatmini ile yaşam doyumu tutumlarının cinsiyet, yaş ve kadro değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda yöneticilerin iş tatmini ve yaşam doyumu arasında 0,02 seviyesinde pozitif yönlü (0,664) kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, İş Tatmini, Yaşam Doyumu, Yönetici.

¹ Şehit Ali İhsan Çetinkaya Ortaokulu, Sur/Diyarbakır/TÜRKİYE kemal_guneyli_21@hotmail.com

² Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaköy/Diyarbakır/TÜRKİYE ercanakdogan21@gmail.com

³ Karababa İlkokulu, Çınar/Diyarbakır/TÜRKİYE Karababa21@gmail.com

⁴ Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu, Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE hakansalik21@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL MANAGERS' LIFE SATISFACTION AND JOB SATISFACTION

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between job satisfaction and life satisfaction of administrators working in secondary education institutions. The universe of the research consists of 401 administrators working in the central districts of Diyarbakır, Yenişehir and Sur in the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 137 managers determined by random sampling from the universe. In the data of the study, the “Job Satisfaction Scale” developed by Weiss et al. in 1967, translated into Turkish by Baycan in 1985 and the validity and reliability study of which was carried out, and the “Life Satisfaction Scale” developed by Diener et al. in 1985 and adapted to Turkish by Köker in 1991 were used. . In the analysis of research data; arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage values, t-test and ANOVA were calculated. In addition, correlation and regression analysis were used. As a result of the analyzes made; It has been observed that school administrators' job satisfaction and life satisfaction attitudes differ significantly according to gender, age and staff variables. At the same time, it was determined that there is a positive correlation at the level of 0.02 (0.664) between the job satisfaction and life satisfaction of the managers.

Keywords: School, Job Satisfaction, Life Satisfaction, Manager.

1. GİRİŞ

Kişilerin mutlu bir hayat sürdürmeleri ve yaşamlarının anlam kazanabilmesi için iş tatmini ve yaşam doyum kavramlarının önemi büyüktür (Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011). Kişilerin hayatlarında mutlu olabilmeleri ve hayattan doyum alabilmeleri için iş yaşamlarında belirli bir tatmin düzeyine ulaşmaları gerekmektedir (Saldamlı, 2008). Kişilerin yaşam doyum düzeylerinin artabilmesi için iş tatmini düzeylerinin de aynı oranda artması gerekmesinden dolayı iş tatmini ve yaşam doyum arasındaki ilişki önem arz etmektedir (Keser, 2005). 1920'li yıllarda tartışılmaya başlanan iş tatmini kavramı, iş dışındaki yaşantıya etki etmesi sebebiyle yaşam doyumunu da etkileyen bir unsurdur. İşten duyulan mutluluk iş tatmini, mutsuzluk ise iş doyumunu ifade etmektedir (Köroğlu, 2012). Yaşam doyumunu ise yaşamın tamamından duyulan mutluluk ya da mutsuzluğu ifade etmektedir. Kişi belirli bir yaşta sonra hayatının büyük bir çoğunluğunu iş yerinde geçirmektedir. Çalışan bireylerin iş tatmini iş veriminin artmasını sağlamakta bu da yaşam doyumuna olumlu yönde etki etmektedir (Uyguç, Arbak, Duygulu ve Çıraklar, 1998).

Kişilerin hayata dair bir alandaki tatmin düzeyleri, hayatlarının diğer alanlarını da etkilemektedir (Dikmen, 1995). Normal şartlarda işe karşı pozitif bir tavır alan çalışanların daha mutlu bir yaşam sürdürdükleri ifade edilmektedir. Ancak bunun tersi olan durumda yani işe karşı negatif bir tavır alan çalışanların da ruhsal ve duygusal açıdan sorun yaşadıkları görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). İş yaşamlarında tatminsizlik yaşayan çalışanların olumsuz duygular yaşayabilecekleri ve bu olumsuz duyguların da kişilerin ruhsal, bedensel ve sosyal bütünlüklerini bozabileceği belirtilmektedir. Bunun sonucunda da çalışanlarda işten soğuma ve işten ayrılma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmakta bununla birlikte iş tatmini düzeyleri de azalmaktadır (Izgar, 2008, s. 320).

İş tatmininin sonuçları; işgörenin fiziksel ve ruhsal sağlığını, örgütün çalışma ortamını ve verimliliğini, toplumun huzurunu, ekonomik gelişmesini, tasarruf ve sosyal israf anlayışını etkilemesi açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Özkul ve Cömert, 2018). Hem örgütler hem de çalışanlar açısından önemli sonuçları olan iş tatmininin, örgütler açısından her şeyden önce sosyal bir sorumluluk ve etik açısından bir gerekliliği bulunmaktadır (Özdevecioğlu ve Çakmak, 2009).

Çalışanların yüksek tatmin seviyesi, organizasyonlara düşük işgücü devir oranı ve yüksek verimlilik olarak geri dönebilmektedir (Uludağ, 2019). İş tatmini eğilimleri çalışanların davranışlarını, çabalarını, çalışma verimliliğini, devamsızlığını etkileyebilmektedir. İyi motive olmuş ve iş tatmini yüksek çalışanların moralleri de yüksek olur. Böylece örgüte olan yararları da artar. Morali yüksek çalışanlar görevlerini istekle yerine getirir. Örgütün güç durumlarında, daha çok çaba gösterirler. Yönetmeliklere, kurallara ve emirlere uyarak örgüt içi disiplin sağlarlar. Örgütün hedeflerini benimseyerek iş birliğine rahat adapte olurlar. Yöneticilerine ve örgüte bağlılıkları atar. İş tatmini sonucu moralleri yüksek olan çalışanların işgücü devir hızı, işe devamsızlığı azalır (Ugboro ve Obeng, 2000).

İş tatmininin sonuçlarından biri olan işe ve örgüte bağlılık, çalışan kişinin işinin benimsenme derecesi olarak da görülebilir. İş tatmini ile işe ve örgüte bağlılık ilişkisi paraleldir. Yüksek iş tatminine ulaşan çalışanların örgüte ve işe bağlılığının arttığı ve isteğe bağlı olarak da işgücü devir hızı oranının azaldığı saptanmıştır (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Dolayısıyla çalışanların içinde iş tatmini ve yaşam doyumunda görülen azalmalar gerek örgüt gerekse çalışanlar açısından maddi ve manevi kayıplara yol açmaktadır. Gerek ekonomik açıdan gerekse örgütlerin en değerli varlığı olan insan kaynağı açısından bu denli önemli olan bu konu çalışma konusu edinilmesine değer bulunmuştur. Ayrıca bu konu insan kaynağı yönetimi ve örgütsel davranış yazını içerisinde dinamik bir araştırma alanı oluşturmaya devam etmektedir. Aynı zamanda alan yazına sunacağı katkılar açısından da önem taşımaktadır. Buradan hareketle

bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin iş tatmin düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmanın problem cümlesi ise “Yöneticilerin iş tatmini ile yaşam doyumunu tutumları arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri;

- Yöneticilerin iş tatmini düzeylerinin; cinsiyet, yaş ve kadro durum değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- Yöneticilerin yaşam doyum düzeylerinin; cinsiyet, yaş ve kadro durum değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- Yöneticilerin iş tatmini düzeylerinin yaşam doyum düzeyleri üzerinde bir etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin iş tatmini ile yaşam doyum arasındaki ilişkiyi ve her iki değişkenin sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan olaylar, bireyler veya nesnelere olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez (Büyüköztürk, 2007).

2.2. Veri Toplama Araçları

a. Demografik Bilgiler Formu: Yöneticilere ait demografik bilgileri toplamaya yönelik olan bu formda; cinsiyet, yaş ve kadro durumu gibi özellikler yer almaktadır.

b. İş Tatmini Ölçeği: 1967 yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Baycan tarafından 1985 yılında Türkçeye çevrilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. 20 madde farklı iş boyutuna bağlı olarak bireysel iş tatmini veya tatminsizliğini ölçmeye yarayan İş Doyum Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçektir ve Cronbach Alpha katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlamasında, “Hiç memnun değilim” 1 puan; “Memnun değilim” 2 puan; “Kararsızım” 3 puan; “Memnunum” 4 puan; “Çok memnunum” 5 puan olarak değerlendirilmektedir ve ters soru bulunmamaktadır. Ölçek içsel tatmin, dışsal tatmin ve genel tatmin puanlarını vermektedir. Ölçek sonuçlarına göre, alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir. 25 puanın altı düşük iş tatminini, 26 ile 74 puan arası normal iş tatminini, 75 ve üzerindeki puan ise yüksek iş tatminini ifade etmektedir (Yaşan vd., 2008).

b. Yaşam Doyumu Ölçeği: 1985 yılında Diener ve Arkadaşları tarafından geliştirilen ve Köker tarafından 1991 yılında Türkçeye uyarlanmış olan yaşam doyum ölçeği kullanılmıştır. Beş maddeden oluşan ölçek, likert tipidir ve 7’li değerlendirmeden oluşmuştur. Köker tarafından yapılan araştırmalar sonucunda Test tekrar test tutarlılık katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiş olup, maddelerin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Böylece elde edilen değer ölçeğin yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir (Dağlı ve Baysal, 2016).

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Yenişehir ve Sur merkez ilçelerinde görev yapan 401 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfî örnekleme yoluyla ile belirlenen 137 yöneticiden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

<i>Değişken</i>	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	91	66,4
	Erkek	46	33,6
Yaş	20-34	83	60,6
	35-49	44	32,1
	50-65	10	07,3
Kadro Durumu	Kadro (657)	100	72,9
	Sözleşmeli	37	27,1

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS- 22.0 programına aktarıldıktan sonra verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. (George ve Mallery, 2010) Verilerin normal dağılım gösterdikleri kanaatine varılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri, t-testi ve ANOVA hesaplanmıştır. Ayrıca korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada sonucun elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin İş Tatmini ile Yaşam Doyumunun Cinsiyet Değişkenleri Bağımsız T-Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
İş Tatmini Ölçeği	Kadın	91	3,18	,57	0,755	276	,002*
	Erkek	46	3,12	,70			
Yaşam Doyum Ölçeği	Kadın	91	4,38	,73	-,799	251	,003
	Erkek	46	4,35	,68			

Tablo 2 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi, erkek ve kadın katılımcıların iş tatmini ile yaşam doyumu düzeylerinin farklarını ortaya koyabilmek adına yapılmış olup, iş tatmin ile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile arasındaki ilişkinin incelenmesi neticesinde, iş tatmin ile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmekle birlikte kadın katılımcıların iş tatmini ve yaşam doyum ölçeği tutumlarının erkek katılımcılara oranla daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Yöneticilerin yaş değişkenine göre, iş tatmini ile yaşam doyumuna ilişkin Anova testi

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
İş Tatmini Ölçeği	A)20-34	83	3,22	,59	Gruplar arası	,628	2	,304	1,206	,032	---
	B)35-49	44	3,24	,54	Gruplar içi	91,455	367	,252			
	C)50-65	10	3,33	,58	Toplam	90,111	369				
Yaşam Doyum Ölçeği	A)20-34	83	3,20	,62	Gruplar arası	12,373	2	5,687	10,284	,002*	*B>A *A>C
	B)35-49	44	3,31	,62	Gruplar içi	202,920	367	,553			
	C)50-65	10	3,50	,60	Toplam	210,305	369				

Tablo 3 incelendiğinde iş tatmini ile yaşam doyumu düzeylerinin, yöneticilerin yaşına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. “İş Tatmini Ölçeği” puan ortalamalarının yaşları 34 yaş ve altı olan yöneticilerin $\bar{X}=3,22$, 35-49 yaş arası olan yöneticilerin $\bar{X}=3,24$, 50-65 yaş arası olan yöneticilerin $\bar{X}=3,33$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir. “Yaşam Doyum Ölçeği” inde ise 34 yaş ve altı olan yöneticilerin $\bar{X}=3,20$, 35-49 yaş arası olan yöneticilerin $\bar{X}=3,31$, 50-65 yaş arası olan yöneticilerin $\bar{X}=3,50$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin İş Tatmini ile Yaşam Doyumun Kadro Durum Değişkenleri Bağımsız T-Testi

Boyut	Kadro Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
İş Tatmini Ölçeği	Kadrolu (657)	100	3,25	,41	1,378	274	,162
	Sözleşmeli	37	3,18	,45			
Yaşam Doyum Ölçeği	Kadrolu (657)	100	3,24	,66	-3,211	289	,004*
	Sözleşmeli	37	3,19	,68			

Tablo 4 incelendiğinde iş tatmini ile yaşam doyumu düzeylerinin, yöneticilerin kadro durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. “İş Tatmini Ölçeği” puan ortalamalarının kadrolu yöneticilerin $\bar{X}=3,25$, sözleşmeli yöneticilerin $\bar{X}=3,18$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir. “Yaşam Doyum Ölçeği” inde ise kadrolu yöneticilerin $\bar{X}=3,24$, sözleşmeli yöneticilerin $\bar{X}=3,19$ ortalamalarına karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 5. İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Arasındaki Korelasyon Analizi

Korelasyon Analizi		
	İş Tatmini Ölçeği	Yaşam Doyumu Ölçeği
İş Tatmini Ölçeği	Pearson Correlation	0,02
	Sig. (2-tailed)	,664**
	N	137
Yaşam Doyumu Ölçeği	Pearson Correlation	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	137

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların iş tatmini ve yaşam doyumu düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki görülmüştür. Yukarıdaki tabloda (5) görülebileceği üzere yöneticilerin iş tatmini ve yaşam doyumu arasında 0,02 seviyesinde pozitif yönlü (0,664) kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Farklı bir deyişle, yöneticilerin yaşam doyumu seviyelerinde

artış gerçekleştikçe iş tatmini seviyelerinde de gözle görülür bir artış gerçekleşmektedir. Araştırmada iş tatmin ölçeği ile yaşam doyum ölçeği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Arasındaki Regresyon Analizi

Korelasyon	Belirleme	Düzeltilmiş Belirleme	Standart
Katsayısı	Katsayısı	Katsayısı	Sapma
(r)	(R ²)	(Adjusted R ²)	
0,664	0,343	0,340	1,06785

Tablo 6’da görüldüğü üzere iş tatmini ve yaşam doyum değişkenleri arasındaki ilişkinin fonksiyonel şekli açıklanmak istendiğinde regresyon analizi yapılması gerekmektedir. Farklı bir şekilde ifade edilmek istenirse, bağımsız bir değişkenin, bağımlı değişkeni hangi seviyede açıklayabileceğini istatistiksel yoldan ifade edilmesidir (Bayram, 2004). Çalışma dikkate alındığında yaşam doyum bağımlı değişkeni ile iş tatmini değişkenleri regresyon analizi ile analiz edilmiş, yaşam doyum değişkeninin iş tatmini değişkenini etkileme düzeyi incelenmiştir. Yaşam doyumunun iş tatminini açıklama düzeyi (Düzeltilmiş R²=0,3540) olarak tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin iş tatmini ile yaşam doyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. İş tatmini, çalışma şartlarını, çalışanın beklentilerini optimum seviyede karşılaması anlamına gelen toplumsal ve bireysel olarak karşılığı yaşam doyum olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Araştırmaya toplamda 137 kişi katılım göstermiştir. Araştırmada iş tatmin ile yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda kadın katılımcıların iş tatmini ve yaşam doyum ölçeği tutumlarının erkek katılımcılara oranla daha pozitif olduğu görülmüştür. Negiz vd. (2011) tarafından yapılan ve Isparta’da kamu ve özel sektör çalışanlarının iş tatmin düzeyleri analiz edilerek, cinsiyet değişkeninin iş tatmini üzerindeki etkileri araştırılmış olup, çalışma sonucunda da cinsiyetin genel anlamda bir farklılık oluşturduğu özel sektörde çalışan kadınların iş tatmini düzeylerinin erkek çalışanlardan fazla olduğu tespit edilmiştir. Keser (2005) tarafından yapılan ve Bursa’da hizmet sektöründe çalışanların iş tatmini düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda kadınların yaşam doyum düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Georgellis ve Lange (2012); Tait, Padgett ve Baldwin ise (1989) yılında yaptıkları bir çalışmada iş tatmini ile yaşam doyum arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Rathi ve Rastogi ise (2008) yılında iş memnuniyeti, psikolojik iyilik ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalıştıkları bir çalışmalarında iş tatmini ve yaşam doyum değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar ise çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada iş tatmini ile yaşam doyum düzeylerinin yaş ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. 50-65 yaşına sahip okul yöneticileri 20-34 yaş arası yaşa sahip okul yöneticilerine göre iş tatmini ile yaşam doyum ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Karaman (2018), tarafından yapılan ve Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde bulunan meslek yüksekokullarında görev yapan akademik ve idari personelin iş

tatmin düzeyleri araştırılmış olup çalışma sonucunda iş tatmin düzeyinin yaş faktörüne göre farklılaştığı ve genç yaştaki çalışanların iş tatmin düzeylerinin orta ve yüksek yaş sınıfında yer alan çalışanların iş tatmin düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ise çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Işık (2021), tarafından yapılan üniversitedeki idari personellerin iş tatminleri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda personellerin iş tatmin ile yaşam düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ise çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Yöneticilerin iş tatmini ile yaşam doyumu düzeylerinin, kadro durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin iş tatmini ve yaşam doyumu arasında 0,02 seviyesinde pozitif yönlü (0,664) kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin iş tatmini ve yaşam doyumu arasındaki anlamlı ilişkinin gerek örgüt gerekse çalışanlar açısından maddi ve manevi kazanımlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum çalışma hayatında yaptığı işten memnun olan bireylerin yaşamdan keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çalışanların yaptıkları işten tatmin olma düzeyleri, çalışanların yaşam doyum düzeylerini arttıracak bir unsur olduğunu da göstermektedir. Yöneticilerin iş tatminlerinin ‘Yaşam doyumu’ üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş., (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*,8. Baskı, Pegem, Ankara.
- Dikmen, A.A., (1995), ‘İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi’, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3-4); 115-140.
- Georgellis, Y. ve T. Lange, (2012), ‘‘Traditional Versus Secular Values and The Job-Life Satisfaction Relationship Across Europe’’, *British Journal of Management*, 23; 437-454.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ile Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 25*, 317-334.
- Karaman, D. (2018). Demografik Özelliklerin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 66-78.
- Keser, A., (2005), ‘İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama’, *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2); 53-63.
- Köroğlu, Ö., (2012), ‘İçsel Ve Dışsal İş Doyum Düzeyleri İle Genel İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Turist Rehberleri Üzerinde Bir Araştırma’, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2); 275-289.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Nergiz, N., Oksay, A. & Akman, E. (2011). İşe Bağlılık ve İşten Tatmin Açısından Cinsiyet ve Sektörel Farklılık: Kamu ve Özel Sektör Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 207-229.
- Özdevecioğlu, M. & Çakmak, N. (2009). Organizasyonlarda İş Aile ve Aile İş Çatışmalarının Çalışanların İş ve Yaşam Tatminleri Üzerindeki Etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(1), 69-99.

- Özkul, R. & Cömert, M. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşam Doyum Düzeyi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 708-724.
- Rathı, N. ve R. Rastogi, (2008), "Job Satisfaction and Psychological Well-Being", *The Icfai University Journal of Organizational Behavior*, VII(4); 47-57.
- Saldamlı, A., (2008), "Otel İşletmelerinde Bölüm Yöneticilerinin İş ve Yaşam Tatmini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması", *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXV(2); 693-719.
- Tait, M., T.T. Baldwin ve M.Y. Padgett, (1989), "Job and Life Satisfaction: A Reevaluation of The Strength of The Relationship and Gender Effects As A Function Of The Date of The Study", *Journal of Applied Psychology*, 74(3); 502-507.
- Ugboro, I. O. & Obeng, K. (2000). Top Management Leadership, Employee Empowerment, Job Satisfaction, and Customer Satisfaction in TQM Organizations: *An Empirical Study. Journal of Quality Management*.
- Uludağ, G. (2019). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi Bir Kamu Kurumunda Alan Araştırması. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Akademik Çalışmalar*, (2), 216- 237.
- Uyguç, N., Y. Arbak, E. Duygulu ve N.H. Çıraklar, (1998), "İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi", *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(II); 193-204.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yiğit, R., B. Dilmaç ve M.E. Deniz, (2011), "İş ve Yaşam Doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü Alan Araştırması", *Turkish Journal of Police Studies*, 13(3); 1-18.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HAZIR BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yağmur DEMİRAL¹
Mehmet KARTAL²
Mizgin KARADAĞ³
Şaban ÖZMEN⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır ilinin dört devlet okulunda ve birde özel okulda görev yapan 50 öğretmenden “yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin sunumunda temalar, kodlar kullanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntı yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Verilerin analizinde “betimsel ve içerik” analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul öncesi eğitimden geçerek sınıflarına gelen öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere kıyasla problem çözme becerilerinin ve hayata dair günlük sorunlar karşısında çözüm üretme yeteneklerinin daha gelişmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Türkçeyi etkin ve güzel konuştuklarını, kendini ifade etmede bağımsız ve rahat olduklarını, duygularını doğru ifade ettiklerini ve çekinmediklerini, kendine güvenlerinin daha fazla olduğunu, fiziksel etkinlikleri doğru yapmada yetkin olduklarını, psiko-motor davranışları rahatça sergilediklerini ve kalem tutma becerisinde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler okul öncesi eğitime gereken önemin verilmesi ve katılımın makul seviyelere getirilmesi için tüm eğitim paydaşların işbirliği yapmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Akademik başarı, Öğretmen

¹ Bostanpınar mezrası ilkokulu, Sur/Diyarbakır/TÜRKİYE yagmur.aslan.berken@gmail.com

² Milli egemenlik ilkokulu, Silvan/Diyarbakır/TÜRKİYE mhmtkrlll@hotmail.com

³ Nazime Tatlıcı İmam Hatip Ortaokulu, Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE mizginkaradag@gmail.com

⁴ Çınar Yeşilbağ İlkokulu, Çınar/Diyarbakır/TÜRKİYE ekincilerilk@gmail.com

TEACHERS' OPINIONS ON THE EFFECT OF PRE-SCHOOL EDUCATION ON THE PREPARATION OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about the effect of pre-school education on the readiness of primary school first grade students. In this study, in which the qualitative research method was used, the data were obtained by "semi-structured, non-directive interview technique" from 50 teachers working in four public schools and one private school in Diyarbakir in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Themes and codes were used in the presentation of the research data and comments were supported by quoting directly from some opinions. In the analysis of the data, "descriptive and content" analysis methods were used. According to the research findings, the teachers stated that the students who come to their classes after passing pre-school education have more developed problem-solving skills and the ability to produce solutions in the face of daily life problems compared to the students who did not receive pre-school education. At the same time, they stated that they spoke Turkish effectively and well, they were independent and comfortable in expressing themselves, they expressed their emotions correctly and did not hesitate, they had more self-confidence, they were competent in performing physical activities correctly, they exhibited psycho-motor behaviors comfortably and they were more successful in holding a pencil. . In addition, teachers suggested that all education stakeholders cooperate in order to give importance to pre-school education and bring participation to reasonable levels.

Keywords: Preschool education, Academic success, Teacher

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, kültürel ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen çocuklara 1. Sınıfa girmelerinden önceki yıllarda çocukların düşüncelerini ifade etme, davranışları durumsal taleplere uyarılma, dürtüselliği kontrol etme, merak gösterme ve sosyal olarak yetkin olma gibi becerileri kazanmalarını kapsayan bir programdır. Okul öncesi eğitim, küçük çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri için son derece önemli bir etkiye sahiptir (Yalçın ve Uzun, 2018). Okul öncesi dönemde çocuklar deneyerek ve oynayarak öğrenirler. Öğretmenler, çocukların öğrenmelerini ilgilerini çeken şeylere yönlendirir. Çocuklar problem çözmeyi, başkalarıyla iletişim kurmayı ve sosyalleşmeyi öğrenirler. Tüm bu durum ise çocukların kendilerine güvenlerini ve [öz saygılarını](#) geliştirir ve okula gittiklerinde öğrenmelerini kolaylaştırır (Uysal ve Balkan, 2015). “Okul öncesi dönem, insan hayatının temellerinin atıldığı ve gelişim alanlarının kritik devrelerinin şekillendiği dönemdir” (Uyanık ve Kandır, 2010, s.22). Okul öncesi eğitim, çocuğa sağladığı deneyim ve fırsat eşitliği ile çocukların gelişimi açısından kritik olan sosyal, fiziksel, duygusal, psiko-motor, dilsel ve zihinsel gelişimlerini istenilen düzeye sahip olmalarına olanak tanır (Sabancı, Altunve Uçar 2018). Okul öncesi, eğitimin ve hayatın temelidir (Alisınanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). “Bu dönem çocukların hızla büyüüp geliştiği bir dönemdir ve gelişim alanlarında yeterli duruma büyük bir hızla gelirler” (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, “çocukların bütün hayatı boyunca önemli etkisi olan, bedensel, motor, sosyal duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük bir kısmının tamamlanarak kişiliklerinin şekil aldığı, hem ailede hem de kurumlarda verilebilen eğitim” sürecidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2002). Dolayısıyla okul öncesi eğitim çocuklar açısından hayati bir öneme sahiptir (Ekici, 2014; Pehlivan, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuklar, gelişimleri ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını evde kazanırlar. Bu nedenle aile, çocuğun bakımından, gelişiminden ve eğitiminden sorumlu birincil kurum haline gelir. Aileden sonra okul öncesi eğitim, yaklaşık 6 yaşına kadar olan küçük çocuklara sağlanan hem örgün hem de yaygın eğitimin tüm biçimlerini kapsar (Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019). Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(1), 64-74. Bu eğitim, bir çocuğun gelişimi için temeldir ve bireyin yaşamının sonraki yıllarını önemli ölçüde şekillendirebilir (Arı ve Tuğrul, 1996; akt. Akduman, 2012). Okul öncesi eğitim evde yeterli deneyime sahip olmayan okul öncesi çocukların yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır (Gürkan, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitim, çocuklara yıllar boyunca yaşamında yankılanacak sayısız akademik ve sosyal-duygusal fayda sağlamaktadır. Okul öncesi, çocuğun sağlıklı riskler almasını öğretirken temel yeterliliklerini geliştirebilecekleri, keşfedebilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri destekleyici bir eğitimidir (Can ve Seren çelik 2017). Çocukların duygusal ve akademik becerileri içinde son derece önemli katkılar sağlamaktadır. İlköğretim kademesine geçmeden önce küçük çocuk, öğrenme eğilimlerinin yanı sıra temel becerileri de edinmektedir. Bir çocuğun yaşam beceri gelişiminde 0-6 yaş arası dönemin çok önemli olduğu bilinen bir gerçektir (Erşan, 2019). Ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarını çocuğun enerjisini daha sağlıklı harcayabileceği yerler olarak algılamaktadır. Okul öncesi eğitim, anne-babayı bedensel, ruhsal ve zihinsel açıdan rahatlatırken çocuğun duygusal gelişimini de desteklemektedir (Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011). Dolayısıyla her açıdan olumlu etkileri olan okul öncesi eğitim, günümüzde önemi gittikçe artarak toplumda daha çok yer edinmektedir.

Çalışma, “okul öncesi eğitim gören öğrenciler ile görmeyen öğrencilerin ilköğretimdeki hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin saptanmasına, buna paralel olarak mevcut durumun da ortaya koyulması ile elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarısının artmasına katkı sağlaması açısından” faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bu bulguların, alanyazına sağlayacağı katkı önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi, okul öncesi

eğitimin başarısı ve yönü açısından çalışma önem arz etmektedir. Çalışmanın genel amacı, “okul öncesi eğitim gören öğrencilerle okul öncesi eğitim görmeyenlerin ilköğretimdeki başarılarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına olan etkilerini” belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilerle okula uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilerle kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?

3) “Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin karşılaştıkları problem durumuna çözüm üretebilme becerisi ile ilgili görüşleriniz” nelerdir?

4) “Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere göre kalem tutma ve el becerileri ile ilgili görüşleriniz” nelerdir?

5) “Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerileri ile ilgili görüşleriniz” nelerdir?

6) “Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla akranları ve yetişkinler ile iletişim kurma becerilerine ilişkin görüşleriniz” nelerdir?

7) “Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerinizin kendine güvenme, bağımsız davranış geliştirme becerileri ile ilgili görüşleriniz” nelerdir?

8) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla anlamlı cümle kullanma düzeylerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

9) “Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerinizin kendine ait olumlu duygular beslemeye ilişkin görüşleriniz” nelerdir?

10) “Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerinizin kendini tanıma, nerelerde iyi ve güçlü olduğunu bilmesine ilişkin görüşleriniz” nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini olumlu katkısını ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan nitel bir çalışmadır. “Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip” olmasıdır. “Durumsal araştırma yöntemi ise bir ya da birden fazla durumun, programın, olgunun, sosyal grubun ya da birbirleriyle ilişki yapının ayrıntılı incelendiği yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 22).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ilgili literatür taranarak üç uzman görüşü sonucu derlenen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Veriler Kırık ve Kuzu (2019), tarafınan yapılan çalışma referans alınarak 10 soru şeklinde düzenlenmiştir. “Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde görüşmeci önceden hazırlamış olduğu soruları

sorabilir, ayrıca katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre yeni ve detaylı bilgilere yönelik soru” sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.45).

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Değerler	N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	30	60,0
	Kadın	20	40,0
Eğitim düzeyiniz	Lisans	35	70,0
	Yüksek Lisans	10	20,0
	Doktora	5	10,0
Mesleki Kıdeminiz	1 ve 5 yıl arası	25	50,0
	6 ve 10 yıl arası	15	20,0
	11-15 yıl arası	10	20,0
	16 yıl ve üstü	5	10,0

Geçerlilik, Güvenirlilik ve Etik;

Bu çalışmada “güvenilirliğin ve geçerliliğin sağlanmasında; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık yollarına” başvurulmuştur. Bu bağlamda; “araştırmada inandırıcılığı sağlamak için veri toplama araçlarını oluşturma, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve raporlanması aşamalarında uzman desteği” alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme yapılan öğretmenler düşüncelerini görüşme formlarına aktarmışlardır. Daha sonra araştırmacı tarafından elde edilen veriler bilgisayar ortamında düzenlenerek aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden kodlar ve temalar yapılmıştır. Çalışmanın analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Verileri aktarmada öğretmenlere ait bazı görüşler doğrudan verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu şekil geçerlilik sağlanmıştır. Literatürde benzer çalışmalar referans alınarak kodlamalar yapılmıştır. “Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar” sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada sonucun elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Problem Durumuna Çözüm Bulma Becerisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları problem durumuna çözüm üretebilme becerisi ile ilgili görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları problem durumuna çözüm üretebilme becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Problem durumuna	Olumlu görüşler	Daha rahat çözüm üretme becerisine sahipler	Ö3, Ö16, Ö19, Ö21, Ö20	4
		Kendi sorunlarını çözebiliyorlar, etkili problem çözüyorlar	Ö2, Ö6, Ö7,	3

Çözüm üretme	Problem çözme becerisi olumlu yönde artıyor, katkı sağlamaktadır	Ö5, Ö11, Ö22	3
	Bir adım öndeler, böyle bir eğitim almasında fayda var	Ö32, Ö15, Ö38,	3
	Kurallara itinalı davranıyorlar	Ö8, Ö12	2
Olumsuz görüşler	Etkisi olduğunu düşünmüyorum	Ö26	1
	Bu yönden güçlü gelmemektedirler	Ö46	1
	Şikâyet ederek sorun çözmeye çalışıyorlar	Ö1	1
Alakasız cevap	Daha çok makas kullanmaya odaklanıyorlar.	Ö14	1
	Çocuklarımızın hazırbulunuşluğu tam olarak gelmesini istiyoruz	Ö17	1

Tablo 2’de “öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çoğunluk okul öncesi eğitimi almanın problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı” görüşünde birleşmektedir. Bu görüşte olanlar durumu “Rahat çözüm üretme”, ”Kuralları uygulama”, ”Kendini ifade etme”, “Olumlu katkısı var” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler daha önce okul ikliminde bulduklarından dolayı okula uyuma ve karşılaştıkları problem durumuna rahatça çözüm üretmede daha aktif katılım gösteriyorlar.”(Ö3)

“İlkokula hazırlık sınıflarında öğrencilere örnek olaylar hikayelerle anlatıldığından çocuklar karşılaştıkları problem durumlarında daha hızlı çözüm getirebiliyorlar.”(Ö2)

“Sorunlar karşısında akıllıca fikirler beyan etmekte ve mantık çerçevesinde kendini ifade etmekte. Bu yönüyle kurallara uymakta ve empati becerileri geliştiği için kendini ifade edebilmektedirler.”(Ö32)

“Bana göre okul öncesi programları etkin problem çözme becerisini geliştiren etkinliklere yeteri kadar yer vermemekte.”(Ö46)

2. Öğrencilerin Psiko-Motor Becerileri Düzeyi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin psiko-motor becerilerini geliştirip geliştirmediğine yönelik öğretmen görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin psiko-motor becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Psiko-motor becerileri	Olumlu görüşler	Beden Derslerinde zorlanmamakta ve severek yapmaktalar, boyamada daha başarılılar	Ö1, Ö9,	2
		Almamışlara göre daha başarılı	Ö8, Ö20, Ö21	3
		Doğru kalem tutma becerisine sahipler	Ö6, Ö10, Ö15	3

	Küçük kasları gelişmiş durumda	Ö5, Ö7, Ö12, Ö19, 12, Ö16	6
	Kalem tutma becerileri gelişmemiştir	Ö13,14	2
Olumsuz görüşler	Yanlış öğrenilmiş becerilerle geliyorlar, dikkat edilmesini istiyoruz	Ö36, Ö27,	1
	Yanlış öğrenenleri düzeltmek zor	Ö26	1
İlgisiz cevap	İlkokula hazır gelmeli	Ö18	1

Tablo 3’te öğretmen görüşleri incelendiğinde, çoğunluk okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kalem tutma ve el becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu durumu, “Daha başarılılar”, “Doğru beceriye sahipler”, “Psiko-motor becerileri gelişmiş” gibi cümlelerle ifade etmiştir. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin ince motor kasları daha geliştiği için kalemi düzgün tutabiliyor.”(Ö6)

“Çoğu öğrenci kalemi daha güzel tutmakta, boyamaları daha güzel ancak; yanlış öğrenmelerin olmaması için gerekli hassasiyet gösterilmeli.”(Ö1)

“Kalem tutma, makas kullanımı ve boyama küçük kasları çalıştırdığından daha becerikliler. Bu durumun ilkokulda yazı yazmaya ve yazı güzelliğine olumlu katkısı vardır.”(Ö12)

“Kalem tutmaları yanlış öğretilmiş ve bu yanlış öğrenmelerden kaynaklı zorluklar yaşamaktayız.”(Ö36)

3. Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Güzel Konuşma Becerisi

Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel konuşma becerilerine ilişkin görüşlere Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel konuşma becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
		Oldukça başarılılar	Ö5, Ö9, Ö8, Ö12, Ö17, Ö18, Ö23	7
Türkçeyi Doğru ve güzel konuşma	Olumlu görüşler	Dili etkili kullanıyorlar	Ö2,Ö4,Ö7,Ö10,Ö14	5
		Kendilerini daha kolay ifade ediyorlar	Ö3,Ö11,Ö15,Ö16,Ö22	5
		Bu konuda sorun yaşamıyoruz	Ö6,Ö13	2
		Etkisinin olduğunu sanmıyorum daha çok aile ile ilgili bir durum	Ö2	1
	Olumsuz görüşler	Çocuklar bir kavramı anlatmakta zorlanıyorlar	Ö19	1

Tablo 4’te okul öncesi eğitim almış öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, çoğunluğundil gelişimine olumlu etki sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Okul öncesi eğitimi alanlar Türkçeyi konuşmada ve kelimelerin telaffuzunda oldukça başarılılar “(Ö5)

“Okul öncesinde okul içinde sosyal aktivitelere katıldıklarından dolayı sosyal ilişkileri gelişmiş ve kendilerini çok rahat ifade edebilmekteler.”(Ö3)

“Okuduğunu anlama, yorumlama ve anlatmada oldukça başarılılar ancak bunda ailenin öğrenciyle ilgilenmesinin de etkisi vardır.”(Ö15)

“Okul öncesi programında dili güzel kullanma becerisi ile alakalı etkinlikler yapıldığı için ilkokula başlarken çocukların kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşünüyorum.”(Ö14)

“Okul öncesi programlarının daha kapsamlı olması ve etkinlik boyutunda daha zengin içerikler sunması gerektiğini düşünüyorum; çünkü çocuklarda kavram kargaşası yaşanmaktadır.”(Ö19)

4.4. Öğrencilerin Sosyalleşme Becerisi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin sosyalleşme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin sosyalleşme becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Sosyalleşme becerileri	Olumlu görüşler	Oldukça iyi ifade ediyorlar	Ö1,Ö5,Ö9,Ö20,Ö22, Ö16, Ö18, Ö29, Ö10, Ö21	10
		Akranlarıyla iletişimi iyi	Ö2,Ö8	2
		Daha olgun davranıyorlar	Ö3,Ö7,Ö14	3
		Sosyalleşmede sorun yaşanmıyor	Ö12, Ö15, Ö17	3
	Olumsuz görüşler	Bir fark olduğunu düşünmüyorum	Ö6	1
		Ben merkezli iletişim sorunu var	Ö21, Ö33	2

Tablo 5’te öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla, okul öncesi eğitim almış çocukların sosyalleşmeleri ile ilgili akran ve yetişkin bireyler ile daha iyi ilişkiler kurduğunu belirtmektedirler. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Sosyalleşmede sorun yaşamıyor. Akranları ve yetişkinler ile iletişim kurma konusunda sorun yaşamıyor. Kendilerini oldukça iyi bir şekilde ifade ediyorlar.”(Ö1)

“Hal hareketlerinde, arkadaşlarıyla iletişimde oldukça olgun davranışlar sergiliyorlar.”(Ö3)

“Okula uyumlarında ve yeni sınıf ilişkilerinde sıcakkanlı, iletişimi başlatan, kendini tanıtan ve lider konumda davranışlar sergiliyorlar.”(Ö12)

“Sosyalleşmenin aile içi faktörlerden etkilendiğini düşünüyorum. Ailenin eğitim düzeyinin bu durumu etkilediği düşüncesindeyim.”(Ö6)

“Benmerkezci bir yapı liderlikle karışabiliyor. Bu durum ise sınıf içi takım çalışmalarını olumsuz etkiliyor.”(Ö21)

“Daha sosyal daha iyi iletişim kuruyorlar.”(Ö15)

5.Öğrencilerin Kendini Doğru İfade Etme Becerisi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kendini doğru ifade etme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilme becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Kendini doğru ifade Etme becerisi	Olumlu görüşler	Oldukça iyi ifade ediyorlar	Ö6,Ö7,Ö8,Ö20,Ö22, Ö38, Ö18, Ö29, Ö10, Ö21	10
		Kelime hazineleri geniş	Ö2,Ö8	2
		Jest ve mimiklerini kullanıyor	Ö3,Ö7,Ö14	3
	Olumsuz görüşler	Kendini ifade etmede sorun yaşanmıyor	Ö12, Ö15, Ö17	3
		Bir fark olduğunu düşünmüyorum	Ö6	1
		Kendini merkeze alan iletişim sorunu var	Ö21, Ö33	2

Tablo 6’da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların kendilerini oldukça iyi ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumu, “Oldukça iyi ifade ediyorlar”, “Jest ve mimiklerini kullanıyor”, “Kelime hazineleri geniş”. “ Kendini ifade etmede sorun yaşamıyor” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Kendilerini ifade ederken oldukça başarılılar. Cümle yapısına uygun konuşmalar gerçekleştiriyorlar.” (Ö6)

“İfadelerinde birçok kavrama yer veriyorlar. Anlamına uygun cümleler kullanıp kelime türetiyorlar.”(Ö8)

“Kendilerini ifade ederken beden dillini kullanıyor ve duygularını ifadede jest mimikleri kullanıyorlar .”(Ö17)

“Kendini iyi ifade edebilen öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin de bu durum üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Çok kitap okuyan ailelerin çocuğu da çok kitap okur ve kitap okuyan çocukta kendini doğru ifade eder.”(Ö6)

6. Öğrencilerin Okul İklimine ve Kurallara Uyma Becerisi

Okul öncesi eğitim almış okul iklimine ve kurallara uymaya ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okul iklimine ve kurallara uyma becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Okul iklimine ve kurallara uyma becerisi	Olumlu görüşler	Okul düzenine ve kurallara uygun davranır	Ö16,Ö7,Ö8,Ö28,Ö22, Ö38, Ö18, Ö29, Ö20, Ö27	10
		Okulu ve öğretmenini sever	Ö6,Ö38	2
		Okula karşı olumlu tutum sergiliyor	Ö5,Ö7,Ö14	3
	Olumsuz görüşler	Kendini okulun bir parçası olarak görür	Ö12, Ö15, Ö17	3
	Olumsuz görüşler	Bir fark olduğunu düşünmüyorum	Ö16	1

Tablo 7’de “öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların” okul iklimine ve kurallara uygun hareket ettiği görüşü hâkim. Öğretmenler bu durumu, “Okulu ve öğretmenini sever”. “Okul düzenine ve kurallara uygun davranıyor”, “Okula karşı olumlu tutum sergiler”, “ Kendini okulun bir parçası olarak görür” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların okul iklimine ve kurallara uygun davranma becerilerine bir etkisi olmadığını düşünen bir öğretmen bulunmaktadır. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Okul ve sınıf düzeninde daha tertipli, öğretmenin koyduğu kuralları özümseyip benimseyip bunu davranış olarak sergiliyor.” (Ö16)

“Okula mutlu bir şekilde geliyor, öğretmenine karşı sevgisini gösteriyor.” (Ö5)

“Okula bir eğitim yuvası olduğu bilinciyle başlıyor. Okulda öğrenme arzusu ve heyecanı geliyor ve okula karşı tutumu öğrenmeyi tetikliyor.” (Ö17)

“Bir fark yarattığı düşüncesinde değilim. Zaman içinde okula alışıyorlar.” (Ö16)

7. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama ve Kavrama Becerisi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin dinlediğini anlama ve kavrama becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin dinlediğini anlama ve kavrama becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Dinlediğini anlama ve kavrama becerisi	Olumlu görüşler	Dinleme kurallarını yerine getirir	Ö26,Ö7,Ö8,Ö28,Ö22, Ö38, Ö48, Ö49, Ö50, Ö47	10
		Sesli okumada hikâye unsurlarını kavrar	Ö9,Ö38	2
		Dinlediği metni daha hızlı kavrar	Ö15,Ö37,Ö44	3
	Olumsuz görüşler	Bir fark olduğunu düşünmüyorum	16	1

Tablo 8’de öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların dinlediğini anlama ve kavramada daha becerikli olduğu görüşü hâkimdir. Öğretmenler bu durumu, “Dinleme kurallarını yerine getirir”, “Sesli okumada hikâye unsurlarını kavrar”. “Dinlediği metni daha hızlı kavrar” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların dinlediğini anlama ve kavrama becerilerine bir etkisi olmadığını düşünen bir öğretmen bulunmaktadır. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Dinleme metinlerinde kurallara uygun dinleme yapar. Sorulan sorulara anında cevap verirler. Okul öncesi programında hikâye dinletilerinin etkisi olduğu kanaatindeyim.” (Ö47)

“Türkçe dersinde okuma metinlerinde hikâye unsurları etkinliğine uygun cevaplar verirler. Metin özeti anlatımlarında giriş, gelişme ve sonuç işleyişine uygun metni anlatma becerileri gelişmiştir.” (Ö38)

“Derslerde okunan sorulara anın da dönüt verirler.” (Ö37)

“Bir fark yarattığı düşüncesinde değilim. Okuma ve yazmayı öğrendikten sonra bol hikâye anlatıları yapılarak bu beceri gelişiyor.” (Ö16)

8. Öğrencilerin Anlamlı ve Kurallı Cümle Kurma Becerisi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin dinlediğini anlama ve kavrama becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Anlamlı kurallı cümle kurma becerisi	Olumlu görüşler	Konuşurken cümle yapısına uygun konuşur	Ö36,Ö17,Ö18,Ö28,Ö22, Ö38, Ö48, Ö49, Ö50, Ö47	10
		Konuya ilişkin anlamlı ifadeler kullanır	Ö19,Ö38	2
		Konuya uygun kavramlar kullanır	Ö5,Ö37,Ö44	3
	Olumsuz görüşler	Konudan kopuk uzun cümleler kurar	Ö2	1

Tablo 9’da ““öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların” anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerinin geliştiği düşüncesinin hâkim oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu durumu, “Konuyla ilişkin anlamlı ifade kullanır”. “Konuşurken cümle yapısına uygun konuşur”, “Konuya uygun kavramlar kullanır” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam etmenin anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerine bir etkisi olmadığını düşünen bir öğretmen bulunmaktadır. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Sosyalleşme ve kendini ifade etme sürecine okul öncesinde aktif olarak katıldığı için, konuşurken anlamlı ve konuya uygun cümlelerle kendini ifade eder.” (Ö50)

“Konudan kopmadan konuya ilişkin düşüncelerini konuşma kurallarına uygun ifade edebilirler.” (Ö19)

“Konulara ilişkin kavramları yerinde ve zamanında konu içinde ifade ederler.” (Ö37)

“Konuşmalarında konudan kopuk bir şekilde bir bütünlük olmadan uzun uzadıya anlatımlar yapıyorlar.” (Ö2)

9. Öğrencilerin Öz Bakım Becerileri

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin öz bakım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin öz bakım becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Öz bakım becerileri	Olumlu görüşler	Düzenli ve tertipliler	Ö26,Ö27,Ö18,Ö28,Ö22, Ö38, Ö48, Ö49, Ö50, Ö44	10
		Kişisel bakımlarına dikkat ederler	Ö29,Ö39	2
		Tuvalet alışkanlığı edinmişler	Ö4,Ö37,Ö44	3
	Olumsuz görüşler	Temizlik alışkanlığı aileye bağlı	Ö2	1

Tablo 10’da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim almış çocukların öz bakım becerilerinin geliştiği düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu durumu, “Düzenli ve tertipliler”, “Kişisel bakımlarına dikkat eder”. “Tuvalet alışkanlığı edinmişler” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içinde ve okul ortamında kendilerinin ve çevrenin temizliğine, tertibine dikkat ederler.”(Ö27)

“Öğrenciler saçları taranmış, kıyafetleri temiz bir şekilde okula gelir ve okul içinde teneffüslerde kendilerine özen gösterirler. (Ö29)

“Tuvalet alışkanlığı kazandıklarından dolayı temizliklerine dikkat ederler.”(Ö37)

“Temizlik alışkanlığı ailede başlar. Şayet aile çocuğa temizlik alışkanlığı ve düzeni vermemişse çocuk öğrenemez.”(Ö2)

10. Öğrencilerin Öz Güven Düzeyi

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin öz güven becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Okulöncesi eğitimi almış öğrencilerin öz güven becerilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Öz güven algısı	Olumlu görüşler	Güven duygusu gelişmiş	Ö36,Ö27,Ö18,Ö28,Ö22, Ö38, Ö48, Ö49, Ö50, Ö26	10
		Kendini ifade etmekten çekinmiyor	Ö29,Ö39	2
		Dışa dönük ve kendinden emin davranışlar sergiler	Ö4,Ö7,Ö42	3
	Olumsuz görüşler	Şımarık davranışları ön planda	Ö2	1

Tablo 11’de “öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların” öz güven algısının geliştiği düşüncesinin hâkim oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu durumu, “Güven duygusu gelişmiş”, “Kendini ifade etmekten çekinmiyor”. “Dışa dönük kendinden emin davranışlar sergiler” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Okula uyum haftasının ilk gününden itibaren öğrenciler kendinden emin bir şekilde bağımsız bir birey olarak akranlarıyla öğretmeniyle kendine güven duygusuyla ilişkiler kurabiliyor ve kendini doğru şekilde ifade edebiliyor..” (Ö28)

“Öğrenci kendine ait eşyaların kullanımında ya da ona ait bir şey istendiğinde çekinmeden hayır demeyi biliyor. Bunun yanı sıra sosyal ilişkilerden kaçınmıyor ve çekinmeden sorular sorabiliyor. (Ö29)

“Okulun ilk gününden itibaren dışa dönük bir tavır sergiliyorlar, arkadaşlarıyla oyunlar oynuyorlar, öğretmenleriyle şakalaşp onlarla sohbet ediyorlar. Okul ve öğretmen korkusunu aşmış oluyorlar.” (Ö04)

“Özgüven duygusunun gelişmesinden çok şımarık davranışlar sergiliyorlar ve sınıf içi düzeni bozuyorlar.” (Ö2)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimin kazandırdıkları öncelikle ilköğretimde anlaşılmakta ve bu kazanımların öğrencilerdeki etkileri öğretmenler tarafından kolaylıkla gözlemlenebilmektedir” (Derman ve Başal, 201). “Bu araştırmadan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda şu sonuçlar elde” edilmiştir:

- “Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilköğretime ve okul kurallarına, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha kolay uyum sağladıkları görüşüne sınıf öğretmenlerinin” tamamına yakını olumlu görüş bildirmişlerdir. “Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çoğunluğunun okul öncesi almanın problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı görüşünde” birleşmektedirler. Dinç (2002), Dere (2002), Dönmez ve Arı (1992), Gülyüz (1990) “ve İpek ve Bilgin(2007) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi eğitim ortamından elde ettikleri deneyimlerini ilköğretim ortamına aktararak yeni ortama daha kolay uyum sağladıklarını ifade” etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

- Öğretmenlerin, çoğunluğu öğrencilerin psiko-motor becerilerine ilişkin alt problemde “okul öncesi almış öğrencilerin kalem tutma ve el becerilerinin gelişmiş olduğunu” belirtmişlerdir. Sarı (2007), oyunun çocukların psiko-motor becerilerinin, güçlerinin, tepkilerinin ve dikkatlerinin artmasını sağladığını belirtmişlerdir. “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki gerek serbest oyun gerekse eğitici oyunlar sayesinde çocukların psiko-motor becerileri geliştirdiği görülmüştür. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

- Öğretmenlerin öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel konuşma becerilerine ilişkin alt probleminde çoğunluğunun olumlu görüşlere sahip olduğu ve öğrencilerin dil gelişimine olumlu etkiler sağladığını vurguladıkları görülmüştür. Öztürk (1995) Yıldızbaş ve Parlak yıldız (2004) ve Pehlivan (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle okul öncesi eğitimi alan

çocuklar aile dışında bir sosyal ortamda yer alarak, sosyalleşmenin etkisi ile kendilerini daha iyi ifade ettikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarıyla ise örtüştüğü görülmüştür.

- Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin sosyalleşme becerilerine ilişkin alt probleminde okul öncesi eğitim almış çocukların sosyalleşmeleri ile ilgili akranları ve yetişkinlerle daha iyi ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bayhan ve Artan(2004) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimin çocukların sağlık, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

- Öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilme becerilerine ilişkin alt probleminde okul öncesi eğitim almış çocukların kendilerini oldukça iyi ifade ettiklerini vurguladıkları görülmektedir. Öztürk (1995) Yıldızbaş ve Parlak yıldız (2004) ve Pehlivan (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların kendilerini doğru bir şekilde rahat ifade ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla ise örtüştüğü görülmüştür.

- Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin okul iklimine ve kurallara uyma becerilerine ilişkin alt probleminde okul öncesi eğitim almış çocukların okul iklimine ve kurallara uygun hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bilecen (1995), “anaokulunun çocuğun gelişimini daha ileri götürmek için harika bir ortam olduğunu, anaokulu eğitiminin sonunda” okul iklimine ve kurallara uygun hareket ettiklerini savunmaktadır.

- Öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin dinlediğini anlama ve kavrama becerilerine ilişkin alt probleminde okul öncesi eğitim almış çocukların dinlediğini anlama ve kavramada daha becerikli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Güteryüz (1990) ve Öztürk (1995), okul öncesi eğitim almış çocukların dinlediğini anlama ve kavramada daha becerikli olduğunu saptamışlardır.

-Öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerine ilişkin görüşme sorusunda okul öncesi eğitim almış çocukların anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerinin geliştiği düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Cevher ve Buluş (2006), “çocuğun bağımsızca kendisini ifade edebilmesi ve herkesin de benimseyebileceği anlamlı ve kurallı cümle kurma becerilerinin geliştiğini savunmuş, böylece okul öncesi eğitimin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.” Araştırma sonuçlarıyla ise örtüştüğü görülmüştür.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin öz bakım becerileri ve öz güven algısına ilişkin görüşme sorularında okul öncesi eğitim almış çocukların öz bakım becerileri ve öz güven algısının geliştiği düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Durualp ve Aral (2010), Kıldan(2007) ve Morrison (1998), Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre öz bakım becerilerinin ve öz güvenlerinin daha kolay geliştiği sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçlarıyla ise örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri genel anlamda değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimin fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalara bakıldığında, Küçükali, Akan ve Dal'ın (2014), “Öğrencilerin akademik başarılarına; Aksu, Taylan ve Bekman” (2002) ile Tok'un (2002), “Öğrencilerin dil gelişimlerine, Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) “Öğrencilerin sosyal gelişimlerine” eki ettiklerini çalışmalarında saptamışlardır. Benzer şekilde, Gündoğan (2002) ile Can ve Serençelik'in (2017) bulgularına göre, fiziksel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimleri gibi bütünsel olumlu etkilerinin olduğunu belirtilmektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçların ışığında;

- Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler gelişen ve değişen programlardan dolayı daima yenilikleri takip etmeli ve kendilerini geliştirmelidirler.
- Öğretmenler öğrencilere kazandırılması hedeflenen her kazanımı daha fazla etkinlik ile genişletmelidirler.
- Öğretmenler eğitimin her sürecinde veliler ile işbirliği içinde olmalılar.
- Okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliğini kavratmak amacıyla seminerler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Akduman, G. G. (2012). *Okul öncesi eğitim ve önemi, okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başal, H. A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Bilecen, N. (1995). *Birinci sınıfın etkilerine ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Can ve Serençelik (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Çalıklan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dere, H. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, N. B. ve Arı, M., (1992). 12-30 Aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-161.

- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Gülay, H. ve Önder. A. (2011). Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitimi. Ankara: Nobel.
- Güleryüz, F. (1990). 48-60 Aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gürkan, T. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., Birge, F. ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi, *İlköğretim Online Dergisi*, 6 (3), 344-365.
- Kesicioğlu, O. S. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimleri ve Çocukların Çevreye Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A.O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501- 510.
- Morrison, G.S. (1998). *Early childhoode ducationto day*, Prentice Hall. New Jersey.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Sabancı, A. Altun, M. ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Uyanık, Ö ve Kandır, A.(2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uysal, A. ve Balkan, İ.K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikolojik Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.
- Yıldızbaş, F. ve Parlakyıldız, B. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya.

ERKEN DÖNEM ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN DOKÜMAN ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

Halil KONCAK¹

Ferit ÇİFTÇİ²

İbrahim KARAKAŞ³

Mehmet ÇİFTÇİ⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de erken dönem öğrencilerinin yaşam becerileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin doküman analizi ile incelenmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 2013-2022 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 18 lisansüstü tezi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yaşam becerileri üzerine yapılan tezlerin incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen “Yayın İnceleme Formu” kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; araştırmanın künyesi, araştırmanın alanı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz teknikleri alt başlıklarından oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili en fazla tezin 2021 ve 2022 yıllarında yapıldığı ve araştırma türü olarak nicel araştırma yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda tezler araştırma temalarına göre incelendiğinde en çok problem çözme beceresi ve kişisel becerilerinin ele alındığı ve daha çok deneysel araştırma tekniğinin benimsendiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Doküman Analizi, Yaşam Becerileri, Lisansüstü.

¹ Şehit Cuma İbiş Ortaokulu, Siverek/Şanlıurfa /TÜRKİYE olnirem@gmail.com

² Şehit Cuma İbiş Ortaokulu, Siverek/Şanlıurfa /TÜRKİYE feritciftci@gmail.com

³ Halit Gülpınar Ortaokulu, Siverek/Şanlıurfa /TÜRKİYE ibrahimkarakas6380@gmail.com

⁴ Şair İbrahim Rafet Ortaokulu, Siverek/Şanlıurfa/TÜRKİYE mciftcim@gmail.com

INVESTIGATION OF GRADUATE STUDIES ON LIFE SKILLS OF EARLY PERIOD STUDENTS BY DOCUMENT ANALYSIS

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about the effect of pre-school education on the readiness of primary school first grade students. In this study, in which the qualitative research method was used, the data were obtained by "semi-structured, non-directive interview technique" from 50 teachers working in four public schools and one private school in Diyarbakir in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Themes and codes were used in the presentation of the research data and comments were supported by quoting directly from some opinions. In the analysis of the data, "descriptive and content" analysis methods were used. According to the research findings, the teachers stated that the students who come to their classes after passing pre-school education have more developed problem-solving skills and the ability to produce solutions in the face of daily life problems compared to the students who did not receive pre-school education. At the same time, they stated that they spoke Turkish effectively and well, they were independent and comfortable in expressing themselves, they expressed their emotions correctly and did not hesitate, they had more self-confidence, they were competent in performing physical activities correctly, they exhibited psycho-motor behaviors comfortably and they were more successful in holding a pencil. . In addition, teachers suggested that all education stakeholders cooperate in order to give importance to pre-school education and bring participation to reasonable levels.

Keywords: Preschool education, Academic success, Teacher

1. GİRİŞ

Teknoloji çağı olarak isimlendirilen 21. yüzyılda, yaşam dinamiklerinin hızla değiştiğine, bilginin kullanılması, depolanması, üretilmesi, aktarılmasına yönelik her alanda değişmelerin olduğunu görmekteyiz. Dünya ülkelerinin temel hedeflerinden biri de eğitim ile toplumu bilgi toplumuna dönüştürmektir. Bu doğrultu da 21. yüzyılın gereklilikleri ile baş etmek için ülkelerin nitelikli insan yetiştirmeleri gerekmektedir. Günümüzde adını sıkça duyduğumuz ve üzerinde önemle durulan yaşam becerileri, alanyazında önleyici ve koruyucu çalışmalar kapsamında ele alınan, bireylerin değişim ve gelişim sürecinde varlıklarını etkin bir şekilde devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikleri ifade etmektedir (Kolburan ve Tosun, 2011). Küresel düzeyde yaşanmakta olan teknolojik, bilimsel ve toplumsal gelişmeler, toplumların bireylerden beklentilerinin farklılaşmasını da beraberinde getirmiş ve aynı zamandan tüm bu değişim ile birlikte nitelikli insan gücüne ihtiyaç daha fazla hissedilir olmuştur (Silva, 2009). Bu ihtiyaç durumu, kişilerde bilgi, beceri ve değerlerin değişmesine yol açmış; öğrencilere başlıca eğitim bilgilerin yanında; problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel, iletişim kurma ve girişimcilik gibi öz denetim, öz güven ve sosyal gibi kişisel beceriler ve yeterliliklerin kazandırılması kaçınılmaz hale gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Bu bağlamda gerek gelişmekte gerekse gelişmiş olan ülkelerin dünyadaki teknolojik, bilimsel ve toplumsal gelişmeleri takip ederek, edindiği kazanımları kendi faydasına dönüştüren, üretken, yenilikçi, kısaca donanımlı bireyler yetiştirmektir (Aydeniz, 2017; Donnelly ve Ryder, 2011; Ulutan, 2018). İstenilen bu donanımlı bireylerin yaşam becerilerine sahip olmasının önemli bir yeri vardır (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerileri; eleştirel düşünme ve karar verme, kendini idare etme ve sorunlarla başa çıkma, yenilikçilik girişimcilik yaratıcılık, iletişim ve kişiler arası becerileri çevreleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bahar vd., 2014; Fox, Schroeder ve Lodl, 2003; Kavacık, Kılınç ve Kavacık, 2015; MEB, 2014; Railsback, 2002; World Health Organization (WHO), 2004). Aynı zamanda bu beceriler, bireylerin akademik, sosyal, kişisel ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilikler şeklinde de açıklanmaktadır (Eskici ve Özsevgeç, 2019). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Ekim 2018'de "*Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu*" adlı, beş yıllık hedefler ve planlamaların olduğu belge yayımlamıştır. Bu eğitim vizyon belgesinde yayınlanan belgeler arasında yer alan uygulamalardan biri de yaşam beceri ile ilgilidir. 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde ülkemizin tüm okullarda kurulması hedeflenen "Beceri Atölyeleri" ile "çocukların yeteneklerine, mizaçlarına ve ilgilerine yönelik gelişimlerinin sağlanması" amaçlanmıştır (MEB, 2018). Yine aynı başlık altında "derslerde kişiselleştirme, derinleştirme ve uygulamaya zaman ayrılması ile ders anlatım programlarının modüler, bütüncül ve yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş biçimde ele alınacağı" açıklanmıştır. (MEB, 2018).

Yaşam becerileri eğitsel olarak Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Seymour Papert Reggio Emilia gibi eğitim aydınlarının tasarımı ve üretimi yapmayı önemseyen yaklaşımlarını desteklemektedir (MEB, 2021). Genel olarak bakıldığında okullarda yaşam beceri etkinlikleri yaparak-yaşayarak öğrenme, tasarım odaklı düşünme, deneysel öğrenme, (STEM/STEAM eğitimi) disiplinler arası yaklaşımlar gibi somut ve bütüncül çalışmaların ortaya konulacağı temeller üzerine dizayn edilmiştir. Beceri odaklı düşünme; anlama, gözlemlenme, prototip oluşturma, fikri genişletme, sorunu tanımlama, test etme-yineleme basamaklarının izlenmesiyle üst bilişsel becerileri gibi bütünsel bir gelişimini sağlamaktadır (Scheer, Noweski ve Meinel, 2012). Beceri odaklı düşünme, sezgisel düşünme ve analitik düşünme kesişim noktasını oluşturur (Henriksen, 2017).

21.yy becerileri olarak da adlandırılan bu yaşam becerilerine sahip öğrenciler nitelikli iş gücünü oluşturacaklardır. Bu nedenle iş dünyası ve siyasi liderler de okullardan bu becerilerin

kazandırılmasını beklemektedir (Griffin ve Care, 2015). Tüm bu çerçevede; 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de öğrencilerin yaşam becerilerinin güçlendirilmesi için tüm okullarda Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA) kurulması planlanmıştır (MEB, 2018). Bu atölyeler, var olan becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere yeni yaşam becerilerinin kazandırılması bakımından büyük önem taşımaktadır (Güleş ve Kılınc, 2020; Gündoğan ve Can, 2020; MEB, 2018). Tüm bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık gibi kilit becerilerinin kazandırılmasında yaşam becerileri önemli bir noktada bulunmaktadır (MEB, 2018). Erken çocukluk dönemindeki çocukların, yaşam becerilerini etkin hale getirmek için çocukların öğrenmenin merkezinde olması gerekmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşımlarda çocuklar, kendi öğrenme yöntemlerini de seçebilme şansı bulurlar (Oktay, 2007). Erken çocukluk dönemindeki bir çocuk kendi öğrenmesine kendi karar verir, öğrenme sürecini şekillendirir ve üzerine çalışmak istediği konuyu kendi keşfeder ve seçerse doğal olarak araştırmaya istekli, yaratıcı ve bilişsel süreçleri etkin bireyler yetişeceği kabul edilebilir. Dünyada uygulanan çağdaş erken dönem öğrencilerin eğitim yaklaşımları incelendiğinde de çocuğun eğitimin merkezinde olduğunu görülmektedir. Örneğin, Reggio Emilia yaklaşımında “çocuk imajı” önemlidir. Bu imaja göre çocuklar, korunmaya muhtaç ve kendi başına bir şeye karar veremeyen kişiler değildir. Çocuklar sorgulayan, araştıran, üzerinde çalışmak istediği projeye kendisi karar verebilen ve çözüme kendisi ulaşabilen bireylerdir. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler, çocuğun karakterine ve onun fikirlerine saygı duyarlar. Öğretmenlerin en büyük görevi, çocukları iyi gözlemlemek ve hangi konuda çalışmak istiyorlarsa onlara rehber olmaktır (Edwards, Gandini ve Forman, 2011; Pekdoğan, 2012). Bir diğer çağdaş yaklaşım olan Waldorf yaklaşımı da çocuğun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceğini ve çocuğun eğitimin merkezinde yer aldığını savunmaktadır. Waldorf yaklaşımına göre çocuk, düzeltilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyan kişi değildir. Belirli bir yöneticinin olmadığı Waldorf okullarında çocuk, öğretim sürecinin hatta yönetim sürecinin de parçasıdır. Öğretmenler çocuklara karşı sonsuz saygı ve sevgi duyarlar ve çocukların ortaya çıkardıkları ürünler/çalışmalar değerlidir (Bayhan ve Bencik, 2008; Demirci ve Arslan, 2019). Çocuk merkezli yaklaşımların ortak özellikleri incelendiğinde çocukların dinamik bir öğrenme süreci içerisinde doğal olarak yaşam becerileri geliştirebildikleri görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili 2014 yılından itibaren Türkiye'de yapılan tez ve makalelere konu olmaya başladığı görülmektedir (Robinson ve Zajicek, 2005; Göktürk İnce, 2014; Kaya, 2016; Yıldırım, 2017; Topçu Bilir, 2019;). Bu çalışmaların doküman analizi yoluyla genel eğilimlerinin belirlenmesinin konu ile ilgili yapılması planlanan gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmaların bir sentezi olan doküman analizi, araştırma bilgisini genişleterek belli bir konu alanı ile ilgili gelecekteki araştırmaların şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Chang, Chang ve Tseng, 2010; Suri ve Clarke, 2009). Doküman analizi yoluyla nitel ve nicel araştırmaların genel eğilimlerinin incelenmesi ve araştırmacılara kendi araştırmalarını planlarken rehber olması amaçlanmaktadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Doküman analizi ile belli bir kapsamdaki bilimsel araştırmaların yöntem, konu alanı, örneklem ve analiz yöntemi gibi birçok faktör açısından incelenerek genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik ülkemizde birçok çalışma yürütüldüğü ve bu çalışmaların yöntem, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analizi, konu alanı gibi birçok yönden birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında birçok farklı alanda araştırmacıların eğilimlerini ortaya koymaya yönelik birçok doküman analizi çalışması yer almaktadır (Göktaş ve ark., 2012; Kutluca ve ark., 2018; Turhan Türkkkan ve Arslan Namlı,

2018; Yaşar ve Papatğa, 2015). Fakat ilgili literatürde ülkemizde erken çocukluk dönemi yaşam becerileri üzerine yapılan çalışmaların eğilimini ortaya koymaya yönelik herhangi bir doküman analiz çalışmasının olmaması, bu çalışmayı gerekli ve önemli kılan unsurlardan biridir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemi yaşam becerileri üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından nasıl bir eğilime sahip olduğunu belirlemektir. Bu araştırmanın amacı kapsamında erken çocukluk dönemi yaşam becerileri alanında üretilen lisansüstü tezleri konu, yöntem ve analiz teknikleri bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Erken çocukluk dönemi yaşam becerileri alanında üretilen lisansüstü tezlerin;

1. Genel karakteristik (Yıl, konu, araştırma türü, örneklem vb.) özellikleri nelerdir?
2. Konu dağılımı nasıldır?
3. Araştırma deseni ve araştırma yöntemi dağılımı nasıldır?
4. Örneklem yöntemleri ve örneklem kitlesi dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, “*Doküman İnceleme Yöntemi*” kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme yöntemi ile yapılan bu çalışma, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi ile gerçekleştirilmektedir (Neuman, 2010).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri erken çocukluk dönemi çerçevesinde 2013-2022 yılları arasında yayımlanan tezlerden alınarak oluşturulmuştur. Tezlerden tespitinde “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinde tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 18 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından bir “*Makale Bilgileri Toplama Formu*” geliştirilmiştir. Daha sonra incelemeye dâhil edilen tezler 4 araştırmacıya paylaştırılmış ve her araştırmacı makaleyi inceledikten sonra elde ettiği bilgileri bu forma yazmıştır. Makale bilgilerini toplama işlemi tamamlandıktan sonra her araştırmacı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları da kontrol ederek olası hataların önüne geçilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmada taranan lisansüstü tezler çalışmanın yılı, konusu, amacı, yöntemi ve temalara dair genel bilgiler Tablo.1 de verilmiştir. erken çocukluk dönemi yaşam becerileri konulu incelenen alt temalar üzerinde yapılan çalışmaların tamamına yakını birbirine benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular grafiklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada incelenen çalışmaların genel karakteristik özellikleri

<i>Problem Çözme Beceresi (P.Ç.B.)</i> <i>Yaratıcı Düşünme Beceresi (Y.D.B.)</i> <i>Etkili İletişim Beceresi (E.İ.B.)</i> <i>Kişisel Beceriler (K.B.)</i>	İNCELENEN TEMALAR
--	------------------------------

	Yıl	Konu	Araştırma Türü	Örnekleme	Veri Toplama Tekniği	Çalışmanın Amacı	P.Ç.B.	Y.D.B.	E.İ.B.	K.B.	SONUÇ
1	2013	“Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi”	Nicel	10 Okul öncesi öğrencisi	Deney Kontrol Grubu	Bu araştırmanın temel amacı, yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyumları üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır.	✓	✓	✓		Olumlu
2	2014	“Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi”	Nicel	50 Okul öncesi öğrencisi	Deney Kontrol Grubu	“Bu çalışmanın amacı, barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi incelenmiştir.”	✓	✓		✓	Olumlu
3	2015	“Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları”	Nicel	37 Öğrenci	Anket	“Bu araştırmanın temel amacı, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinden öz - yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisinin belirlenmesidir.”	✓			✓	Olumlu
4	2016	“Yaşam Becerileri Programının (Ybp) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi”	Nicel	62 Okul öncesi öğrencisi	Deney Kontrol Grubu	“Bu araştırmanın amacı Yaşam Becerileri Programı’nın anaokuluna devam eden 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir.”	✓			✓	Olumlu
5	2017	“STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi”	Karma Yöntem	28 Öğrenci	Birden fazla ölçme aracı	Bu çalışmada, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamalarının fen bilgisi öğretim programına entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve	✓	✓		✓	Olumlu

						yaşam becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.					
6	2017	Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi	Karma Yöntem	36 öğrenci	Birden fazla ölçme aracı	Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarına uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkililiğini incelemektir.	✓		✓	✓	
7	2018	“Montessori anne destek eğitim programının; Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi”	Nitel	19 Öğrenci	Deney Kontrol Grubu	Bu araştırma Montessori eğitim yöntemi ile okulöncesi eğitim alan ve anneleri “Montessori Anne Destek Programı”na katılmış deney grubu çocuklar ile “Pür Montessori” eğitimi alan 4-5 yaş kontrol grubu çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır.	✓			✓	Olumlu
8	2018	“Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi eğitim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi”	Nitel	10 Sınıf Öğretmen	Görüşme	Çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin 3. Ve 4. Sınıf fen bilimleri dersi eğitim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşleri belirlenmiş ve bu becerilerden analitik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları incelemektir	✓	✓	✓	✓	Olumlu
9	2019	“Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük	Nitel	50 Öğrenci	Deney Kontrol Grubu	Bu araştırma, Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programı’nın 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.	✓		✓	✓	Olumlu

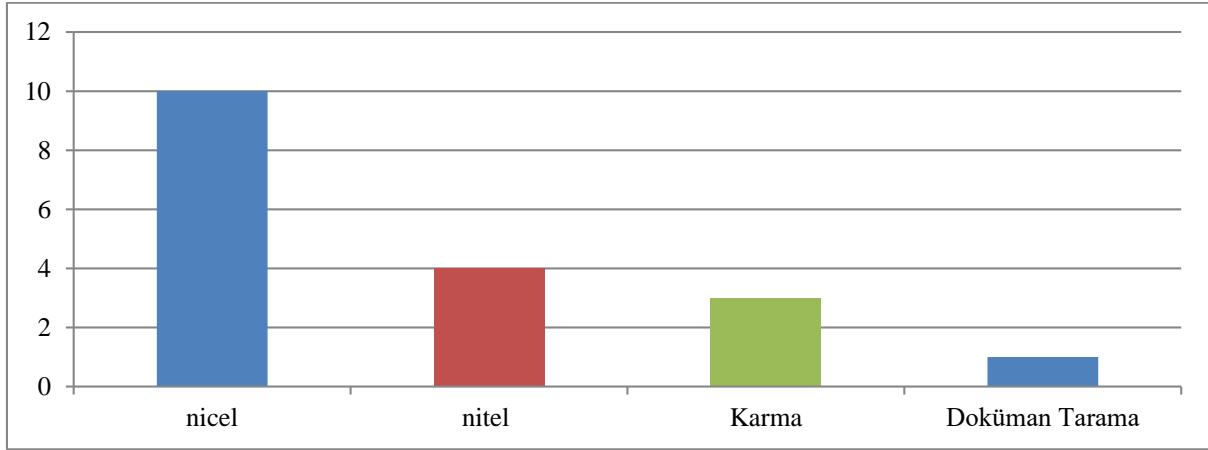
		yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi”										
10	2019	“Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi”	Nicel	41 öğrenci	Deney Kontrol Grubu	Bu araştırmanın amacı yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.			✓	✓	✓	
11	2020	“İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi”	Nicel	101 Öğrenci	Anket	Araştırmanın amacı; öğretmen, veli ve alan uzmanı akademisyenlerin ilkokul hayat bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gerekli olan temel yaşam becerilerine ilişkin görüşlerini ve becerilere ilişkin uzlaşma durumlarını tespit etmektir.	✓				✓	Olumlu
12	2020	“Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi”	Nicel	414 ebeveyn	Anket	Çalışmada Montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerilerini öğrenme seviyelerinin ebeveynlerinin tutumlarına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.	✓			✓		Olumlu
13	2021	“Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisi”	Nitel	35 öğrenci	Deney Kontrol Grubu	Bu çalışmada Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisi incelenmiştir.	✓					Olumlu
14	2021	“Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”	Nicel	475 Öğretmen	Anket	Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir.	✓				✓	Olumlu

15	2021	“Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde düşünme ve yaşam becerilerinin eğilimleri: Nitel meta sentez çalışması”	Doküman Analizi	322 Tez makale	Karma	Çalışmasının amacı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde düşünme ve yaşam becerilerine yönelik yapılmış çalışmaların eğilimlerini belirlemektir.	✓	✓	✓	Olumlu
16	2022	“Waldorf, Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim programlarına devam eden 48-60 aylık çocukların yaşam becerilerinin incelenmesi”	Karma	20 Öğretmen	Birden fazla ölçme aracı	Bu araştırmanın amacı Waldorf, Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programına devam eden 48-60 aylık çocukların yaşam beceri puanları arasında fark olup olmadığının incelenmesidir.	✓	✓	✓	Olumlu
17	2022	“İlkokul fen bilimleri dersinde bağlam temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi”	Nitel	39 Öğrenci	Görüşme	Bu araştırmanın amacı ilkökul fen bilimleri dersinde bağlam temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yaşam becerilerine etkisini incelemektir.	✓			Olumlu
18	2022	“Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi”	Nicel	16 Öğrenci	Birden fazla ölçme aracı	“Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine olan etkisini incelemektir.	✓			Olumlu

Tablo 1’de görüldüğü üzere, erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri üzerine yapılan tezlerde araştırmacılar genel olarak nicel araştırma yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem grubu olarak öğrencileri tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca bazı tezlerde ise öğretmen adayları ve ebeveynler de örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Yine tablo incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak deney kontrol grubu tekniğini tercih ettikleri görülmektedir. İncelenen temalar ise olumlu yönde olduğu söylenebilir.

3.1. Araştırmanın Yöntemine Göre Tezlerin Dağılımı

İncelenen tezlerin yöntemine göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

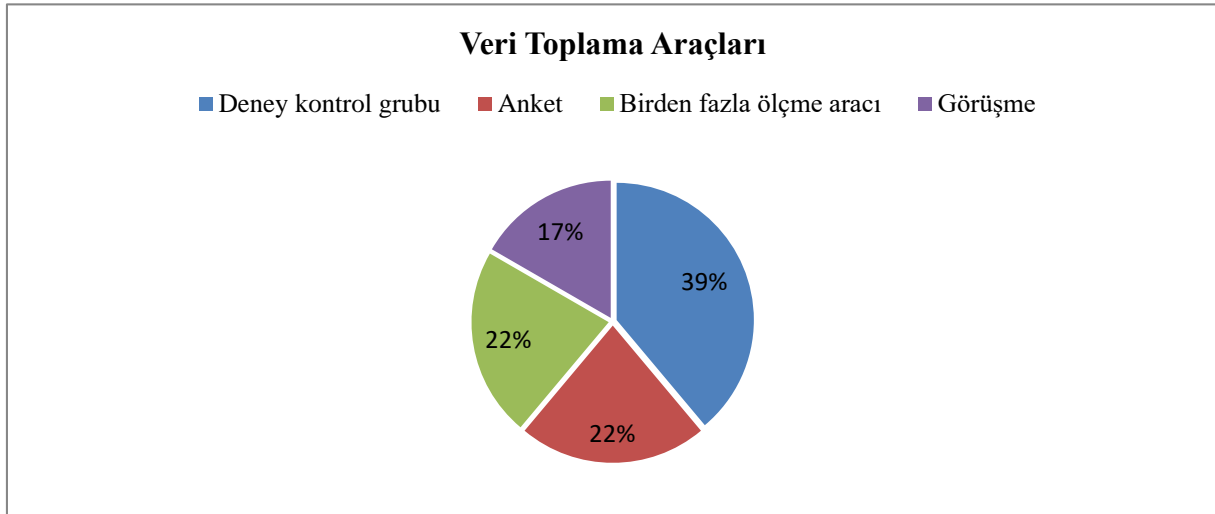


Şekil 1. Çalışmalarda benimsenen paradigmlar

Grafik incelendiğinde çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin (10 çalışma; % 60) nicel, (3 çalışma; %16) nitel, (3 çalışma; %16) karma yöntemle ve son olarak (1 çalışma; %0,8) doküman tarama yöntemi ile yapıldığı görülmektedir.

3.2. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Şekil-3'te Araştırma yöntemleri çerçevesinde kullanılan veri toplama teknikleri verilmiştir.



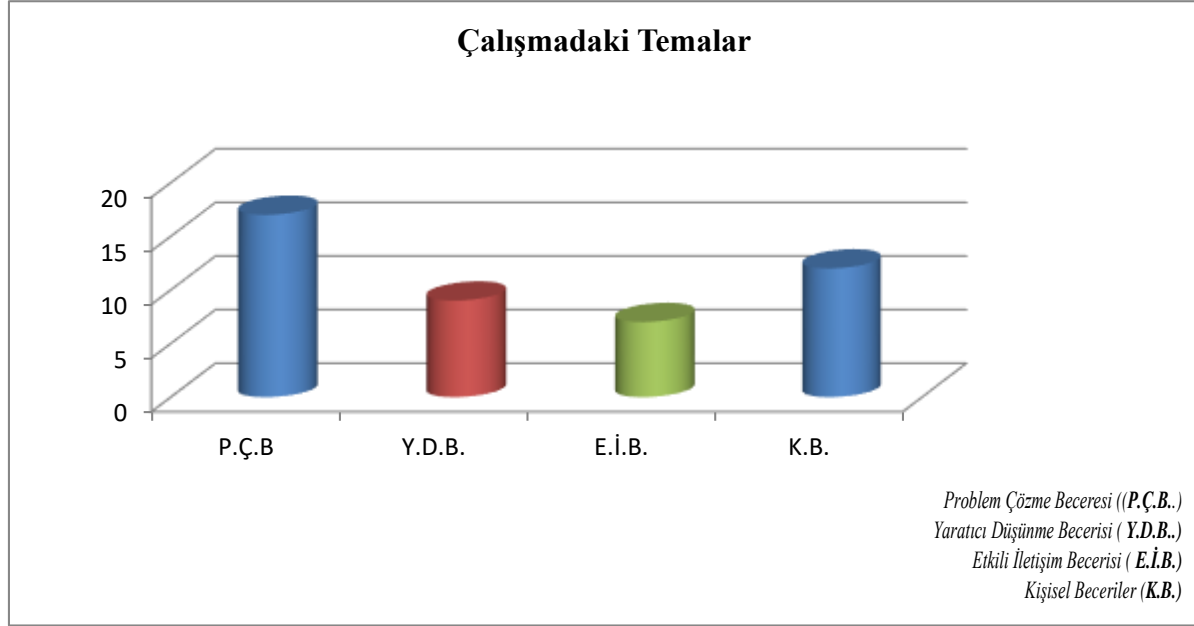
Şekil 2. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Grafiğe göre; en çok (%39) Deney kontrol tekniğinin kullanıldığı görülürken en az (% 9) birden görüşme tekniği aracı kullandığı tespit edilmiştir.

3.3. Araştırmada Ele Alınan Konulara Göre Dağılım

Araştırmalar konularına göre incelendiğinde 4 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; araştırmalar problem çözme beceresi, yaratıcı düşünme beceresi, etkili iletişim becerisi ve kişisel beceriler olmak üzere 4 başlıkta alt temalar oluşturulmuştur. Yaşam becerileri üzerine yapılan tezlerde araştırmacılar genel olarak problem çözme beceresi (17 çalışmada; % 95),

yaratıcı düşünme becerisi (9 çalışma; % 55), etkili iletişim becerisi (7 çalışmada; % 41) ve kişisel beceriler (12 çalışmada; % 68) konuları üzerinde durulduğu görülmektedir.



Şekil 3. Çalışmalardaki temalar.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2013-2022 yılları arasında yaşam becerileri konusunda yayınlanan lisansüstü tezler araştırılmıştır. Bulgular, tablo ve grafiklere aktararak sunulmuştur. Bulgulara göre alanyazında yer alan birçok çalışmanın sonuçlarının paralel ilerlediği görülmektedir. Yaşam becerileri ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş ve çeşitli kongrelerde veya sempozyumlarda sunulmuş bildiriler ile makale düzeydeki çalışmalar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle, bildiri ve makale analizine dayalı olarak gerçekleştirilecek yeni çalışmalar, yaşam becerileri alanındaki araştırmalara yeni bakış açıları sağlayabilir. Araştırmacılar yaşam becerileri ile ilgili farklı yıllarda, farklı değişkenleri ele alarak erken dönem çocukların yaşam becerileri konulu çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışma yaşam becerileri alanında yapılan çalışmaları daha özele indirgeyerek, erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri alt boyutlarını ayrı ayrı ele alarak değerlendirme olanağı sağlaması bakımından da önemlidir.

- Erken dönem öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik yapılmış çalışmalar en çok 2019 ve 2020 yıllarında yapılmıştır.
- Çalışmalar en çok yüksek lisans düzeyinde tez yayını türündedir. İkinci sırada doktora çalışmaları gelmektedir.
- Çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin beceri düzeyini ölçen konulardan oluşmaktadır.
- Çalışmalar ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler disiplinde yapılmıştır.
- Çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel çalışmalarda deney kontrol grubu diğerlerine göre daha fazla tercih edilmiştir. Nitel çalışmalarda ise görüşme en çok tercih edilen nitel araştırma desendir.

- Erken dönem öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik yapılmış çalışmalarda en çok problem çözme becerilerine yönelik konular incelenmiştir. İkinci sırada kişisel beceriler; üçüncü sırada yaratıcı düşünme becerileri gelmiştir. Son sırada etkili iletişim becerileri işlenmiştir.

Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı görülmüştür. Çalışmada bu sonuca ulaşılması 2018 yılında programların yenilenmesi ve beceriler kısmının ulusal düzeyde belirlenen standartlarla revize edilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalarının ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde tez çalışmaları olduğu ikinci sırada doktora çalışmalarının yer aldığı görülmüştür. Yüksek lisans tez çalışmalarının ilk sırada yer alması beklenen bir sonuçtur. Araştırmanın bu bulgusu (Güven ve Kılıç, 2017; Şimşek, 2019)'in çalışmalarını desteklemektedir. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma yöntemlerinde en sık nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu (Akaydın ve Kaya, 2015; Tarman, Acun ve Yüksel, 2011; Ütkür, 2018; Sökmen, 2021) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları ile aynıdır. Eskici ve Özsevgeç (2019) tarafından yapılmış çalışmanın sonuçlarıyla benzerdir. Fakat Yılmaz ve Göçen'nin (2019) çalışmalarından elde ettikleri bulgu ile çelişmektedir. Bu çelişkinin nedeni bu çalışmaya Sosyal Bilgiler disiplini eklenmesi olabilir. Bununla birlikte tarama çalışmalarının var olan durumu ortaya çıkardığı fakat derine inemediği ifade edilmektedir (Küçükoglu ve Ozan, 2013). Bu doğrultuda, yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların bir durum tespiti niteliği taşıdığı söylenebileceği gibi deneysel desenin kullanıldığı çalışmaların sayısının fazla olması yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla kapsamlı çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem düzeylerinde en çok öğrenci ve öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Çalışmaların örneklem düzeyinin bu şekilde çıkması çalışmaların araştırma türü ve içerdiği konularla paraleldir. Araştırmanın bu bulgusu Arık ve Türkmen'nin (2009) yaptıkları çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda en çok öğretmen ve öğrencilerin yaşam becerileri düzeyleri üzerinde çalışılmıştır. 10-50 aralığında yoğunlaştığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün ise Göktaş ve diğerleri (2012) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Çalışmaların bu konuda yoğunlaşmasının nedeni beceri eğitimi uygulayıcıların ne düzeyde becerilere sahip olduklarının tespiti olabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin yaşam becerileri eğitimi ile desteklenmesine dikkat çekmek olabilir. Lee (2018) tarafından gerçekleştirilen yaşam becerilerine yönelik meta sentez çalışmasında eğitimcilerin yaşam becerileri eğitimi üzerinde desteklenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalarda en çok veri toplama araçlarında deney kontrol gurubu desenin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu (Bektaş ve Karadağ, 2013; Şahin ve diğerleri, 2011) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla paraleldir. Çalışmaların nitel veri analizinde en sık içerik görüşme tekniği kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu (Dağistan, 2019; Doğan, 2019; Uslu, 2019) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçlarına benzer niteliktedir. Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili çalışılan alt konulara bakıldığında, problem çözme becerileri v gibi konulara daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Bu konulara ağırlık verilmesinin sebebi, öğretmenlerin bu konuda zorlanmaları olabilir. Buna göre en çok zorlanılan konulardan birinde en fazla çalışmanın yapılması, zorlukların giderilmesi açısından büyük öneme sahiptir. İncelenen temalar olumlu yönde olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgu yaşam becerileri alanında yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Akaydın ve Kaya, 2015; Tarman, Acun ve Yüksel, 2011; Ütkür, 2018; Sökmen, 2021). Garvan (2013) yaşam becerileri ile ilgili yapmış

oldukları meta analiz çalışmalarında çalışma sayılarının olumlu bir şekilde sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu çalışmada ele alınan yaşam becerileri lisansüstü çalışmalarında konu ve yöntem bağlamında büyük benzerliklerin olduğu, söz konusu çalışmaların belirli bir düzlemde ilerlediği, farklılıkları dikkate alan, derinlemesine çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde yaşam becerileri alanında üretilen tezlere ilişkin bir tipoloji ortaya çıkarılabilir. Sonuç olarak, araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemlere dayalı olduğu görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar nitel veya karma yöntemler kullanarak problem durumlarına yönelik derinlemesine çıkarımlarda bulunabilirler.
- Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun deney kontrol gurubu verilerin kullanılmasına dayalı olduğu görülmüştür. Bunun aksine öğrencilerin yaşam becerileri başarısının artırılmasına yönelik yapılması gerekenlerin belirlenmesine yönelik ise yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar ülkemizde yaşam becerileri örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğretim ortamlarının tasarlanmasına yönelik yarı deneysel çalışmalar yapabilirler.
- Erken dönem öğrencilerin yaşam becerileri üzerine yapılan lisansüstü tezlerde öğretmen adayların görüşlerine yönelik yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşam becerileri başarısının artırılmasında rolü düşünüldüğünde, öğretmen adaylara yönelik hizmet içi eğitim ortamları tasarlanmasına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. Retrieved December 2009. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfki-tap/pdf/488.pdf>.
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. Erişim adresi: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). The tendencies and assessments of post graduate thesis made in the field of life study teaching Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.

- Dağıstan, F. (2019). *Hayat Bilgisi dersine yönelik lisansüstü tezlerin meta analizi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Kırşehir.
- Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri e.ğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.263879>
- Donnelly, J. & Ryder, J. (2011). The pursuit of humanity: curriculum change in English school science. *History of Education*, 40(3), 291-313.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation (3rd edition)*. Westport: Abc-Clio.
- Eskici, G. Y. & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Eskici, G. Y., & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? *A metaanalysis. Educational Research Review*, 9, 114-128.
- Göktaş, Y., Hasancebi, F., Varisoglu, B., Akcay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sozbilir, M. (2012). Trends in educational research in turkey: a content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Göktürk İ., F. (2014). Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güleş, E. ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4227-4245.
- Gündoğan, A. & Can, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 851-876. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357>
- Güven, S., & Kılıç, Z. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 200-223.
- Henriksen, D. (2017) *Creating STEAM with design thinking: Beyond STEM and arts integration*, *The STEAM Journal*, 3(1), doi: 10.5642/steam.20170301.11
- John Wiley & Sons. Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136- 150.

- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077– 3096.
- Kaya, İ. (2016). Yaşam becerileri programının (ybp) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kim, D.H., Ko, D.G. & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- Küçükoğlu, A., & Ozan, C. (2013). Content analysis about master theses and dissertations in classroom teacher education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 4(12), 27-47.
- Lee, N. E. (2018). Skills for the 21st century: A meta-synthesis of soft-skills and achievement. *Canadian Journal of Career Development*, 17(2), 73-86.
- MEB (2014). Millî eğitim kalite çerçevesi, Ankara
- MEB (2018). 2023 eğitim vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 1 Eylül 2022.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır. MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı (2021).
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/upload/etkilesimli/kitap/tda/index.html> adresinden 22 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, A. (2007). Yirmi birinci yüzyıl ve eğitimde yeni eğilimler. Eğitim Bilimine Giriş. A. Oktay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Öcal, S. D. ve İşcan, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Dewey'nin Türkiye Maarifi Hakkında Raporu: Belge Analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1505-1518.
- Özenç, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla okulların sahip olması gereken nitelikler. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2841-2855.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 232-246
- Railsback, J. (2002). Project-based instruction: Creating excitement for learning. Portland: Orthwest Regional Educational Laboratory.
- Robinson, C. W. ve Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>
- Salı, G. & Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 1300-1337.

- Scheer, A. Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8-19.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 1-20.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Solak, Y. ve Karataş, S. (2020). 2023 eğitim vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Sökmen, Y. (2021). Content analysis for articles published in the field of social studies education: Content analysis for articles. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1564-1582.
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D., & Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Şimşek, A. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarman, B., Acun, I., & Yüksel, Z. (2010). Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Tarman, B., Acun, I., & Yüksel, Z. (2010). Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Taştan Akdağ, F. (2017). Stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Topbaş, E. & Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 405-436.
- Topçu Bilir, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. *Doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. New York:
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217- 234.
- Ulutan, E. (2018). TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uslu, G. (2019). *Hayat Bilgisi konularının yer alan nitel çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Ümmet, D. & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.263879>
- Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin tespiti: lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(01), 101-122.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 47-54.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretim programına ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 79-86.