

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL 2023 CİLT 14 SAYI 1

YEAR 2023 VOLUME 14 ISSUE 1

<http://dergipark.gor.tr/baebd>
e-ISSN: 1308-8971

Sahibi Owner

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler Editors

Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Çınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri Editors in Chief

Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Elif Bugra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Çınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Günay BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Gunay BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ayse Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Raziye ÇAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu Editorial Board Members

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University

Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi Huseyin ELMAS, Gazi University

Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi Fatih BASBUG, Akdeniz University

Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi Bilgehan GULTEKIN, Ege University

Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University

Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi

Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University

İngilizce Redaksiyon Proofreading

Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mizanpaj Layout

Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir

Yurdagul KILIC GUNDUZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu IT / Technical Support

Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971
Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in June and December.

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2018-) ve TR Dizin (2018-) tarafından taranmaktadır.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed in The Index of Turkish Education (2018-) and TR Dizin (2018).**

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası, yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

All Rights Reserved. No part of the BAEBD articles may be used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in the journal and for their compliance with ethical rules.

İçindekiler / Content

Editörler'den/ Editorial			vii
Bu Sayının Hakemleri/ List of Referees			viii
1	Araştırma Makalesi/ Research Article Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi Örneği Evaluation of Special Education Teaching Undergraduate Curriculum: Sample of Duzce University	Osman AKTAN	1-30
2	Araştırma Makalesi/ Research Article Vatan Olgusunun Zihinlerdeki İmgesi: Türk ve Mülteci Öğrenciler ile Yapılan Karşılaştırmalı Bir Metafor Araştırması The Image of Homeland Phenomenon in Minds: A Comparative Metaphor Research Conducted with Turkish and Refugee Students	Nihal BALOĞLU UĞURLU ve Şerife KARACA	31-53
3	Araştırma Makalesi/ Research Article Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Karşılaşılan Engeller School Principals' Transformational Leadership Behaviours and Challenges	Ender KAZAK ve Özge POLAT	54-82
4	Araştırma Makalesi/ Research Article Kuşaklararası Üniversite Öğrencilerinin Yaşlanma ve Yaşlılık Algılarının Değerlendirilmesi Assessment of Perceptions of Aging and Age-Related Perspectives of Different Generation Students	Saniye Seda SEVİM ve Şeyda YILDIRIM	83-105
5	Araştırma Makalesi/ Research Article Feminist Ruh Sağlığı Çalışanlarının Feminist Kimlik Gelişimleri ve Feminist Terapi Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Views of Feminist Mental Health Workers on Feminist Identity Development and Feminist Therapy Approach	Aslıhan ABADAN ve F. Selda ÖZ SOYSAL	106-128
6	Research Article/ Araştırma Makalesi Zekâ Oyunları Etkinliğinin İlkokul Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarına ve Katılımlarına Etkisi The Effect of Intelligence Games Activity on Primary School Student Parents' Perceptions and Involvement in School	Ergün YURTBAKAN ve Salih AKYILDIZ	129-149
7	Araştırma Makalesi/ Research Article İstanbul'daki Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Boş Zaman Yönetimi ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişki The Relationship Between Academic Motivation, Leisure Time Management and Tendency to Decision Making of University Students in Istanbul	Sinem ARSLANKOÇ ve Orhan KOÇAK	150-181

Araştırma Makalesi/ Research Article	Carabo-Cone Yönteminin Kullanılabilirliğinin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Gelişim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi	İrem AVGIN ve Gülnihal GÜL	182-195
8	Evaluation of the Usability of the Carabo-Cone Method in Terms of Development Features in the Preschool Education Program		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Popüler Kültür Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları	Murat Bayram YILAR, Pınar TAĞRIKULU ve Orhan ÜNAL	196-223
9	Cognitive Structures of Social Studies Teacher Candidates on the Concept of Popular Culture		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Sınıf Öğretmenlerinin Rutin Olmayan Problemlere İlişkin Görüşleri	Yusuf ERGEN, Ergin CİRİT, Hatice SAYGILI ve Hamidullah ASLAN	224-249
10	The Views of Classroom Teachers on Non-Routine Problems		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Öncesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Kapsayıcılık Değer Başlıklarının İncelenmesi	Beril TEKELİ YİĞİT ve Ayça KARTAL	250-292
11	Examining the Inclusivity Value Titles from the Perspective of Pre-School and Music Pre-service Teachers'		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Kanıt Temelli Öğrenmeyi Hayat Bilgisi Dersinde Uygulamanın Etkililiğine Bakmak: Bir Eylem Araştırması	Nuray BAŞPINAR ve Yücel KABAPINAR	293-330
12	The Effectiveness of Teaching Intervention Designed by Evidence-Based Learning in Life Studies Course: An Action Research		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Keman Eğitimi Veren Akademisyenlerin Dört Keman İçin Orijinal/Aranje Edilmiş Eserleri Tanıma ve Kullanma Durumları	Şeydagül KAPÇAK ve Beyzagül KAPÇAK İŞIKSUNGUR	331-348
13	Knowledge and Use of Original/Arranged Works for Four Violins by Academicians Teaching Violin in Music Education Departments		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmenlerin Aldığı Hizmetiçi Eğitimin Coğrafya Öğretim Süreci ve Öğrenci Başarısına Yansımaları	Erkan DÜNDAR ve Ülkü Eser ÜNALDI	349-370
14	Reflections of In-Service Training Received by Teachers on Geography Teaching Process and Student Achievement		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Needs Analysis for the Information System to Support Middle School Students' Speaking Skills in English Classes	Harun ŞAHİN ve Güngör KİL	371-391
15	Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Konuşma Becerilerini Destekleyecek Bilişim Sistemine Yönelik İhtiyaç Analizi		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki An Analysis of the Relationship Between Secondary School Students' Attitudes Towards English and Metacognitive Awareness	Gürbüz OCAK , Akın KARAKUYU ve Ali KÜÇÜKÇINAR	392-408
16			
Derleme Makale/ Review Paper	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sınıf/Okul Temelli Pozitif Psikoloji Uygulamalarının Etkililiğinin İncelenmesi Investigation of the Effectiveness of Classroom/School Based Positive Psychology Intervention Programs for Middle School Students	Tuğba GÜLER ve Aslı UZ BAŞ	409-429
17			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Bilim ve Sanat Merkezlerinde Ses Kayıt Teknolojileri Altyapı Durumu ve Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Infrastructure Status of Sound Recording Technologies in Science and Art Centers and Opinions of Music Teachers	Göksel ÇETİN ve Yavuz DURAK	430-452
18			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri The Opinions of School Principals on Entrepreneurial Leadership Approaches	Tuğçe KAÇAR ve Semiha ŞAHİN	453-481
19			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Türkçe Eksilti İşleme Becerilerine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirilmesi Developing an Assessment Tool for Turkish Ellipsis Processing Skills	Hakan ÜLPER ve Şeyma UYAR	482-508
20			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi Examining the Education Contents of the Teacher Informatics Network (ÖBA)	Atilla DİLEKÇİ	509-530
21			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi Determination of Reflective Thinking Tendencies of Prospective Special Education Teachers	H. Aysun KARABULUT ve Tuğba SİVRİKAYA	531-550
22			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Relationship Between Teachers' Subjective Well-Being Levels and Attitudes Towards Students	Tuğçe Gül ÇETİN ve Nejat İRA	551-568
23			

Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standart, Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi: Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı Determination of Graduate Accreditation Standards-Indicators and Evidence in Teacher Education: Management and Quality Assurance Standard Area	Büşra ELÇİÇEĞİ ve Kaya YILMAZ	569-596
24			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Kanıt Temelli Etkinliklerle Akademik Başarıyı Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması An Action Research to Improve Academic Success with Evidence-Based	Özkan GİNESAR	597-630
25			
Araştırma Makalesi/ Research Article	6-11 Yaş Başlangıç Piyano Öğrencileri İçin Piyano Metodu İçeriği Önerisi Piano Method Content Suggestion for 6-11 Years Old Piano Students	Zeynep Oya BIYIKLIOĞLU	631-653
26			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin İncelenmesi An Examination on Psychological Counseling and Guidance Practice and Research Centers in Türkiye	Fatih CAMADAN ve Fatimatüzzebra ALPAYDIN	654-675
27			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Comparative Analysis of Multiple Intelligence Domains and Learning Styles of Gifted Students Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi	Harun ŞAHİN ve Feride KÜÇÜK	676-696
28*			
*Düzelme Makalesi/ Revision Paper			

Editörler'den

Değerli Okuyucularımız,

2023 yılının ikinci sayısını sizlerle paylaşmaktan dolayı heyecanlıyız. Dergimizin 14. cildinin 2. sayısında 26 adet araştırma makalesine bir adet derleme makale eşlik etmektedir. Bu sayıda yer alan makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayınlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bilindiği üzere ülkemizde 6 Şubat 2023'te büyük kayıplara neden olan deprem felaketi yaşanmıştır. Yaşanan kayıplar nedeniyle derin bir hüznle geçirmekte olduğumuz bu zor süreçte dahi akademik çalışmalarını sürdüren değerli yazarlarımıza, hakemlerimize ve büyük bir özveriyle çalışan editoryal ekibimize sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz.

2023 yılının üçüncü sayısında buluşmak dileğiyle...

Editörler Kurulu Adına

Doç. Dr. Çınla ŞEKER

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 14 - 1 - Haziran 2023) / List of Referees (Volume 14 - 1 - June 2023)

- Uzman Hüseyin Arslan** MEB
- Arş. Gör. Dr. Aslı Kaya** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Arş. Gör. Dr. Filiz Karadağ** Dokuz Eylül Üniversitesi
- Arş. Gör. Dr. Tülay Gül Taşkın Gökçe** Gazi Üniversitesi
- Arş. Gör. Dr. Yunus Yılmaz** Anadolu Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Ali Orhan** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Hatice Özgan Sucu** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Mehmet Doğan** Bursa Uludağ Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İşeri** Kırklareli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Alpay Aksin** Amasya Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Gonca KIRBAŞ** Bursa Uludağ Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hasan Aslan** Kafkas Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakkı Kahveci** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hilal Gengeç** Kırıkkale Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Demirbaş** Kastamonu Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Saraçoğlu** Siirt Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Orhan Ataman** Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Pınar Çelik Demiray** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Rumiye Arslan** Amasya Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Tolga Topçubaşı** İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Elif Güven Demir** Düzce Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Meltem Gökdağ Baltaoğlu** Dokuz Eylül Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Semra Kiye** Muş Alparslan Üniversitesi
- Doç. Dr. Abdullah Türker** Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet Başal** Yıldız Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent** Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez** Dokuz Eylül Üniversitesi
- Doç. Dr. Ajda Aylin Can** Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Arzu Taşdelen, Karçkay** Akdeniz Üniversitesi
- Doç. Dr. Ayşe Derya Işık** Bartın Üniversitesi
- Doç. Dr. Bertan Akyol** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Doç. Dr. Derya Göğebakan Yıldız** Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Doç. Dr. Derya Sasman Kaylı** Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Doç. Dr. Elif Ercan** Ege Üniversitesi
- Doç. Dr. Fatmanur Özen** Giresun Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülnihal Gül** Bursa Uludağ Üniversitesi
- Doç. Dr. Harun Şahin** Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. İsmet Arıcı** Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Demirel** Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Necati Cizrelioğulları** Kıbrıs İlim Üniversitesi
- Doç. Dr. Mesut Öztürk** Bayburt Üniversitesi

- Doç. Dr. Orkide Bakalim** İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Alabaş Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Güven Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Türken Çağlar Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Türker Kurt Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan Altun Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Banu Çulha Özbaş Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Banu Özevin Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Aydın Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Bacanlı Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Topoğlu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Onuray Eğilmez Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Yürümezoğlu Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Nejat İra Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Polat Kocaeli Üniversitesi


DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).
Tel: +90 (0) 232 301 25 03; Fax: +90 (0) 232 420 60 45
web:<http://dergipark.org.tr/baebd>
e-mail: editorbaed@gmail.com



Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi Örneği¹

Evaluation of Special Education Teaching Undergraduate Curriculum: Sample of Duzce University

Sayfa | 1

Osman AKTAN  Dr.Öğr.Üyesi, Düzce Üniversitesi, osmanaktan@duzce.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 17 Ağustos 2022

Kabul tarihi - Accepted: 6 Şubat 2023

Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu araştırmanın bir bölümü, 10-11 Haziran 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen, V. Uluslararası Başkent Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 2

Öz. Bu araştırmanın amacı, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı'nın öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden, yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim öğretmenliği 3. ve 4.Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel çalışma grubu 72, nitel çalışma grubu ise 24 öğrenciden oluşturulmuştur. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik nicel veriler program değerlendirme ölçeği ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, parametrik testler; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının özel eğitim öğretmeni adaylarına özel eğitim alanında gerekli mesleki yeterlikleri kazandırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programını eğitim programının öğeleri bakımından yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında, nicel sonuçları destekleyici görüşler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen adayların problem yaşadıkları konu ve alanlara ilişkin ders ve içeriklerinin zenginleştirilmesi, özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının içeriğinde araştırma sonuçları doğrultusunda düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Özel eğitim öğretmenliği, Lisans öğretim programı, Program değerlendirme.

Abstract. The purpose of this research is to evaluate the Duzce University Education Faculty Special Education Teaching Undergraduate Curriculum based on the opinions of teacher candidates. In the research, convergent parallel design from mixed method designs was used. The study group of the research consisted of 3rd and 4th grade students of special education teaching. The quantitative study group of the research consisted of 72 students and the qualitative study group consisted of 24 students. Quantitative data for the evaluation of the Special Education Teaching Undergraduate Curriculum, with the program evaluation scale; qualitative data were collected with a semi-structured interview form. In the research, descriptive statistics, parametric tests in the analysis of quantitative data; Content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the research results; It was determined that the special education teaching undergraduate program provides special education teacher candidates with the necessary professional competencies in the field of special education. In addition, it was determined that the pre-service teachers considered the special education teaching undergraduate curriculum sufficient in terms of the elements of the education program. In the qualitative results of the research, opinions supporting the quantitative results were obtained. Based on the results of the research, it is recommended to enrich the course and content of the subjects and areas that teacher candidates have problems with, and to make adjustments in the content of the special education teaching undergraduate curriculum in line with the research results.

Keywords: Teacher education, Special education teaching, Undergraduate curriculum, Program evaluation.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. With the transfer of private services to the Ministry of National Education in Turkey, special education classes and schools began to be opened in order to meet the education needs. In order to provide education in the opened classrooms and schools, the needs of teachers were tried to be met through vocational courses, certificate programs and assignments from different branches. After 1980, special education teaching departments were opened in different universities in our country. According to 2022 statistics in Turkey, there are special education teaching departments in 53 universities. Various arrangements were made on different dates between 1998 and 2018 in the special education teaching undergraduate curriculum. With the arrangements made, changes were made in the course contents and periods in the program. Previously, there were special education teaching undergraduate programs in different fields in the fields of hearing, vision, mental and gifted. Special education undergraduate programs were combined under the name of "Special Education Teaching Undergraduate Program" in the 2016-2017 academic year. Of the courses in the special education teaching undergraduate curriculum, 43% are field education courses, 16% are field education elective courses, 13% are general culture courses, and 28% are vocational knowledge courses (CoHe, 2018).

When the relevant literature is examined, it is seen that the studies on the evaluation of the special education undergraduate curriculum are quite limited. When the studies are evaluated in general, it is seen that the studies on special education teachers in the dimension of teacher education are more intense, and the studies on the evaluation of the special education teaching undergraduate program are quite limited. In addition, no research has been found in which quantitative and qualitative measurement tools, based on mixed methods, centered on undergraduate students, were used to evaluate the special education teaching undergraduate program updated in 2018. For this reason, it can be said that the findings to be obtained in the research are a very important research in terms of shedding light on the program development studies for the special education teaching undergraduate program. It is necessary to determine whether the special education teaching undergraduate curriculum provides the knowledge, skills and competencies specified in the program and the professional competencies foreseen in the program in accordance with today's student needs. For this purpose, the evaluation of the program and the updating of the program in necessary dimensions can contribute to the effectiveness of the special education undergraduate curriculum and thus to the training of more competent teachers. In this context, the main purpose of this study is to evaluate the special education teaching undergraduate curriculum according to the views of teacher candidates.

Method. In the study, in which quantitative and qualitative methods for curriculum evaluation were used together, the parallel design, which converged from the mixed research method designs, was used. The study group for the quantitative data of the research consisted of the 3rd and 4th grade students of Düzce University Education Faculty Special Education Teaching, which were reached through easily accessible sampling. In the quantitative aspect of the study, the Program Evaluation Scale (PES) developed by Adıgüzel (2015) was used to determine the evaluations of pre-service teachers regarding the special education teaching undergraduate program. PES is a 4-point Likert-type scale consisting of four sub-dimensions and twenty-five items. In the qualitative aspect of the research, a semi-structured interview form was used to collect in-depth data on the special education teaching

Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 1-30.* DOI: 10.51460/baebd.1163593



undergraduate curriculum and its program elements. Parametric test techniques and descriptive statistics were used in the analyses, due to the normal distribution of PES data. Content analysis was used to analyze the opinions of prospective teachers about the special education teaching undergraduate program.

Sayfa | 4

Results. According to the results of the research, the program evaluation scores of the teacher candidates are close to high in the sub-dimensions of the evaluation of the objectives and the content; It was determined that the evaluation of the learning-teaching process and the evaluation of the assessment and evaluation process were above the average. It was found that there was no significant difference between the PES scores of the pre-service teachers according to their gender, in the sub-dimensions of general scale, evaluation of objectives, evaluation of the learning-teacher process, and evaluation of the assessment and evaluation process; In the dimension of evaluating the content, it is seen that there is a significant difference in favor of male students. It was determined that there was no significant difference between the PES scores of the pre-service teachers according to their grade levels, in general scale and sub-dimensions. As qualitative data; In the sub-theme of reducing the number of courses, aim-oriented and comprehensive courses, vocational knowledge courses; In the sub-theme of special education field knowledge courses, the views on enriching the teaching courses in terms of number, duration and content, and providing a variety of elective courses were presented. In the theme of strengths related to the learning-teaching process theme of the special education teaching undergraduate program, it was stated that the teaching practice reinforced the knowledge, the observation, institutional experience, internship courses were instructive, and they gained professional knowledge and competence and professional self-confidence. In addition, in the theme of suggestions, opinions on giving more place to practice in lessons, increasing student-centered teaching practices, increasing the duration of teaching practice, providing full specialization in a disability area, providing internship opportunities for different schools and types of disability, and teaching courses in schools were determined.

Discussion and Conclusion. According to the results of the research, it can be said that the teacher candidates have gained professional competence regarding the learning-teaching process of the undergraduate program. When the qualitative data of the study were examined, it was determined that the teacher candidates mostly expressed their views on the learning-teaching process, and that the teaching processes gained professional self-confidence as well as professional competence. It was determined that the quantitative data of the research were supported by the qualitative data. However, when the qualitative data of the research were examined, it was determined that there were deficiencies in the application of measurement and evaluation approaches in the field of special education, they had deficiencies in learning alternative measurement and evaluation techniques and they had problems. It is seen that the quantitative findings on extracurricular learning resources and measurement and evaluation in the special education teaching undergraduate program are supported by qualitative findings. Similar to our research findings, in some studies, it is seen that the undergraduate program evaluates the content and application dimension of special education teaching inadequately (Büyükanal Filiz et al., 2018; Ergül et al., 2013; Sezgin Nartgün, 2010; Ulay, 2018). When the program evaluation scores of the candidate teachers were evaluated according to the sub-dimensions of the program, they found themselves quite sufficient in the sub-dimensions of evaluating the objectives and evaluating the content; In the dimensions of evaluation of the learning-teaching



process and evaluation of the measurement and evaluation process, it was determined that they found it partially less sufficient. In general, it can be said that special education teaching undergraduate students gain the necessary competencies. At this point, it can be said that the students in the research regarding the objectives of the program consider themselves quite sufficient in terms of the objectives of the program, and this finding is supported by qualitative data. When the research results are evaluated in general, when the quantitative and qualitative findings obtained from the teacher candidates are evaluated together; It was determined that the special education teaching undergraduate curriculum was considered successful in terms of providing teacher candidates with the necessary professional competencies. It has been determined that pre-service teachers need support, especially regarding the learning-teaching process and the measurement and evaluation sub-dimensions of the program. In order to explain the reasons for this situation, supportive opinions were obtained in the qualitative data of the research. In general, it was determined that the quantitative data obtained in the study were supported by qualitative data.



Giriş

Günümüzde bilim, teknoloji, sosyal bilimler, ekonomi ve davranış bilimleri alanlarında hızlı değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Her alanı derinden etkileyen bu değişim ve gelişmeler, eğitim kurumları, öğretim programları, öğretmenler ve öğrencileri de etkilemekte, bu doğrultuda eğitim politikalarında da yansımalar olmaktadır. Bu değişim ve gelişime uyum sağlamak, zamanın ihtiyaçlarına cevap vermek adına eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, eğitim kurumlarının ve programlarının da değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirmeler sonucu ilgili alanlarda gerekli düzeltmelerin ya da değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Farklı alanlarda yaşanan değişim ve gelişmelerin, evrensel ve ulusal değerler perspektifinde öğretim programları aracılığıyla, okullarda öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda okullarda ülkenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağına uygun bireyleri yetiştirme görevini eğitim sisteminin ana unsurlardan biri olan öğretmenler üstlenmektedir (Darling-Hammond & Lieberman, 2013; Ingvarson & Rowley, 2017). Özellikle uluslararası sınavlarda başarılı olan ve gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin “mesleğinde başarılı ve alanında iyi yetişmiş öğretmenler” olduğu belirlenmiştir (Chong & Cheah, 2009; Guskey, 2002). Bununla birlikte, öğretmenin alan bilgisi ve mesleki yeterliği de öğrencilerin ders başarısını etkileyen diğer önemli değişkenler olarak öne çıkmaktadır (Hsien vd., 2009; Kunter vd., 2013).

Öğretmenlik mesleği, eğitim bilimleri ve ilgili diğer farklı disiplin alanlarında, mesleğe dönük alan bilgisi, mesleki beceri ve yeterlik gerektiren bir uzmanlık alanıdır (Şişman & Acat, 2003). Mesleğin uzmanlık alanı olmasına yönelik olarak, öğretmenlerin mesleğe atanmadan önce öğretmenlik alanlarına ilişkin gerekli mesleki yeterlikleri kazanmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim süreçlerini tasarlama ve yönetme, öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli olumlu etkileşim sağlama, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma ve uygulama yeterliklerini kazanmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğretim sürecini etkili kılma adına, öğretim programı okuryazarlığı becerilerine sahip olma, öğretim programları doğrultusunda öğretimi gerçekleştirme, dersin hedefleri uygun öğretim yapma, öğretimde öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma, öğretim bitiminde uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ulaşım ulaşımadıklarını sınama gibi mesleki bilgi ve beceriler konusunda gerekli mesleki yeterliklere sahip olmalıdırlar (Aktan & Budak, 2021). Kısaca öğretmenlerin alanında uzman olmayı gerektiren mesleki bilgi, mesleki beceri, değer ile tutuma sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2017).

Ülkemizin öğretmen eğitiminde zengin bir tarihsel süreç ve deneyime sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitimine ilk çalışmalar Osmanlı Devleti’nde Fatih Sultan Mehmet döneminde başlamış olsa da, kurumsal olarak ilk öğretmen okulu olan “Dârülmallimîn-i Rüşd-i” 1848 yılında açılmıştır (MEB, 2017). Takip eden yıllarda ülkenin koşulları, dönemin şartları ve ihtiyaç duyulan öğretmen profilinin gerektirdiği nitelik ve niceliğe göre farklı öğretmen yetiştirme kaynaklarından öğretmen ihtiyacı karşılanmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar; muallim mektepleri, ilkokul mektep muallimlerine yönelik meslek kursları, orta muallim mektepleri, ilk öğretmen okulları, köy öğretmen mektepleri, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları şeklinde farklı eğitim kurumlardan yararlanılmıştır (Akyüz,



2013). Günümüzde ise öğretmen eğitimi, eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon sertifika programları ile gerçekleştirilmektedir (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; YÖK, 2021a). Tarihsel süreç içinde öğretmen yetiştirmeye yönelik farklı deneyim ve uygulamalar olmasına karşın, öğretmen eğitiminde istenilen nitelik ve standartlara ulaşamadığı söylenebilir (Azar, 2011; İlğan, 2020). Bununla birlikte 2015-2019 yılları arasında KPSS eğitim bilimleri sınavına yıllık ortalama 412.780 kişi, beş yıllık toplamda ise 2.063.901 öğretmen adayı katılmıştır. 2015-2019 yıl aralığında ise, yıllık yaklaşık 40.000, beş yıllık sürede ise yaklaşık 200.000 öğretmenin ataması yapılmıştır (İlğan, 2020). Öğretmen eğitiminde ihtiyaç ve talep dengesinin gözetilememesinin, ihtiyaç olmamasına karşın gereğinden fazla eğitim fakültelerine öğrenci alınmasının da öğretmen eğitimini nitelik yönünden olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme politikalarının da benzer süreçlerden geçtiği söylenebilir.

Özel eğitim hizmetleri 1950'li yıllara kadar Sağlık Bakanlığı bünyesinde yer alırken, bu tarihten sonra özel eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) devredilmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlanması, özel eğitim hizmetlerinin kurumsallaşma sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Bu tarihten sonra özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik bazı yasal düzenlemeler ile birlikte ilk özel eğitim sınıfları açılmaya başlanmış ve dolayısıyla açılan sınıflarda eğitim alacak öğrencilere eğitim verecek özel eğitim öğretmeni ihtiyacı da doğmuştur (Akçamete, 2018). Bu ihtiyacı karşılamak adına 1952 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde özel eğitim bölümü açılmış, bölüm ilk mezunları verdikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır (Çitil, 2017). Bu tarihten sonra özel eğitim öğretmenliği lisans eğitim programlarının açılmasına kadar öğretmen ihtiyacı çeşitli kurslar ile üniversite bünyelerinde açılan sertifika programları aracılığı ile sağlanmıştır (Özyürek, 2008). Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1983 yılında, Gazi Üniversitesi bünyesinde ise 1986 yılında özel özel eğitim lisans öğretmenlik programları açılmıştır. Takip eden yıllarda farklı üniversitelerde özel eğitim öğretmeni ihtiyacı karşılamaya yönelik lisans programları açılmıştır. Türkiye'de 42 devlet, 11 vakıf üniversitesi olmak üzere 53 üniversite, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 6 olmak üzere toplamda 59 üniversitede özel eğitim öğretmenliği lisans eğitim programı uygulanmaktadır (YÖK, 2023).

Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında 1998, 2007, 2016 ve 2018 yılında çeşitli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Eğitim Fakülteleri bünyesinde, özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla zihin engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği olarak dört farklı disiplin alanında lisans programları açılmıştır (YÖK, 1998). Yükseköğretim Kurulu tarafından 2007 yılında öğretmen eğitimi lisans programlarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu özel eğitim lisans programları aynen devam etmekle birlikte, bazı ders içerikleri ile derslerin dönemlerinde değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 2007). MEB'nin öğretmen atama politikasına uyum sağlama ve farklı ülkelerdeki özel eğitim öğretmenliği programları gerekçe gösterilerek, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında özel eğitim lisans programları, "Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı" adı altında birleştirilmiştir. Yapılan değişiklikle Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda, özel eğitim alanında görev yapacak öğretmen adaylarının farklı yetersizlikteki öğrenci gruplarına eğitim verecek mesleki yeterliklere uygun şekilde yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla ders sayısı ve içeriklerinde değişiklikler yapılmıştır (Büyükalın vd., 2018). Bu düzenlemelerden sonra özel eğitim öğretmenliği lisans programında 2018 yılında yine ders içeriklerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonucu lisans programında yer alan derslerin % 43'ünü alan eğitimi dersleri, %



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

16'sını alan eğitimi seçmeli dersleri, % 13'ünü genel kültür dersleri, % 28'ini ise meslek bilgisi dersleri oluşturmaktadır (YÖK, 2018).

Sayfa | 8

Özel eğitim; normal gelişim gösteren akranlarından bazı özellikleri nedeniyle farklılık gösteren öğrencileri mevcut potansiyelleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, gereksinimlerine uygun geliştirilmiş eğitim programları, alanında yetişmiş uzmanlar ve ilave destek hizmetleri ile akademik, sosyal gelişimlerini sağlamayı, üretken ve bağımsız bireyler olarak yaşama hazırlamayı, onlara temel yaşam becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan eğitim olarak ifade edilebilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Özel eğitimde görev alan uzmanlar içerisinde özel eğitim öğretmenleri büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı ile öğretmen adaylarına, farklı alanlarda özel gereksinimi olan bireyleri, yetersizlik ve gereksinim durumlarına göre değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretim süreçlerini planlama ve öğretim süreçlerine ilişkin farklı yöntem ve teknikleri uygulama, sistematik öğretim faaliyetleri ile özel gereksinimli bireylere bireysel ve toplumsal becerileri kazandırmaya ilişkin mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte alanı ile ilgili farklı disiplin alanları ve kurumlar ile işbirliği içinde çalışma, yönetim ve mevzuat ilgili konular, aile eğitimi, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yönelik rehberlik hizmetlerini sağlama gibi alanlarda mesleki beceri ve yeterliklere sahip olmaları amaçlanmaktadır.

İlgili alanyazını incelendiğinde özel eğitim lisans öğretim programını değerlendirmeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Zihin engelliler lisans programına ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretimde uygulamalı derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği belirlenmiştir (Dedeoğlu vd., 2004). Özyürek (2008) tarafından yapılan araştırmada ise özel eğitimi öğretmeni yetiştirilmesine yönelik sorun ve çözüm önerileri tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ise özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının özel eğitime yönelik yeterlikleri kazandıracak şekilde geliştirilmesi ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanları belirlenmiştir (Ergül vd., 2013). Doğrudan özel eğitim lisans öğretim programının değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Sezgin Nartgün, 2010; Ulay, 2018). Yapılan araştırmalarda ise özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik lisans eğitiminin yetersiz olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir (Gökdere, 2012; Gözün & Yıkılmış, 2004). Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen eğitimi boyutunda ele alındığı araştırmaların daha yoğun olduğu, özel eğitim öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların ise daha sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca 2018 yılından güncellenen özel eğitim öğretmenliği lisans programını değerlendirmeye yönelik, lisans öğrencilerini merkeze alan, karma yöntemle dayalı, nicel ve nitel ölçme araçlarının kullanıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmada elde edilecek bulguların özel eğitim öğretmenliği lisans programına yönelik program geliştirme çalışmalarına da ışık tutması açısından oldukça önemli bir araştırma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı

Program değerlendirme, programın etkililiğine yönelik uygun ölçme araçları, programın etkililiğine ilişkin veriler toplama, analiz etme ve programın etkililiğine yönelik verileri yorumlama süreci olarak ifade edilebilir (Erden, 1998). Elde edilen bulgular ile program hedeflerinin gerçekleşme düzeyi test edilir (Ertürk, 2013). Hazırlanan her bir programın, programda ön görülen amaçlar ile bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyini belirlemek amacıyla değerlendirilmesi, elde edilen Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 1-30.* DOI: 10.51460/baebd.1163593



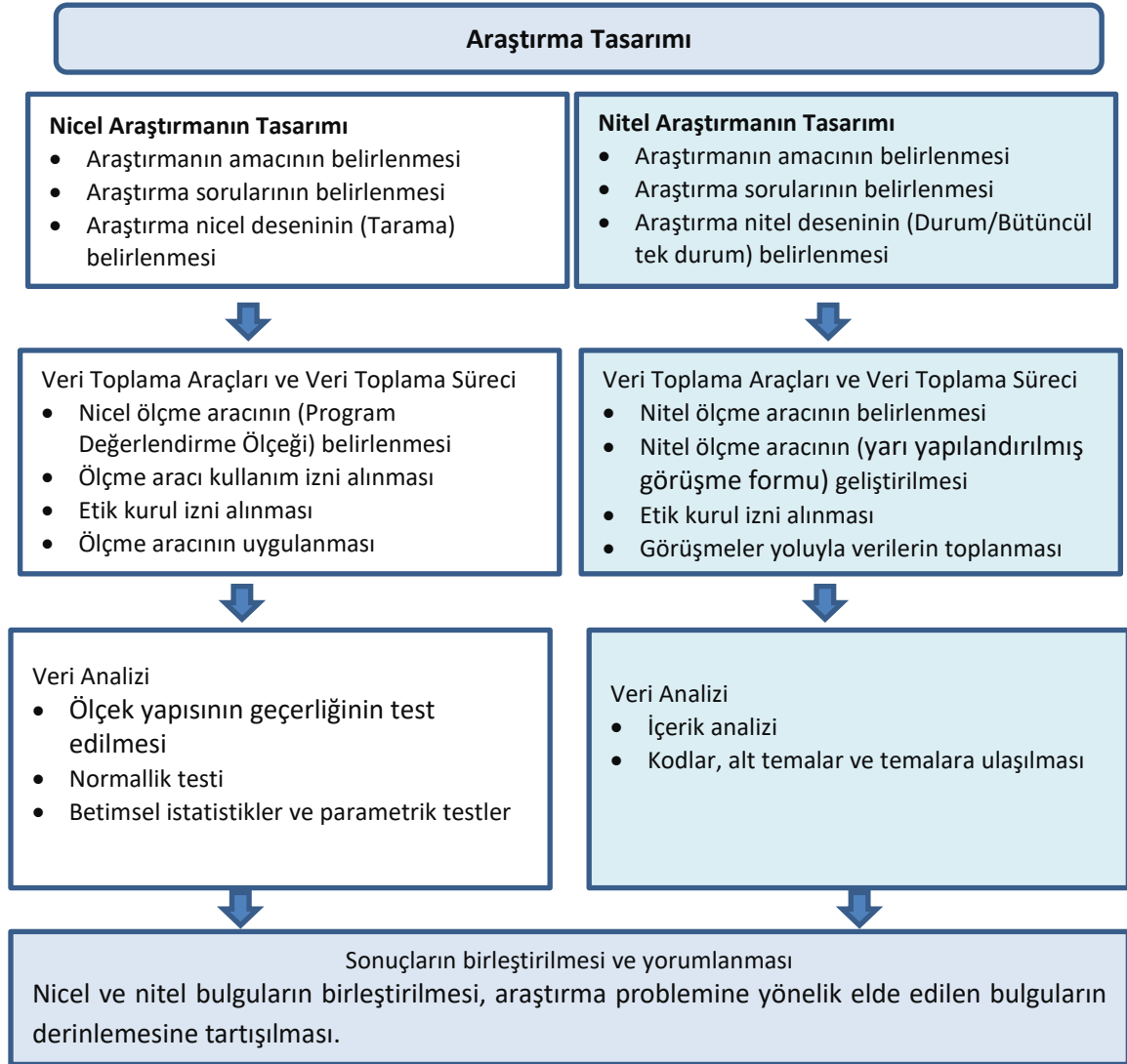
değerlendirme çıktılarına dayalı olarak programda eksiklik duyulan yönlerin geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının da değerlendirilmesinin, programda öngörülen yetersizliklerin belirlenmesinin ve belirlenen yetersizliklerin giderilmesi yoluyla lisans programının geliştirilmesine ve programının etkililiğine katkı sağlaması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının programda belirtilen bilgi, beceri ve yeterlikleri ile öğretmen adaylarına programda öngörülen mesleki yeterlikleri, günümüz öğrenci gereksinimlerine uygun olarak kazandırıp kazandırmadığının test edilmesi gerekir. Bu ihtiyaca yönelik lisans öğretim programının değerlendirilmesi ve gerek görülen boyutlarda programın güncellenmesi gerekir. Program değerlendirme, özel eğitim lisans öğretim programının etkililiğine dolayısıyla daha yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir;

- 1.Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına ilişkin öğretmen adaylarının program değerlendirme puanları nedir?
- 2.Öğretmen adaylarının program değerlendirme puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Program değerlendirmeye yönelik nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, karma araştırma yöntemi desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır (Creswell & Clark, 2014). Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel veri toplama araçları ile veriler toplanması, her bir veri grubu ayrı analiz edilmesi, daha sonra elde edilen veriler birleştirilerek araştırma problemi derinlemesine tartışılmasına dayanmaktadır (Creswell & Clark, 2014; Creswell, 2017). Bu araştırmaya ilişkin araştırma süreci aşağıda özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecine ilişkin diyagram

Şekilde 1’de belirtildiği üzere araştırmanın nicel bölümünde öğretim programının farklı boyutlarına (hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) yönelik öğrenci görüşlerini tam ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak, nesnel olarak betimlemek amacıyla, araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2020). Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik görüşleri bir durum olarak ele alınmış ve araştırmanın nitel boyutunda bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında kurum, birey, olay, ortam veya süreç gibi farklı durumların ve bunlara ilişkin etkilerin ayrıntılı biçimde araştırılmasına dayanmaktadır (Simon, 2009; Yin, 2014). Durum çalışmasının türlerinden olan bütüncül tek durum deseninde analiz birimi olarak tek bir durum belirlenir, durum kendi içinde farklı boyutlardan derinlemesine incelenir (Yin, 2014).



Çalışma grubu

Araştırmada nicel verilerine yönelik çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği 3.ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacı veri toplama bakımından erişilmesi kolay olan gruplarla çalışır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının verilerinin kısa sürede toplanmasına elverişli olması açısından sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen bir örnekleme yöntemidir. Araştırmacı verilerin toplanması bakımından daha kolay ulaşılabilir seçenekleri tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nicel çalışma grubunun oluşturulmasında, veri toplanması ve ulaşılması kolay olan öğrenciler tercih edilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de nicel grubu öğrencilerinin demografik özellikleri verilmiştir

Tablo 1.

Araştırmacının nicel çalışma grubu öğrencilerinin demografik özellikleri

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Erkek	27	38
	Kız	45	62
Sınıf	3.sınıf	24	34
	4.sınıf	48	66
Daha önce lisans eğitiminden mezuniyet durumu	Var	12	17
	Yok	60	83
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	17	23
	Ortaokul	23	32
	Lise	28	39
	Üniversite	4	6
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	14	19
	Ortaokul	21	28
	Lise	32	43
	Üniversite	7	10

Tablo 1’e göre nicel boyutu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmakta (% 62) ve 4.sınıf öğrencilerinden (% 66) oluşmaktadır. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu olarak büyük çoğunluğunun lise mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmacının nitel çalışma grubunu belirlemek için ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma için belirlenen ölçütleri karşılayan kişi, olay veya durumların araştırmaya dahil edilmesidir (Suri, 2011). Araştırmada çalışma grubun oluşturulmasına yönelik, öğrencilerin özel eğitim öğretmenliğinde olması, lisans programının en az dörtte üçünü tamamlaması, akademik başarısının yüksek olması, başarısız dersi olmaması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmacının nitel çalışma grubunu 24 özel eğitim öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 2’de araştırmacının nitel grubu öğrencilerinin bilgileri verilmiştir.



Tablo 2.

Araştırmanın nitel çalışma grubu öğrencilerinin demografik özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf	İkinci Lisans Durumu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
Öğrenci 1	Kız	3.sınıf	Var	İlkokul	Ortaokul
Öğrenci 2	Kız	3.sınıf	Yok	Ortaokul	Ortaokul
Öğrenci 3	Erkek	3.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 4	Kız	3.sınıf	Yok	İlkokul	Lise
Öğrenci 5	Kız	3.sınıf	Var	Ortaokul	Lise
Öğrenci 6	Kız	3.sınıf	Yok	Lise	Üniversite
Öğrenci 7	Erkek	3.sınıf	Var	Lise	Lise
Öğrenci 8	Erkek	3.sınıf	Yok	İlkokul	Ortaokul
Öğrenci 9	Erkek	4.sınıf	Yok	Ortaokul	Ortaokul
Öğrenci 10	Kız	4.sınıf	Yok	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 11	Erkek	4.sınıf	Var	Lise	Lise
Öğrenci 12	Kız	4.sınıf	Yok	Lise	Üniversite
Öğrenci 13	Erkek	4.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 14	Kız	4.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 15	Kız	4.sınıf	Yok	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 16	Kız	4.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 17	Kız	4.sınıf	Var	Lise	Lise
Öğrenci 18	Kız	4.sınıf	Var	Üniversite	Üniversite
Öğrenci 19	Erkek	4.sınıf	Yok	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 20	Kız	4.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 21	Erkek	4.sınıf	Yok	Ortaokul	Ortaokul
Öğrenci 22	Kız	4.sınıf	Yok	Lise	Lise
Öğrenci 23	Kız	4.sınıf	Yok	İlkokul	Lise
Öğrenci 24	Erkek	4.sınıf	Yok	Üniversite	Üniversite

Tablo 2'ye göre araştırmanın nitel çalışma oluşturan öğrencilerin 16'sı 4.sınıf, 8'i 3.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 15 tanesi erkek, 9 tanesi kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 6 tanesinin daha önce bir lisans programı tamamladıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babası lise mezunudur.

Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına ilişkin öğretmen adaylarının değerlendirmelerini belirlemek amacıyla Adıgüzel (2015) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Ölçeği (PDÖ) kullanılmıştır. PDÖ, dört alt boyut ve yirmi beş maddeden oluşan 4'li Likert tipinde bir ölçektir. PDÖ'nün farklı bir çalışma grubuna uygulanması nedeniyle ölçek yapısının



geçerliliği tekrar test edilmiştir. PDÖ'nün DFA uyum indeksleri sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir: $\chi^2/sd=2.27$, RMSEA=0.26, CFI=0.95, GFI = 0.95, AGFI = 0.89, IFI = 0.90. Ulaşılan uyum indeksi değerleri alanyazınına göre "kabul edilebilir" değerler düzeyindedir (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu değerler ışığında PDÖ'nün araştırma için geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada; PDÖ ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyleri; hedeflerin değerlendirilmesi .93, içeriğin değerlendirilmesi .83, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi .90, ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi alt boyutunda .90, ölçeğin geneli için ise .96 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programı ve program öğelerine ilişkin derinlemesine veri toplamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak altı sorudan oluşan taslak yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında farklı alan uzmanlarının (eğitim bilimleri, özel eğitim, ölçme ve dil uzmanı) görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca görüşme formunda yer alan soruların kapsam ve anlaşılabilirliklerini sınamak amacıyla, çalışma grubunda yer almayan benzer özelliklere sahip dört öğretmen adayı ile taslak görüşme formunun ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ve uzman değerlendirmeleri ışığında nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda özel eğitim lisans programını değerlendirmeye yönelik dört soru yer almıştır:

1. *Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programında yer alan derslere ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*

2. *Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının, öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırma yeterliliği sağlaması açısından görüşleriniz nelerdir? Ayrıca, programın öğretim hedefleri, içeriği, eğitim durumları ile ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleriniz nelerdir? Hangi yönlerden kendinizi yeterli, hangi yönlerden yetersiz görmektesiniz? Açıklayabilir misiniz?*

3. *Sizce göre özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının güçlü yönleri ile zayıf olduğu yönleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*

4. *Sizce ideal bir özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesi için lisans öğretim programından başka hangi uygulamalar, içerikler vb. ihtiyaç vardır? Özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için nasıl bir lisans öğretim programı uygulanmalıdır? Açıklayabilir misiniz?*

Verilerin toplanması

Araştırma öncesi, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Tarih: 21.07.2022, Karar no: 2022/340). Araştırmanın nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırma verileri, 1 Ağustos 2022 ile 17 Ekim 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bazı öğrencilerin yazılı olarak görüşlerini daha iyi ifade edeceklerini belirtmeleri üzerine, 8 öğrenciden görüşler yazılı olarak alınmıştır. Diğer öğrenciler ile uygun bir sınıf ortamında odak grup görüşmesi yapılarak görüşler kayıt altına alınmıştır. İki oturum olarak gerçekleşen görüşme oturumları kayıt altına alınmış. Öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri 43 dakika ile 51 dakikadan oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan odak görüşme kayıtları deşifre edilerek, diğer öğrencilerden alınan görüşme formu verileri ile birleştirilerek nitel veri seti oluşturulmuştur.



Verilerin analizi

Araştırmada nicel veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler öncesi verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrow-Smirnov testi ile test edilmiştir. PDÖ verilerinin normal dağılım göstermesi ($p>.05$) nedeniyle analizlerde parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci probleminin analizinde çalışma grubunun PDÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin program değerlendirme puanları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı durumu Bağımsız Gruplar t-Testi ile test edilmiştir. Öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına ilişkin görüşlerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesi yoluyla verileri açıklayan kavram ve ilişkiler belirlenmiş, benzer ilişki ve kavramlardan ise verileri betimleyen tema ve alt temalara ulaşılmıştır (Mayring, 2004)

Nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan PDÖ'nün farklı bir çalışma grubuna uygulanması nedeniyle ölçek yapısının geçerliği tekrar test edilmiştir. PDÖ'nün DFA uyum indeksleri alayazına göre kabul edilebilir değerler düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca PDÖ ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Nitel araştırma geçerlik ve güvenirlik çalışmaları inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile ifade edilmektedir (Marriam & Tisdell, 2016). Nitel verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla, ilk olarak gönüllü katılımcılar araştırma sürecine dahil edilmiştir (Shenton, 2004). İçerik analizi ile araştırmacının yaptığı kodlamalar ortaya çıktıkça görüşme yapılan üç öğretmen adayına tekrar ulaşılmış ve bulguların onların görüşlerine dayalı kodlanıp kodlanmadığına ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır (Maxwell, 2018). Ayrıca görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan kodlar, alt tema ve temaların dış denetimini (Christensen vd., 2014; Creswell, 2012) sağlamak amacıyla, veriler araştırma sürecine dahil olmamış üç uzmanın denetimine sunulmuştur. Uzmanlardan biri eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip olup, nitel araştırmaları olup, bu konuda yüksek lisans dersi vermektedir. Diğer iki uzman ise eğitim bilimleri alanında profesör olup, öğretmen eğitimi alanında nitel araştırma deneyimleri söz konusudur. Uzmanların görüş birliği sağlamadığı kodlamalar tekrar kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak, ikinci bir dış denetim sağlanarak uzmanlarla görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek, veriler betimlenmiştir (Christensen vd., 2014) Öğrencilere verilen kodlamada öğrencinin sınıf ve cinsiyeti de belirtilmiştir. Örneğin "Ö1/3K" görüşme yapılan birinci öğrenciyi, 3.sınıf ve kız öğrenciyi; "Ö16/4E" görüşme yapılan on altıncı öğrenciyi, 4.sınıf ve erkek öğrenciyi betimlemektedir. Araştırmanın güvenirliğine yönelik olarak ayrıca; çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama aracı taslak formun geliştirilmesi, ön uygulamalar, verilerin toplanması işlem basamakları detaylı olarak açıklanmış, araştırmada derinlikli veri toplamak amacıyla katılımcı seçiminde (sınıf, cinsiyet vb.) çeşitlemeye gidilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında kodlamalara ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri arasındaki kodlama uyumunun güvenirlik oranı % 93 olarak gerçekleşmiştir (Miles & Huberman, 2015).



Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Sayfa | 15

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans programına ilişkin program değerlendirme puanları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 3’te çalışma grubunun PDÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3.
PDÖ’ne ilişkin betimsel istatistikler

Maddeler/Alt boyutlar	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek
1. Programın bana öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetebilme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	3,23	,61	1,00	4,00
2. Programın bana öğrenme-öğretme ortamında kullanabileceğim iletişim becerilerini kazandırdığını düşünüyorum.	3,31	,60	1,00	4,00
3. Programın bana öğretim programlarını geliştirme ve değerlendirme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	3,13	,75	1,00	4,00
4. Programın öğretmenlik yapacağım özel alana ait öğretim programları hakkında bilgi ve uygulama becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	3,19	,66	1,00	4,00
5. Programın bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme konusunda bana katkı sağladığını düşünüyorum.	3,13	,75	1,00	4,00
6. Programın öğrenme-öğretme sürecini öğrenci özelliklerine göre uyarlama becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	3,16	,75	1,00	4,00
7. Programın bana öğretim teknolojilerini ve materyallerini eğitim ortamlarında etkin bir biçimde kullanabilme konusunda bana katkı sağladığını düşünüyorum.	3,06	,77	1,00	4,00
8. Programın bana öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini değerlendirme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	3,19	,64	1,00	4,00
9. Ders içeriklerinin, öğrencilerin konuyu anlamalarını destekleyecek biçimde düzenlendiğini düşünüyorum.	2,97	,82	1,00	4,00
10. Derslerde, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirildiğini düşünüyorum.	2,80	,88	1,00	4,00
11. Ders içeriklerinin desteklenmesi amacıyla makale, kitap vb. materyallerin öğrencilerle paylaşıldığını düşünüyorum.	3,22	,71	1,00	4,00
12. Ders içeriklerinin, akademik alandaki güncel gelişmeleri kapsadığını düşünüyorum.	3,15	,86	1,00	4,00
13. Ders içeriklerinin desteklenmesi amacıyla ders dışı etkinliklerinde düzenlendiğini düşünüyorum.	2,50	,93	1,00	4,00
14. Derslerin öğrencilerin ön bilgileri, yaşam deneyimleri ve öğrenme amaçları ile ilişkilendirildiğini düşünüyorum.	2,90	,84	1,00	4,00
15. Derslerin öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini tanılamaya yönelik değerlendirmeler yapıldığını düşünüyorum.	2,55	,96	1,00	4,00
16. Derslerinin işlenişinde öğrencilerin öğretmenlik yapacakları alanlara dönük ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığını düşünüyorum.	2,73	,90	1,00	4,00
17. Kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini yeterli olarak ölçebildiğini düşünüyorum.	2,50	,96	1,00	4,00
18. Derslerin içerikleri hakkında bilgilendirildiğimizi düşünüyorum.	3,12	,73	1,00	4,00



19. Ders içeriklerinin derslerin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum.	3,13	,63	1,00	4,00
20. Öğrenme eksikliklerine yönelik geri bildirimlerin verildiğini düşünüyorum.	2,68	,90	1,00	4,00
21. Kullanılan ölçme araçlarının üst düzey bilişsel becerilerini yeterli olarak ölçebildiğini düşünüyorum.	2,50	,96	1,00	4,00
22. Kullanılan ölçme araçlarının derslerde işlenen tüm konuları kapsadığını düşünüyorum.	2,62	,86	1,00	4,00
23. Değerlendirme sonuçlarının öğretimi geliştirmek için kullanıldığını düşünüyorum.	2,84	,86	1,00	4,00
24. Derslerin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini üzerine yapılandırıldığını düşünüyorum.	2,70	,87	1,00	4,00
25. Öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için çoklu kaynaklardan bilgiler toplandığını düşünüyorum.	3,23	,61	1,00	4,00
Hedeflerin değerlendirilmesi alt boyutu	25,45	4,5	14	32
İçeriğin değerlendirilmesi alt boyutu	15,61	2,9	7	20
Öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesi alt boyutu	18,88	4,9	9	28
Ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi alt boyutu	13,34	3,7	5	20
Ölçek geneli	73,30	14,6	39	100

N=72

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayların en çok katılım gösterdikleri maddeler: “Programın bana öğrenme-öğretme ortamında kullanabileceğim iletişim becerilerini kazandırdığını düşünüyorum”, “Programın bana öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetebilme becerisi kazandırdığını düşünüyorum”, “Öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için çoklu kaynaklardan bilgiler toplandığını düşünüyorum”; en az katılım gösterdikleri maddeler ise “Ders içeriklerinin desteklenmesi amacıyla ders dışı etkinliklerinde düzenlendiğini düşünüyorum”, “Kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini yeterli olarak ölçebildiğini düşünüyorum”, “Kullanılan ölçme araçlarının üst düzey bilişsel becerilerini yeterli olarak ölçebildiğini düşünüyorum.” olduğu görülmektedir.

Tablo 3’teki sonuçlara göre öğretmen adayların program değerlendirme puanlarının hedeflerin ve içeriğin değerlendirilmesi alt boyutlarında yükseğe yakın; öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi boyutlarında ise ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek geneli ve alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme puanları ışığında, özel eğitim öğretmenliği programının, genel ve programın öğeleri bağlamında öğrencilere gerekli yeterlikleri kazandırdığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada ikinci alt problem “Öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik program değerlendirme puanları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre PDÖ ve alt boyut puanlarına ilişkin test sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.



Tablo 4.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının PDÖ puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	P
Hedeflerin değerlendirilmesi	Erkek	27	26,37	3,64	1,33	70	,18
	Kız	45	24,91	4,91			
İçeriğin değerlendirilmesi	Erkek	27	16,55	2,66	2,19	70	,03*
	Kız	45	15,04	2,93			
Öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesi	Erkek	27	19,81	5,19	1,24	70	,21
	Kız	45	18,33	4,69			
Ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi	Erkek	27	13,85	3,63	0,88	70	,38
	Kız	45	13,04	3,84			
PDÖ Toplam	Erkek	27	76,59	13,94	1,48	70	,14
	Kız	45	71,33	14,89			

Tablo 4' ten anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre PDÖ puanları arasında ölçek geneli ($t=1,48$, $p> .05$), hedeflerin değerlendirilmesi ($t=1,33$, $p> .05$), öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesi ($t=1,24$, $p> .05$) alt boyutları ile ve ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($t=,88$ $p> .05$); içeriğin değerlendirilmesi boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($t=2,19$, $p< .05$) görülmektedir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının içeriğin değerlendirilmesine ilişkin puanlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre PDÖ ve alt boyut puanlarına ilişkin test sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Düzeyine göre öğretmen adaylarının PDÖ puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	N	\bar{x}	SS	t	sd	P
Hedeflerin değerlendirilmesi	3.sınıf	24	26,50	5,06	1,39	70	,16
	4.sınıf	48	24,93	4,16			
İçeriğin değerlendirilmesi	3.sınıf	24	16,00	2,81	,80	70	,42
	4.sınıf	48	15,41	2,96			
Öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesi	3.sınıf	24	19,37	5,16	,59	70	,55
	4.sınıf	48	18,64	4,80			
Ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi	3.sınıf	24	14,37	4,16	1,68	70	,10
	4.sınıf	48	12,83	3,47			
PDÖ Toplam	3.sınıf	24	76,25	15,71	1,20	70	,23
	4.sınıf	48	71,83	5,06			

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğine öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre PDÖ puanları arasında ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin, özel eğitim lisans öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin puanları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.



Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemine veri sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Analiz sonucu, öğretmen adaylarının görüşleri beş temada toplanmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalara aşağıda sıra ile sunulmuştur.

Sayfa | 18

Tablo 6.

Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının içeriği

1.Tema	Alt temalar	Görüşler	N
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının İçeriği	Genel kültür dersleri	Ders sayısı azaltılmalı	8
		Dersler kapsamlı ve amaca yönelik olmalı	5
		Yeterliydi	4
		Yetersizdi	2
	Meslek bilgisi dersleri	Ders sayısı yeterli değil	9
		Ders sayısı yeterli	5
		Ders içeriklerinde yetersizlik alanları ile uyum sağlanmalı	3
		Bazı dersler kaldırılmalı	2
		İçerikler zenginleştirilmeli	2
	Özel eğitim alan bilgisi dersleri	Öğretim derslerinin sayı ve süresi artırılmalı	14
		Alan ders içerikleri zenginleştirilmeli	10
		Seçmeli ders çeşitliliği sağlamalı	7
		Alan derslerinin sayısı yetersiz	5
		Alan derslerinin hocaların uzmanlığına göre seçilmesi	3
		Seçmeli derslerin sınırlı olması	3
		Topluma hizmet uygulamaları ilk yıllarda olmalı	2
		Birbirini tekrarlayan dersler kaldırılabilir	2
Bazı alan derslerine yönelik uzman eksikliği	1		

Özel eğitim öğretmenliği lisans programının içeriği teması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Genel kültür dersleri alt temasında; ders sayısının azaltılması, derslerin amaca yönelik ve kapsamlı olması, meslek bilgisi dersleri alt temasında; meslek bilgisi ders sayılarının yeterli olmadığı, ders içeriklerinde yetersizlik alanları ile uyum sağlaması, özel eğitim alan bilgisi dersleri alt temasında ise öğretim derslerinin sayı, süre ve içerik bakımından zenginleştirilmesi, seçmeli ders çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik görüşler sunulmuştur. Aşağıda özel eğitim öğretmenliği lisans programının içeriği teması ve alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir;

“Alan ve uygulama dersleri yetersizdi, özellikle alan derslerinin içerik olarak zenginleştirilmesi gerekir. Alan dersleri hocaların uzmanlığına göre seçiliyor. Hocaların uzmanlık alanındaki dersleri alan seçmeli çeşitliliği nedeniyle ya alamıyoruz ya da o alanda uzman olmadığı için dersi dışarıdan biri veriyor, verimli olmuyor (Ö1/3K).”



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 19

“Uygulama derslerinin sayısı ve süresi artırılmalı. Alana yönelik derslerin çeşitliliği artırılmalı, farklı yetersizlik grubu öğrencilere de ağırlık verilmeli. Karakter ve değer eğitimi, eleştirel düşünme gibi dersler kaldırılabilir. Bu ders içeriklerini farklı kaynaklardan öğrenebiliriz. Öncelik alan ders çeşitliliği olmalı bence (Ö4/3K).”

“Topluma hizmet uygulamaları dersi son sınıfta çok yararlı olmuyor, daha alt dönemlere alınmalı.” (Ö9/4E)”

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, genel kültür derslerinin fazla, genel kültür ders içeriklerinin ise yoğun olduğu, buna karşın özel eğitim alanına yönelik ders ve içeriklerinin ise daha sınırlı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte özellikle alan derslerinin çeşitlilik ve içerik bakımından zenginleştirilmesine yönelik önerilerde buldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlik yaşantısında farklı yetersizlik gruplarından öğrencilerle çalışabilme durumu ve farklı yetersizlik alanlarına yönelik mesleki gelişim sağlayamama kaygısından kaynaklanmış olabilir. Tablo 7’de özel eğitim öğretmenliği lisans programının öğrenme-öğretme süreci teması yer almaktadır.

Tablo 7.

Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının öğrenme-öğretme süreci

2.Tema	Alt temalar	Görüşler	N
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının Öğrenme-Öğretme süreci	Zayıf yönler	Öğretimin bilgi ağırlıklı olması	15
		Öğretim uygulamaların sınırlı olması	13
		Öğretim derslerinin uzaktan eğitimde yüzeysel işlenmesi	11
		Öğretmenlik uygulamasının süresinin az olması	10
		Pandemi koşullarında uygulama yapılamaması	7
		Uzaktan eğitimin düz anlatıma dayalı olması	7
		Uzaktan eğitim derslerinin verimsiz olması	4
		Öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olması	4
		Öğretim üyesi merkezli olması	2
	Güçlü yönler	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1
		Dersliklerin fiziksel ortamlarının uygun olmaması	1
		Öğretmenlik uygulamasının bilgilerimizi pekiştirmesi	9
		Gözlem, kurum deneyimi, staj derslerinin öğretici olması	7
		Mesleki yeterlilik kazandırması	6
		Teorik bilgilerin öğretilmesi	6
		Mesleki özgüven kazandırması	4
		Sınıf yönetimi becerilerini kazandırması	2
		Hocalarımızın alanlarında mesleki donanıma sahip olması	2
		Hocalarımızın mesleki yönlendirmeler yapması	2
Hocalarımızın öğretim süreçleri ile ilgili sahada deneyimleri olması	2		
Öneriler	Dersler uygulama ağırlıklı olmalı	18	
	Öğrenci merkezli öğretim uygulamaları daha fazla yapılmalı	13	



Öğretmenlik uygulamasının süresi artırılmalı	13
Bir yetersizlik alanında tam uzmanlaşma fırsatı sağlanmalı	8
Farklı okul ve yetersizlik türlerine yönelik staj imkânları artırılmalı	8
Dördüncü sınıf tamamen staj olmalı	7
Öğretim dersleri uygulama okullarında yapılmalı	5
Farklı yetersizlik gruplarına yönelik öğretim dersleri artırılmalı	4
Fakültede özel eğitim uygulama merkezi kurulmalı	3
Öğretmenlik uygulaması 3.sınıfın ikinci döneminde başlamalı	2
Sınıflar bölünerek derslerde farklı öğretim yöntemi/tekniklerine imkân verilmeli	2

Özel eğitim öğretmenliği lisans programının öğrenme-öğretme süreci teması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Zayıf yönler alt temasında; öğretimin bilgi ağırlıklı ve yüzeysel olması, öğretim uygulamalarının sınırlı olması, uzaktan eğitimin düz anlatıma dayalı olması, öğretmenlik uygulamasının süresinin az olması; güçlü yönler temasında, öğretmenlik uygulamasının bilgileri pekiştirdiği, gözlem, kurum deneyimi, staj derslerinin öğretici olduğu, mesleki bilgi ve yeterlik ile mesleki özgüven kazandıkları; öneriler temasında ise derslerde uygulamaya daha fazla yer verilmesi, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının artırılması, öğretmenlik uygulamasının süresinin artırılması, bir yetersizlik alanında tam uzmanlaşma imkanı sağlanması, farklı okul ve yetersizlik türlerine yönelik staj imkanı sağlanması, öğretim derslerinin okullarda yapılmasına yönelik görüşler belirlenmiştir. Aşağıda Özel eğitim öğretmenliği lisans programının öğrenme-öğretme süreci teması ve alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir;

“Dersler uzaktan eğitim sürecinde genelde düz anlatım ve slaytlara dayalı idi. Çok etkileşime dayalı olmadı. Bilgi sunumu oldu daha çok, öğretim uygulamaları yönü zayıftı. Bu dönem bizim için dezavantaj bir durum oluşturdu. Öğrencinin daha aktif olduğu şekilde dersler işlenebilir. Sınıf mevcutları azaltılarak öğretim üyelerinin derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerine de yer vermeleri sağlanabilir. Kalabalık sınıflar eğitimi güçleştiriyor. Sınıflardaki sıralar sabit, her hangi bir ortam düzenlemesine imkan vermiyor (Ö1/3K).”

“Dersler daha nitelikli ve uygulama ağırlıklı işlenmeli. Öğretim derslerinde doğrudan okula gidilebilir. Öğrenci ile birebir öğretim yapılabilir. Programda içerik olarak çok yakın ve birbirini tekrar eden dersler var, onlar azaltılıp farklı yetersizlik gruplarına yönelik dersler artırılabilir. Klasik sınav yerine proje, portfolyo hazırlama gibi değerlendirmeler de yapılmalı (Ö16/4K).”

“Pandemi nedeniyle yaklaşık iki yıl uygulama dersleri istenilen düzeyde olmadı, uzaktan eğitim faydalı olmadı (Ö12/4K).”

“Pandemi döneminde aldığımız dersler çok verimsizdi. Uygulamaya daha fazla ağırlık verilebilir, dördüncü sınıfta öğretmenlik uygulamasının süresi artırılabilir. Dördüncü sınıftaki dersler azaltılabilir. RAM ve rehabilitasyon merkezlerine de staja gönderilmemizi faydalı olur” (Ö15/4E).”

“Mesleki yeterlik anlamında programın yeterli ve etkili olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik becerilerini kazandırmada yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö4/3K).”



“Son yıl tamamen okullarda staj olmalı, bir gün staj yetersiz kalıyor (Ö21/4E)”.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, pandemi koşulları nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin öğrenme-öğretme süreçlerine yansımalarının olumsuz olduğu, uygulama içeren öğretim derslerinin bilgi ağırlıklı olarak işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte okullarda uygulama imkanı sağlayan gözlem, kurum deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenilen bilgileri pekiştirdiği ve öğretici olduğu görülmektedir. Derslerin teorik bilgiler, mesleki yeterlik sağlamanın yanı sıra mesleki özgüven kazandırdığı görülmektedir. Derslerin okulda uygulama imkanı sağlaması, alan eğitimine yönelik teorik derslerin ile pratikte uygulamalarını görme imkanı sağlaması açısından yararlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf mevcutların azaltılması ve derslerin uygun fiziksel koşullara göre düzenlenerek derslerin yöntem çeşitliliğine dayalı uygulama ağırlıklı ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaları içermesi, bir yetersizlik alanında uzmanlaşma sağlanmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Tablo 8’de özel eğitim öğretmenliği lisans programının ölçme ve değerlendirme süreci teması yer almaktadır.

Tablo 8.

Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci

3.Tema	Alt temalar	Görüşler	N
Özel eğitim öğretmenliği lisans programının Ölçme ve Değerlendirme süreci	Sorunlar	Öğrencilerin, derslere sınav odaklı yaklaşımları	5
		Özel eğitim ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilgilendirme ağırlıklı olması	5
		Yeterli uygulama yaptırılmaması	4
	Öneriler	Ayrıntılı performans değerlendirmenin öğretilmesi	8
		Hedef odaklı değerlendirme öğretimi	5
		Birey odaklı değerlendirme yapabilme	4
		Birey odaklı ölçme aracı hazırlayabilme	4
		Kaba değerlendirmenin uygulamalı öğretilmesi	2
		Formal ve informal değerlendirme tekniklerinin öğretimi	1
		Standart test ve ölçeklerin lisansta öğretimi	1
Ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin özel eğitime uyarlanması	1		

Özel eğitim öğretmenliği lisans programının ölçme ve değerlendirme süreci temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin iki temada toplandığı görülmektedir. Zayıf yönler alt temasında; öğrencilerin sınav odaklı düşünmesi, öğretim uygulamalarının sınırlı olması, özel eğitim alanında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilgilendirme ağırlıklı sunulması ve yeterli uygulama yapılamaması; öneriler temasında, ayrıntılı performans değerlendirme, hedef odaklı değerlendirme ile birey odaklı değerlendirmenin öğretilmesine yönelik görüşler belirlenmiştir. Aşağıda Özel eğitim öğretmenliği lisans programının ölçme ve değerlendirme teması ve alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretim süreçleri daha çok bilgi düzeyinde gerçekleşti. Daha fazla uygulama ağırlıklı olmalıydı. Öğretim derslerinin değerlendirilmesi uygulama şeklinde olmalı. Arkadaşlar genelde dersi geçmek istedikleri için sınav kolaylarına geliyor bence (Ö4/3K)”.



“Programda teorik derslerinin süresi azaltılıp, uygulama derslerinin süresi artırılabilir. Derslerde ayrıntılı değerlendirme, kaba değerlendirme formu hazırlama ve uygulama yaptırılabilir (Ö22/4K)”.

“Öğrenciye yönelik öğretim nasıl değerlendirilir, kısa dönemli amaçlara göre ölçme aracı geliştirme uygulamaları yaptırılabilir. Ayrıntılı değerlendirme araçları uygulamalı olarak öğretilebilir. Sınıf mevcudu uygun olsa derslerde uygulamaya daha fazla yer verilebilir (Ö19/4E).”

“Ölçme ders içeriğinin özel eğitime uyarlanması sağlanabilir (Ö7/3E).”

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, özel eğitim alanında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik uygulama eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bu eksiklerin nedenleri olarak; pandemi koşulları nedeniyle okullarda uygulama yapılamaması, öğretime ilişkin uygulama eksikliklerinin olması, derslerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi sıralanabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ayrıntılı performans değerlendirme, hedef ve birey odaklı değerlendirme ile değerlendirme tekniklerinin uygulamalı olarak öğretimi konusunda ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak özel eğitimde değerlendirmenin öğretimin temelini oluşturması ve değerlendirme verilerine dayalı olarak öğretim sürecinin tasarlanması nedeniyle öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin mesleki gelişim ihtiyacı duydukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlikleri kazandırma, çoklu kaynaklardan değerlendirme yapma, öğrenci davranışlarını yönetebilme becerisi kazandırmaya ilişkin ölçek maddelerine katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lisans programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin maddelerde kendilerini daha yeterli değerlendirdikleri söylenebilir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüş ifade ettikleri, öğretim süreçlerinin mesleki yeterlik kazandırmanın yanı sıra mesleki özgüven kazandırdığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrenme-öğretme sürecine ilişkin nicel verilerin nitel veriler ile desteklendiği görülmektedir. Ergül ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada araştırma bulgularımızı destekler biçimde öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi mesleki bilgi, beceri, işbirliği ve tutum açısından yeterli buldukları belirlenmiştir. Dedeoğlu ve arkadaşları (2004) tarafından gerçekleştirilen 3. ve 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırmada ise araştırma bulgularımızın aksine, öğrencilerin lisans programını mesleki yeterlik kazandırma bakımından yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin diğer yetersizlik alanlarına yönelik öğretim derslerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırmaların daha önce yürürlükte olan özel eğitim lisans programları esas alınarak gerçekleştirilmiş olması da sonuçların farklı olma nedenleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte araştırmada lisans programının mesleki yeterlik ve özgüven kazandırmasına yönelik bulgunun genel olarak öğretmenlik eğitimine yönelik başka araştırma bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitimin yetersiz olduğu (Can, 2019; Goff-Kfour, 2013; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018) ve nitelikli öğretmenlik becerilerini kazandırmadığı belirlenmiştir (Aksoy, 2013; Eret, 2013; Ertürk vd., 2014; Kırksekiz vd., 2015; Ören vd., 2009; Özdemir vd., 2015). Bu farklılığın nedeni olarak, elde edilen bulguların farklı branşlardaki öğretmenlik programlarına yönelik



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmeler içermesi, özel eğitim öğretmenliğinin öğrenci profili ve gerekli olan mesleki yeterlikler bakımından daha fazla bilgi, beceri ve yeterlik gerektirmesi bakımından içerik bakımından diğer öğretmenlik programlarından ayrılmasının da etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının “ders içeriklerini desteklemek amacıyla ders dışı etkinlikler düzenlenmesi”, “kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin bilgi ve becerileri ile üst düzey bilişsel becerileri yeterli olarak ölçmesi” ölçek maddelerine ise en az katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim içeriğini zenginleştirmek adına ders dışı etkinlikler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlik bakımından kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir. Eğitim fakültesinde derslerin genellikle sınıf içi öğretime ya da pandemi döneminde uzaktan eğitime dayalı olması, kurum dışı gözlem, gezi, saha ziyaretleri gibi ders dışı ziyaretlerin pandemi koşullarında yapılamamasının da bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik bir araştırmada, nitelikli öğretmen özellikleri arasında ders dışı etkinlikler düzenleme yeteneği de sıralanmıştır (Casanguiu, 2016). Bu yönüyle lisans programının ders dışı etkinlikler yeterliği kazandırması bakımında dönemsel koşullar gereği yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgular incelendiğinde pandemi koşulları nedeniyle uygulama ağırlıklı öğretim derslerinin uzaktan eğitimde bilgi ağırlıklı ve yüzeysel işlendiği, okullarda uygulama imkanı sağlayan ders ve öğretmenlik stajı derslerinin yapılamadığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin ders dışı öğrenme kaynaklarının kısıtlanmasına yol açtığı, öğretim derslerinde uygulama deneyimi yaşamalarına engel olduğu söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik bazı araştırmalarda da derslerin teorik kaldığı, öğretim uygulamalarının yetersiz olduğu, staj süresinin artırılması ve derslerin uygulamalı olmasına yönelik araştırma bulgularımızı destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Büyükalın Filiz vd., 2018; Ergül vd., 2013; Sezgin Nartgün, 2010). Bununla birlikte benzer araştırmalarda pandemi koşulları nedeniyle okullarda uygulama yapılamaması, genel olarak öğretmenlik uygulamasına gerekli önemin verilmemesi nedeniyle öğretmenlik uygulaması derslerinin nitelik açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir (Aslan & Sağlam, 2018; Köse & Caner, 2022; Selvi vd., 2017; Şimşek vd., 2013). Öğretmen eğitime yönelik farklı araştırmalarda da öğretmenlik eğitiminin bilgi ağırlıklı olduğu uygulamalı öğretim derslerinin yetersiz olduğuna ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir (Karadağ Yılmaz & Öner, 2019; Öztürk & Yıldırım, 2014; Selvi vd., 2017). Öğretmen eğitiminin başarısı, teorik bilgilerin uygulama ile desteklenmesine bağlıdır (Baumert vd., 2013). Öğretmen adayları derslerde teorik olarak öğretilen konuları, öğretime yönelik uygulamalar ile daha iyi öğrenmektedirler (Koerner vd., 2002). Bu nedenle öğretime dayalı derslerin uygulamalı olarak işlenmesinin mesleki yeterlikleri kazandırması bakımından öğretimi daha işlevsel kılabilir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, özel eğitim alanında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik uygulama eksiklikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öğrenme eksiklikleri olduğu ve uygulamada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programına ilişkin ders dışı öğrenme kaynakları kullanma, ölçme ve değerlendirme konularında elde edilen nicel bulguların, nitel bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Araştırma bulgularımıza benzer şekilde bazı araştırmalarda da özel eğitim öğretmenliğinin içerik ve uygulama boyutuna ilişkin olarak, lisans programının yetersiz değerlendirdiği araştırma sonuçları elde edilmiştir (Büyükalın Filiz vd., 2018; Ergül vd., 2013; Sezgin Nartgün, 2010; Ulay, 2018).



Öğretmen adaylarının program değerlendirme ölçeği alt boyutlarına göre ölçek puanları değerlendirildiğinde, hedeflerin değerlendirilmesi ve içeriğin değerlendirilmesi alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri; öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi boyutlarında ise yeterli gördükleri görülmektedir. Genel olarak özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının öğrencilere gerekli yeterlikleri kazandırdığı söylenebilir. Öğrencilerin de lisans öğretim programının hedefleri açısından kendilerini oldukça yeterli gördükleri görülmektedir. Hedeflere ilişkin bu bulgunun nitel verilerle de desteklendiği söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin mesleki yeterlik ve özgüven kazandıkları, teorik bilgiler öğrendikleri, sahada yaptıkları uygulamalar ile teorik bilgilerini pekiştirdikleri ve sınıf yönetimi becerilerini kazandıkları, genel olarak özel eğitim öğretmenliği programının hedeflerine yönelik mesleki yeterlik kazandıkları söylenebilir. Bununla birlikte lisans programının içeriğine ilişkin bazı görüşlerinin program değerlendirme ölçeğinde yer alan içerik boyutunda yer alan maddeler ile örtüşmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının içerik boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, genel kültür dersleri ile içeriklerinin fazla ve yoğun olduğu, buna karşın özel eğitim alanına yönelik ders ve içeriklerinin daha sınırlı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Dedeoğlu ve arkadaşları (2004) tarafından zihin engelliler öğretmenliği bölümü 3. ve 4.sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde, bazı genel kültür derslerinin gerekli görülmediği, alan derslerinin ise yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmen adaylarının özellikle alan derslerinin çeşitliliği ile içeriklerinin zenginleştirilmesine yönelik önerilerde buldukları görülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin örtüşmemesinin nedenlerinden biri olarak ise; ölçme aracında içerik ile ilgili maddelerin daha genel olması, nitel verilerde ise öğretmen adayları tarafından konunun daha ayrıntılı olarak irdelenmesinin de farklılığa yol açtığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında farklı yetersizlik gruplarından öğrenciler ile çalışmaları muhtemel olduğundan, özel eğitimin farklı alanlarına yönelik ders çeşitliliği ve içeriklerin zenginleştirilmesine ihtiyaç duymaları normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının lisans programının öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi boyutunda kendilerini kısmen daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin nitel veriler incelendiğinde, pandemi koşullarında uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yansımaları nedeniyle, bazı öğretim derslerinde uygulama olarak yapılamaması, sahada deneyim fırsatı sağlayan gözlem, kurum deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı öğretim derslerinin yapılmamasının da bu duruma kaynaklık ettiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının kendilerini daha az yeterli görme nedenlerinin nitel verilerde öğretimin bilgi ağırlıklı olması, öğretim uygulamalarının sınırlı olması, uzaktan eğitimin olumsuz yansımaları, öğretmenlik uygulamasının süre olarak az olması şeklinde açıklandığı görülmektedir. Araştırma bulgularımıza benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretim uygulamalarının sınırlı olduğu (Büyükalın Filiz vd., 2018; Ergül vd., 2013; Sezgin Nartgün, 2010; Ulay, 2018); öğretim üyesi ihtiyacının öğretmen yetiştirmede önemli bir sorun olduğu ve bu durumun öğretimin uygulama boyutunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Özyürek, 2008).

Araştırmada öğretmen adaylarının lisans programının ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri, mesleki gelişim ihtiyacı duydukları belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda da özel eğitim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir (Çetin, 2004; Şener & Tanrıseven, 2021). Farklı branşlarda



görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmalarda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki yeterliklerinin düşük olduğu, bu konuda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Çakan, 2004; Erdoğan & Kurt, 2012; Ergül, 2019; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karaman & Şahin, 2014). Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin nitel veriler incelendiğinde, ayrıntılı performans değerlendirme, hedef ve birey odaklı değerlendirme, kaba değerlendirme, formal ve informal değerlendirme araçları, standart test ve ölçeklerin öğretilmesi, ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin özel eğitime uyarlanması gibi konularda lisans programında değişiklikler yapılmasına yönelik önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bu noktada lisans programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik nitel bulgular ile nicel bulguların örtüştüğü görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından özel eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilgilendirme ağırlıklı öğretildiği ve ölçme araçlarına ilişkin yeterli uygulama fırsatı bulamadıklarına ilişkin görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular ölçme ve değerlendirme boyutunda belirtilen yeterlik eksikliğinin açıklayıcısı olabilir. Özel eğitimde değerlendirme, öğretim öncesi, öğretim içinde ve öğretim sonunda, öğrencilerin yetersizlik durumlarına göre farklı ölçme teknikleri kullanılarak sürekli yapılmaktadır. Değerlendirme ile öğrencilerin öğretim öncesi performans ve bilgi düzeyleri, öğretim içerisinde öğretimin etkililiği, öğretim sonunda ise genel olarak öğretimin başarı ve kalıcılığı test edilmektedir. Bu süreçlerin hepsi uygulama içeren değerlendirme durumlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından PDÖ puanları arasında içeriğin değerlendirilmesi boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, ölçek geneli, hedeflerin değerlendirilmesi, öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesi alt boyutları ile ve ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının içeriğin değerlendirilmesine ilişkin puanlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde programda genel kültür dersler ile içeriklerinin fazla ve yoğun olduğu, bazı genel kültür derslerinin katkı sağlamadığı, buna karşın özel eğitim alanına yönelik ders ve içeriklerinin daha sınırlı olarak değerlendirildiği, özel eğitim alanında ders çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenliği lisans programı içerik boyutunun değerlendirilmesine ilişkin nicel ve nitel bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre PDÖ puanları arasında ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin, özel eğitim lisans programlarının değerlendirilmesine ilişkin puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedenleri olarak nitel verilerde de belirtildiği üzere, programın değerlendirilmesine ilişkin öğrenme-öğretme sürecinin niteliği, öğrenci-öğretim etkileşimi, uygulama yapma fırsatı ve öğrencinin öğretim süreçlerine katılması gibi faktörlerin sınıf değişkenine göre daha belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularından hareketle sınıf değişkeninden ziyade sınıf düzeyinde verilen öğretimin niteliğinin daha belirleyici olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarından elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adaylarına gerekli mesleki yeterlikleri kazandırma bakımından başarılı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının programın özellikle öğrenme-öğretme süreci ile Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 1-30.* DOI: 10.51460/baebd.1163593



ölçme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin ise desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerini açıklamaya yönelik, araştırmanın nitel verilerinde destekleyici görüşler elde edilmiştir. Genel olarak araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel veriler ile desteklendiği belirlenmiştir.

Sayfa | 26

Özel eğitim öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği bu araştırmada bazı sınırlılıklar dikkate alınarak araştırma sonuçları değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırma, öğretmen adaylarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır. İkinci bir sınırlılık olarak öğretmen adaylarının mesleğe atanmadan önce, öğretmenlik uygulaması ve öğretim deneyimlerine dayalı olarak değerlendirmelerin yapılması, adayların sınırlı deneyimlerine dayanmaktadır. Araştırmanın bir fakülte ve bölümde yapılması ise üçüncü bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitim fakültesi, özel eğitim öğretmenliği bulunan diğer eğitim fakültelerine göre nispeten yeni bir fakülte dir. Çalışma grubunun özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda deneyim olarak daha eski olan eğitim fakültelerini de kapsayacak şekilde geniş olmaması diğer bir sınırlılıktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adayların mesleki yeterliklerini geliştirmek için öğretim derslerinde uygulamaya ağırlık verilebilir, öğretim süreçlerini zenginleştirmek adına öğretimde yöntem ve teknik çeşitliliğine yer verilebilir.
- Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin mesleki yeterlik kazandırmak adına, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ders sayı ve içerikleri artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının öğretim derslerinin uygulamaya dayalı olması yönündeki talepleri doğrultusunda, bölüm bünyesinde özel eğitim uygulama merkezi açılabilir.
- Programın içeriğine yönelik olarak bazı derslerin çok gerekli olmadığı, bazı alan derslerinin sayı ve süre olarak yeterli olmadığına yönelik nitel bulgular ışığında, programda yer alan dersler ve içerikleri güncellenebilir.
- Sınıfların fiziksel tasarımı etkili öğretime uygun olacak şekilde düzenlenebilir, sınıf mevcutları uygulamalı öğretime daha fazla imkân sağlanması açısından azaltılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adigüzel, O. C. (2015). Development of a scale to evaluate the pedagogical formation program implemented with turkish prospective teachers. *Education Research and Review, 10(2)*, 101-110. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2014.2029>.
- Akçamete, G. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 1-29). Anı Yayıncılık.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 53(53)*, 69-96. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.732256>
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33 (1)*, 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1)*, 36-38.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013). Professional competence of teachers, cognitively activating instruction, and the development of students' mathematical literacy (COACTIV): A research program. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 1–21). New York, NY: Springer
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3)*, 763-775. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036496>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research in Education, 7 (4)*, 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>.
- Casanguiu, L. (2016). On a romanian branding of the teachers for primary school. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 9(58)*, 27-35.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education, 34 (3)*, 1-17. Doi: 10.14221/ajte.2009v34n3.1
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev: Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2)*, 99-114.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1)* 35-46.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Yayıncılık.
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1)*, 1-30. DOI: 10.51460/baebd.1163593



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2013). *Teacher education around the world*. Routledge.
- Dedeoğlu, S., Durali, S. & Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1), 47-55.*
- Erdamar, G., & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asya Öğretim Dergisi, 9 (1), 58-79.* <https://doi.org/10.47215/aji.834650>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 23-36.*
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 499-522.*
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Edge Akademi.
- Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22 (3), 897-908.*
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145*
- Goff-Kfour, C. A. (2013). Pre-service teachers and teacher education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 93, 1786-1790.*
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Science, Theory & Practice, 12 (4), 2789-2799.*
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 65-77.*
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8 (3/4), 381-389.*
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education, 33(1), 26-41.*
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher, 46(4), 177-193.*
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 11 (21), 171-197.* Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/53462/726421>
- Karadağ Yılmaz, R., & Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9 (4), 847-868.* <https://doi.org/10.24315/tred.533604>.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 175-189.*
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 1-30.* DOI: 10.51460/baebd.1163593



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınları.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M. & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2)*, 433-451. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000250>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Koerner, M., Rust, F. O. C., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly, 29 (2)*, 35-58.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6 (3)*, 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Köse, E., & Caner, H. N. (2022). 2015-2020 yılları arasında Türkiye'deki öğretmenlik uygulaması dersi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (1)*, 1221-1267. <https://doi.org/10.29299/kefad.927275>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology, 105(3)*, 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Marriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation*. The USA: Jossey-Bass
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. (Çev. Ed. M. Çevikbaş). Ankara: Nobel.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research, 1(2)*, 159-176.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem.
- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15 (58)*, 217-246
- Özdemir, S. M., Ceylan, M., & Canoğlu, S. N. (2015). Öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya ne kadar dönüştürebiliyor? *International Online Journal of Educational Sciences, 7 (2)*, 265 – 282.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2014). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin Türkiye'deki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators, 3 (2)*, 149-166.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2)*, 189-226.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's guide to structural equation modeling* (p.85-90). New York: Taylor & Francis.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22(2)*, 63-75.
- Selvi, M., Doğru, M., Gençosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1)*, 175-193. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327397>
- Sezgin Nartgün, Ş. (2010). Perceptions of special education academic staff: Whoshould be employed as special education teachers? *International Journal of Human Sciences, 7 (1)*, 1082-1113.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal, 11(2)*, 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Şener, B., & Tanrısever, C. (2021). Konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında zorlandığı konular, MEB'e ve eğitim fakültelerine öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1)*, 181-219.
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1)*, 1-30. DOI: 10.51460/baebd.1163593



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 1-30.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 1-30.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 30


- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (2)*, 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (2)*, 235–250.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c adresinden, 11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)* (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.
- YÖK (2018). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden, 11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2021a). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar* https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daيره_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx, Erişim Tarihi 11.08.2022
- YÖK (2023). *Özel Eğitim Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903>, adresinden, 09.03.2022 tarihinde erişilmiştir.




Vatan Olgusunun Zihinlerdeki İmgesi: Türk ve Mülteci Öğrenciler ile Yapılan Karşılaştırmalı Bir Metafor Araştırması

The Image of Homeland Phenomenon in Minds: A Comparative Metaphor Research Conducted with Turkish and Refugee Students

Sayfa | 31

Nihal BALOĞLU UĞURLU  Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nihalugurlu@ohu.edu.tr

Şerife KARACA  Doktora Öğrencisi, serife.karaca14@ogr.atauni.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24 Şubat 2022
Kabul tarihi - Accepted: 6 Şubat 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı ortaokullarda öğrenim gören Türk ve mülteci öğrencilerin “vatan” kavramına yönelik metaforik algılarının tespiti ve karşılaştırılmasıdır. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğrencilerin vatan kavramına yönelik metaforik algılarının tespitini gerçekleştirmeye yönelik eksik bırakılmış cümlelerden oluşan bir metafor formudur. Araştırma 2021-2022 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ve Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında öğrenim gören her sınıf düzeyindeki toplam 339 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç, Türk öğrencilerin tamamı vatan kavramı ile ilgili olumlu yönde metaforlar üretirken, mülteci öğrencilerin bir kısmı zihninde olumsuz yönde metaforlar oluşturmuştur. Bu metaforlardan bazıları onların kendi vatanları ile ilgili geçmiş yaşantılarına ait olduğu gibi bazıları ise bu kavram üzerinden geleceğe dair bakış açılarını yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vatan, Metafor, Türk ve mülteci öğrenciler.

Abstract. The aim of this research is to determine and compare the metaphorical perceptions of Turkish and refugee students who are studying in middle schools towards the concept of "homeland". The phenomenology approach which is the one of the qualitative research methods, was adopted as the research design. The data collection tool used in the research is a metaphor form that contains to incomplete sentences which is created about metaphorical perceptions of the students towards the concept of homeland. The research was conducted in the Fall semester of the 2021-2022 academic year. A total of 339 middle school students from each grade level who were studying in public schools affiliated to Niğde and Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education participated in the research. The data obtained from the research were evaluated by content analysis method. The most important result obtained from the research is that while all of the Turkish students formed positive metaphors about the concept of homeland, some of the refugee students created negative metaphors in their minds. While some of these metaphors belong to their past life, some of them reflect their perspectives on the future through this concept.

Keywords: Homeland, Metaphor, Turkish and refugee students.



Extended Abstract

Introduction. Phenomenon of homeland means for the members of a society is very important. However the way people express this concept they imagine in their minds can change. Metaphor also is one of them.

Metaphor provides more than a representation in understanding the ideas and thoughts of people in their inner world. It can be an effective way for field experts to concrete some concepts that students have in the field of education in this way. In the literature, there are some studies in which students' perceptions of metaphors for the concept of homeland are determined (Türküresin, 2018; Gömleksiz and Öner, 2016; Özkan and Taşkın, 2014). However, the originality of this research is that the metaphors of students about the concept of homeland have been analyzed according to their legal status. As a matter of fact, students who are citizens of the Republic of Turkey feel safe their for social, political, legal, economic, etc respects. However, the question sought to be answered in this study is how similar or different the metaphors of Turkish and refugee students regarding the concept of homeland. So, it is possible to structure the problem sentence of the research as follows: "What are the common and different aspects of the metaphors of Turkish and refugee students in the middle schools about the concept of homeland?"

Method. In the research, phenomenology method was adopted from qualitative research approaches. This research pattern is a qualitative research type which is used to understand of an events or a situations that we actually don't have much in-depth knowledge about it but occur many times in everyday life (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

In the research, convenience sampling method was preferred from non-probability sampling methods. A total of 339 middle school students who were studies in five different public schools which are affiliated to Kahramanmaraş and Niğde Provincial Directorates of National Education were included in the study. The high number of refugee students in the selected schools was effective in choosing the schools from that the data were obtained. In the research, a semi-structured form was used to learn the students' perceptions about the concept of homeland through metaphor. In this form there is an incomplete sentence given as "The homeland is like Because... ". The data obtained from the research group were classified into themes using the content analysis method. Content analysis is an analysis method that allows establishing a relational whole between the obtained data and dividing the data into meaningful groups (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Results. In the research, a total of 109 different metaphors related to the concept of homeland were obtained from 339 forms. The most frequently repeated metaphor which is related to homeland by the students is *home*. *Family and mother metaphors* have second place in the frequency of repetition. The frequency of repetition of the *heart*, *soul* and *flower* are other important metaphors in the study.

In the research, the most frequently repeated metaphors which are related to the concept of homeland by the *Turkish students* are *home*, *mother*, *family*, *soul* and *heart*. And also, the most frequently repeated metaphors created by *refugee students* about the concept of homeland are *home*, *heart*, *flower*, *family* and *tree*.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

The categories with which both Turkish and refugee students have the most common metaphors are the metaphors of *source of life, safe and protective, place that meet material and spiritual needs.*

On the other hand, there are categories in which Turkish and refugee students differ. While refugee students do not produce metaphors in the categories of *strong and indivisible, fought for and indispensable*, Turkish students do not have metaphors in the categories of *weak and divisible, frightening, with an end and guiding.*

Sayfa | 34

Discussion and Conclusion. In this research, it is seen that the metaphors that secondary school students commonly produce about homeland find a response in the literature. In their research, Gömleksiz and Öner (2016) and Er Türküresin (2018) found that middle school students produced metaphors of home and family.

In the research, it was seen that both groups produced metaphors that refer to the homeland as a source of life, loved, and a protective and safe place. This result proves that the concept of homeland has a universal feature. Every person sees his homeland as vital and valuable to him. As a matter of fact, it is possible to see this fact in some studies on homeland metaphors in the literature (Gömleksiz & Öner, 2016; Palavan & Kozaner Yenigül, 2021; Sağdıç & İlhan, 2018).

In the research, it has been observed that the homeland for Turkish students is protected and cared for, strong and indivisible, fought for and indispensable, while refugee students' perceptions of these characteristics of the homeland remain at a minimum level. While this result reflects the perspective in which the homeland perceptions in the metaphors produced by refugee students are weak, it also supports some stereotypes of Turks about refugees. As a matter of fact, the negative discourses of Turks about refugees, which can be evaluated in the context of "claiming the homeland" and "fighting for its sake", can be given as an example to this situation. However, it is thought that the reason for the refugee students not being able to produce metaphors about their homeland in these categories may be the war they went through and the lack of belonging as a result of it. As a matter of fact, the fact that wars deprive people of their fundamental rights can reduce their spatial belonging. The fact that people flee from the wars they live to save their lives, property and honor prevents them from looking back. The fact that families who are victims of war raise especially young generations with a focus on the day and encourage them to build their future in places with better living conditions may be one of the main reasons for this situation (Topdemir Koçyiğit, 2016; Yıldırım Yücel, 2019). So, in the Social Studies course, where the concept of homeland is mostly discussed, it is necessary to turn the mental images of the students towards the homeland completely positive.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Vatan olgusu

Sayfa | 35

“Vatan” birey ve toplum için birden fazla anlamı içerisinde barındıran bir kavramdır. Nitekim Türk Dil Kurumu bu kavramı “bir halkın üzerinde yaşadığı doğup büyüdüğü, kültürünü oluşturduğu toprak parçası” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama vatanın bireyler tarafından bedensel ve ruhsal anlamda doyuma ulaştıkları bir coğrafyayı anımsatırken, bu özelliği ile bağlantılı olarak, ona beslenen aidiyet duygusunun güçlülüğünü de yansıtır (Çiftçi ve Dikmenli, 2016; Yazgan, 2007). Bir toplumun bireyleri vatan olgusu üzerinden bir bağ kurarak bütünlük sağlar ve böylece birlik, beraberlik ve dayanışmayı gerçekleştirir. Öyle ise vatan, toplum bireylerini ortak bir paydada buluşturan en önemli unsurlardan bir tanesidir. Vatan kavramı tam da Ziya Gökalp’in (1973) tanımlamasında olduğu gibi “Milletin maneviyatı ve mukaddesatı, hatıraları ve idealleri, milli kültürle kaynaşmış, geçmişi ve geleceği birleşmiş bir coğrafyadır” (Akt., Çiftçi ve Dikmenli, 2016).

Ne var ki günümüz dünyasında yaşanan sosyal ve siyasal düzen değişiklikleri insanların bu kavrama yönelik algılarını daha fazla çeşitlendirebilmekte ve insanları bu kavrama yönelik farklı düşüncelere yönlendirebilmektedir. Bunun en somut örnekleri, günümüz şartlarında özellikle de göç olgusu açısından gözlenmektedir. İnsanların farklı amaçlarla gerçekleştirdikleri gönüllü göçlerin yanısıra, yaşadıkları savaş, terör, etnik ayrımcılık gibi sorunlardan dolayı gerçekleştirdikleri zorunlu göçler (İçduygu ve Toktaş, 2002), makro ölçekte toplumları ve mikro ölçekte de aile ve bireyleri etkileyen ve yaygın etkisi açısından toplumlar ve bireyler tarafından tahmin edilemeyen (Castelli, 2018) bir özelliğe sahiptir. Ancak her ne şekilde olursa olsun bu durum bireylerin vatan algısını farklı yönlerde değiştirecek bir etkiye sahiptir. Vatan bazıları için mekânsal bir bağlılığı ifade etmezken, bazıları ise kendi kimliklerinde anavatanlarını baskın bir unsur olarak gösterirler. Hâlihazırda her birey için vatan, haklarını herkes ile eşit bir düzeyde kullanabilen, ikamet ve hareket serbestesine sahip, geçim kaynaklarına ulaşma ve mülkiyet edinimini gerçekleştirme bakımından sıkıntı yaşamayan bir özelliğe sahiptir. Bu durum yerlerinden edilen, sosyal dışlanmaya maruz kalan ve yaşadığı ülkeye ve topluma karşı aidiyetsizlik hisseden bireyler için çok daha anlamlıdır (Saito, 2009). Nitekim bu insanlar özkimlikleri, sosyal ilişkileri ve hayata bakış açıları ve anlamlandırmaları yönünden vatanlarını kaybetmelerinin acısını güçlü bir şekilde hissederler (Ren vd., 2020).

Zorunlu göçler bakımından Türkiye’nin coğrafi konumu itibarıyla önemi yadsınamaz. Nitekim Türkiye, Ortadoğu ülkelerinde yaşanan olumsuz şartlardan dolayı göç eden insanları hem kendi sınırları içerisinde barındıran hem de batı ülkelerine geçişlerinde onlara koridor görevi yapan bir ülkedir ve bu durumun Türkiye’nin sosyo-ekonomik şartları açısından önemi büyüktür (Kartal ve Başçı, 2014). Şöyle ki alanyazında yapılan araştırmalar (Karataş, 2020; Özpolat, 2018; Tümeğ, 2018) uluslararası koruma altındaki insanlarla Türk toplumu arasında yaşanan kültürlerarası çatışmaları Türkiye için bir külfet olarak kanıtlamaktadır. Nihayetinde daha önce söz edildiği üzere misafir ve ev sahibi toplum açısından vatan olgusunun gerçekleştirdiği birlik-beraberlik duygusu yaşanmamaktadır. Başka ülkelerden göç eden insanlar vatan kavramını kökensel boyutundan ziyade mekânsal boyutu açısından değerlendirmekte (Öztürk Demirbaş vd., 2018), onlar için vatan “doğdukları yer değil, doydukları ve

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*

DOI: 10.51460/baebd.1078630



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kendilerini güvende hissettikleri” bir yer olarak anılmaktadır. Oysa vatan, Türk toplumu tarafından - doğal olarak- kökensele ve mekânsal boyutu ile bütünleşik olarak algılanmaktadır.

Türk toplumunun, açık kapı politikası çerçevesinde zorunlu göçlerle Türkiye’ye sığınan insanlara karşı bakış açısının seyrinde onların vatana yönelik mekânsal algısının önemi büyüktür. Çünkü bu insanların gözünde “vatan” kökensele boyutu ile kendi ülkelerine olan düşkünlükleri ile daim olsa, onların bu devlete ve topluma aidiyetleri düşük düzeyde kalacaktır. Ancak, kendilerini mekânsal anlamda, vatanları olarak bu ülkeyi gördüklerinde ise aidiyetleri artacaktır. Aidiyetlerinin güçlülüğü ise onların hem bu topluma adaptasyonlarını olumlu yönde etkileyecek, hem de bu ülkede yaşanabilecek etnik kökenli bir kaos ya da karmaşa ortamının önüne geçebilecektir. Tabii ki ülkede huzurun bozulmaması Türk toplumu için de arzu edilen bir durumdur. Ne var ki toplum içerisinde, onların bu ülkeden gitmeleri beklentisi içerisinde olan insanlar için (Çakırer Özservet ve Yurtsever, 2017; Tümeğ, 2018; Yıldırım vd., 2017), ne vatanları olarak Türkiye’yi görmelerini ne de bu ülkeye aidiyetlerinin güçlenmesini istemeyen bireyler olacağı açıktır. Ancak, bu insanlara kapılarını “sınırlı koruma” koyarak açan ve millî güvenlik, kamu düzeni ve sağlığı, sosyal ve ekonomik altyapı açısından çekinceleri olan Türkiye Cumhuriyeti (Çakran, 2017), şüphesiz, uyguladığı politikalarda, onları dışlamak ya da ötekileştirmek amacı gütmeyip onların bu devlet sınırları içerisinde, hukuki statülerine uygun olarak, sahip oldukları birtakım hakları ve özgürlüklerini kullanabilmelerine ve bu devlete ve topluma Türkiye topraklarında yaşadıkları süre boyunca bağlılıklarını gerçekleştirmelerine fırsat tanımaktadır.

Bu fırsatlardan en önemlilerinden biri de eğitimidir. Eğitim kurumları, genç nesli etkili bir vatandaş olarak topluma hazırlayan en önemli kurumlardır. Bu kurumlarda bireyler, ülke içerisindeki hukuki statüleri ne olursa olsun, en temel haklarından biri olan eğitim hakkına sahiptirler. Eğitim almanın bireyler için bir hak, devlet ve toplum için ise bir ihtiyaç olduğu kesindir. Devletin sürekliliği, toplumun refah ve huzuru bireylerin aldıkları eğitimin kalitesi ile artar. Nitekim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulunun yayınladığı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında bireylerin “*vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş*” olarak yetişmeleri yer almaktadır (MEB, 2018). Öyle ise, toplum içerisinde, hangi dine, hangi dile, hangi etnik kökene sahip olursa olsun bütün bireylerin toplumun sahip olduğu birtakım ortak paydalarda buluşabilmesi şarttır. Vatan da bunlardan bir tanesidir.

Vatan ve metaforik algı

Vatan kavramının toplum bireyleri için neyi ifade ettiği çok önemlidir. Bu kavramın insanların zihninde oluşturduğu imge, onların ne düzeyde bu devlete ve topluma bağlı olduklarının da göstergesidir. İnsanların zihninde imgelediği kavramları ifade etme şekilleri ise değişebilmektedir. Metafor da bunlardan bir tanesidir. İnsan zihninin ürettiği soyut ifadeleri somutlaştırıp anlamsal bağ kurmada ve temalaştırmada metaforlar önemli bir araçtır. Metaforlar aynı zamanda bireylerin yaşadıkları dünyayı ve hayatı algılama biçimlerini de ortaya koymaktadır (Girmen, 2007). Metafor, kişilerin iç dünyasındaki fikir ve düşüncelerini anlamada bir temsilden daha fazlasını sağlar. Eğitim alanında öğrencilerin sahip oldukları birtakım düşünceleri bu yolla kavramsallaştırmaları onların sorunları daha net ortaya koyabilmeleri açısından önemlidir.

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*

DOI: 10.51460/baebd.1078630



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırmada üç odak noktası vardır. Birincisi vatan kavramı, ikincisi Türk ve mülteci öğrenciler, üçüncüsü ise metaforlardır. Vatan kavramı vatanseverlik değerinin kazandırılması için önemlidir. Vatana atfedilen önem bireylerin o ülkeye olan aidiyetlerini güçlendirir (Elban, 2015; Taşdemir, 2016 ; Özdemir, 2017 ; Yavuz, 2018). Bu nedenle özellikle de Sosyal Bilimler olmak üzere bütün derslerde öğrencilere vatanseverlik duygusu kazandırılmaya çalışılır. Vatanseverliğin kazandırılması ise genellikle o ülkenin şehitlerine, geçmişine/tarihine (Avcı vd., 2017; Demirok, 2019; Karagözoğlu, 2018 ; Sütçü, 2020) ya da ulusal marş, milli bayramlar gibi milli değerlerine atıfta bulunularak yapılır. Böyle bir öğretim planlaması ortak bir dili, tarihi ya da kültürü paylaşan öğrenciler için etkili olabilmektedir. Ancak bu ülkede yaşayıp da farklı bir geçmişe ve kültüre sahip öğrenciler de vardır. O yüzden araştırmadaki diğer odak noktası kendi vatanında yaşayan Türk öğrenciler ile vatanından uzak ve bu ülkede geçici koruma altında olan mülteci öğrenciler olarak seçilmiştir. Mülteci öğrencilerin de bu ülkede yaşadıkları süre boyunca bu ülkeye olan aidiyetlerinin güçlendirilmesine ve vatanseverlik duygusunun geliştirilmesine önem verilmelidir. Nitekim bu duygu yalnızca geçmişten gelen ve milli kimlikleri ile bağdaştırılabilecek özellikteki bir yapının geliştirilmesi ile sınırlı kalmaz. İçerisinde bulunan toplumun bireyleri ile gerçekleştiren kültürel etkileşimin sonucunda geleceğe dair hedef ve idealler ile de yapılandırılır (Sözer, 2019). Bu araştırmada Türk ve mülteci öğrencilerin vatana yönelik algılarının tespiti için metaforlarının oluşturulması ve benzerlikleri ile farklılıklarının ortaya koyulması, hem öğrencilerin bu kavrama yönelik farkındalıklarını artırmak hem de eğitimcilerin vatanseverlik duygusunu kazandırmaya yönelik bakış açılarını genişletmek için farklı bir yol olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi ise şu şekilde yapılandırılmıştır:

"Ortaokullarda öğrenim gören Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili metaforlarının ortak ve farklı yönleri nelerdir?"

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni benimsenmiştir. Bu desen, bireylerin deneyimledikleri birtakım olgular hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacı ile kullanılır (Toprak, 2011). İnsanların hayatlarında karşılaştıkları pek çok olgu vardır. Bu olgunun diğer değişkenlerle ilişkisi tespit edilebildiği gibi, bu olgu üzerinde etkili faktörler de tespit edilebilir. Olgubilim deseninde ortaya koyulmaya çalışılan ise bireyin yaşamında etkili olan herhangi bir olgunun kendi yaşam tecrübeleri açısından ne anlama geldiğidir. Örneğin, bir öğrencinin "başarısızlık" olgusu üzerinden gidilirse, başarısızlıkla ilgili değişkenlerin (örn, sosyo-ekonomik durum) tespitinin yapılması ya da başarı/başarısızlık üzerindeki faktörlerin (örn, kullanılan yöntem, araç-gereçler) etkililiğinin ölçülmesi, farklı yöntemler uygulanarak gerçekleştirilebilir. Ancak, başarısızlık öğrencinin kendi yaşamı açısından ne anlama geliyor? Başarısızlık öğrencinin sosyal çevresi ile ilişkilerini nasıl etkiliyor? Ya da başarısızlık öğrencinin yaşamında ne tür sorunlara sebep oluyor? gibi soruların cevapları olgubilim deseni uygulanarak gerçekleştirilecek bir araştırmada aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgubilim deseninde kabullenilmesi gerekli olan iki unsur vardır ki; birincisi, insanların deneyimleri onları tecrübe eden bireyler için anlamlıdır ve ikincisi de, insanların deneyimlerinin ifade ettiği anlam bir dış gözlemci Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tarafından yapılandırılmaz (Güler vd., 2015). Öyle ise, bu araştırma çerçevesinde, yaşadıkları topraklara kökensel ve mekânsal olarak bağlı olan Türk öğrenciler ile kökensel olarak bağlı oldukları toprakları terk edip de mekânsal olarak yaşadıkları toprakları yurt edinmeye çalışan mülteci öğrenciler için “vatan” olgusunun ne anlama geldiğinin tespiti, olgubilim deseni kullanılarak ortak ve farklı yönleri açısından değerlendirilecektir.

Çalışma grubu

Araştırmada amaca yönelik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Olgubilim desenine uygun olarak, vatan algıları hakkında metafor yolu ile bilgi sahibi olunacağı katılımcılar, Türk ve mülteci öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya Kahramanmaraş ve Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı beş farklı devlet okulunda öğrenim gören toplam 379 ortaokul öğrencisi katılmış, nitelikli veri elde edilemeyen 40 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılarak, 339 öğrenci ile bu araştırma yürütülmüştür. Verilerin elde edildiği okulların tercih edilmesinde, mülteci öğrenci sayısının fazlalığı etkili olmuştur. Araştırma grubunun özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Sınıf Düzeyi	Hukuki Statü	Cinsiyet		f	%
		K	E		
5.Sınıf	T.C.	30	24	54	16
	Mülteci	15	19	34	10
6.Sınıf	T.C.	24	25	49	14
	Mülteci	14	9	23	7
7.Sınıf	T.C.	30	27	57	17
	Mülteci	20	16	36	11
8.Sınıf	T.C.	41	20	61	18
	Mülteci	-	25	25	7
Toplam		174	165	339	100

Tablo 1’e göre araştırma grubunda toplam 339 öğrenci vardır. Bu öğrencilerden 5. Sınıf düzeyinde 88 (%26) öğrenci, 6. Sınıf düzeyinde 72 (%21) öğrenci, 7. Sınıf düzeyinde 93 (%28) öğrenci ve 8. Sınıf düzeyinde 86 (%25) öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 125’i kız 96’sı erkek olmak üzere toplam 221’i T. C. vatandaşı, 49’u kız ve 69’u erkek olmak üzere toplam 118’i ise mültecidir.

Veri toplama aracı

Araştırmada öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili algılarını metafor yolu ile öğrenmek için eksik bırakılmış metafor formu kullanılmıştır. Kılcan (2021)’in metafor çalışmaları ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalara dayalı olarak geliştirmiş olduğu form, bu araştırmadaki vatan kavramına uyarlanmıştır. Bu formun ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyi,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hukuki statüleri) belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise "Vatan.....gibidir/benzer. Çünkü....." şeklinde verilen eksik bırakılmış cümle yer almaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Sayfa | 39

Araştırmada verilerin, mülteci öğrencilerin daha fazla olduğu okullarda toplanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma izni (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17.12.2021 tarihli ve 18 No.lu toplantı sayısı) alınan bu okullarda Türk ve mülteci öğrencilerden veri elde etme süreci de farklı şekillerde gerçekleşmiştir. Gönüllü Türk öğrencilerine, araştırmanın amacı ve formu nasıl dolduracakları hakkında bilgi verilmiş, kişisel bilgilerinin gizliliği açısından duyulan hassasiyet dile getirilerek, forma düşüncelerini samimi bir şekilde yansıtılmaları istenmiştir. Gönüllü mülteci öğrencilerin için ise dil yetersizlikleri dikkate alınarak, okul idaresi ile görüşülmüş ve onların kendi sınıflarından farklı bir mekanda toplanmaları talep edilmiştir. Bu talep doğrultusunda okulların birinde programı boş olan teknoloji tasarım atölyesi, bir okulda boş bir sınıf, bir okulda veli-öğretmen görüşmesinin yapıldığı ve fotokopi makinesinin bulunduğu bir oda, diğer iki okulda ise rehberlik odası kullanılmıştır. Onlara da Türk öğrencilere yapılan açıklamaların aynısı, kendi ülkelerinden olup da Türkçeyi de iyi düzeyde bilen akranları tarafından yapılmıştır. Bu açıdan veri elde etme sürecinde mülteci öğrencilerle bir iletişim sorunu yaşanmamıştır.

Araştırma grubundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen veriler arasında ilişkisel bir bütün kurulmasını ve verilerin anlamlı gruplara ayrılmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında, mevcut metafor formlarının içeriğinde yer alan, benzeyen (metaforun konusu), benzetilen (metaforun kaynağı) ve benzeyen ile benzetilen arasındaki bağıntı (metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki) dikkate alınarak çözümlenmiştir. Bu süreçte çeşitli nedenlerden (formun boş bırakılması, metafor yapılamaması gibi) dolayı bu çözümlenmenin yapılamadığı 40 form analizlere dâhil edilmemiş, 339 katılımcının formu değerlendirmeye alınmıştır. Sonraki aşamada, veri girişi yapılan metaforların uyumlu olabileceği kategoriler geliştirilmiş ve veri formları numaralandırılarak formlarda yer alan her bir metafor bir kategori alanı ile bütünleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında ise güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise araştırmacılar tarafından değerlendirilen veri formları ve kategori alanlarının sıralandığı liste bir alan uzmanına teslim edilmiş ve aynı değerlendirme süreci alan uzmanı tarafından da gerçekleştirilmiştir. Alınan geridönütten sonra Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirmiş olduğu formüle (Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) uygun olarak güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve 317 formdaki görüş birliğine karşın 22 formdaki görüş ayrılığı dikkate alınarak $317/(317+21) \times 100 = \%94$ oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir.

Bu araştırmada Türk ve mülteci öğrencilerin metaforları arasında bir karşılaştırma yapılması amaçlandığından, güvenilirlik çalışması sonrasında Türk ve mülteci öğrencilere ait formlar birbirinden ayrılmış ve her gruba ait form yeniden 1'den başlayarak numaralandırılmıştır (TÖ1, TÖ2, TÖ3,.... MÖ1, MÖ2, MÖ3,....gibi). Numaralandırılan formların içeriğinde yer alan metaforlar benzetilme yönü ile uyumlu olarak oluşturulan temalar altında kategorize edilerek istatistiksel olarak hesaplamalarının yapılabilmesi için SPSS 24 paket programında kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınma sırasında dikkat edilen özellik, öğrencilerin hukuki statülerine ilişkin özellikleri göz önünde bulundurularak farklı iki

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*

DOI: 10.51460/baebd.1078630



sütun oluşturulmasıdır. Böylece, Türk ve mülteci öğrencilerden elde edilen vatan kavramı ile ilgili metaforlar aynı kategoriye sahip olsalar dahi farklı gruplar altında toplanarak karşılaştırmalarının yapılmasına fırsat tanınmıştır. Bir başka deyişle, bu yolla, Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili metaforlarının frekans ve yüzdelerini karşılaştırmak mümkün olmuştur.

Bulgular

Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramı hakkında oluşturdukları metaforların frekansları

Araştırmada, analize dahil edilen 339 formdan vatan kavramı ile ilgili toplam 109 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforların isimleri ve frekansları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.

Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları

Metafor adı	f
Ev	55
Aile	27
Anne	27
Kalp	22
Can	18
Çiçek	11
Ağaç	9
Anne-baba/Ebeveyn	8
Arkadaş, yuva	7
Su	6
Cennet, güneş, kan	5
Anakucağı, bayrak, bahçe	4
Kuş, nefes, mıknaş, öğretmen	3
Akraba, defter, deniz, kardeş, özgürlük, toprak, emanet, mezar, göz, namus, hastane, okul, bağımsızlık, evlat/çocuk	2
Açılmış kafes, alın teri, cehennem, ağaç dalları, karpuz, park, patates kızartması, katman kayası, resim, çiçek bahçesi, kedi, ruh, çim, kırılmaz cam, rüya, amca, kırık vazo, sigara, dağ, kıyafet, sihir, ananas, köklü ağaç, silah, ana yüreği, değerli eşya, demir, kutsal kitap, şehit, şelale, asker, dokuma halı, lezzetli yiyecekler, şiiir, aslan, dünya, lüks ev, ay, mantar, yağmur damlası, baba, elma şekeri, masa, yaşlı ağaç, yatak, yeni açan bir çiçek, bale, muz, yeni elbise, müzik, yıldız, bayram, gözlük, yiyecek, gül, nar, bilgisayar, zincir, harita, nehir, büyük ağaç, hayat, ordu, büyük şemsiye, hayat, organ, cam, kalem, orman, cami, oyuncak, kalem kutusu, altın, sevgi.	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin vatan kavramına benzettikleri metaforlardan en sık tekrar edileni ev (n=55)’dir. Aile ve anne metaforları ise tekrar edilme sıklığı (n=27) ikinci sırada olan metaforlardır. Kalp (n=22), can (n=18) ve çiçek (n=11) ile diğer metaforların tekrar edilme sıklığı Tablo 2’de görülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmada Türk öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3.

Türk öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları

Metafor adı	f	%
Ev	45	20
Anne	22	10
Aile	21	10
Can	16	7
Kalp	14	7
Toplam	118	54

Tablo 3'e göre Türk öğrencilerin yarısından fazlasının (%54) vatan kavramı ile ilgili en sık tekrar ettikleri metafor ev (n=45), anne (n=22), aile (n=21), can (16) ve kalp (n=14)'tir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.

Mülteci öğrencilerin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları

Metafor adı	f	%
Ev/lüks ev	11	9
Çiçek/yeni açan bir çiçek	9	8
Kalp	8	7
Ağaç/büyük ağaç/yaşlı ağaç	8	7
Aile	6	5
Anne	5	4
Bahçe/çiçek bahçesi	5	4
Toplam	50	44

Tablo 4'e göre mülteci öğrencilerin %42'sinin vatan kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlardan en sık tekrar edilenleri ev (n=11), kalp (n=8), çiçek (n=9), ağaç (n=8), aile (n=6), anne (n=5) ve bahçe (n=5)'dir.

Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramı hakkında oluşturdukları metaforların kategorileri

Araştırmada öğrencilerden elde edilen metaforlar toplam 17 kategori altında gruplandırılmıştır. Bu kategorilerden Türk öğrencilere ait olan metaforlar 13 kategoriye, mülteci olan öğrencilere ait metaforlar da 14 kategoriye aittir. Hem Türk hem de mülteci öğrencilere ait olan

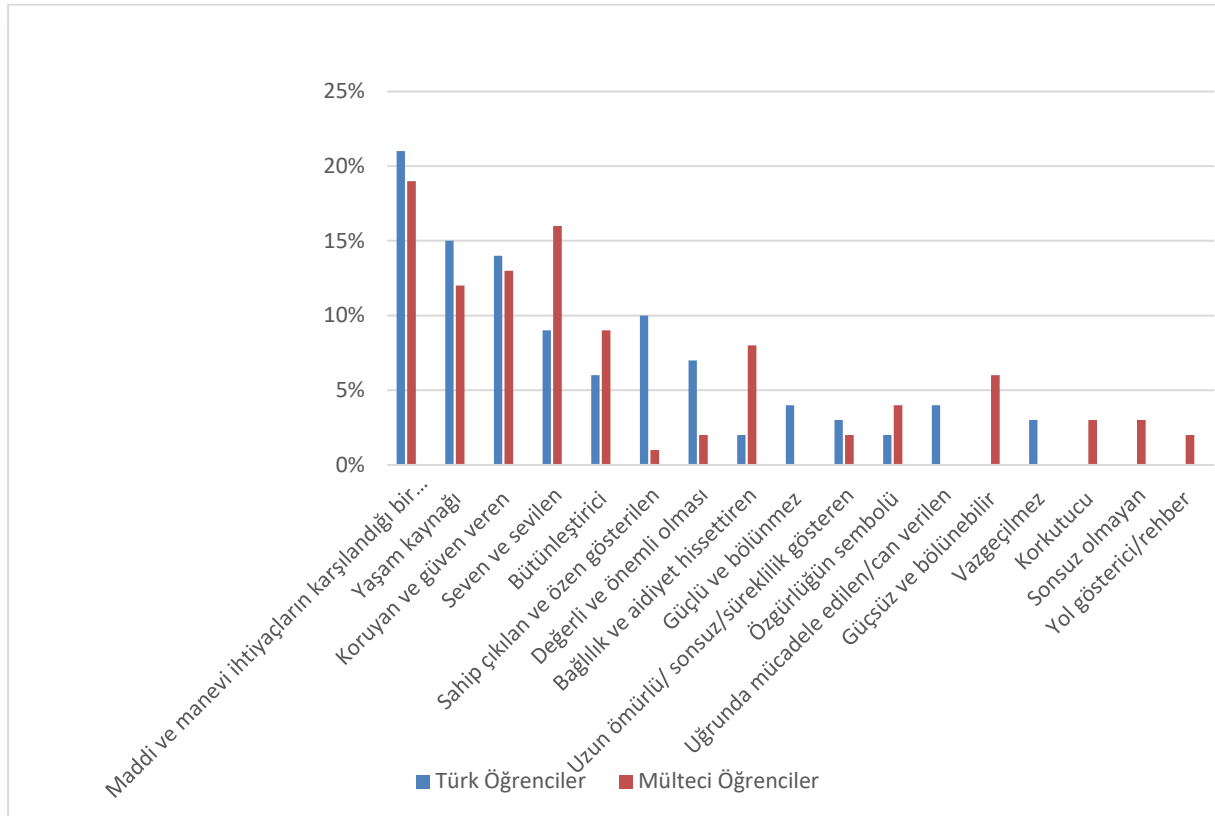


metaforların ortak kategori sayısı ise 10'dur. Bu tespite yönelik veriler Grafik 1 ve Tablo 5'te yer almaktadır:

Grafik 1.

Türk ve mülteci öğrencilerin metaforlarının yüzde oranlarının kategorilere göre dağılımı

Sayfa | 42



Grafik 1'e göre Türk ve mülteci öğrencilerin yüzde oranlarının hem daha fazla hem de birbirlerine yakın olduğu kategorilerin *maddi ve manevi ihtiyaçların karşılandığı bir yer*, *yaşam kaynağı* ile *koruyan ve güven veren* kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategorilerde Türk öğrenciler mülteci öğrencilere göre daha yüksek oranda metafora sahip olsa dahi, her iki grubun (mülteci öğrencilerde *seven ve sevilen* kategorisi de dahil) da kendi içlerinde en fazla bu kategorilerde metafor ürettikleri görülmektedir. Buna karşın farklılığın daha üst düzeyde görüldüğü kategoriler ise *seven ve sevilen* ile *bağlılık ve aidiyet hissettiren* kategorilerinde mülteci öğrencilerin lehine, *sahip çıkılan ve özen gösterilen* ile *değerli ve önemli olması* kategorisinde ise Türk öğrencilerin lehinedir. *Güçlü ve bölünmez*, *uğrunda mücadele edilen/can verilen* ve *vazgeçilmez* kategorilerinde mülteci öğrencilerin, *güçsüz ve bölünebilir*, *korkutucu*, *sonsuz olmayan* ve *yol gösterici/rehber* kategorilerinde ise Türk öğrencilerin metaforlarının olmadığı Grafik 1'de görülen bir diğer bulgudur.

Her kategoride Türk ve mülteci öğrencilerin hangi metaforları ne sıklıkta ifade ettikleri ile ilgili bulgu ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 31-53.

DOI: 10.51460/baebd.1078630



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.

Türk ve mülteci öğrencilerin metaforlarının sayılarının kategorilere göre dağılımı

Metafor kategorileri	Metafor adları	
	Türk öğrenciler	Mülteci öğrenciler
1. Maddi ve manevi ihtiyaçların karşılandığı bir yer	Ev (27), aile (6), yuva (5), anne (3), cennet (2), anakucağı (1), ağaç (1), baba (1), şelale (1)=47	Ev (5), ağaç (2), deniz (2), nehir (1), cennet (1), öğretmen (1), aile (1), bahçe (2), hastane (1), yeni elbise (1), lüks ev (1), büyük ağaç (1), kalp (1), müzik (1), yatak (1)=22
2. Yaşam kaynağı	Kalp (13), can (6), su (5), kan (3), nefes (3), anne (2), hayat (1), anne-baba (1)=34	Kalp (6), can (2), kan (1), yiyecek (1), su (1), güneş (1), gözlük (1), ev (1)=14
3. Koruyan ve güven veren	Ev (12), anne (6), aile (4), anakucağı (3), arkadaş (2), yuva (1), anne-baba (1), asker (1), güneş (1)=31	Anne (3), öğretmen (2), ağaç (2), büyük şemsiye (1), anne-baba (1), okul (1), aile (1), şehit (1), hastane (1), cami (1), ev (1)=15
4. Seven ve sevilen	Anne (9), anne-baba (2), aile (2), arkadaş (1), can (1), kıyafet (1), ev (1), patates kızartması (1), ana yüreği (1), elma şekeri (1)=20	Çiçek (4), anne (2), anne-baba (2), arkadaş (1), okul (1), kalp (1), kedi (1), oyuncak (1), çiçek bahçesi (1), lezzetli yiyecekler (1), park (1), mantar (1), muz (1), ay (1)=19
5. Bütünleştirici	Aile (3), ağaç (2), rüya (1), karpuz (1), ev (1), kalem (1), zincir (1), defter (1), mıknaş (1), şiiir (1)=13	Aile (2), orman (1), dünya (1), mezar (1), bahçe (1), bayram (1), akraba (1), mıknaş (1), kalem kutusu (1), ev (1)=11
6. Sahip çıkılan ve özen gösterilen	Can (4), namus (2), emanet (2), kardeş (2), çiçek (2), evlat/çocuk (2), ev (1), kuş (1), arkadaş (1), değerli eşya (1), bağımsızlık (1), dokuma halı (1), ağaç dalları (1), bale (1)=22	Çiçek (1)=1
7. Değerli ve önemli olması	Can (5), bayrak (3), aile (2), toprak (2), anne (1), kalp (1), altın(1) =15	Göz (1), amca (1)=2
8. Bağlılık ve aidiyet hissettiren	Aile (2), ev (1), anne-baba (1), arkadaş (1)=5	Aile (2), ev (2), akraba (1), arkadaş (1), çim (1), göz (1), mıknaş (1), ruh (1)=10
9. Güçlü ve bölünmez	Ananas (1), kırılmaz cam (1), ordu (1), aile (1), aslan (1), nar (1), katman kayası (1), dağ (1), demir (1), sevgi (1)=10	
10. Uzun ömürlü/ sonsuz/sürekllilik gösteren	Güneş (2), köklü ağaç (1), organ (1), çiçek (1), toprak (1)=6	Ağaç (1), yaşlı ağaç (1), yağmur damlası (1)=3
11. Özgürlüğün sembolü	Kuş (1), açılmış kafes (1), cennet (1), bayrak (1)=4	Kuş (1), defter (1), bahçe (1), sihir (1), resim (1)=5
12. Uğruna mücadele edilen/can verilen	Özgürlük (2), alinteri (1), cennet (1), kutsal kitap (1), bağımsızlık (1), gül (1), ev (1)=8	

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*

DOI: 10.51460/baebd.1078630



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

13. Güçsüz ve bölünebilir		Çiçek (3), kırık vazo (1), masa (1), kağıt (1), cam (1)=7
14. Vazgeçilmez	Aile (1), anne (1), ev (1), yuva (1), bilgisayar (1), sigara (1)=6	
15. Korkutucu		Cehennem (1), silah (1), kan (1), mezar (1)=4
16. Sonsuz olmayan		Yeni açan bir çiçek (1), ağaç (1), güneş (1) =3
17. Yol gösterici/rehber		Harita (1), yıldız (1)=2
Toplam	221	118

Tablo 5'te görüldüğü üzere her iki grubun metaforları üzerinden ortak oluşturulan kategorilerden metafor sayısı *en fazla* olan kategori *maddi ve manevi ihtiyaçların karşılandığı bir yer* kategorisi olup, bu kategoride Türk öğrencilerin 47 metaforu, mülteci öğrencilerin ise 22 metaforu vardır. Bu kategoride Türk (n=27) ve mülteci (n=5) öğrencilerin en fazla tekrar ettiği metafor “ev”dir. Öğrencilerin ev ve diğer metaforlarla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ev: ... Çünkü her zaman vatana sığınırız (TÖ-215). **Ev:** ... Çünkü vatan da evim gibi barınabildiğim bir yerdir (MÖ-46). **Ev:** Çünkü evimizde kendimizi nasıl rahat hissediyorsak vatan da kendimizi aynı hissederiz (MÖ-13). **Aile:** Çünkü ailemle kendimi huzurlu hissederim. Vatanımda yaşarken de huzurlu hissederim (TÖ-154). **Yuva:** Çünkü içinde birçok insanı karşılıksız barındırıyor (MÖ-42). **Şelale:** Çünkü şelale nasıl güzel sesleriyle huzur verirse vatan da birçok imkânı ile huzur verir insanlara (TÖ-48). **Cennet:** Çünkü bizim için her imkân mevcuttur orada (MÖ-96).

Türk ve mülteci öğrencilerin oluşturduğu bir diğer kategori ise *yaşam kaynağı* kategorisidir (Tablo 5). Bu kategoride toplam 48 metafor olup, 34 metafor Türk öğrenciler tarafından 14 metafor ise mülteci öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride hem Türk hem de mülteci öğrencilerin en fazla tekrar ettiği metafor “kalp”tir. Türk ve mülteci öğrencilerin kalp ve diğer metaforlarla ilgili doğrudan ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Kalp: ... Çünkü kalbim olmazsa ölürüm. Vatan olmazsa da kötü olur her şey (MÖ-110). **Kalp:** ... Çünkü kalp en önemli organımızdır. Kalbimiz olmadan yaşayamayız. Vatanımız olmadan da yaşayamayız (TÖ-149). **Can:** ... Çünkü canımız olmazsa bizim bir önemimiz olmaz. Can bizim için neyse vatan da odur (TÖ-93). **Kan:** Çünkü kanımız olmadan yaşayamayız. ...Vatan ise bizim kanımız gibidir. O olmadan biz yaşayamayız (TÖ-27). **Nefes:** Çünkü nefes almazsak ölürüz. Vatan olmadan yapamayız (TÖ-37). **Su:** ... Çünkü su olmadan insan yaşayamaz. Vatan olmadan da yaşayamaz (TÖ-64). **Anne:** Çünkü bir çocuk annesiz yaşayamaz. Bir topluluk da vatansız yaşayamaz (TÖ-192). **Anne-baba:** Çünkü onlar olmasaydı biz olamazdık. Vatan da olmasaydı biz millet olamazdık (TÖ-87). **Anne:** Çünkü annemiz bizi bu dünyaya getirdi ve biz olmamızı sağladı. Vatan da bizim millet olmamızı, biz olmamızı sağlar (TÖ-56).

Tablo 5'te yer alan ve toplamda 46 metaforun bulunduğu, bu metaforlardan 31 tanesinin Türk öğrenciler tarafından, 15 metaforun ise mülteci öğrenciler tarafından oluşturulduğu bir diğer kategori Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 31-53.*



güvenli ve koruyucu yer kategorisidir. Bu kategoride Türk öğrenciler (n=12) “ev” metaforunu, mülteci öğrenciler (n=3) ise “anne” metaforunu daha sık tekrar etmişlerdir. Türk ve mülteci öğrencilerin bu kategorideki metaforlarla ilgili doğrudan ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ev: ...Birlikte yaşadığımız, korkmadığımız bir yer olduğu için (MÖ-36). **Anne:** Çünkü o beni doğurdu ve büyüttü ve her zaman beni korudu (MÖ-31). **Öğretmen:** Çünkü çok sevip bize sahip çıkar (MÖ-29). **Aile:** Çünkü ailemizin yanında kendimizi çok güvende hissederiz (MÖ-112). **Şehit:** Çünkü onlar bizi koruyup kolladılar. Bizim haklarımızı korudular. Vatan da böyledir (MÖ- 51). **Ana Kucağı:** Çünkü ana kucağı gibi sizi güvende hissettirir (TÖ-161).

Türk (n=20) ve mülteci (n=19) öğrencilerin ürettikleri metafor sayısı açısından birbirlerine en yakın oldukları, toplamda ise 39 metaforun yer aldığı kategori *sevilen* kategorisidir (Tablo 5). Bu kategoride Türk öğrencilerin (n=9) en fazla “anne”, mülteci öğrencilerin (n=4) ise “çiçek” metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Sevilen kategorisinde yer alan metaforlara ait alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Anne: Annemizi nasıl seviyorsak vatanda anne gibi sevilmelidir. Vatan sevgisi karşılıksızdır anne sevgisi gibi (TÖ-143). **Çiçek:** ...Dünyadaki en güzel şeydir. Vatan da çiçek gibidir (MÖ-21). **Arkadaş:** Çünkü arkadaşımı çok severim. Vatanı da severim (MÖ-87). **Anne-baba:** Herkes anne babasını çok sever. Vatanı da anne babamız gibi severiz. Vatan aşkı başkadır (TÖ-81). **Can:** Çünkü canımızı çok severiz. Ona zarar gelmesini istemeyiz. Vatanı da severiz ve zarar görmesini istemeyiz (TÖ-160). **Ev:** Çünkü onu çok severiz. Başkasına vermek istemeyiz. Ona gözümüz gibi bakarız (TÖ-13). **Ay:**Benim gözümde vatan ay gibidir, güzeldir (MÖ-75).

Tablo 5’te toplam 24 metafor ile yer alan bir diğer kategori *bütünleştirici* kategorisidir. Bu kategoride Türk öğrencilerin 13 metaforu bulunurken, mülteci öğrencilerin ise 11 metaforu yer almaktadır. Bu kategoride hem Türk (n=3) hem de mülteci öğrenciler (n=2) en fazla “aile” metaforunu tekrarlamaktadır. Aşağıda yer alan ifadeler öğrencilerin metaforlarına ait doğrudan alıntılardır:

Aile: ...Çünkü içinde toplu halde bir arada beraber yaşarız. Vatanda beraber yaşamamızı sağlar (MÖ-6). **Ağaç:** ... Çünkü ağacın her dalındaki yapraklar insanlara benzer ve birlik beraberlik içerisindedirler. Ağacın bir yaprağı düşerse diğer yapraklar da düşer. Vatan da böyledir (TÖ-43). **Dünya:** ...Çünkü her şey var içinde. İyi de kötü içerisinde her şeyi barındırdığı için dünyaya benzetirim (MÖ-33). **Mezar:** ...Çünkü yakınlarımın olduğu bir yer, sevdiklerimin yanı olduğu için (MÖ-59). **Bahçe:** ...Çünkü kimi ağaçlar meyve verir kimisi vermez. Her şeyiyle bir bütündür. Beraber olmamızı sağlar (MÖ-40). **Mıknatıs:** ... Mıknatıs her şeyi çeker, toplar. Çekim gücü vardır. Vatan da herkesin toplu bir arada yaşamasını sağlar (TÖ-172). **Karpuz:** ... Çünkü dışında kat kat kabukları vardır yani bütündür. İçinde farklı farklı çekirdekler vardır. Siyah, sarı, beyaz aynı bizim insanlarımız gibi hepsi vatanda bir arada yaşıyorlar (TÖ-201). **Şiir:** ... İçerisinde birçok farklı duyguları, kelimeleri barındırır ve birleştirir. Sonucunda şiir oluşur. Vatan da böyledir. İçerisindeki farklılıkları birleştirir (TÖ-107). **Kalem Kutusu:** ... Çünkü kalem kutumun içerisine her şey koyabilirim. Tüm kalemlerimi bir arada tutar. Vatan da kalem kutusu gibidir. Bizleri bir arada tutar (MÖ-61).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türk ve mülteci öğrencilerin toplam 23 metafora sahip olduğu metafor kategorisi *sahip çıkılan ve özen gösterilen* kategorisidir. Bu kategoride Türk öğrencilerin 22 metaforu varken, mülteci öğrencilerden ise sadece 1 tane metafor oluşturulmuştur (Tablo 5). Türk öğrencilerin en fazla “can” (n=4) metaforunu, bir mülteci öğrencinin ise “çiçek” metaforunu oluşturduğu bu kategoride yer alan metaforlara ait doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Can: ...Çünkü kendi canımıza sahip çıkmamız gerekir. Vatana da sahip çıkmamız gerekir (TÖ-217).
Emanet: ... Vatan da emanet gibidir. Onu korumalıyız ve ona sahip çıkmalıyız (TÖ-59).
Kardeş:...Çünkü vatani da kardeşimiz gibi koruyup sahip çıkmalıyız ki vatanımızdan başka vatanlara gitmeyelim (TÖ-176).
Kuş: ...Çünkü elimizden bir defa uçup gittiği zaman onu bir daha alamayabiliriz. Mesela kuş bir defa elimizden uçtuğu zaman bir daha geri gelmez. O yüzden vatana sahip çıkmalıyız (TÖ-123).
Değerli Eşya: ... Onu ne kadar kollarsan yani sahip çıkarsan o kadar güvende olur (TÖ-203).
Evlad: ... Evlat iyi olsun diye her şeyine dikkat edilir. Ona zarar gelmesi engellenir. Vatana da ilgi ve saygı duymalıyız (TÖ-115).
Dokuma Halı: ... Çünkü her şekil özenle dokunur. Vatani Türk halkı özenle geliştirmiştir. Halıdaki her emek gibi vatandaşların da vatanda emeği vardır. Herkes gelişmesine yardım eder (TÖ-20).
Çiçek: ...Vatan çiçek gibidir. Çiçeğe bakınca büyür, gelişir, güzelleşir. Vatan da öyledir. Ona iyi bakmalıyız (MÖ-118).

Tablo 5’te *değerli ve önemli* kategorisinde Türk öğrencilerin 15 metafor, mülteci öğrencilerin ise 2 metafor olmak üzere toplam 17 metaforun yer aldığı görülmektedir. Türk öğrencilerin (n=5) en fazla “can”, mülteci öğrencilerin (n=1) ise “göz” ve “amca” (n=1) metaforunu tekrarladıkları bu kategoriye ait doğrudan metafor alıntıları aşağıda yer almaktadır:

Can: ...Canımız bizim en önemli varlığımızdır. Vatan canımız gibidir. Onun gibi önemlidir (TÖ-223).
Bayrak: ... Çünkü pahası biçilemez bir değere sahiptir. Vatan da çok değerlidir (TÖ-122).
Aile: ...Ailemiz nasıl kıymetliyse vatan da o kadar kıymetlidir. Değerini bilmek lazımdır (MÖ-74).
Altın:...Çünkü çok değerlidir (TÖ-221).
Anne: ...Çünkü anne dünyadaki en değerli varlığımızdır. Vatan da annemiz gibi değerlidir (TÖ-133).
Kalp: ...Çünkü kalp en önemli organımızdır. O olmadan vücut işleyemez. Vatan da kalp gibidir (TÖ-8).
Toprak:...Çünkü azaldıkça değerlenir (TÖ-219).

Türk ve mülteci öğrencilerin toplam 15 metafor ürettikleri *bağlılık ve aidiyet hissettiren* kategorisinde metaforların 5’i Türk öğrencilere ait iken 10’u ise mülteci öğrencilere aittir (Tablo 5). Türk öğrencilerin (n=2) “aile”, mülteci öğrencilerin (n=2) ise “aile” ve “ev” metaforlarını tekrarladıkları bu kategoriye ait doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Mıknatıs: ...Vatan da mıknatısa benzer. Ona ait hissedersin ve seni çeker (TÖ-79).
Ev: ...Evimiz bize aittir. Biz de evimizde yaşarız. Bu nedenden dolayı evimizden başka bir yere gidemeyiz. Vatan da ev gibidir oraya aitiz biz (TÖ-134).
Akraba: ...Hep yanımda ve bir parçam olduğu için bir bağlılık hissedirim. Vatan da bu nedenle akrabam gibidir (MÖ-32).
Göz: ...Görmesek de bize ait olduğunu biliyoruz. Vatan da böyledir görmesek de ait hissederiz (MÖ-17).
Aile: ...Aramızda bir bağ olduğu için. Vatanla da aileme olduğu gibi bir bağ vardır (MÖ-23).



Vatan kavramına ait metaforların yer aldığı bir diğer kategori ise *güçlü ve bölünmez* kategorisidir. Bu kategorideki 9 metaforun da Türk öğrencilere ait olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Aşağıda, öğrencilerin bu kategorideki metaforlara ait alıntıları yer almaktadır:

Aslan: ... Çünkü güçlü bir vatanımız var. Eğer öyle olmasaydı 15 Temmuz'da yenilirdik. O yüzden daima aslan gibi güçlü olmalıdır (TÖ-198). **Ordu:** ... Ordu en güçlü şeydir. Vatan da güçlüdür ordu gibi (TÖ-151). **Dağ:** ... Çünkü dağ gibi bölünemez (TÖ-66). **Demir:** ... Çünkü kırılmaz ve değerlidir, güçlüdür. Vatan da bunun gibidir (TÖ-75).

Türk ve mülteci öğrencilerin metaforlarının gruplandırıldığı bir diğer kategorinin *uzun ömürlü/sonsuz* kategorisi olduğu görülmektedir (Tablo 5). Bu kategoride yer alan metafor sayısı toplam 9 tane olup bunların 6'sı Türk, 3'ü ise mülteci öğrencilere ait olan metaforlardır. Öğrencilerin sonsuz kategorisinde yer alan metaforlara ait doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Güneş: ...Güneş de hiç sönmez hep var olacaktır vatan gibi (TÖ-152). **Yaşlı Ağaç:** ...Birlikte olunup uzun süre yaşanan bir yer olduğu için. Vatan da uzun süre yaşanılabilir bir yerdir (MÖ-63). **Toprak:** ...Toprak üzerinde uzun süre yaşadığımız asla son bulmayan bir yer gibidir. Vatan da toprak gibi hep var olur (TÖ-211). **Köklü Ağaç:** ...Çünkü vatanın kökleri çok geçmişe dayanır. Vatan da köklü ağaç gibi uzun ömrü vardır (MÖ-92).

4 metaforun Türk öğrenciler, 5 metaforun ise mülteci öğrenciler tarafından üretildiği diğer bir kategorinin *özgürlüğün sembolü* olarak adlandırıldığı Tablo 5'te görülmektedir. Öğrencilerin özgürlüğün sembolü kategorisinde değerlendirilebilecek metaforlarına ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Cennet: ... Çünkü cennet gibi vatanda da istediğimiz her şeyi yapabiliriz (MÖ-55). **Bayrak:** ...Çünkü bayrak özgürlüğü simgeler. Vatan da özgürlüğü simgeler (TÖ-167). **Resim:** ...Çünkü resim çizerken özgürüm ve her şeyi çizebilirim. Vatanımdayken de böyleyimdir (MÖ-93). **Açılmış Kafes:** ... Çünkü özgürlüğü ifade ediyor. Kendimi vatanımda özgür hissediyorum (TÖ-112).

Tablo 5'te vatani uğruna mücadele edilen kategorisinde değerlendiren 8 metaforun tamamı Türk öğrencilere aittir. Bu metaforlardan birkaçı aşağıda yer almaktadır:

Özgürlük: ... Hiç kimseyle paylaşmayı sevmem. Kimsenin elimden almasına izin vermem (TÖ-181). **Alın Teri:** ...Emeğin karşılığının alınması ve başarıya ulaşmak için alın teri dökersin. Bugünlere atalarımızın alın teri ile mücadeleleri ile gelmiştir. Vatan da alın teri gibi mücadele sonucu var olur (TÖ-118). **Cennet:** ...Cennet de vatan gibi kazanılması zordur. Biz bu vatani çok zor kazandık. İki için de çaba göstermek lazım (TÖ-165). **Kutsal Kitap:** ... Kutsal kitap bir hazine gibidir. Vatanını seven insan vatani için her şey uğruna savaşır. Onu kaybetmek istemez. Bir hazine gibi korur saklar (TÖ-2).

Güçsüz ve bölünebilir kategorisi vatana ait 7 metaforun yalnızca mülteci öğrenciler tarafından üretildiği bir kategoridir (Tablo 5). Bu metaforlarla ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kırılmış Vazo: ... Çünkü kırık vazo gibi vatan da kırılıp parçalanabiliyor (MÖ-104). **Masa:** ...Sağlam zannetsek de çabuk zarar görebiliyor. Masayı da sağlam zannederiz ama zarar görebilir (MÖ-48). **Kâğıt:** ... Çünkü kâğıt kesilip çok çabuk bölünebiliyor ve bir daha birleşmiyor. Vatan da öyledir (MÖ-34). **Cam:** ... Çünkü vatan da cam gibi kırılıp parçalanabilir (MÖ-50). **Çiçek:** ... Çünkü çiçek çok güzel olmasına rağmen üzerine basıp geçilebilir. Vatan da böyle güçsüzdür (MÖ-42). **Defter:** ... Sayfaların içerisinde sevdiğim şiirler yazabilirim ama gelip başkaları yırtabilir (MÖ-79).

Katılımcıların toplam 6 metafor üretip de metaforların tamamının Türk öğrencilere ait olduğu diğer kategori ise *vazgeçilmez* kategorisidir (Tablo 5). Öğrencilerin ürettikleri metaforlarla ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Yuva: ... Çünkü yuvamızdan vazgeçemeyiz ve yine oraya döneriz (TÖ-169). **Aile:** ... Çünkü ailemizi bırakamayız. Vatan da bırakılmaz (TÖ-101). **Anne:** ...Çünkü annemiz bizim her şeyimizdir ve bizi bırakmaz. Biz de onu bırakamayız. Vatanda bizim her şeyimizdir. Onu bırakamayız (TÖ-144). **Bilgisayar:** ... Çünkü oynadıkça oynayasın gelir. Hiç bıkmazsın. Bilgisayara bir kere bağlı olduğun zaman bir daha bırakmazsın. Vatan da bilgisayar gibidir asla vazgeçmek istemezsin (TÖ-174). **Sigara:** ... Çünkü bırakmak zordur (TÖ-23).

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin en az metafor ürettikleri kategoriler ise *korkutucu* (n=4), *sonsuz olmayan* (n=3) ve *yol gösterici/rehber* (n=2) olup bu metaforları üreten öğrencilerin tamamının mülteci öğrenciler olduğu görülmektedir. Onların ürettikleri metaforlarla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Cehennem:Çünkü cehennem çok kötü ve korkunç bir yerdir. Vatanda da savaş var cehennem gibi (MÖ-90). **Silah:** ... Çünkü vatanda savaş ve silahlar var. O yüzden korkarım (MÖ-57). **Mezar:** ...Çünkü bütün insanlar vatanda ölür (MÖ-112). **Kan:** ...Çünkü kandan korkulur. Vatanımda, geldiğim yerde çok kan var. Herkes ölüyor (MÖ-2). **Yeni Açılmış Bir Çiçek:** Çünkü onun gibi doğup büyüyor ve sonra da ölüyor (MÖ-38). **Ağaç:** ... Çünkü ağaç mevsimi gelince çiçek açıp yeşillenir, sonbaharda yaprakları dökülür. Vatan da böyledir. Büyür, güzelleşir ve sonra da dağılır (MÖ-22). **Güneş:** ...Vatanım hep parlıyor Güneş gibi. Ama savaş olunca çok karanlık (MÖ-25). **Harita:** ... Çünkü harita ile karışık olan yerde yön bulabilirim. Vatan da yol gösterir bize. O varsa kaybolmayız (MÖ-47). **Yıldız:** ...Çünkü yıldız her yerde her zaman görebiliriz. Karanlıkta yolumuzu bulmayı sağlar. Vatan da yolumuzu bulmamızı sağlar (MÖ-88).

Tartışma ve Sonuç

Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramına yönelik metaforlarının tespit edildiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmada, oluşturdukları metaforlara uygun olarak vatan kavramı, hem Türk hem de mülteci öğrenciler için en fazla *maddi ve manevi ihtiyaçların karşılandığı yer* anlamına gelmektedir. Bu sonucun alanyazında karşılık bulduğunu söylemek mümkündür. Vatan kavramı tanımlanırken, millet kavramı ile bütünleşik bir hâl aldığı ve milletin geçmişten bu yana süregelen birtakım maddi ve manevi



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gereksinimlerinin “vatan” olgusu üzerinden karşılandığı görülmektedir (Öner, 2008, Akt. Elban, 2015). Nitekim öğrencilerin ürettiği metaforlarda (ev, aile, yuva gibi) da hem temel yaşam ihtiyaçlarını giderebilecekleri hem de psikolojik anlamda rahatlayabilecekleri mekanlar vatan kavramı ile özdeşleştirilmiştir. Alanyazında ise yine bu bulgu ile benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Öner (2016) yaptıkları araştırmada 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin vatan kavramına yönelik metaforik algıları arasında en fazla ev ve aile metaforlarının olduğu ve bu metaforlara *koruyuculuk* ve *yardımlaşmak* anlamını yükledikleri görülmektedir. Er Türküresin (2018) ise çalışmasında ortaokul öğrencilerinden elde ettiği metaforların daha çok, onların *barınma ihtiyacını karşılayacak bir ev*, onları *koruyacak bir anne ya da dayanışmayı sağlayacak bir aile* olarak tespit edildiğini yansıtmaktadır. Sağdıç ve İlhan (2018) ise vatan kavramı ile metaforik algının tespitini Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada da yine araştırma grubu tarafından üretilen metaforların dörtte üçü *yaşamsal bir gereksinim* ile *duygusal bir alan* olarak atıfta bulunulan vatan kavramına yöneliktir. Sözü edilen araştırmalarda Türk öğrencilerin vatan ile ilgili oluşturmuş oldukları metaforların bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği açıktır. Ancak bu araştırmada farklı olan boyut, mülteci öğrencilerin vatan kavramına yönelik metaforlarının hangi zihinsel imge ile karşılandığıdır. Her ne kadar evrensel bir değer olan vatan her iki grubun büyük bir oranı için duygusal bir bağ kurdukları ve kendileri için güvenli bir liman olarak gördükleri bir yer olsa da, Türk öğrencilerin oluşturmuş oldukları yüksek oranda paya sahip vatanın güçlü, bölünmez, süreklilik gösteren, sahip çıkılan, uğruna mücadele edilen, vazgeçilmez gibi özelliklerine yönelik metaforları, mülteci öğrencilerin metaforlarında karşılık bulamamaktadır. Daha sonra tartışılacak olan bu sonuçlar aslında her iki grup açısından algısal olarak geçmiş yaşantılarına dayalı bir farklılığı ortaya koymaktadır. Vatanını terk eden mülteci gruplar kendi tecrübelerine dayalı olarak vatan kavramını *güçsüz, bölünebilir, sonsuza kadar sürmeyen* olarak genelledebilirler. Üstelik farklı nedenlerle de olsa ebeveynlerinin kararı ile kendi topraklarını bırakarak başka bir ülkeye sığınmış bu çocuklar için *kendi vatanına sahip çıkmak, uğruna mücadele etmek* ya da *vazgeçmemek* de bir anlam ifade etmeyebilir. Bu motivasyonun gerçekleşmesi aidiyet ile yakından ilişkilidir. Göçmenlerde aidiyet duygusunun yoksunluğunun onlarda psikolojik ve davranışsal yansımalarının görüldüğü bir gerçektir. Doğup büyüdükleri ve içerisinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevrenin yoksunluğu onlarda güvensizlik duygusu oluşturur (Göhler, 1990’dan aktaran Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2015) ve sahip olduğu varlıkları da birgün kaybedebilecekleri hissiyatına sahip olabilirler.

Araştırmada her iki grubun vatanın *yaşam kaynağı* olduğu, *sevildiği ve koruyucu ve güvenli bir yer* olduğuna yönelik atıflarda bulunan metaforlar da ürettikleri görüşmüşlerdir. Bu sonuç, vatan kavramının evrensel bir özelliğe sahip olduğunun kanıtıdır. Her insan vatanını kendisi için yaşamsal öneme sahip ve çok değerli olarak görebilmektedir. Nitekim bu gerçeği, alanyazında yer alan vatan metaforları ile ilgili bazı araştırmalarda (Gömleksiz ve Öner, 2016; Palavan ve Kozaner Yenigül, 2021; Sağdıç ve İlhan, 2018) görmek mümkündür.

Araştırmada Türk öğrenciler için vatan *sahip çıkılan ve özen gösterilen, güçlü ve bölünmez, uğruna mücadele edilen ve vazgeçilmez* bir özelliğe sahipken mülteci öğrencilerin vatanın bu özelliklerine yönelik algılarının minimum düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu sonuç, mülteci öğrencilerin kendi ürettikleri metaforlardaki vatan algılarının hangi perspektifte zayıf kaldığını yansıtmakla birlikte, Türklerin mülteciler hakkındaki birtakım kalıp yargılarını da desteklemektedir. Nitekim alanyazında yer alan araştırmalarda Türklerin mülteciler hakkındaki özellikle de “vatana sahip çıkılması” ve “uğruna



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 50

mücadele edilmesi” bağlamında değerlendirilebilecek olumsuz söylemleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencisinin “.....gitsinler kendi ülkelerinde savaşsınlar biz 15 Temmuz’da nasıl ölüm pahasına sokaklara döküldüysek onlarda gitsin savaşsın.” (Çakırer Özservet ve Yurtsever, 2017) ve “... benim ülkemde savaş olsa bir yere kaçmam savaşırım. Toprağım için bayrağım için savaşırım” (Güney ve Konak, 2016) şeklindeki ifadeleri, ya da diğer bir araştırma anketinde katılımcıların %89’unun “Suriyelilerin kendi ülkelerinde savaşmaları gerektiği” ifadesini desteklemeleri (Tümeğ, 2018) bu örneklerden birkaçıdır. Oysa mülteci öğrenciler açısından vatanları hakkında bu kategorilerde metafor üretmemelerinin nedeni, onların yaşadıkları savaş ve bunu bir sonucu olarak da *aidiyetsizlik* olabileceği düşünülmektedir. Nitekim savaşların insanları temel haklarından mahrum bırakması onların mekansal aidiyetlerini azaltabilmektedir. İnsanların yaşadıkları savaşlardan can, mal ve namuslarını kurtarmak için kaçmaları, onların geriye dönüp bakmalarına mani olmaktadır. Öztürk Demirbaş ve diğerleri (2018)’nin yapmış oldukları araştırmada geçici koruma altındaki Suriyeli katılımcıların %11’i vatanlarına olan aidiyetsizliklerini bu nedenlerden dolayı dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, savaş mağduru ailelerin özellikle genç kuşakları “güne odaklı” yetiştirmesi ve onları daha iyi yaşam koşullarına sahip yerlerde geleceklerini kurma telkininde bulunmaları da bu durumun temel nedenlerinden biri olabilmektedir (Topdemir Koçyiğit, 2016 ; Yıldırım Yücel, 2019).

Araştırmada Türk ve mülteci öğrenciler *güçsüz ve bölünebilir, korkutucu, sonsuz olmayan ve yol gösterici/rehber* kategorisinde de farklılıklar göstermişlerdir. Bu kategorilerde Türk öğrenciler metafor üretmezken, mülteci öğrencilerin %10’undan fazlasının metafor üretmesi manidardır. Bu sonuç, mülteci öğrencilerin vatan algılarındaki korku ve güvensizliğin bir göstergesidir. Göç ettikleri ülkede yaşadıkları zulüm ve korkular, onların vatana dair algılarını olumsuz etkilemiş ve gerek mekansal gerekse toplumsal anlamda yaşanmış korku ve parçalanmışlığı bu şekilde metaforik olarak yansıtmışlardır. Alanyazında yapılan araştırmalarda, mülteci söylemlerinin büyük çoğunluğunda bu duygular dile getirilmektedir. Savaşın neden olduğu can ve mal kayıpları, fiziksel çevrenin yerle bir edilmesi, aile bireylerinin ve akrabaların dağılması mültecilerin vatan algısını ev sahibi toplumdan farklılaştırmaktadır. Vatani *evi* olarak görüp de o evde yaşayan annesi, babası ya da kardeşleri dağıldığı için vatanının *bölünmez* olmadığını düşünen, ölen kızını misafir olduğu ülkede toprağa verip de onu bırakıp kendi ülkesine dönemediği için vatani *sonsuz* görmeyen mülteciler (Yıldırım Yücel, 2019) bu toplumda az değildir. Üstelik savaşın ortasında en yakınlarını kaybeden ve kendi yolunu bulamayan bir insan için “özlemine çektiği vatan” aslında bir *yol gösterici/rehber* konumundadır.

Öneriler

Her ne kadar geçmiş yaşantılara dair psikolojik travmaları atlatmada psikolojik destek önemli ise de, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin sahip oldukları düşünce sistemlerini ve kalıp yargılarını değiştirebileceği bir gerçektir. Bu araştırmada vatan kavramı ile ilgili ortaokul öğrencilerinin metaforları tespit edilip, Türk ve mülteci öğrenciler açısından farklılıkları ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak;



- Öğrencilerdeki vatan algısını olumlu yönde etkileyecek metaforlar öğrenme ortamında kullanılmalıdır. Örneğin; anne metaforu onun “biricik, tek, eşsiz” özelliğine vurgu yapılarak öğrencilerin vatan algısını güçlendirebilir.
- Vatan kavramı öğrencilerin soyut düşünme sistemlerinden bağımsız olarak yapılandırılabilir. Vatanın somut gerçekliğine dair bilgiler onun olumlu yönleri pekiştirilerek kazandırılabilir. Edebi eserler, görsel sanat ürünleri ya da belgesel gibi medya yapıtları bu amacı gerçekleştirmek üzere kullanılabilir. Böylece öğrencilerin vatana yönelik düşüncelerinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal boyutta da geliştirilmesi sağlanabilir.
- Vatana her öğrenci tarafından olumlu bir anlam yüklenmesi için onların öğrenme ortamlarında sosyal etiketlemelerinin artırılması gerekir. Bunun için onların ortak bir paydada buluşmasına yönelik aktif öğrenme yöntemleri gerçekleştirilebilir. Bu aktivitelerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine fırsat tanınırken aynı zamanda empati duyguları da geliştirilebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile birlikte çalışılmış nitel bir araştırmadır. Elde edilen veriler eksik bırakılmış metafor formu ile sınırlıdır. Öğrencilerin vatan kavramına yönelik algılarının oluşturdukları metaforları üzerinden daha derinlemesine öğrenilebilmesi için bireysel ya da küçük gruplarla yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilebilirdi. Araştırma grubu yaşadığı yer ve demografik özellikleri bakımından da daha geniş kapsamda ele alınabilirdi.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Avcı, A. A., İbret, B. Ü. ve Karasu Avcı, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574.
- Castelli, F. (2018). Drivers of migration: why do people move?. *Journal of Travel Medicine*, 2018, 1–7. doi: 10.1093/jtm/tay040.
- Çakırer Özservet, Y. ve Yurtsever, B. (2017). Göçmenlere yönelik önyargı araştırması. *Uluslararası göç ve toplumsal uyum araştırmaları serisi. 1*. DOI:10.13140/RG.2.2.15982.92488.
- Çakran, Ş. ve Eren, V. (2017). Mülteci politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11(3), 847-860. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9286>.
- Demirok, G. (2019). *Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Er Türküresin, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 30-41.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Öner, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 11(2), 1409-1420.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, C. ve Tezcan R (2021). Metafor nedir, ne değildir?. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (2. Baskı) içinde (s. 1-14). Pegem Akademi.
- Güney, Ü. ve Konak, N. (2016). Bolu'da Suriyeli ve Iraklı sığınmacılar: Milliyetçilik, erillik ve vatandaşlık temelinde öteki algısı. *Alternatif Politika*, 8(3), 505-535.
- İlgar, M. Z., ve Coşgun İlgar, S. (2015). Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları (Vatansız vatandaş olmak). *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu 2015*, 159–177. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- İçduygu, A. ve Toktaş, S. (2002). How do smuggling and trafficking operate via regular border crossings in the Middle East? Evidence from fieldwork in Turkey. *International Migration*, 40(6), 27-54.
- Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması. *IJOFE*, 4(2), 97-110.
- Karataş, İ. (2020). Türkiye'nin vatandaşlık politikalarının öteki algısındaki rolünü Suriyeli mülteciler üzerinden düşünmek. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 17-42.
- Kartal, B., ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.
- Kılcan, B. (2021). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (2. Baskı) içinde (s.89-108). Pegem Akademi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 31-53.

DOI: 10.51460/baebd.1078630



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 31-53.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 31-53.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 240-257.
- Özkan, R. ve Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17). 889-906.
- Özpolat, V. (2018). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*, Hegem Yayınları.
- Öztürk Demirbaş, Ç., Dikmenli, Y. ve Gafa, İ. (2018). Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyelilerin vatan algısına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (SBAD)*, 13(2), 253-266.
- Palavan, O., ve Kozaner Yenigül, Ç. (2021). Elementary and middle school students’ perception of homeland through metaphors. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 607-618. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.607>.
- Ren Z., Guo J. & Yang, C. (2020). Loss of homeland: a qualitative study of the changes in perception of relocated Sichuan earthquake survivors with posttraumatic stress disorder. *BMC Psychiatry*, 20(1), 2-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02789-5>.
- Sağdıç, M. ve İlhan, G. O. (2018). Metaphoric perceptions of Social Studies teacher candidates on the homeland concept. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 104-118.
- Saito, M. (2009). Searching for my homeland: Dilemmas between borders. Experiences of young Afghans returning “home” from Pakistan and Iran. *Afghanistan Research and Evaluation Unit Synthesis Paper Series*, UNHCR.
- Sözer, M. A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431.
- Sütçü, T. (2020). Yahya Kemal’in eserlerinde vatan ve vatanseverlik. *Journal of History School*, 47, 2684-2717.
- Taşdemir, N. ve Öner Özkan, B. (2016). Türk kimliği içerikleri: Sosyal psikolojik bir yaklaşım. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 35-49.
- Topdemir Koçyiğit, O. (2016). Savaşın torunları: Travmatik belleğe kuşaklar ötesi bir bakış. *Mobile Culture Studies. The Journal*, 2, 31-53.
- Toprak, E. (2021). Olgubilim (fenomonoloji). M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 32-37). Pegem Akademi.
- Tümeğ, D. (2018). *Türk halkının Suriyeli sığınmacı / mülteci algısı*. Türksam Yayınları.
- Yavuz, İ. (2018). Sosyal Bilgiler derslerinde vatanseverlik değerinin öğretimi konusunda farklı ülke uygulamaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 3(1), 17-31.
- Yazgan, Ç. Ü. (2007). Osmanlıdan Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar vatan anlayışı. *Eğitim Dergisi*, 14, 45-54.
- Yıldırım Yücel, z. (2019). *Ulus devlet, mültecilik ve menşe ülkeye geri dönüş: Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteciler* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi*, 35, 107-126.



Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Karşılaşılan Engeller School Principals' Transformational Leadership Behaviours and Challenges

Sayfa | 54

Ender KAZAK , Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com

Özge POLAT , Öğretmen, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ozgepolat4475@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 16 Ağustos 2022
Kabul tarihi - Accepted: 22 Şubat 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 55

Öz. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ve karşılaşılan engelleri tespit edebilmektir. Araştırma, nitel yöntemlerden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmacının katılımcıları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinin merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 13 müdürden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, müdürlerin sergilemesi gereken dönüşümcü liderlik davranışlarından bazıları; yenilikçi, değişim yapmaktan çekinmeyen, insanların ufkunu açan, fikir alışverişinde bulunan, okul için kısa ve uzun vadeli hedefleri olan, okulunun çağa ayak uydurmasını sağlayan, okuluna dinamizm katan ve öğrencileri geliştiren olarak belirlenmiştir. Dönüşümcü liderler olarak okul müdürlerinin uygulamaya geçirdikleri dönüşümlerden bazıları; fiziki eksikliklerin giderilmesi, tamir işleri, sınıfların yerini değiştirme, atölyeler kurma, atölyelerin teknolojik olarak yenilenmesi, etüt salonları yapma, uzaktan eğitim merkezi kurma, Ar-Ge okulu olma, Erasmus projeleri yapma, TÜBİTAK projeleri yapma, kullanılan yazılım ve programların kalitesini artırma olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, dönüşümcü bir lider olarak karşılaştığı engellerden bazıları; geleneksel yöntemlerden vazgeçilmemesi, gelişime açık olmayan gruplar, değişime ihtiyaç duyulmaması, bütçe yetersizliği, maddi destek olmaması, yetki yetersizliği, bekleme sürecinin uzun olması olarak belirlenmiştir. Dönüşümcü liderliğin önündeki engellerin kaldırılmasına ışık tutacak çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Liderlik, Dönüşümcü liderlik.

Abstract. The aim of this research is to investigate school principals' transformational leadership behaviours and challenges. The research is designed as a phenomenology, one of the qualitative methods. The participants consist of 13 principals working at primary, secondary, and high schools in Düzce city center, in 2021-2022 academic year. Semi-structured interview forms are used as data collection instruments. Data are analyzed using inductive analysis technique. At the end of the research, some of the transformational leadership behaviors that principals should exhibit; innovative, not afraid to make changes, open the horizons of people, exchange ideas, have short and long-term goals for the school, keep the school up to date, add dynamism to the school and develop students. Some of the transformations implemented by school principals as transformational leaders are; elimination of physical deficiencies, repair works, relocation of classrooms, establishing workshops, technological renewal of workshops, building study halls, establishing a distance education center, being an R&D school, making Erasmus projects, making TÜBİTAK projects, increasing the quality of the software and programs used. Some of the obstacles that school principals face as a transformational leader are; not giving up on traditional methods, groups that are not open to development, no need for change, lack of budget, lack of financial support, lack of authority, long waiting period. Solution suggestions have been made to shed light on the removal of obstacles in front of transformational leadership.

Keywords: School administrator, Leadership, Transformational leadership.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. When quantitative studies on principals' leadership styles are examined, it is observed administrators' transformational leadership behavior behaviours are high and very high. Additionally, there is a big gap between the adoption and implementation of transformational behaviors. Quantitative studies show there is a high relation between school administrators' behaviors and transformational leadership behaviors. Does this prove administrators display these behaviors, they can make changes and transformations, and more importantly, they can provide a shared vision by making their audience accept those changes? For this reason, it is aimed to reveal the level of transformational leadership behaviors that are the highest among the leadership behaviors adopted by school principals, by referring teachers' opinions, and the level of these behaviors in practice and problems they encounter while applying these leadership behaviors. Therefore, the purpose of this research is to determine the transformational leadership behaviours of principals and challenges from administrators' point of views.

Method. In this research, which deals with the positive and negative situations experienced by school administrators in the process of implementing transformational leadership behaviors they have adopted, qualitative research method is used, which allows deep analysis of the events and phenomena, obtains the personal comments of the participants, and provides the examination of these phenomena from their own perspectives (Yıldırım & Şimşek, 2021). This research is designed as a phenomenological study. The study group consists of 13 principals working at primary schools, secondary schools, and high schools in Düzce city centre, 2021-2022 academic year. The participants are selected by using convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods. Firstly, related literature is carefully examined, and accordingly a semi structured interview form is prepared to obtain school principals' opinions. An assistant professor from Educational Sciences Department are consulted with about the relevance of interview questions, and some questions are revised. For the sake of questions' clarity, piloting is done with two people, and the actual interview is started as no problems have been detected about interview questions. Primary schools, secondary schools, and high schools in the city center of Düzce are listed, and principals in these schools are got into contact via phone calls, and they are informed about the purpose of the research.

Results. In this research, the behaviours of transformational leadership of school principals and the obstacles they encounter in the implementation of transformational leadership behaviors are investigated, and some suggestions that will be able to support the transformational practices of the school administrators and contribute to the removal of the obstacles in front of them are presented. As a result of the analysis of the administrators' opinions, three sub-themes are formed as 'personal characteristics', 'behaviors towards students' and 'behaviors towards school' under the main theme of "characteristics or behaviors of transformational leaders", and it is concluded that there are 20 characteristics or behaviors of transformational leaders under these sub-themes. Under the main theme of transformations implemented by transformational school leaders, five sub-themes have emerged as "physical transformations", "cultural, social, and sports transformations", "scientific and technological transformations", "transformations in school climate", and "academic transformations". It has been determined that there are 29 transformations made by the administrators in their schools as transformational school leaders. Under the main theme of obstacles faced by transformational



school leaders, three sub-themes as 'economic obstacles', 'psychological obstacles' and 'bureaucratic obstacles' are formed, and under these sub-themes, it has been found out that school administrators encounter 11 obstacles while they perform transformations in their schools as transformational school leaders. Under the main theme of "requirements for transformations to be made easily", four sub-themes are formed as 'economic requirements', 'psychological requirements', 'physical requirements', and 'bureaucratic requirements', while under these sub-themes 15 requirements are found to be important for school principals to make their transformations more comfortably.

Discussion and Conclusion. This research is limited to qualitative design. In addition, it is limited to thirteen teachers working at different education behaviours in Düzce in the 2021-2022 academic year and research questions. By determining the readiness of the teachers before the changes to be made in the schools, the participation of the teachers who view the change negatively in the decision-making processes can be ensured. Incentives such as certificates of achievement can be used to ensure that teachers who are resistant to changes show a positive approach and take an active part in these changes. Technological infrastructures of schools can be redesigned and put into use. It is possible to ensure that the Ministry of National Education provides more support for the transformations that schools want to make. The Ministry of National Education can provide a certain budget for primary and secondary school for supplying missing equipment or materials as they do in high schools. Some seminars about future transformations can be organized for parents in order to help them understand and support school transformations. It is very difficult for school principals to risk their duties while making some transformations, so it can be ensured that principals feel safe by supporting them to take risks in transformations for the benefit of the school. In addition, by reducing the number of students in classes, school principals can be supported to make transformations in the social field more easily.



Giriş

Ortak hedef doğrultusunda oluşmuş her örgütte 'yönetim' önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız ve Ertürk, 2019). Yönetim, ortak bir hedef etrafında örgüt üyelerinin iş birliğini sağlama ve bu amaç doğrultusunda faaliyetleri yürütme eylemidir (Nişancı, 2012). Yönetim faaliyetinde en önemli öge ise yöneticidir. Yönetici, örgütün amaçları doğrultusunda örgüt üyelerini güdüleyerek üyeler arası iş birliğini sağlayarak örgütü amaçlarına ulaştırmaya çalışan kişidir (Kaya ve Bayraklı, 2022). Okul yöneticilerinin (müdürlerinin) faaliyet gösterdikleri örgütler ise okullardır. Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerin gerçekleştirildiği ve bu faaliyetler doğrultusunda bir araya gelmiş kişilerden oluşan birer eğitim örgütleri olmaları sebebi ile eğitimde de yönetim kavramı büyük önem arz etmektedir. Okul müdürü; okulun vizyon, misyon ve amaçlarını belirleyen, bu amaçlar doğrultusunda izleyicisini motive eden ve öğrenme ortamını oluşturan kişidir (Şişman, 2018). Geleneksel anlamda okul müdürünün görevlerine bakıldığında, mevcut yasalar doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için okul kaynaklarını sağlamak, gerekli evrak işlerini yürütmek, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Günümüzde ise gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları ile birlikte okul müdürlerinden beklentiler de değişmiştir (Demirtaş ve Özer, 2014). Geçmişten bu yana tartışılan bir konu olan yönetici ve liderlik kavramları arasında yakın bir ilişki mevcut olup (Thompson ve McHugh, 1990), okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışının kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (Şişman, 2018).

Liderlik, örgütün belirlenen hedefleri doğrultusunda örgüt üyelerini etkileyebilme, hedefler doğrultusunda yönlendirebilme ve faaliyete geçirebilme gücüdür (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010; Turnadi, Sasongko, Kristiawan, Oktaria ve Susanto, 2021). Eğitim yönetiminde liderlik ise okulu etkili bir öğrenme merkezi haline getirerek sürekli öğrenme ortamı oluşturma, öğretmen ve öğrencilerde yüksek hedefler oluşturarak bu hedefler doğrultusunda motive etme, etkili ve güçlü iletişim becerisi ile çevresini etkileyerek hedeflere başarılı bir şekilde ulaştırabilme gücüdür (Küçükali, 2010). Dolayısıyla okul müdüründen beklenen liderlik davranışları, okullarda yapılacak teknik işleri, yönetmeliği, okulla ilgili yasaları bilmeleri; etkili iletişim becerisi ile güçlü insan ilişkileri kurabilmeleri, öğretim programının içeriğini bilmeleri, değerlendirmeleri ve geliştirebilmeleri, gelişime ve değişime açık olup öğretmen ve öğrencileri de bu konuda desteklemeleri beklenir (Şişman, 2018). Bu nedenle okul müdürlerinin etkili liderlik için kendi gelişimleri önemli olup bu gelişim sürecinin, en iyiyi üretmek için tasarlanmış bilinçli bir süreç olması gerekmektedir (Bush, 2016).

Dönüşümcü liderlik kavramını ilk olarak Burns (1978) politik bağlamda ele almıştır. Bass (1985) ve Bass ve Stogdill (1990), örgütsel bağlama uyarlayarak transformasyonel liderliği (dönüşümcü liderlik) araştırarak geliştirmiştir. Daha sonra Bass ve Avolio (1994) transformasyonel liderliği, idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi, olmak üzere dört boyutta ele almıştır. İdealleştirilmiş etki, rol model olarak, beğenilen ve taklit edilen liderliği; ilham verici güdüleme, önemli ve zorlu çalışmaları başararak astlarda bir vizyon yaratmayı; entelektüel uyarım, astlara yeni düşüncelere ilgi uyandırarak önceki varsayımları ve değerleri unutma konusunda cesaretlendirmeyi; bireyselleştirilmiş ilgi, bireysel ihtiyaçları bilerek astların kişisel gelişimini destekleyen liderlik davranışlarını içermektedir (Bass vd., 2003). Dönüşümcü liderlik kavramı, bilimsel alanyazında 1980'lerin başında ağırlık kazanmaya başlamıştır (Göksoy, Torlak ve Uğuz, 2019).



Dönüşümcü liderlik, örgütsel kültürde dönüşümler yaparak çalışanlara yaptıklarından hareketle yapabileceklerinden daha fazlasına potansiyelleri olduğunu düşündüren ve bu yönde çalışanların motivasyonunu arttıran liderlik tarzıdır (Bolat ve Seymen, 2003; Rafferty ve Griffin, 2004; Stewart, 2006). Dönüşümcü liderlik, örgütte ihtiyaç duyulan aktif dönüşümü sağlama, bu dönüşüm sürecinde çalışanlarına ileri görüşlülükle danışmanlık yapma, sorun çözmede akılcı ve dikkatli olma yeteneklerinin tamamıdır (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik, işgörenlerin kendi değerlerini liderlerinkilerle uyumlu hale getirerek örgütün gelişimi için kişisel çıkarlarının ötesinde işler yapmalarını sağlayan bir liderlik türüdür (Yukl, 1998). Yukarıdaki tanımlardan hareketle dönüşümcü lider; bulunduğu örgütü maksimum performansa ulaştırmak için örgütte ihtiyaç duyulan değişimi sağlayarak, çalışanlarında örgütün vizyonunu ile uyumlu olarak ilgi ve hedefleri yönlendirebilen kişi olarak tanımlanabilir.

Dönüşümcü liderliğin okullarda değişimin kolaylaştırıcısı olarak görüldüğü, alınacak kararlarda katılımı sağlayarak demokratikliğe önem verdiği dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve diğer okul üyelerinin performansını ve verimliliğini olumlu yönde etkileyen bir liderlik türü olduğu vurgulanmaktadır (Ayık, Diş ve Çelik, 2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benimsemesi ve bu davranışları buldukları okullarda uygulayabilme düzeyleri, müdürlerin okullarda gereken değişimleri ve dönüşümleri yapabilmeleri ve bu değişiklikleri de öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve diğer çalışanlara benimsetebilmesinde kolaylık sağlayacağı açıktır (Göksoy, Torlak ve Uğuz, 2019). Dolayısı ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benimsemeleri ve okullarında uygulamaları, eğitim öğretimin başarısını etkileyeceği gibi okul kültürünü de etkileyerek daha başarılı nesiller yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir (Göksal, 2017; Leithwood ve Jantzi, 2000). Ancak dönüşümcü liderin, değişimin destekleyicisi olması, yenilikler üretmek uygulamaya geçebilmesi bazı riskleri üstlenebilmesini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul müdürlerinin okullarında değişimi sağlayabilmek adına ürettikleri yenilikleri uygulamaya geçirebilmeleri için önlerine çıkan bürokratik engellerin ortadan kaldırılarak, yetkilerinin artırılması konusunda cesaretlendirilmeleri gerektiği bir gerçektir (Okçu, 2011).

Okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stilleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında (Ermeydan ve Can, 2020; Buluç, 2009; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Akbaba-Altun, 2003; Ergin ve Kozan, 2004; Şahin, 2005; Avcı, 2015), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benimseme düzeylerinin yüksek ve çok yüksek çıktığı görülmüştür. Yukarıdaki çalışmalarda okul müdürlerinin davranışları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek ilişkinin çıkmış olması, okul müdürlerinin bu davranışları uygulamada öğretmenlere ve okullara gerçekten yansıttığı, okullarında gerçekten gereken değişim ve dönüşümleri yapabildikleri ya da daha önemlisi yaptıkları değişimleri izleyenlerle paylaşarak ortak vizyon sağlayabildikleri anlamına gelmeyebilir. Bu amaçla derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel bir çalışma yapma gereği duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ve bu liderlik davranışlarını sergilerken karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre;

1. Dönüşümcü liderin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okullarında hangi değişim ve dönüşümleri sağladıklarını düşünmektedir?
3. Değişim ve dönüşüm gerçekleştirmelerinin önündeki engellere ilişkin görüşleri nelerdir?



4. Değişimi ve dönüşümü gerçekleştirmelerini sağlamak için yapılabilecekler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sayfa | 60

Araştırmanın deseni

Okul müdürlerinin benimsedikleri dönüşümcü liderlik rollerini uygulamaya geçirme süreçlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumları ele alan bu çalışmada, gerçekleşen olay ve olgulara dair derin analizler yapılmasına ve katılımcıların kişisel yorumları ile bu olguları onların gözünden incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi edinilmemiş konuları, konu ile alakalı kişilerle görüşmeler yaparak onların bakış açısı ile ele alarak konuyu derinlemesine araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da dönüşümcü liderlik olgusuna ilişkin katılımcıların yükledikleri ortak anlamları ve deneyimleri ortaya çıkararak incelenmeye çalışılması sebebi ile olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinin merkez ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 13 müdür oluşturmaktadır. Veriler doyum noktasına ulaşıncaya kadar üç okul türünden de katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirildiği için farklı okul türlerinden farklı sayıda katılımcı görüşmeye dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna katılan müdürlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya önceden belirlenmiş kriterleri bulundurma durumuna göre katılımcıların belirlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) olarak tanımlanan amaçlı örnekleme yöntemi bağlamında araştırmaya dönüşümcü liderlik rollerini sergileyen müdürler dâhil edilmiştir. Araştırmalara zaman ve hız kazandıran (Yıldırım ve Şimşek, 2021) uygun örnekleme yöntemi kullanılmasıyla da katılımcılara kolaylıkla ulaşılarak zaman ve enerjiyi yüz yüze görüşmeleri daha verimli hale getirmede kullanmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmasının amacı ise okullarda dönüşümü sağlayarak yeniliklerin öncüsü olan ve bu yenilikleri çevresindekilere benimseterek uygulamaya geçirebilecek kişilerin kendileri olmasıdır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve bu nedenle çalışmada kişilerin isimlerine yer verilmeyerek her bir katılımcı M1, M2 olarak kodlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Okul Türü	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
M1	Ortaokul	K	47	3
M2	Lise	E	53	8
M3	İlkokul	E	65	3
M4	Lise	E	48	4



M5	İlkokul	E	45	3
M6	Ortaokul	E	32	3
M7	Lise	E	42	5
M8	Lise	E	40	2
M9	Ortaokul	E	55	3
M10	İlkokul	E	43	3
M11	Lise	E	57	7
M12	İlkokul	E	40	3
M13	Lise	E	61	7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar, farklı okul kademelerinde çalışmakta olup, farklı kıdem, cinsiyet ve yaş özelliklerine sahiptir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada öncelikle ayrıntılı alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek üzere veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu yaklaşımda, sorular önceden hazırlanır ve görüşme esnasında akışa göre ek sorular sorabilme konusunda özgürlük tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu görüşme formu, alan yazın taraması yapıldıktan sonra hazırlanmış olup dört sorudan oluşmaktadır. Bu sorularla ilgili Eğitim Bilimleri Bölümünden bir öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak bazı sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan soruların anlaşılabilirliğini denetleyebilmek amacıyla iki kişiye pilot uygulama yapılmış ve bu uygulama sonucunda sorularla ilgili herhangi bir sorun olmadığı anlaşılmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, dönüşümcü liderlik davranışlarının neler olduğuna, okullarında ne gibi dönüşümler yaptıklarına, bu dönüşümleri yaparken hangi engellerle karşılaştıklarına ve dönüşümü sağlayabilmeleri için nelerin yapılabileceğine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme formundaki sorular, okul müdürleriyle yüz yüze görüşülerek sorulmuştur.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada öncelikle Düzce ilinin merkezindeki ortaokul ve liseler tespit edilmiş olup bu okullarda görev yapmakta olan müdürlere telefon ile ulaşılarak çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek yüz yüze görüşme için randevu talep edilmiştir. Görüşmeyi kabul eden müdürlerle uygun oldukları gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme formu yarı yapılandırılmış olup önceden hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme esnasında ise sürecin akışına göre gerekli durumlarda sonda sorularla konunun derinleştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların izni ile görüşmelerin telefonla ses kaydı alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyen katılımcılar da olduğu için bu görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Alınan kayıtların herhangi bir amaçla başka hiçbir yerde kullanılmayacağı iletilmiştir. Verilerin toplanabilmesi için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 21.07.2022 tarih ve 2022/354 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 62

Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz tekniğinde amaç, toplanan verilerin kodlama yoluyla aralarında var olan ilişkileri bularak kavramsallaştırma ve bu kavramları aralarındaki ilişkilere göre gruplayarak verileri yorumlama ve anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen görüşme kayıtları çözümlenerek veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler kavramlaştırılarak kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Sonrasında tema ve kodlar arasındaki ilişkiler saptanarak araştırma bulgularına ulaşılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının ve elde edilen kodların güvenilirliğini teyit etmek amacıyla katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan aktarılmıştır.

İnandırıcılık ve aktarılabirlik (Geçerlik ve güvenilirlik)

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yöntemlerinden araştırmaya uygun olanı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada ise inandırıcılığı sağlayabilmek için katılımcılar ile telefonda ön görüşme esnasında araştırmacının amacı ile ilgili bilgi verilerek katılımda gönüllü olmalarına özen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile ses kaydı alınmış ve bu ses kayıtları yazılı metinlere dönüştürülerek çözümlendikten sonra katılımcılara özet şeklinde sunularak eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmada aktarılabirliği sağlayabilmek için araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi detaylı olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlayabilmek için alan yazın ayrıntılı olarak taranmış, araştırmacının teyit edilebilirliği için kodların elde edilmesi aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Son olarak ise eğitim bilimleri alanında ve nitel araştırma alanında bir uzmanın görüşü alınarak verilerden elde edilen temalar ile kodlar arasında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz için; Miles ve Huberman (1994) modelinde yer alan Güvenirlik= $[Görüş Birliği \div (Görüş Birliği - Görüş Ayrılığı)] \times 100$ formülünden yararlanılmış olup kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi %82 olarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda, birinci tema için uyuşum yüzdesi %87; ikinci tema için %89; üçüncü tema için %96 ve dördüncü tema için %94 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların görüşleri araştırma konusunun amaçları doğrultusunda analiz edilmiş olup elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiştir. Araştırma bulguları, sorular bağlamında toplamda 4 tema, 15 alt tema olarak ele alınmıştır.

Dönüşümcü liderlerin davranışları

Katılımcıların, “Dönüşümcü liderliği nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’deki gibidir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Dönüşümcü liderlerin davranışları

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Dönüşümcü liderlerin davranışları		Değişimci	M3, M7, M8, M9, M10, M11, M13
		Yenilikçi	M3, M10, M11,
		Teknolojiyi takip eden ve günümüze uyum sağlayan	M1, M3, M11, M13
	Kişisel özellikler	Araştıran ve gözlem yapan	M6, M8
		En iyiye ulaşmaya çalışan	M6
		Eskiye yeniye çeviren	M10, M13
		Risk alabilen	M6
		İnsanların ufkunu açan	M12
		Fikir alışverişinde bulunan	M12
		Öğrencilere yönelik davranışlar	Öğrencileri geliştiren
	Sosyal yönden geliştirici konulara ağırlık veren		M5
	Okula yönelik davranışlar	Okul için kısa ve uzun vadeli hedefleri olan	M1
		Okulunda aidiyet duygusunu oluşturan	M4
		Vizyon ve misyonu yenileyen ve inandırıcı kılan	M4
		Süreyle kısıtlı idarecilik	M2, M5
		Okulunun çağa ayak uydurmasını sağlayan	M7
		Okuluna dinamizm katan	M8
		Okuluna yeni bir bakış açısı getiren	M8
		Okulun fiziki ve sosyal imkânlarını iyileştiren	M9, M10, M11
	Okulun akademik başarısını dönüştüren	M9, M10	

Tablo 2'ye göre, üç alt tema ve 20 kod elde edilmiştir. Müdürlerde olması gereken dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin kişisel özellikler alt temasında, okul müdürlerinin değişimi sağlayan ve bundan çekinmeyen, yenilikçi, araştıran, gözlem yapan, insanların ufkunu açarak entelektüel uyarımda bulunan ve fikir alışverişinde bulunan yönlerine vurguda bulunulmuştur. Okula yönelik davranışlar alt temasında ise okul müdürlerinin, okul için bir vizyona sahip olmalarına okuluna yeni bir bakış açısı getirerek okulun akademik başarısını dönüştürmelerine, kısaca, maddi ve kültürel öğelerde değişimi sağlama rollerine vurguda bulunulmuştur. Son olarak öğrencilere yönelik davranışlar alt temasında okul müdürlerinin öğrencileri hem akademik hem de sosyal yönden geliştirici olmalarına vurguda bulunulmuştur.

Dönüşümcü liderlik davranışını benimseyen okul müdürlerinin sahip olması gereken kişisel özelliklerin başında yenilikçi, değişimci, araştırmacı, gözlemci olmasının yanı sıra teknolojiyi takip eden, risk alabilen, fikir alışverişinde bulunan ve insanların ufkunu açan özelliklerine vurguda bulunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak, dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip okul müdürlerinin, gelişen teknolojiyi günümüz şartlarına uyarlayarak okulunda kullanımını sağlayacak, okulun tüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak ve gerektiğinde risk alarak okulun önceden belirlenmiş hedeflerine herkesi inandıracak ve böylece bu hedeflere emin adımlarla ilerlenmesini sağlayacak kişiler olması gerektiği söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Dönüşümcü liderlik, aslında bana göre bir yenilik hareketi olarak düşünüyorum... yeniliği başlatacak bir kişilik gerektirir tabii.. Bu herkeste yok biliyoruz bunu fakat...” (M8)

“Dönüşümcü liderlik, eskiden oturan, kanun, mevzuat vs. takibi yapan, rutini korumaya çalışan müdür yerine, insanların ufkunu açan, insanlara yeni yeni yollar çizmek için gayret gösteren, insanların fikirlerini alan, değerlendiren ve bu fikirler üzerine hareket eden müdür lider aklıma geliyor.” (M12)

“Bana göre dönüşümcü liderlik, stabil olmayan, sürekli bir yenilik ve değişim içerisinde olarak iyiyi arayan, iyiyi bulmaya çalışan, mutlak iyiye ulaşmaya çalışan bir liderdir...” (M6)

Dönüşümcü liderlik davranışını benimseyen okul müdürlerinin sergilemesi gereken öğrenciye yönelik davranışların başında öğrencileri geliştiren ve sosyal olarak gelişimini destekleyen davranışlarına vurguda bulunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak, dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip okul müdürlerinin, öğrencileri anlayarak hem sosyal hem de akademik yönden ihtiyaçlarını karşılayabilen, onları destekleyen ve gelişimlerini sağlayan kişiler olması gerektiği söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Dönüşümcü, yenilikçi ise evet çağın teknolojisine uymak gerekiyor, çağın duygusunu hissetmek gerekiyor, çocukları anlamak gerekiyor.” (M3)

“Mesela beni dönüşümcü lider olarak tanımlayacak olursak, yani her şeyin tamamen akademik anlamda ders olduğuna çok inanmıyorum. Sosyal yönden çocuklarımızı geliştirici konulara ağırlık vermek benim birinci önceliğimdir.” (M5)

Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul müdürlerinin sergilemesi gereken okula yönelik davranışların başında, okulun akademik başarısını dönüştürmesi, okulun tüm paydaşlarında okula yönelik aidiyet duygusunu oluşturması, okulun vizyon ve misyonunu inandırıcı kılması, okulun çağa ayak uydurmasını sağlaması konularına vurguda bulunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak, dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip okul müdürlerinin, yeni bir bakış açısıyla okullarının tüm imkânlarını geliştirmeye çalışan, okullarının çağa ayak uydurmasını sağlayarak önceden belirlenmiş hedeflere herkesi inandıran ve tüm paydaşların aidiyet duygusuyla bu hedeflere ulaşmaları için onları destekleyen kişilerin olması gerektiği söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Dönüşümcü liderlikten anladığımız, süreyle kısıtlı idarecilik yapmak, aslında bu çok mantıklı bir sistem çünkü farklı şeyleri görme şansınız oluyor.” (M2)

“Bulunduğu ortamda, okulda aidiyet duygusunu oluşturan, okulun vizyon ve misyonunu yenileyen, bu misyon ve vizyonu ulaşılabilir kılan ve bunu öğretmenlerine, öğrencisine, velisine inanabilir kılan eğitimci diye tanımlayabilirim.” (M4)



“Dönüşümcü liderlikten kasıt, okulun hem fiziki yapısını hem sosyal yapısını hem de akademik başarısını dönüştürmek demektir. Yani topyekûn bir şey. Bunlardan herhangi birisi eksik olursa o zaman dönüşümcü liderlik tanımını kısmak lazım.” (M10)

Okul müdürlerinin, dönüşümcü lider olarak sağladıkları değişim ve dönüşümler

Sayfa | 65

Katılımcıların, “Okulunuzda ne tür değişimler ve yenilikler yaptınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3.

Dönüşümcü liderler olarak uygulamaya geçirilen dönüşümler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Dönüşümcü liderler olarak uygulamaya geçirilen dönüşümler	Fiziki dönüşümler	Fiziki eksikliklerin giderilmesi	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11
		Odaların ve sınıfların yerini değiştirme	M1, M6
		Binayı kontrol edilebilir hale getirme	M6
	Kültürel sosyal ve spor alanında dönüşümler	Atölyeler oluşturma	M3, M5, M10, M11
		Atölyelerin teknolojik olarak yenilenmesi	M2
		Ekipmanların güncellenmesi	M2, M11
		Satranç ve jimnastik kursu açma	M3, M7, M9, M10, M12
		İngilizce ve Türkçe sokağı oluşturma	M1, M12
		Etüt salonları kurma	M4
		Uzaktan eğitim merkezi kurma	M4
		Kütüphane oluşturma ve zenginleştirme	M5, M12
		Robotik kodlama sınıfı oluşturma	M5
		Bilgisayar ve fizik laboratuvarı kurma	M7, M11
		Kitap kafe oluşturma	M8
		Öğrenci işleri merkezi kurma	M2
		Ar-ge okulu olma	M2
		Bilimsel ve teknolojik dönüşümler	Erasmus projeleri yapma
	E-twinning projeleri yapma		M7, M10
	TÜBİTAK projeleri yapma		M7
	Yazılım ve programların kalitesini arttırma		M13
	Ölçme değerlendirme birimi oluşturma		M1, M8
	Okul ikliminde dönüşümler	Huzurlu okul iklimi oluşturma	M4
		Vizyon-misyon değişimi yapma	M4
		Ortak vizyon oluşturma	M13
		İstişare ekibi kurma	M4, M6, M12
	Akademik alanda dönüşümler	Okulu akademik olarak yükseltmek	M4, M7
		Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları yapma	M13

Tablo 3’e göre, beş alt tema ve 27 kod elde edilmiştir. Okul müdürlerinin yaptıkları fiziki dönüşümler alt temasında okul müdürlerinin, fiziki eksikliklerin giderilmesi, eski binaların yıkımı ve yeni binaların yapımı gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Kültürel, sosyal, spor alanında dönüşümler alt



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

temasında, atölyeler kurma, atölyelerin teknolojik olarak yenilenmesi, ekipmanların güncellenmesi, uzaktan eğitim merkezi kurma ve kitap kafe oluşturma gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Bilimsel, teknolojik dönüşümler alt temasında, ar-ge okulu olma, Erasmus projeleri yapma ve TÜBİTAK projeleri yapma gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Okul ikliminde dönüşümler alt temasında, vizyon ve misyon değişimi yapma ve ortak vizyon oluşturma gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Akademik alanda dönüşümler alt temasında ise okulu akademik olarak yükseltmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için çalışmalar yapmak kodlarına vurguda bulunulmuştur.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri fiziki alanda yaptıkları dönüşümlere örnek olarak en çok fiziki eksikliklerin giderilmesi yönünde çalışmalarda bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, sınıfların ya da okulda bulunan diğer odaların yerini değiştirme ve okul binasını kontrol edilebilir hale getirmeye yönelik çalışmalarına da vurguda bulunmuşlardır. Bu tür değişimlerin, okullar için köklü değişimler anlamına gelmediği, her okul müdürünün rutin işlerinden biri olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte bu tarz değişikliklere gitmek bile merkezi yönetim anlayışının ağırlıklı olduğu bir örgütlenmede okul müdürleri için bir değişim anlamına gelmektedir. Bu nedenle katılımcılar okulun fiziki alanda yapılan rutin işlerini de bir değişim ya da dönüşüm olarak görmektedir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Bu okula geldiğim zaman ilk iş olarak müdür odasının yerini değiştirdim. Odanın şeklini değiştirdik, yerini değiştirdik. Yavaş yavaş değişimin olması gerektiğini hissettirdim. Ondan sonra pek çok değişiklik yaparak bir kan akışı sağladım, hızlandırma yaptım.” (M6)

“Öncelikle okulumuzun bir fiziki mekân olarak bir yenilenme faaliyetlerimiz oldu. Çünkü mekânlarda insanlar gibi, onlarda canlandıkça ve yenilendikçe insanlarda bundan etkileniyor.” (M8)

“Her türlü bilimsel, teknolojik gelişmelere bağlı olarak kurumsal değişikliği de hayatımızın her anında yapmak zorundayız. Bu süreçte sınıfların fiziki ortamını ve eğitim öğretim kaynaklarını buna göre geliştirmeliyiz.” (M11)

Dönüşümcü liderliği benimseyen okul müdürlerinin daha çok kültürel, sosyal, spor alanlarında dönüşümler gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür. Bazı okul müdürleri yaptıkları dönüşümlere örnek olarak en çok atölyeler oluşturma, ekipmanları güncelleme, satranç ya da jimnastik kursu açma, okul koridorlarında İngilizce ya da Türkçe gibi branş sokakları oluşturma, kütüphane oluşturma ya da var olan kütüphaneyi zenginleştirme, bilgisayar ya da fizik gibi dersler için laboratuvarlar oluşturma yönünde çalışmalarda bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, var olan atölyeleri teknolojik olarak yenileme, etüt salonları kurma, uzaktan eğitim merkezi kurma, robotik kodlama sınıfı oluşturma, kitap kafe oluşturma ve öğrenci işleri merkezi kurmaya yönelik çalışmalarına da vurguda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Göreve başladıktan yaklaşık altı ay sonra öğrenci işleri merkezini kurduk arkadaşlarla, sonra bakanlık müfettişleri bunu örnek proje olarak yazdılar, çok ilgilerini çekti...” (M2)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Benim müzik atölyemde gitar kursları, keman kursları, piyano kursları var. Bu kurslara meraklı olan çocuklar katılıyor. İkili öğretim yapmanın avantajını burada görüyorum, ters devrede ilgili çocuklara orada onlara özel görevlendirdiğim öğretmenler tarafından ders veriliyor. Müzikteki gerek gitarda gerek kemanda gerekse piyanodaki kulak zarına zarar veren sesler, şimdi birer nameye dönüştü. Hatta bu yılın sonunda velilere bir konser vermek istediklerini iletiler, onu da yapacağım.” (M3)

“Türkiye’de dört tane elektrikli motorlar dalında ait okul var. Geleceğin mesleği bu elektrikli motor. Şu anda Volta Motor okulumuza canlı çalışan servis yapıyor. Şimdi motor bölümünde çalışan bir servisimiz var. O serviste öğrencilerin bir kısmı içeride ders görecektir bir kısmı uygulama yapacak...” (M11)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri bilimsel ve teknolojik alanda yaptıkları dönüşümlere örnek olarak en çok Erasmus, E-twinning projeleri yapma, ölçme değerlendirme birimi oluşturma yönünde çalışmalarında bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, arge okulu olma, TÜBİTAK Projeleri yapma, yazılım ve programların kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalarına da vurguda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Okulumuzda bir ölçme değerlendirme birimi kurma aşamasındayız. Belli bir aşamaya getirdiğimizde bunu öğretmenlerimizle paylaştık. Beceri temelli eğitimi önemsiyoruz. Bunu öğretmen arkadaşlarımızla paylaşarak onlarla istişare ederek bunlar üzerinde bir yenileme, yeni bir bakış açısı getirmeye çalışıyoruz.” (M8)

“...Hem bilgisayar düzeyinde hem de kullanılan programlar düzeyinde önemli adımlar attık. Bu çalışmalar üretilen yazılımların daha kaliteli olmasına katkı sağladı.” (M13)

“...Okulumuza ders kayıt ve canlı yayın merkezi yani uzaktan eğitim merkezi oluşturduk. Burası hem zaman açısından hem de iş verimliliği açısından pandemi sonrasında da daha güzel oldu.” (M4)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri okul ikliminde yaptıkları dönüşümlere örnek olarak en çok istişare ekibi kurma yönünde çalışmalarında bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, huzurlu okul iklimi oluşturma, vizyon-misyon değişimi yapma ve ortak vizyon oluşturmaya yönelik çalışmalarına da vurguda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Okulumuzda bir vizyon ve misyon değişimi de yaptık. Okulumuzun girişine ilk günden itibaren ‘Farabi’de işler gülümseme ile başlar’ yazdık. Bütün öğrencilerimizin bir şekilde öğretmeni ile idaresi ile temas edilebilir kılmaya çalıştık.” (M4)

“...Okula ilk geldiğimde yapacağım her değişime itiraz eden tepkili bir grup vardı. Ancak yapacağım çalışmalarda öğretmenlerin de fikrini almam ve bir istişare ekibi oluşturamla beraber zamanla o grubun etkisini ve tepkisini azalttı ve okul kültürüne uyumlu hale geldiler.” (M4)



“...Okuldaki informal donanımlar olarak düşündüğüm kurumsal değerleri tekrar bir yorumladım. Ortak bir vizyon oluşturma ve hedefler doğrultusunda toplam bir performans ortaya koymanın bu hedeflere ilerlemedeki etkisini, katkısını yönetici ve öğretmen arkadaşlarla yaptığım toplantılarla ortaya koydum...” (M13)

Sayfa | 68

Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri akademik alanda yaptıkları dönüşümlere örnek olarak en çok okullarını akademik alanda başarısını arttırma yönünde çalışmalarında bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, okullarında bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları yapmalarına yönelik çalışmalarına da vurguda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Burası eskiden öğretmen lisesiydi yani geleneği olan bir okul. Bizden önde bir fen lisesi var ama son iki yıldır genellikle YKS birincileri bizden çıkıyor. Akademik olarak okulu bir üst seviyeye taşıdık.” (M7)

“...Bazı teknik aksamaların ve öğrencilerde sınav zamanı oluşan kaygının da önüne geçmek ve başarıyı arttırmak için akademik takvim oluşturdum. Bu da bizim için iyi bir dönüşüm oldu.” (M6)

“Geldiğimizde okulumuz Düzce’de sekizinci sıradan tercih edilen bir okuldu. Şu anda sınavlı okulların dışında ilk tercih edilen okul konumunda. Tabi bu dönüşümde öğrenciye uzak olmayan bir öğretmen ve idare kadrosu, sürdürülebilir misyon ve vizyon anlayışıyla, iddialı ama ulaşılabılır hedefler koyarak ve bu hedeflere öğrenci ve velileri inandırarak çıktığımız bu yolda eğitim, disiplin ve huzurlu bir eğitim ortamı oluşturmada önemli.” (M4)

Okul müdürlerinin değişim ve dönüşüm gerçekleştirmelerinin önündeki engeller

Katılımcıların “Bu dönüşümleri gerçekleştirirken karşılaştığınız engeller neler oldu?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4.

Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller	Ekonomik engeller	Bütçe yetersizliği	M5, M7, M9, M10, M12, M13
		Görev bilincinin olmaması	M13
		Mesleğe karşı ciddiyetsizlik	M13
	Sosyo Psikolojik engeller	Algılar	M1, M2, M6
		Değişime direnç	M1, M2, M4, M5, M7, M8, M11, M13
	Bürokratik engeller	Mesleki yetersizlik	M13
		Değişime ihtiyaç duyulmaması	M7, M13
		Veli iletişiminin yetersizliği	M1, M9, M10, M12
		Yetki yetersizliği	M7, M10
		Kısıtlayıcı yasalar	M10



Tablo 4'e göre üç alt tema ve 11 kod elde edilmiştir. Okul müdürlerinin, dönüşümcü bir lider olarak karşılaştığı ekonomik engeller alt temasında, görev bilincinin olmaması, geleneksel yöntemlerden vazgeçilmemesi, gelişime açık olmayan grupların varlığı ve değişime ihtiyaç duyulmaması gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Sosyo psikolojik engeller alt temasında, bütçe yetersizliği ve maddi destek olmaması gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Bürokratik engeller alt temasında ise yetki yetersizliği ve bekleme sürecinin uzun olması gibi kodlara vurguda bulunulmuştur.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında toplamda katılım sağlayan 13 okul müdüründen 6'sı, yaptıkları dönüşümlerde ekonomik engel olarak okullara verilen bütçenin yetersizliğine vurguda bulunmuşlardır. Bu ekonomik engelin ardında, ortaokul ve ilkokullarda MEB'in okullara bir bütçe aktarmaması yatarken liselerde ise aktarılan bütçenin yapılacak dönüşümler için yetersiz olması yatmaktadır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

"İmkânlar doğrultusunda zaman zaman yapmak istediğim birçok şey var. Ne gibi mesela engellerle karşılaşıyoruz? Başta en çok karşımıza çıkan maddi maddi imkânsızlıklar oluyor yani..." (M8)

"Bütçeye daha rahat ulaşabilseydik bütçemizi aramada harcadığımız enerjiyi yapacağımız çalışmalara aktararak daha iyi şeyler yapılabilirdi." (M5)

"Bakanlık şunu yapsa keşke. Siz projenizi ortaya koysanız, örnek veriyorum ben Portekiz'deki çocuklarla kendi çocuklarımı kıyaslamak adına Portekiz'e götürmek istiyorum çocuklarımı dediğimde bakanlık çok mantıklı, sana bir ödenek gönderiyorum diyebilse keşke." (M10)

Dönüşümcü liderliği benimseyen okul müdürlerinin karşılaştıkları engellerin daha çok sosyo psikolojik engeller olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri sosyo psikolojik engellere örnek olarak en çok öğretmenlerin değişime direnç göstermeleri ve okul ile veli iletişimin yetersizliği olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, öğretmenlerin değişime ihtiyaç duymamaları, öğretmenler ve veliler tarafından okul yönetimine karşı oluşan algılar, öğretmenlerin görev bilincinin olmaması, öğretmenlerin mesleğe karşı ciddiyetsizlikleri ve mesleki yetersizlikleri olduğuna yönelik engellere de vurguda bulunmuşlardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

"Çevre sok sıkıntılı. Bahçeye şunu yapalım dedim, hocam orayı kırarlar, yıkarlar, ederler dediler. Böyle olumsuzluklar beni biraz üzüyor ama ona rağmen yaptık." (M1)

"İşte bunlara ne gerek vardı gibi serzenişleri de bize dile getirmese bile biz onları hissettik. Sebebi de neydi kendilerine buradan bir iş çıkacak." (M4)

"Oluşmuş kemik bir kadro var yani öğretmenlerin bazılarının tabi ki dönüşüme ikna etmek zor olabiliyor. Konfor alanının dışına çıkarmak zor geliyor." (M7)



Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri, yaptıkları dönüşümlerde bürokratik engeller olarak okul müdürlerine verilen yetkinin yetersizliğine vurguda bulunmuşlardır Okul müdürleri ayrıca, kısıtlayıcı yasalar ve evrak işlerinde bekleme sürecinin de olduğuna yönelik engellere vurguda bulunmuşlardır. Bürokratik engeller alt temasında toplamda 3 kod üretilmiş olup bu kodların tümünün arka planında ise öğretmenlerin meslek tanımında proje üretmek gibi ya da yapılacak dönüşümlerde görev alması gibi durumlar olmadığından dolayı öğretmenlerin yapılan ya da yapılacak dönüşümlerde görev almaları kendi inisiyatiflerinde olduğundan çoğu öğretmenin kendi nedenlerinden dolayı bu işlere vakit ayırmak istememeleri gibi durumlara dayalı bir arka planının olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Sadece biraz manevi olarak, hani onu da yapabilir miyiz, bunu da yapabilir miyiz korkusu oluyor. Yani aslında işin aslı 657’nin getirdiği ciddi bir sıkıntı var sadece bu metal yorgunluğu aştıktan sonra harekete geçiliyor.” (M2)

“Tek başına bir şey yapamayız. Bu konuda bizim yetkimiz yok. Hani yetkimiz yok derken şöyle bir şey var. Bize diyorlar ki proje yapacaksınız. Şimdi öğretmenin mesleği tanımı proje yapmak var mı? Yani ben öğretmenden nasıl proje isteyeceğim? Rica minnet yapacağım, taviz vereceğim. Peki ben bu adama bir hatasından dolayı aynı zamanda ceza ver, denetle diyorsun. Şimdi ben bu adama hem ceza vereceğim hem taviz vereceğim. Hangisini yapacağım yani bu sıkıntı. Yürürlükteki sıkıntı yani tam anlamıyla yetki alanımız belli değil.” (M6)

“Görev tanımında böyle bir şey olmadığını bildiği için öğretmen bunları angarya olarak görüyor.” (M12)

Okul müdürlerinin değişimi ve dönüşümü gerçekleştirmelerini sağlayacak uygulamalar

Katılımcıların “Okulunuzda istediğiniz dönüşümleri daha rahat sağlayabilmeniz için sizce neler yapılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5.

Dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler	Ekonomik gereklilikler	Maddi kaynak	M1, M5, M7, M9, M10, M12, M13
		Başarı belgesi ve ödüllendirmeler	M1, M8
		Okul aile birliği desteği	M10, M12
	Sosyo Psikolojik gereklilikler	Görev sorumluluğu olan öğretmenler	M13
		Üst yetkililerden müdürlere destek	M13
		Dinamik ve yenilikçi kadro	M5, M6, M7, M12
		Öğretmen sirkülasyonu	M7
	Fiziksel gereklilikler	Sınıf mevcutlarının azaltılması	M3
		Küçük binalar, büyük bahçeler	M3
	Bürokratik	Müdürlerin performansını değerlendirme	M4



gereklilikler	Yetkilerin artırılması	M7, M10
	İdarecilere kadro oluşturma yetkisi verilmesi	M7
	Veliler üzerine yaptırımlar uygulanabilmesi	M10
	Müdürlerin güvenceye alınması	M10
	Projelerde sürelerin uzatılması	M13

Tablo 5'e göre dört alt tema ve 15 kod elde edilmiştir. Dönüşümcü liderlerin dönüşümlerini rahat yapabilmeleri için ekonomik gereklilikler alt temasında, maddi kaynak koduna vurguda bulunulmuştur. Sosyo psikolojik gereklilikler alt temasında, başarı belgesi ve ödüllendirmeler, üst yetkililerden müdürlere destek, dinamik ve yenilikçi kadro, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi kodlara vurguda bulunulmuştur. Fiziksel gereklilikler alt temasında, küçük binalar, büyük bahçeler koduna vurguda bulunulmuştur. Bürokratik gereklilikler alt temasında ise müdür performanslarının değerlendirme sistemi, yetkilerin artırılması, idarecilerin kadro oluşturma yetkisi verilmesi, veliler üzerine yaptırımlar uygulanabilmesi, müdürlerin güvenceye alınması, projelerde sürelerin uzatılması gibi kodlara vurguda bulunulmuştur.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında toplamda katılım sağlayan 13 okul müdüründen 7'si, yaptıkları dönüşümlerde ekonomik gereklilikler olarak daha fazla maddi kaynak gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu ekonomik gerekliliğin ardında okullarda projeler için bütçe arayışının hem zaman olarak hem de enerji olarak sorun teşkil etmesinin ve medya dolayısıyla oluşan algıların da okullara yapılan ya da yapılacak olan bağışları zora sokmasının yarattığı zorluklar yatmaktadır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

"Okulumdaki dönüşümleri yapabilmem için; yeterli bütçe olmalı, öğretmen verilen göreve istekle sarılmalı, yönetici görev sorumluluğuna öz güvenle sahip çıkmalı, yardımcı personel vazifesini iş sorumluluğunu iyi yapmalı, amirlerimiz bizleri her daim desteklemeli, okulun başarıları için yapılan çalışmalarda zaman mefhumu aranmamalı diye düşünüyorum." (M13)

"...Yapacağımız dönüşümlerde biz tasarım kısmını hallediyoruz kendi öğretmenlerimizle, bizi yoran bütçe arama kısmı oluyor. Bütçe aramak enerjimizi düşürüyor aslında. Bütçe kısmıyla biz uğraşmasak sadece eğitim kısmıyla uğraşabilsek aslında daha rahat olabilirdik..." (M5)

"...Okul aile birliğinin desteği çok önemli. Bağış topluyoruz ancak medyadaki bazı olumsuzluklar bunlara engel oluyor. Bizi en çok yoran maddiyat oluyor." (M1)

Dönüşümcü liderliği benimseyen okul müdürlerinin dönüşümlerini rahat yapılabilmesi için gerekenlerin başında sosyo psikolojik gereklilikler olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürleri sosyo psikolojik gerekliliklere örnek olarak, okullarda dinamik ve yenilikçi kadro gerekliliği, okul aile birliği desteği ve yapılan çalışmalar sonrasında başarı belgesi ve ödüllendirmelerin gerekliliğine dair görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin görev sorumluluğuna sahip olmasının gerekliliğinden, dönüşümler konusunda üst yetkililerden müdürlere maddi-manevi destekten ve sınıf mevcutlarının azaltılmasının gerekliliğinden de bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 72

“Burada en genç öğretmen 15-20 yıllık. Bazılarının emeklilikleri gelmiş, sona yaklaşmış kişilerdir. Öğretmen kadromuzda ki bazı arkadaşların yeniliklere daha açık olması bizim işimizi kolaylaştırır.” (M5)

“Okulumdaki dönüşümleri yapabilmem için öğretmen, verilen göreve istekle sarılmalı, yönetici görev sorumluluğuna öz güvenle sahip çıkmalı diye düşünüyorum.” (M13)

“Hiçbirimiz takdir için yapmıyoruz ama sonuçta insan nefsi. Güzel olmuş denilmesi, takdir edilmesi insanın hoşuna giden şeyler.” (M8)

Okul müdüründen bir tanesi, yaptıkları dönüşümlerde fiziksel gereklilikler olarak okul binalarının küçük olmasının ve okul bahçelerinin ise büyük olmasının gerekliliğine vurguda bulunmuştur. Özellikle ilkokul öğrencilerinin bahçede daha fazla etkinlikler yapmaları bu görüşün dile getirilmesinde etkili olabilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Özellikle daha küçük okullar, daha sıcak okullar, öğrencilerin birbirleriyle daha yakın diyaloglar kurabileceği, oyun ortamlarını da yaşayabileceği okul stili olmasını isterdim. Hayvanat bahçesi tarzında kümesleri olan hayvan sevgisinin yaşayabilecekleri okul bahçelerinin olduğu çocukların doğayla iç içe olabilmeleri adına küçük ve sayısal küçük küçük binalar ama büyük bahçeler olan okullar olması gerektiğini düşünüyorum.” (M3)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında bazı okul müdürlerinin yaptıkları dönüşümlerde bürokratik gereklilikler olarak müdürlerin yetkilerinin artırılması, performanslarının değerlendirilmesi ve güvenceye alınmaları ayrıca üretilen projelerde sürelerin uzatılmasının gerekliliği yönünde vurguda bulunmuşlardır. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bürokratik engeller alt teması altında üretilen diğer kodlar ise müdürlerin veliler üzerinde yaptırımlar uygulayabilmesi ve okullarındaki öğretmen kadrosunu kendilerinin oluşturması yönünde gereklilikler olduğu görülmekte olup bu gerekliliklerin ise bir nevi müdürlerin yetkilerinin artırılması kodunun da altında yatan nedenlerden bazıları olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Müdürleri değerlendirme sistemi olabilir, bu dönüşümcü liderlikte bir kriter olabilir.” (M4)

“Aslında öğretmen sirkülasyonu belli aralıklarla olsa okul daha genç ve dinamik oluyor. Yani bu aşamada tüm yetkilerin okul müdürlerine bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğer başarının ya da başarısızlığın hesabı bana soruluyorsa bırakın da ben kendi idarece öğretmenimi kendim seçeyim. Okulunu en iyi tanıyan benim, benim neye ihtiyacım olduğunu en iyi bilen benim. O yüzden dışarıdan birinin bunların farkında olması zor.” (M7)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Birincisi kendi ekibimi kendim kurmalıyım. İkincisi öğrenci seçme hakkım yok ama veliler için bana her türlü yetki verilmeli. Okulda veli işi çok önemli hocam burada veliye bir şeyler yaptıramadım. Sürecin sonunda çocuğa tesir edemiyorsunuz.” (M10)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve dönüşümcü liderlik davranışlarını uygulamada karşılaştıkları engeller araştırılarak, okul müdürlerinin dönüşümcü uygulamalarını destekleyecek ve önlerindeki engellerin kaldırılmasına katkı sağlayacak çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Dönüşümcü liderlerin davranışları temasında, kişisel özellikler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları ‘değişimci ve yenilikçi’ olma özelliği olmuştur. Yenilik kavramı, daha önce olmayan bir hizmeti üretmek ya da var olan hizmeti geliştirmek, ilerletmek olarak tanımlanır (Atakan, 2017). Değişim ise kişilerin ya da örgütün verimliliğini artırmak amacıyla, örgüt liderinin, örgütün amaçları doğrultusunda planlı olarak başlattığı, örgütün yapısal ve davranışsal süreçlerini değiştirme girişimidir (Çınar, 2005). Günümüzde her alanda hızlı değişimin ve dönüşümün yaşandığı bilinmektedir. Bu değişim ve dönüşümün en çok etkilediği alanların başında eğitim-öğretim gelmektedir. Değişimin öncüsü olan okullar devamlı olarak yenilikleri, değişimleri, dönüşümleri takip ederek bu değişim ve dönüşümlere uyum sağlamalıdır (Argon ve Özçelik, 2008). Bunun için de okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak yapılan değişim ve dönüşümleri en doğru şekilde anlayarak anlatmak ve uygulamak temel görevleri olup yapılan bu çalışma ile okul müdürlerinin değişimci ve yenilikçi olmaları gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Taş (2009) ve Al-Husseini, El Beltagi ve Moizer (2021) tarafından yapılan çalışmalarda değişimin, dönüşümcü liderliğin vazgeçilmez bir parçası olduğu, dolayısıyla dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin değişimci olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Dönüşümcü liderlerin davranışları ana temasında kişisel özellikler alt teması içinde okul müdürlerinin ikinci olarak en çok vurguladıkları ise ‘teknolojiyi takip eden ve günümüze uyum sağlayan’ olma özelliği olmuştur. Toplumsal yapının farklılaşmasında teknolojik değişimlerin etkisi yadsınamaz derecede büyük olduğu ve teknolojik değişimlerin toplumların yaşam kalitesi üzerinde etki gücünün oldukça önem arz ettiği gözler önündedir (Demirtaş, 2012). Bilgi kaynaklarının türlerindeki ve sayılarındaki artış, bu kaynaklara hızlı erişim sağlamanın da önemini arttırmış olup teknolojik gelişmelere uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır (Şahin ve Arslan Namlı, 2019). Bu nedenle okullarda eğitimin kalitesinin artması ve küresel boyutta eğitim sağlayabilmek için eğitim-öğretimde teknolojiye ayak uydurma konusu oldukça önemlidir (Curacı, 2021). Yapılan bu çalışma ile okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak teknolojiye ayak uyduran ve günümüze uyum sağlayan özellikte olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Eraslan (2004) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin çağa ayak uydurmalarının ve günümüz gelişmelerini takip etmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Dönüşümcü liderlerin davranışları ana temasında öğrencilere yönelik davranışlar alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, ‘öğrencileri geliştirme’ davranışı olmuştur. Eğitimde



esas olan, öğrencilerin kendisini tanıyarak kendine uygun hedefler belirlenmesine yardımcı olmak ve bu hedefler doğrultusunda zamanını doğru kullanmasını, kendi sorumluluğunu almasını sağlamaktır (Kalçık, 2017). Bu nedenle öğrencilerin sadece dersleri ile ilgili değil tüm alanlardaki çalışmalarını desteklemek ve yapabileceklerinin farkında olmalarını sağlamak oldukça önemlidir (Ersanlı, 1989). Bu çalışmada da okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak öğrencilerinin gelişimini sağlama ve destekleme davranışında bulunmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Fırat ve Yeşil (2020) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlerin çalışanlarının gelişimine, Wang (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine destek vermesinin önemli olduğu, dolayısıyla dönüşümcü liderlerin bireysel farklılıklara dikkat ederek kişileri yönlendirmesinin ve kişilerin bireysel gelişimlerini desteklemelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Dönüşümcü liderlerin davranışları ana temasında okula yönelik davranışlar alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'okulun fiziki ve sosyal imkânlarını geliştirme' davranışı olmuştur. Öğrenmenin niteliğinin artırılabilmesi, öğretmen ve öğrencilerin verimlilik ve motivasyonlarının artırılabilmesi için okulların iç ve dış fiziki ortam ve sosyal olanaklarının yeterli derecede iyi olması oldukça önemlidir (Göksoy, 2017). Okul müdürlerinin eğitim kalitesini arttırmak, okulun gelişimi ve dönüşümünü sağlamak için mevcut kaynakları etkin kullanmaları ve gerekli fiziksel şartları ve sosyal imkânları sağlayabilmeleri gerekmektedir (Altunay, Piştav Akmeşe ve Ercan, 2021). Bu çalışmada da dönüşümcü lider olarak okul müdürlerinin okullarında fiziksel ve sosyal imkânların iyileştirilmesi davranışlarında bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, İbiş ve Şenol (2021) çalışmasında eğitimde yenileşmenin ve değişimin önemli olduğu, birer dönüşümcü lider olan okul müdürlerinin yapmaları gerekenler arasında, okulların fiziki ve sosyal imkânlarının gelişimini sağlama davranışı olması gerektiği ifade edilmektedir.

Dönüşümcü liderlerin davranışları ana temasında okula yönelik davranışlar alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'okulun fiziki ve sosyal imkânlarını geliştirme' davranışı olduğu gibi dönüşümcü liderlerin uygulamaya geçirdikleri dönüşümler ana temasında da fiziki dönüşümler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları 'fiziki eksikliklerin giderilmesi' olmuştur. Yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin okullarına ilk atandıkları süreçten itibaren yaptıkları ilk dönüşüm, imkânları dâhilinde okulları ile ilgili fiziksel imkânları iyileştirmek ve bu yönde dönüşümler yapmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nhlapo (2020) çalışmasında, okulların fiziki ve sosyal gelişimi için eksiklerinin giderilmesi ve bakımlarının yapılması için okul müdürlerinin liderlik özelliğinin oldukça önem arz ettiğini ifade etmektedir. Bu liderlik özelliklerinden birinin, dönüşümcü liderlik olduğunu söylemek mümkündür.

Dönüşümcü liderlerin uygulamaya geçirdikleri dönüşümler ana temasında kültürel, sosyal ve spor alanında dönüşümler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'atölyeler açma' ve ikinci olarak vurgulanan 'satranç ve jimnastik kursu açma' olmuştur. Özellikle meslek liselerinde açılan meslek atölyelerinin; öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini pekiştirme ve bu bilgileri hayata bağdaştırma (Köse, 2013) açısından etkisi oldukça büyüktür. Ayrıca, okullarda açılan ders dışı faaliyetleri içeren kurslar ise öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerini, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler olmalarını sağlamaları açısından önemlidir (Kudak ve Akın, 2020). Öğrencilerin arkadaşları ile birlikte bu kurslarda ya da atölyelerde çalışmalar yapmaları onların okula olan bağlılıkları açısından da önemlidir (Ok ve Aslan, 2020). Yapılan bu çalışmada da okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okullarında kültürel, sosyal ve spor alanında dönüşüm olarak kurslar ve atölyeler açtıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Gündoğdu, Karataş ve Nacar (2011) ve Vinoski, Graybill ve Roach (2016) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarını, liderlik ve iletişim becerilerini ve kariyer yollarını etkileyen zengin deneyim sunduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmesi önemlidir.

Dönüşümcü liderlerin uygulamaya geçirdikleri dönüşümler ana temasında bilimsel ve teknolojik dönüşümler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'Erasmus projeleri yapma' olmuştur. Günümüz dünyasında bilginin hızla artması, bu bilgilere hızla ulaşılmasından ziyade düşünme, araştırma ve sorgulama faaliyetlerinin öneminin artması bu alanlarda yenilikler yapılması yönünde kişileri ya da örgütleri itmektedir (Başaran, Kumru, Acar, Kayıklık ve Vural, 2021). Erasmus programlarının eğitim kalitesini arttırma ve yenilik aktarımı açısından önemi oldukça büyüktür (Demirer ve Dak, 2019). Bu çalışmada da okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak okullarında Erasmus projelerini teşvik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karip (1998) ve Ertürk ve Argon (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin okullarında bulunan öğretmenleri motive etmelerinin ve okullarındaki proje çalışmalarını desteklemelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümcü liderlerin uygulamaya geçirdikleri dönüşümler ana temasında okul ikliminde dönüşümler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'istişare ekibi kurma' dönüşümü olmuştur. İstişare, herhangi bir konuda farklı kişilerin görüşlerini alarak danışmak anlamına gelmektedir (Hatipoğlu, 2021). Alınacak kararların farklı bakış açılarıyla ele alınarak ortak bir akıl süzgecinden geçmesi sağlanarak daha doğru kararlar almak açısından önemlidir (Özsoy ve Avaner, 2022). Dolayısıyla eğitim-öğretimde de istişare kültürünü oluşturmak okulda alınacak kararların herkes tarafından kabulünü kolaylaştıracağı gibi daha az hataya neden olacaktır. Bu çalışmada da birer dönüşümcü lider olarak okul müdürlerinin yaptıkları dönüşümlere bakıldığında, okullarında istişare kültürünü oluşturmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Mansurova ve Güney (2018) ve Ertürk ve Argon (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin okulda işbirlikçi ortam sağlamalarının ve takım çalışmalarına önem vermelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümcü liderlerin uygulamaya geçirdikleri dönüşümler ana temasında akademik alanda dönüşümler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'okulu akademik olarak yükseltmek' olmuştur. Akademik başarı; sınıf düzeyine uygun belirlenmiş kriterlere göre öğrencilerin gösterdikleri ilerlemedir (Seysis, Yazıcı ve Altun, 2013). Okulların ilk amacı, akademik başarıyı sağlamak olduğundan, okullar öğrencilerin akademik başarılarına göre değerlendirilmektedir (Keçeli Kaysılı, 2008). Bu çalışmada da okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak okullarının akademik başarılarını arttırma dönüşümünü sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çelikten (2003) çalışmasında, okul müdürlerinin önemli sorumluluklarından birinin, öğrencilerinin akademik başarılarının yükseltmesi olduğu ifade edilmektedir.

Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller ana temasında ekonomik engeller alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'bütçe yetersizliği' engeli olmuştur. Bir ülkede eğitime verilen önem; eğitim harcamalarının kamu harcamalarına oranı ile anlaşılmaktadır (Akin, 2009). Buna



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

rağmen eğitim harcamalarının istenilen düzeye gelmediği, bu çalışmada okul müdürlerinin karşılaştıkları en büyük engelin bütçe yetersizliği olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Ağalday ve Gül (2022) çalışmasında, okul müdürlerinin bütçe yetersizliği ve okullarına finansal destek sağlamada sorunlar yaşadıkları, ayrıca bu durumun da motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu ifade edilmektedir.

Sayfa | 76

Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller ana temasında sosyo psikolojik engeller alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'değişime direnç' engeli olmuştur. Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde tüm örgütlerin en temel sorun değişime direnç sorunudur (Tunçer, 2013). Eğitim-öğretimde de değişime direnç gösteren öğretmenlerin olması kaçınılmaz olup değişimin amaçlarının öğretmenlerin amaçları ile uyuşmasını sağlamanın, öğretmenlerin değişime direncini kırmakta etkili olacağı açıktır (Kulu Şentürk ve Köklü, 2011). Benzer şekilde Kulu Şentürk ve Köklü (2011), Levent (2016) ve Masry-Herzalah ve Dor-Haim (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı değişime karşı direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. İlgili çalışmalarda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin yapacakları değişimlere direnç göstermemeleri için değişim süreçlerine dâhil edilmelerinin ve değişimlerde sorumluluklar verilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir.

Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller ana temasında sosyo psikolojik engeller alt teması içinde okul müdürlerinin ikinci olarak en çok vurguladıkları, 'veli iletişiminin yetersizliği' engeli olmuştur. Veli olmanın en önemli sorumluluklarından biri okul-veli iş birliğidir (Karaca ve Karaca, 2020). Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin faydası için, velilerin bu süreçten ayrı düşünülmesi muhtemel dahi değildir (Özgan ve Aydın, 2010). Ancak bu çalışmada da ortaya çıkan sonuca bakıldığında okul-veli iletişiminin yetersiz olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çelenk (2003), Aslan (2021), Özgan ve Aydın (2010) ve Dam (2008) çalışmalarında okul-veli iletişiminin önemli olduğu ve bu konuda velilerin bilinçlendirilmesinin büyük önem arz ettiği tespit edilmiştir.

Dönüşümcü liderlerin karşılaştıkları engeller ana temasında bürokratik engeller alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'yetki yetersizliği' engeli olmuştur. Okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak okulları ile ilgili dönüşümleri rahat yerine getirebilmeleri için yeterli otoriteye sahip olmaları ve önlerindeki gereksiz engellerin kalkması önemlidir (Karakaya ve Uluğ, 2011). Bu çalışmada da birer dönüşümcü lider olan okul müdürlerinin okullarında dönüşümlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları önemli engellerden birinin, yetki yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler ana temasında ve bürokratik gereklilikler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'yetkilerinin artırılması' gerekliliği olmuştur. Bu çalışmadan çıkan sonucun aksine Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) çalışmasında, okul müdürlerinin yetkilerinin artırılmasından ziyade var olan yetkilerinin uygun şekilde kullanmalarının sağlanması gereği üzerine durulmaktadır.

Dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler ana temasında ekonomik gereklilikler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'maddi kaynak' gerekliliği olmuştur. Bütçe yetersizliği yaşayan okullarda, okul müdürlerinin gerekli dönüşümleri yapabilmeleri adına öğrenci velilerinden katkı beklemek zorunda kalmalarının ve maddi kaynak sıkıntısının okulların gelişiminin önünde büyük bir engel oluşturduğu açıktır. Okullarda öğrenci velilerinin okula olan katkıları ile birçok dönüşüm sağlanmaya çalışılması ise zengin velilerin bulunduğu okullar ile yoksul velilerin bulunduğu okullar arasında eşitsizliğin ortaya çıkmasına, bu da eğitimde eşitsizliği beraberinde getirmektedir



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Evans, Murray ve Schwab, 1998). Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği (Akın, 2009) ve okul müdürlerinin var olan bütçelerini etkili ve verimli şekilde kullanmalarının önemi büyüktür (Mestry ve Govindasamy, 2013). Bu çalışmada okul müdürlerinin birer dönüşümcü lider olarak dönüşümleri gerçekleştirebilmeleri adına maddi olarak gerekli kaynaklara daha rahat ulaşabilmeleri gerektiği, il-İLçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu konuda okullara olan desteğini arttırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler ana temasında sosyo psikolojik gereklilikler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'dinamik ve yenilikçi kadro' gerekliliği olmuştur. Okul müdürlerinin aldıkları dönüşüm kararlarında karşılarına çıkan engellerden birinin, değişime direnç olduğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Değişime direnç; alınan yenilik kararlarının karşısında her örgütte karşılaşılan bir sorun olduğu gibi eğitim örgütlerinde de karşılaşılan sorunlardandır. Bu çalışmada birer dönüşüm lideri olan okul müdürlerinin değişim kararlarını destekleyen daha dinamik ve yenilikçi ekip kurabilmeleri adına alınan yenilikçi kararlar sonrasında çıkabilecek çatışmaları tanıma ve bunları çözme yeteneklerinin (Burns, 1997), alınan kararların kabul edilebilirliği üzerinde etkisi olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kulu Şentürk ve Köklü (2011) ve Beycioğlu ve Aslan (2010) çalışmalarında, öğretmenlerde çeşitli sebeplerden kaynaklı değişime direnç davranışlarının olabileceği buna karşılık okul müdürlerinin bu direncin sebeplerini araştırarak uygun stratejiler geliştirmesinin büyük önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümlerin rahat yapılabilmesi için gerekenler ana temasında fiziksel gereklilikler alt teması içinde okul müdürlerinin en çok vurguladıkları, 'küçük binalar, büyük bahçeler' gerekliliği olmuştur. Değişimin ve gelişimin hızla gerçekleştiği günümüzde bu gelişim ve değişim hızı dikkate alınarak okulların fiziki tasarımının yapılması bir gerekliliktir (Kirkeby, 2002). Bu çalışmada birer dönüşümcü lider olan okul müdürlerinin aldıkları dönüşüm kararlarını daha rahat uygulayabilmeleri adına okul binalarının daha küçük, mevcutların daha az ve bahçelerin ise daha büyük olmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında da benzer şekilde Sarier ve Uysal'ın (2021) çalışmasında da, okul binası, bahçesi ve dersliklerin, öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanmasının gerektiği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin birer lider olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun artması için okulun binasını, çevresini, salonlarını geliştirmesinin önemli olduğu aynı araştırmanın sonuçlarındandır.

Öneriler:

Okullarda yapılacak değişimler öncesi öğretmenlerin hazır bulunuşluğu belirlenerek, değişime olumsuz bakan öğretmenlerin karar alma süreçlerinde katılımı sağlanabilir. Değişimlere direnç gösteren öğretmenlerin değişimlere olumlu yaklaşımlarını ve bu değişimlerde aktif olarak yer almalarını sağlamak için başarı belgesi gibi özendiriciler kullanılabilir. Okulların teknolojik alt yapıları, yeniden tasarlanıp uygulanabilir. Millî Eğitim Bakanlığının okulların yapmak istedikleri dönüşüm için daha fazla destek olması sağlanabilir. MEB, ilkokullara ve ortaokullara da aynı liselerde olduğu gibi eksik malzemeleri göndermek yerine belli bir bütçe gönderebilir. Okulların dönüşümlerini anlamak ve desteklemek için öğrenci velilerine yapılacak dönüşümler ile ilgili seminerler verilebilir. Okul müdürlerinin bazı dönüşümleri alırken görevlerini riske atmaları onları oldukça zora sokmaktadır, bu nedenle müdürlerin okulun yararına olan dönüşümlerde risk almaları desteklenerek kendilerini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper



güvende hissetmeleri sağlanabilir. 'Küçük binalar, büyük bahçeler' sloganı ile okul binalarının tasarımında yatay mimariye geçilerek ve okul bahçeleri büyütülerek daha samimi okul binaları inşa edilebilir. Ayrıca sınıf mevcutları da azaltılarak okul müdürlerinin sosyal alandaki dönüşümleri daha rahat yapmaları desteklenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ağalday, B. ve Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi, 23(1), 155-177.*
- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online, 2(1), 10-17.*
- Akın, U. (2009). Türkiye’de eğitim bütçesi. *Milli Eğitim Dergisi, 39(184), 8-25.*
- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: The mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education, 24(5), 670-693.*
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online, 2(1), 10-17.*
- Altunay, E., Piştav Akmeşe, P. ve Ercan, G. (2021). İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(32), 548-572.*
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 37-75.*
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(16), 70-89.*
- Aslan, C. (2021). Meraklı öğrenci profili için öğretmenler arasındaki işbirliği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(3), 1070-1088.*
- Atakan, S. (2017). Yenilik stratejileri ile yenilik performansı arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi, 1(2), 29-42.*
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 161-189.*
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 2(24), 547-564.*
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 2(2), 153-155.*
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership", *Journal of Applied Psychology, 88(2), 207-218.*
- Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications.* Simon & Schuster, New York, NY.
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F. ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 7(3), 183-200.*
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 153-173.*
- Bolat, T. ve Seymen, O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde 'dönüşümcü liderlik tarzı'nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(9), 58-85.*
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 34(152), 71-86.*
- Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row.
- Burns, B. (1997). Organizational choice and organizational change. *Management Decision, 35(10), 753-759.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Bush, T. (2016). School leadership and management in England: The paradox of simultaneous centralisation and decentralisation. *Research in Educational Administration & Leadership, 1(1)*, 1-23.
- Celik, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki* (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Curacı, U. T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi, 3(2)*, 166-174.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online, 2(2)*, 28-34.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi, 9(4)*, 211-224.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(16)*, 423-442.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4)*, 1-7.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi, 6(1)*, 81-93.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14)*, 75-99.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 2(1)*, 129-152.
- Demirer, M. ve Dak, G. (2019). Üst düzey yöneticiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Erasmus projelerine ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 5(5)*, 255-266.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online, 11(1)*, 18-34.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 1(1)*, 1-24.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyine dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 1-22.
- Ergin, C. ve Kozan, M. (2004). Çalışanların temel değerleri, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlerin çekiciliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 19(54)*, 37-51.
- Ermeydan, M. ve Can, N. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2)*, 94-121.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 4(1)*, 40-44.
- Ertürk, R. ve Argon, T. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 1(23)*, 371-393.
- Evans, W., Murray, S., & Schwab, R. (1998). Education-finance reform and the distribution of education resources. *The American Economic Review, 88(4)*, 789-812.
- Fırat, İ. ve Yeşil, S. (2020). Dönüşümcü liderlik özelliklerinin işletmenin yenilik yeteneği ve performansı üzerindeki etkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2)*, 40-57.
- Göksal, G. Y. (2017, Mayıs). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği). (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Aydın.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 9-15.
- Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2)*, 29-222.
- Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *Sport Sciences, 6(1)*, 65-72.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 167-179.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hatipoğlu, O. G. (2021). Türk kamu yönetiminde şura geleneği: yönetim bilimine göre bir değerlendirme. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 45(1), 153-182.*
- İbiş, Y. ve Şenol, M. (2021). Uzaktan eğitimde dönüşümcü liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4(3), 193-207.*
- Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: Öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 53-67.*
- Karaca, İ. ve Karaca, N. (2020). Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen veli işbirliği (Sinop İli Boyabat İlçesi Örneği). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 27-35.*
- Karakaya, M. ve Uluğ, F. (2011). Mesleki ortaöğretim kurumlarında yetki devri. *Education Sciences, 6(1), 744-759.*
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(16), 443-465.*
- Kaya, M. ve Bayraklı, V. K. (2022). Okul yöneticilerinin 'Lider' kavramına ilişkin algıları: Bir Metafor Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61, 296-328.*
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(1), 69-83.*
- Kirkeby, I. (2002). The school of tomorrow—nordic network of educational buildings. OECD Programme on Educational Building International Seminar on Educational Infrastructure, (s. 1-4). Mexico.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(2), 336-353.*
- Kudak, H. ve Akın, E. (2020). 2023 Eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6), 58-74.*
- Kulu Şentürk, S. ve Köklü, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri. *Education Sciences, 6(1), 294-303.*
- Küçükali, R. (2010). Eğitim yönetiminde liderlik. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(45), 133-140.*
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129.*
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin Değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43(43), 117-134.*
- Mansurova, S. ve Güney, S. (2018). İşletmelerde dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, 13(52), 33-54.*
- Masry-Herzalah, A., & Dor-Haim, P. (2022). Teachers' technological competence and success in online teaching during the COVID-19 Crisis: The moderating role of resistance to change. *International Journal of Educational Management, 36(1), 1-13.*
- Mestry, R., & Govindasamy, V. (2013). Collaboration for the effective and efficient management of school financial resources. *Africa Education Review, 10(3), 431-452.*
- Nhlapo, V. (2020). The leadership role of the principal in fostering sustainable maintenance of school facilities. *South African Journal of Education, 40(2), 1-9.*
- Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür- örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 1279-1293.*
- Ok, Z. ve Aslan, O. (2020). Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilköğretim ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(1), 28-45.*
- Okçu, V. (2011, Kasım). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 54-82.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 54-82.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 394-422.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-Aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Education Sciences, 5*(3), 1169-1189.
- Özsoy, S. ve Avaner, T. (2022). Türk kamu yönetiminde istişarenin önemi: Yüksek istişare kurulu örneği. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(25), 20-35.
- Rafferty, A., & Griffin, M. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly, 15*(3), 329-354.
- Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2021). Okul gelişim alanlarındaki uygulamalara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(2), 609-636.
- Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 51-63.
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 54*, 1-25.
- Şahin, M. C. ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(1), 95-112.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim, 30*(135), 39-49.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, S. (2009). Atatürk'ün dönüşümcü liderliği. *SDÜ Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi, 1*(2), 1-9.
- Thompson, P., & McHugh, D. (1990). *Work Organisations: A critical introduction* (1 b.). London: Macmillan Education LTD. doi:10.1007/978-1-349-20741-1
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 373-406.
- Turnadi, T., Sasongko, R., Kristiawan, M., Oktaria, S., & Susanto, E. (2021). The role of school leadership in improving teachers and employee work disciplines. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews, 4*(2), 38-146.
- Vinoski, E., Graybill, E., & Roach, A. (2016). Building self-determination through inclusive extracurricular programs. *TEACHING Exceptional Children, 48*(5), 258-265.
- Wang, S. (2021). How does principals' transformational leadership impact students' modernity? A multiple mediating model. *Education and Urban Society, 53*(4), 425-445.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yıldız, K. ve Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(4), 1190-1216.





Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kuşaklararası Üniversite Öğrencilerinin Yaşlanma ve Yaşlılık Algılarının Değerlendirilmesi¹

Assessment of Perceptions of Aging and Age-Related Perspectives of Different Generation Students

Sayfa | 83

Saniye Seda SEVİM , Öğr. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, s.sevim@adu.edu.tr

Şeyda YILDIRIM , Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, yildirim.seyda@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 28 Kasım 2022
Kabul tarihi - Accepted: 01 Mart 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi 2018/185 no'lu projesi tarafından desteklenmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 84

Öz. Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören genç kuşak öğrenciler ile 3. Kuşak üniversite olan Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerin yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ege ve Akdeniz Üniversitelerinde eğitim görmekte olan öğrenciler ve aynı üniversitelerin kampüslerinde yer alan Tazelenme Üniversitesi öğrencileriyle yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak, genel tarama modeli kullanılarak, gönüllülük esasına dayalı, 314 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı ölçeği ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veri girişleri ve analizler süreci SPSS 18 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların üniversite türlerine göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algıları ve dört alt boyuta yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tazelenme Üniversitesi öğrencileri genç kuşak öğrencilerine göre yaşlılık ve yaşlanmaya yönelik daha olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet, toplumda kuşaklararası ilişkilerin güçlenmesinin yanında toplumdaki olumsuz yaşlılık algılarının da sonraki nesillere aktarımı önlenmesine yönelik düzenlemeler kapsamında yer alması gereken önemli bir disiplindir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi ile bireylerin hem aktif yaşlanması hem de yaşlanmaya yönelik algılarının olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, Yaşlanma, Yaş Ayrımcılığı, Tazelenme Üniversitesi.

Abstract. In this study it is aimed to evaluate the senses of the growth and elderliness of the young generation university students who receive education in the university and the university students who receive education in Tazelenme University which becomes the third generation University. This research has been carried out with the students who have studied in Ege University and Akdeniz University and also with the students who have studied in Tazelenme University where is located in the same university campus. This is a quantitative research and it has been carried out with the causal survey model. This research is based on volunteering and it has been carried out with 314 participants. With the sense-scale towards growth and elderliness, a sociodemographicin formation form has been used. Data entry and the analysis process has been carried out through SPSS 18 has been used in theseanalysis. A significant discrepancy has been found between the senses of the growth and elderliness of the participants with regard to the university types and the senses for 4 sub-dimensions. Tazelenme University students have more positive sense in comparison with young generation university students. Social work is an important discipline that should be included in the regulations to prevent the intergenerational relations in society as well as to prevent the transfer of negative old age perceptions in the society to the next generations. By supporting lifelong learning, it can be ensured that individuals' perception of both active aging and aging is positively affected.

Keywords: Elderliness, Growth, Discrimination of age, Refreshment University.



Extended Abstract

Introduction: Increasingly, the elderly population should be in an important position with their experience and knowledge in the society. It is important that these values, which they have, are transferred to future generations in a healthy way. Some prejudices existing in the society prevent this cultural transfer and cause elderly individuals to be discriminated against because of their age. The discrimination they suffer not only affects their mental health, but also leads to social isolation. For this reason, the aging and old age perception of the society towards elderly individuals directly affects the quality of life of elderly individuals. Social isolation caused by negative perception is expected to be a positive factor with the active participation of individuals in social life. With the support of various practices that increase social participation and increase the quality of life, the active aging of individuals will be supported and the transfer of their experiences and knowledge will be ensured. With the voluntary application called Refreshment University, both intergenerational transfer will be ensured and the active participation of individuals in society will be supported. In this context, the aim of the study is to evaluate the perceptions of the younger generation university students studying at the university and the students studying at the 3rd generation university, Refreshment University, towards aging and aging.

Method: Considering the significance of the mean difference between the two groups in calculating the sample size in the study, the smallest sample size was determined as 64 university students and 64 Refreshment University students at 99% power and 0.001% confidence level. When the 25% reserve participants were included in this number, the sample size was determined as at least 80 young groups and 80 refresher university students, and a total of 314 participants were reached, twice the sample size. In the study, the sociodemographic form and the Perception Scale for Aging and Old Age, consisting of 45 items and four sub-dimensions, were used. Each factor score is obtained by dividing the total of the items it contains by the number of questions. An increase in the score means an increase in the feature that gives the dimension its name. The increase in the general average score obtained from the scale means an increase in the negative perception towards aging and old age.

Results: According to the results of the research, the younger generation university students have a higher average score than the refreshment university students in the dimensions of aging and the perception of aging, and the four sub-dimensions: difficulty in accepting, perception of social wear, difficulty in coping with life, and negative image. It is seen that Refreshment University students have a more positive perception of aging and old age than the younger generation students according to the average score of the sub-dimensions and the average score. When the total scale and sub-dimensions mean scores of the participants according to their genders are analyzed, the social attrition perceptions of the male participants are higher than the average scores of the female participants. According to this, male participants have higher perceptions that social weariness will increase compared to female participants. There is no statistically significant difference between the average scores of the participants' perceptions towards aging and old age, according to their experience of living with an elderly individual. Perception averages towards aging and old age do not differ according to the participants' experience of living with an elderly individual.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Discussion and conclusion: Within the framework of the data obtained from the study, the perceptions of different generations of university students towards aging and aging were evaluated. The perceptions of young generation university students and Refreshment University students according to their socio-demographic characteristics were compared and evaluated. According to the results of the research, younger generation university students have more difficulty in accepting aging than Refreshment University students, have a higher perception that social weariness will increase, have more difficulty in coping with life, have more negative images of aging, and have more negative perceptions of aging and aging. It is the group with more. It is thought that the young generation university students' perceptions of aging and old age will change positively with the Refreshment Universities, which is a very new project for elderly individuals, to become active in other universities in our country. From the point of view of elderly individuals, unlike the elderly individual's alienation from the society, which is stated as an opinion in the withdrawal theory, he continues the learning process and shares his knowledge by using the experience and knowledge reserves he has gained for many years. With the advantage of having refresher universities on the campuses of universities, it is thought that a suitable environment will be provided for mutual learning and knowledge transfer by ensuring intergenerational interaction.



Giriş

Evrensel bir olgu olan ve her bir birey için farklı anlamlar ifade eden yaşlanma ve yaşlılık süreci içinde, meydana gelen değişikliklerin yanı sıra mevcut olan deneyim, değer ve bilgi rezervleri de göz ardı edilmemelidir. Yaşlı bireylerin bu süreçte gösterdikleri baş etme yöntemleri, süreci nasıl algıladıkları, toplumun bu noktada kendilerinden beklediklerine yönelik bakış açıları önemlidir. İleri yaş dönemine ilişkin mental ve fiziksel yetersizlik nitelendirilmesinin yapılması oldukça yanlış bir algıdır. Bu algı yaşlı bireylerin kendilerinden önceki kuşaklar tarafından ötekileştirilmeye maruz kalmalarına neden olmaktadır. Olumsuz algıları, bir süre sonra toplum tarafından kabullenilerek doğal bir olgu haline gelebilmektedir. Toplumsal hayatta önyargı geliştiren gruplardan biri de yaşlılardır. Yaşlarına yönelik önyargılar, birey ya da bireyler açısından farklı tutum ve davranışlara, genel olarak bir topluluğa mensup bireylere mal edilen kalıp yargılara maruz kalmalarına sebep olmaktadır (Baybora, 2010). Yaşlıların toplum tarafından yük olarak nitelendirilmesi ve bu nedenle dışlanmalarına neden olan bu önyargıları modern toplumlarda daha sık görülmektedir (Varışlı, 2017). Önyargıların bir sonucu olarak ayrımcılık, önyargıların davranışsal olarak harekete geçmesiyle toplum içinde farklı kuşak bireyler arasında düşünsel veya davranışsal farklılaşmalara yol açmaktadır. Bu şekilde birbirinden farklılaşan gruplar arasında iletişim azalır ve sahip olunan önyargı ve kalıp yargılar dogmatik görüşlere dönüşür (Göregenli, 2011).

Toplum tarafından içselleştirilen yaşlıya yönelik algılar sonucunda kuşaklararası ilişkilerde de belirli sınırların ortaya çıkması beklenmektedir. Yaşlı bireylerin gündelik hayatlarında yaşadıkları ayrımcılığa, içinde buldukları toplumun taşıdığı negatif stereotiplerin içselleştirilmesine bağlı olarak farkında olmadan maruz kalmaktadırlar. Bu durum, bireylerin bedensel iyilik durumlarını ya da mental sağlıklarını etkilemekle birlikte, yaşa bağlı negatif stereotiplerin de toplum tarafından daha fazla içselleştirilmesine de yol açmaktadır (Levy, 2009). Toplumdan izole olmalarına yol açan bu önyargılar bireylerin yaşam kalitelerini olumsuz şekilde etkilenerek bazı ihtiyaçlarının karşılanmasına da engel olmaktadır. Bireylerin etkilendiği bu sorunlar, hem toplumsal hayata aktif katılımı engellemekte hem de bilişsel anlamda yenilenmeyi sağlayan hayat boyu öğrenmeden de mahrum kalabilmektedirler (Tereci, Turan, Kasa, Öncel ve Arslansoyu, 2016). Yaşlı bireylerin aktivite teorisinin ortaya koyduğu görüş doğrultusunda sosyal yaşama aktif katılım, bireyler açısından yaşam kalitesini arttırıcı bir etken olarak görülmeye başlanmıştır (Buz, 2015). Bireylerin aktif olarak yaş almalarını desteklemek amacıyla yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacına yönelik gerekli uygulamaların tespit edilip sosyal hizmet alanının da işbirliği sağlanarak bu uygulamalara ve hizmetlere yönelik gerekli yaptırımların planlanarak sunulması gerekmektedir.

Aktif yaşlanma ilişkin çeşitli alanlarda kapsamlı birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Tereci, Turan, Kasa, Öncel ve Arslansoyu, 2016; Çolak ve Özer, 2015; Tunçkanat, 2011). Bireylerin yalnızca yaşlarından kaynaklı olarak maruz kaldıkları ayrımcılığa yönelik hukuki yaptırımların olması, her bireyin ömür boyu hak olarak sahip olduğu öğrenmeye erişim fırsatlarında eşitliğe sahip oldukları, yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik çeşitli sağlık hizmetlerinden yararlanabilmeleri gibi konuların yer aldığı çalışmalar belirtilen bu çalışmalardan bazılarıdır. (Tunçkanat, 2011).



Yaşlı bireyler gündelik hayatlarında yaşadıkları ayrımcılığa, içinde buldukları toplumun taşıdığı negatif stereotiplerin içselleştirilmesine bağlı olarak farkında olmadan maruz kalmaktadırlar. Bu durum, bireylerin bedensel iyilik durumlarını ya da mental sağlıklarını etkilemekle birlikte, yaşa bağlı negatif stereotiplerin de toplum tarafından daha fazla içselleştirilmesine de yol açmaktadır (Levy, 2009). Yaşlı bireylerin toplumdaki izole olmalarına yol açan bu önyargılar bireylerin yaşam kalitelerini olumsuz şekilde etkileyerek yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olma ihtiyaçlarının karşılanmasına da engel olmaktadır. Bireylerin etkilendiği bu sorunlar, hem toplumsal hayata aktif katılımlarını engellemekte hem de bilişsel anlamda yenilenmeyi sağlayan hayat boyu öğrenmeden de mahrum kalabilmelerine yol açmaktadır (Tereci, Turan, Kasa, Öncel ve Arslansoyu, 2016).

Yaşlılık algısı, taşıdığı olumsuz önyargılardan dolayı bireyler açısından toplumdaki izole olmayı normalleştirebilmektedir. Yaş alan bireylerin toplumdaki geri çekilir olmaları ve çevreyle etkileşimlerinin azalması var olan önyargıların birer ürünüdür. Yaşlı bireylerin aktivite teorisinin ortaya koyduğu görüşün de desteklediği gibi sosyal yaşama aktif katılım, bireyler açısından yaşam kalitesini artırıcı bir etken olarak görülmeye başlanmıştır (Buz, 2015). Bunun sağlanabilmesi amacıyla, bireylerin yaşlanma süreci kapsamında bu sürece uyum sağlamalarının ve toplumsal katılımlarının desteklenmesi, yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik fırsatların sunulması önemli adımlardandır. Bu şekilde geliştirilecek yöntem ve uygulamalar yardımıyla aktif yaşlanmaya yönelik yenilikler ve hizmetler sayesinde mevcut standartların yükseltilmesi, var olan olumsuz önyargı ve stereotiplerin ortadan kalkmasına fayda sağlayacak ve yaşlı bireylerin sahip oldukları rezervlerin sonraki kuşaklara aktarımı desteklenerek kuşaklararası aktarımın gerçekleşmesi de söz konusu olacaktır (Çolak ve Özer, 2015). Bu uygulamalara örnek olarak ülkemizde Tazelenme Üniversitesi adıyla faaliyette bulunan gönüllülük temelli organizasyonlar yer almaktadır. Aktif yaşlanma ile aralarında güçlü bir ilişki olan hayat boyu öğrenme kavramlarının iç içe yer aldığı bu organizasyon gibi çeşitli uygulamalar sadece öğrenmelerini sağlamak değil, aynı zamanda kendilerine yaşlarından dolayı maruz kaldıkları ayrımcılık nedeniyle dışlandıkları sosyal yaşamlarına katılımlarını da teşvik etmektedir (Aydın ve Aydın Sayılan).

1. Yaşlanma ve yaşlılık algısının sosyal hizmet bakış açısıyla değerlendirilmesi

Sosyal hizmet hak temeline dayanan ve insanın var olan potansiyelinin geliştirilmesini desteklemek amacıyla sosyal gelişim ve uyumunu, bireylerin ve toplumların güçlendirilmesi amacıyla saygınlık ve temel hakları birlikte ele alan bir meslek ve akademik disiplindir (IFSW, 2019). Temel hedefi içerisinde hak temeline dayanma, insan haklarının korunması ve sosyal adaletin sağlanmasının amaçlandığı sosyal hizmet uygulamalarına, modernleşmenin etki etmiş olduğu ayrımcılık konusunda da büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumların bir diğer toplumdan, bireylerin bir başka bireyden ya da bireylerden farklı olmadığını savunan sosyal hizmet insan hakları ve onuruna aykırı olan ayrımcılığa karşı uygulama biçimi olarak, ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet pratiklerini esas almaktadır. Bu uygulamanın temelinde, kültürel çevre farklılıklarının üçüncü dünya ülkelerinde öne çıkması hız kazandırmıştır. Önem taşıyan bu kültürel çevre farklılıkları, Amerikan sosyal hizmet teorisi ve Avrupa'nın üçüncü dünya ülkeleri üzerinde oluşturduğu sömürge etkisi ile bu ülkelerde farklı kültürlerden olan bireyler ve topluluklar üzerinden hizmetlerin aktarılması gerektiğini öne çıkarmıştır (Payne, 1991). Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamalarında esas olan toplumun içinde bulunan birey ya da toplulukların arasında ayırım yapmadan aynı hizmetin sağlanması gerektiğidir. Aynı zamanda da ayrımcılık temelli uygulamalara son vererek insan onuru esaslı bir müdahale ile birey merkezli bir yaklaşım özelliği de taşımaktadır (Okitikpi ve Aymer, 2010). Bireylerin tutum ve



hareketleri, içinde buldukları kültüre bağlı olarak gelişen tutumları ve yapısal anlamda bireylerin taşıdığı potansiyellerin ortaya çıkardığı bu üç yönlü oluşumun kuşaktan kuşağa devam edebileceğini açıklamaktadır. Kişiler, bazı özelliklere sahip olan kişi ya da topluluklara yönelik sergilenen tutumları, duyguları, kalıplaşmış yargıları içinde bulunulan sosyo kültürel, ekonomik, siyasi değer düzenleriyle ilişkilendirilebilmektedir (Thompson, 2016). Bu nedenle uzmanlar, vakalar sırasında müracaatçıların kişisel özelliklerini, bireylerin içinde buldukları toplumun geçmişten o güne aktarılan birikimlerini ve yine o toplumu yapısal olarak ele alarak tüm etkenleri bir bütün halinde değerlendirmelidir (Cankurtaran ve Beydili, 2016).

Yaşlı bireyler açısından bakıldığında, kendilerinden sonra gelen nesiller üzerindeki etkilerinin sürdürülebilirliği genç nesiller açısından avantaj sağlayacaktır. Fakat özellikle aile dönüşümüne bağlı toplumsal değişimler sonucunda, geniş modelde var olan aile içi sorumlulukların yitimi ve buna bağlı sosyalizasyon gibi sosyal ve eğitime dayalı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Meydana gelen sosyal sorunların getirdiği sosyal izolasyon bireylerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimi ve mevcut sosyal katılımın ve dolayısıyla kuşaklararası tecrübelerin aktarımının sağlanacağı çeşitli eğitsel fırsatları da benzer şekilde olumsuz etkilemektedir (Perkcan, 2000). Mellor ve Lindeman (1999) tarafından gerontolojik sosyal hizmet yaşlı bireylerin sağlık ve refahlarını etkileyen ve birbirine bağlı olan psikolojik, fizyolojik ve sosyal sorunlara ilişkin bütüncül değerlendirmeler yapılmaktadır. Yaşlanma sürecindeki müracaatçılara uygulanan müdahalelerde, bireylerin kendi kaderini tayin hakkının verilmesi, yaşam kalitesinin geliştirilmesine yardımcı olunması ve kriz durumlarıyla başa çıkabilmesi amacıyla güçlendirme çalışmaları yapılması amaçlanmaktadır. Sosyal etkinliklerin yapılması, yaş alan bireylerin yaşam doyumlarına ilişkin olumlu yönde destekleyici unsurlardan biri olabilecektir. Özellikle toplum içerisinde başka topluluklarla ya da bireylerle etkileşim içinde bulunulması sosyal katılımın sağlanması ve üretkenliğinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda, ilerleyen yaş ile birlikte duyulan ihtiyaçlardan olan öğrenme, bireyler açısından eksikliğin fark edilip bu eksikliğin tamamlanması amacıyla gereken fırsatların yaratılarak yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik büyük bir katkıdır. Bu destek ile aynı zamanda üretkenliklerinin devamlılığı desteklenerek aktif yaşlanma ve sosyal katılım ihtiyaçları da desteklenmiş olmaktadır (Ünal, 1999). Bu kapsamda aktif yaşlanmanın içerisinde yaşam boyu öğrenmeye yer verilmesi yaşlı bireyler açısından sadece kalitatif olarak değil bunun yanında mevcut potansiyellerini ortaya çıkararak üretkenliklerinin devamlılığını da sağlamaktadır (Aydın ve Aydın Sayılan, 2014).

Bireylerin hayatlarında geçmişe dair bir takım ayrımcılık temelli davranışların varlığı nedeniyle, mevcut olumsuz önyargıların aşılması yoluna gidilerek bu ayrımcılığa maruz kalanların bir araya gelerek durumu gözle görünür şekilde ortaya çıkarması amaçlanmıştır. Bu şekilde toplumdaki sahip oldukları rollere yönelik temel değişikliklerin gerçekleşmesi ve geliştirilmesi için sosyal hizmet uzmanları için bir alan oluşturmaktadır. Çünkü yaşlı bireyler için buldukları toplum içinde üretken bir role sahip olmaları önem taşımaktadır (Zastrow, 2013). Belli bir etnik kökenden olma, cinsiyete bağlı ayrımcılık ya da yaşlı ayrımcılığı gibi farklı türlerde ayrımcılığa maruz kalan bireyler üretkenlik rolünü hissedememekte ve bununla birlikte ayrımcılık, bireyin kendini değersiz hissederek psikolojik anlamda da olumsuzluklara neden olabilmektedir (Sheafor, Horejsi ve Bilgen, 2016). Yaşanan bu durum karşısında sosyal hizmet uzmanı aktif destek sunmalı, ayrıca birey ve aile danışmanlığı hizmeti vermelidir. Aktif destek; bireylerin içinde bulunduğu toplum tarafından sağlanamayan hizmetler sosyal hizmet uzmanının aktif desteği ile sağlanabilir. Bireylerin, yaşlı bireylere yönelik sahip olduğu olumsuz



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önyargı ve kalıp yargılarından doğan ayrımcılığın yol açtığı toplumsal izolasyon sorunu, tek başına birey odaklı değil, ailenin de danışmanlık almasını gerektiren bir konudur (Zastrow, 2013).

Sosyal hizmet uzmanları, yaşlı bireyler ve onların ailelerinin de etkilendiği bu durumdan dolayı onlarla özellikle çalışmalıdır. Yaşlı bireylerin biyopsikosozyal, çevresel ve ekonomik temelli tüm sorunlarına yönelik aktif olarak hizmet vermektedir. Bu nedenle gerontolojik sosyal hizmet eğitimi uzmanların yaşlı bireylere daha kaliteli ve verimli hizmet sunabilmeleri için uygulama esaslarını içermektedir (Berkman, Silverstone, Simmons, Volland ve Howe, 2000). Bireylerin aktif olarak yaş almalarını desteklemek amacıyla yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacına yönelik gerekli uygulamaların tespit edilip sosyal hizmet alanının da işbirliği sağlanarak bu uygulamalara ve hizmetlere yönelik gerekli yaptırımların planlanarak sunulması gerekmektedir. Yaş alan bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini desteklemek amacıyla kurulan ve yalı bireylerin sahip oldukları rezervleri etkin bir şekilde kullanmalarını da destekleyen uygulamalardan biri de Tazelenme Üniversitesi'dir.

1.1. Tazelenme Üniversitesi

Tazelenme Üniversitesi, Türkiye'de var olan yaşlanma ve yaşlılık algısına yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla kurulmuş, yaşlılık döneminde bireylerin sahip olduğu rezervleri kullanarak bilgi ve kabiliyetlerin korunmasının yanında daha da geliştirerek yaşam kalitelerinin artırılmasını hedeflemektedir (<https://tazelenme.com/>). Aktif yaşlanmanın yakından bağlantılı olduğu yaşam boyu öğrenme devamlı olma durumuyla temellendirilmektedir (Aydın ve Aydın Sayılan, 2014). Tazelenme Üniversitesi bu kapsamda yaşam boyu öğrenmeyi teorik derslerle sağlarken, uygulama dersleri ile de mevcut beceri ve yetenek rezervlerinin kullanılarak bunların kullanılabilirliğini arttırmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. 2016 yılında Akdeniz Üniversitesi'nde Prof. Dr. İsmail TUFAN önderliğinde kurulan Tazelenme Üniversitesi 60 yaş ve üzeri bireylerin gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları bir sosyal sorumluluk projesidir. 2016 yılında Akdeniz Üniversitesi'nde hayata geçmesinin ardından 2017-2018 döneminde kampüsler, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Alanya Hamdullah Emin Paşa (HEP) Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçma Üniversitelerinde de hayata geçmiştir. Tüm bu kampüslerde tamamen gönüllülük esasına dayanan bir organizasyon mevcut olmakta ve ders veren öğretim üyeleri yine aynı gönüllülük çerçevesinde görev almaktadırlar (<https://tazelenme.com/>).

Bu eğitim uygulamasının dünyadaki benzer örneklerine bakıldığında ilki 1981 yılında faaliyete geçen University of the Third Age adıyla kurulan organizasyondur. Bu organizasyon üçüncü yaş olarak belirtilen yaşlılık dönemindeki bireylerin ilgileri alanları doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri ve öğrenmelerinin devamını sağlayarak bireylerin aynı zamanda sosyalleşmelerinin sağlandığı toplam 12 merkezden oluşan İngiltere çapında (Fransa modeline dayanan) bir organizasyondur (<https://www.u3a.org.uk/>).

Dünyadaki diğer organizasyonlardan biri de University of the Minnesota Duluth bünyesinde yer alan University of the Seniors kuruluşudur. University of the Seniors, Minnesota Duluth Üniversitesi'nin yaşam boyu öğrenme programıdır. Elli yaş ve üzeri bireylerin bilim, teknik, sanat ve kültürel alanlarda kendilerini geliştirmeleri üzerine planlanmış organizasyondur (<http://d.umn.edu/university-seniors/>).

Yaşlı bireylere yönelik diğer bir organizasyonda Şangay'da bulunan ve altmış yaş üzeri nüfusun %3'ünün katılım sağladığı üçüncü kuşak üniversitesidir. 1983'den bu yana faaliyette bulunan bu



üniversitenin büyük çoğunluğu devlet tarafından finanse edilmektedir. 8 milyondan fazla bireyin katıldığı bu organizasyonda, geleneksel akademik eğitimlerin dışında, dans kursları, online alışveriş kursları ve İngilizce kursları gibi farklı konularda öğrenme programları sağlanmaktadır (<https://www.economist.com>).

Yöntem

1. Araştırmanın amacı

Tazelenme Üniversiteleri yeni bir model olarak son yıllarda yaşlı bireyler tarafından oldukça ilgi görmektedir. Bu üniversitelerdeki amaç yaşlı bireylerin hayat boyu öğrenmelerinin desteklenerek kaliteli yaş almalarının sağlanmasıdır. Bu çalışmayla üniversitede öğrenim gören genç kuşak üniversite öğrencileri ile 3. Kuşak üniversite olan Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerinin yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu değerlendirmede yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algıda kuşaklararası farklılık olup olmadığını ortaya koymak ve aile ilişkilerinin sıklığı ile yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algı arasındaki ilişkiyi belirlemek araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

2. Araştırmanın tipi

Araştırma, nicel bir araştırma olup genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin niteliğine göre tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3. Araştırmanın yeri ve zamanı

Araştırma, sırasıyla açılan Tazelenme Üniversitelerinden ilk ikisi olan, Ege Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitelerinde eğitim görmekte olan öğrenciler ve yine aynı üniversitelerin bünyesinde yer alan Tazelenme Üniversitesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresi 8 aydır.

4. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ve üniversite bünyesinde yer alan Tazelenme Üniversitesi öğrencileri ile Ege Üniversitesi öğrencileri ve üniversite bünyesinde yer alan Tazelenme Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Genç kuşak üniversite öğrencileri Fen, Sağlık ve Sosyal Bilim alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemede, öğrenimleri devam eden üniversite öğrencileri ile Tazelenme Üniversitesi öğrencileri olan iki grup arasında fark olup olmadığı araştırılması düşünüldükçe, daha önce gerçekleştirilen Otrar (2016)'ın Yaşlılık ve Yaşlanmaya İlişkin Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması'ndaki değerler hesaplamada dikkate alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek için gerekli izinler alınarak bu çalışmanın değerleri dikkate alınarak örneklem hesaplaması yapılmıştır. Çalışmada örneklem büyüklüğü hesaplanmasında iki grup ortalama farkının anlamlılığı dikkate alınarak %99 güç, %0,001 güven düzeyinde en küçük örneklem büyüklüğü 64 üniversite öğrencisi ve 64 Tazelenme Üniversitesi öğrencisi olarak belirlenmiştir. En az ulaşılması gereken toplam katılımcı sayısı 128 olarak



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hesaplanmış olup 314 katılımcıyla belirlenen en küçük örneklem büyüklüğünün yaklaşık 2,5 katına ulaşılmıştır.

5. Veri toplama araçları

Sayfa | 92

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik form ile birlikte Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı Ölçeği, 18 yaş ve üzeri bireylere yönelik yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin geliştirilen bir ölçektir (Otrar, 2016). 45 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik (Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı $\alpha=0.97$, ölçekler için 0.90 ve 0.93 arasında değişmektedir) çalışması yapılmıştır. Dört alt boyut, kendi içinde yer alan sorular bağlamında değerlendirilerek isimlendirilmiştir. Bu boyutlar, yaşlılığı kabullenme zorluğu, sosyal yıpranma algısı, yaşla baş etme zorluğu, olumsuz imgedir ve ölçeğe de yaşlanmaya ve yaşlılık yönelik ölçek adı verilmiştir. Her bir faktör puanı, içerdiği maddelerin toplamının soru sayısına bölümü ile elde edilmektedir. Puanın artması, o boyuta ismini veren özelliğin de artması anlamına gelmektedir. Ölçekten elde edilen genel puan ortalamasının artışı da, yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik olumsuz algının artışı anlamına gelmektedir.

6. Araştırmanın etik yönü

Araştırma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu 01.08.2018 tarihli ve 20.478.486 karar numarası ile araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna kararı vermiştir.

7. Verilerin değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra işlenmesi ve çözümlenmesi için PASW Statistics 18 programına aktararak analizi tamamlanmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin istatistiksel testlerinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ değeri alınmıştır. Yapılan çalışmada 314 katılımcıya ait verilerin nasıl dağılım gösterdiği Hair, Anderson, Tatham ve Black' in (1995) ifade ettiği şekilde, 3 aşamada gerçekleştirilerek; şekilsel olarak ele alınmış, elde edilen verilerin çarpıklık(skewness) ve iç tutarlılık (kurtosis) değerlerinin incelenmiş ve son aşamada da Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Normallik testine yönelik ikinci aşama olan çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri %5 güven aralığında değer aralığı ± 2.58 , %1 güven aralığında bakıldığında ± 1.96 olmalıdır (Liu, Marchewka, Lu, Yu, 2005). Ölçeğe ait toplam ortalama puan ve dört alt boyutun ortalama puanları %1 güven aralığında ± 1.96 aralığında olduğu görülmektedir. Uygulanan Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık düzeyi 0.05 üzerinde olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.



Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar ile belirtilmiştir.

Sayfa | 93

Tablo 1 .

Katılımcıların üniversite türüne göre sosyo-demografik özellikleri

DEĞİŞKENLER	Ege-Akdeniz Üni.		Tazelenme Üni. Ege ve Akdeniz Kampüsleri	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
CİNSİYET				
Kadın	104	%51,5	62	%55,4
Erkek	98	%48,5	50	%44,6
TOPLAM	202	%100	112	%100
YAŞ				
Ortalama±Std.Dev		21,3±2,81		67,4±5,06
Ortanca		21		66,5
En Küçük-En Yüksek		18-45		60-84
AİLE TİPİ				
Çekirdek Aile	159	%78,7	64	%57,1
Geniş Aile	43	%21,3	48	%42,9
Toplam	202	%100	112	%100
YAŞADIĞI YER				
Tek Başına	134	%66,3	43	%38,4
Ailesi ve Aile Büyükleriyle	66	%32,7	2	%1,8
Eşi ve Ailesiyle	2	%1,0	67	%59,8
Toplam	202	%100	112	%100

Tablo 1’de katılımcıların üniversite türlerine göre sosyodemografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların büyüdükleri aile tipleri ele alındığında, genç kuşak üniversite öğrencisi katılımcıların %78,7’si çekirdek ailede büyümüştür. Tazelenme Üniversitesi katılımcı öğrencilerinin ise %57,1’i çekirdek ailede büyümüştür.

Tablo 2.

Katılımcıların üniversite türüne göre aileye ilişkin özellikleri

DEĞİŞKENLER	Ege-Akdeniz Üniversiteleri		Tazelenme Üniversitesi Ege ve Akdeniz Kampüsleri	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
Çocuklarla Görüşme Sıklığı				
Haftada 1 ve daha fazla	1	%100	54	%51,4
Ayda 1 ve daha fazla	0	%0,0	20	%19,0
Yılda 2 ve daha seyrek	0	%0,0	31	%29,5



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Toplam	1	%100	105	%100
Aile ile Görüşme Sıklığı				
Haftada 1 ve daha fazla	48	%23,8	39	%52,0
Ayda 1 ve daha fazla	61	%30,2	16	%21,3
Yılda 2 ve daha seyrek	93	%46,0	20	%26,7
Toplam	202	%100	75	%100
Yaşlı Bireyle Yaşamışlık				
Evet	102	%50,5	71	%63,4
Hayır	100	%49,5	41	%36,6
Toplam	202	%100	112	%100

Tablo 2’de çocuk sahibi olan katılımcıların çocukları ile görüşme sıklıkları tabloda belirtildiği gibidir. Genç kuşak üniversite öğrencisi katılımcılardan sadece %1’i çocuk sahibi olduğunu belirtmiştir. Tazelenme Üniversitesi katılımcı öğrencilerinin %51,4’ü haftada 1 ve daha fazla, %29,5’i yılda 2 ve daha seyrek, %19,0’u ise ayda 1 ve daha fazla aralıklarla görüşmektedir. Aynı şekilde aile bireyleri ile görüşme sıklıkları yukarıdaki tabloda verilmektedir. Genç kuşak üniversite öğrencilerinin %46,0’sı yılda 2 ve daha seyrek, %30,2’si ayda 1 ve daha fazla, %23,8’i ise haftada 1 ve daha fazla aralıklarla görüştüğünü ifade etmiştir. Tazelenme Üniversitesi katılımcı öğrencilerine bakıldığında, %52,0’si haftada 1 ve daha fazla, %26,7’si yılda 2 ve daha seyrek, %21,3’ü ayda 1 ve daha fazla aralıklarla görüştüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların belli bir zaman bir aile büyüğü ile yaşama durumları incelendiğinde, Ege ve Akdeniz Üniversitesi katılımcı öğrencilerinin %50,5’i evet cevabını vererek yaşadığını belirtmiştir. Tazelenme Üniversitesi katılımcı öğrencilerinin ise %63,4’ü evet cevabını vererek aile büyüğü ile yaşamış olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması

BOYUT	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
Yaşlılığı Kabullenme Zorluğu	Kadın	166	2,54	0,86	-0,467	0,64
	Erkek	148	2,59	0,84		
Sosyal Yıpranma Algısı	Kadın	166	2,53	0,65	-2,280	0,02
	Erkek	148	2,70	0,64		
Yaşamla Başetme Zorluğu	Kadın	166	2,88	0,79	-1,620	0,10
	Erkek	148	3,02	0,83		
Olumsuz İmge	Kadın	166	2,61	0,72	-1,115	0,26
	Erkek	148	2,70	0,70		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Kadın	166	2,63	0,69	-1,498	0,13
	Erkek	148	2,74	0,69		

Tablo 3’te katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek alt boyutu olan yaşlılığı kabullenme, zorlukları yaşamla, baş etme zorlukları, olumsuz imge yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı karşılaştırılmıştır.



Cinsiyete göre ortalama yaşlılığı kabullenme, zorlukları yaşamla, baş etme zorlukları, olumsuz imge yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puanları istatistiksel olarak fark göstermemektedir ($p>0,05$). Tabloda ifade edilen veriler sonucunda cinsiyet yaşlılığı kabullenme, zorlukları yaşamla, baş etme zorlukları, olumsuz imge yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puanında bir farklılık oluşturmamaktadır.

Cinsiyete göre bireylerin ölçek alt boyutu olan sosyal yıpranma algısı karşılaştırılmıştır. Kadın ve erkek katılımcıların sosyal yıpranma algısı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 3.

Katılımcıların üniversite türüne göre puan ortalamalarının karşılaştırılması

BOYUT	Üni. Türü	n	Ort.	ss	t	p
Yaşlılığı Kabullenme Zorluğu	Genç Kuşak Ünv.	202	2,91	0,72	11,841	0,00
	Tazelenme Ünv.	112	1,93	0,69		
Sosyal Yıpranma Algısı	Genç Kuşak Ünv.	202	2,83	0,56	8,802	0,00
	Tazelenme Ünv.	112	2,22	0,61		
Yaşamla Başetme Zorluğu	Genç Kuşak Ünv.	202	3,27	0,67	11,285	0,00
	Tazelenme Ünv.	112	2,36	0,71		
Olumsuz İmge	Genç Kuşak Ünv.	202	2,92	0,62	10,180	0,00
	Tazelenme Ünv.	112	2,18	0,60		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Ünv.	202	2,96	0,56	11,839	0,00
	Tazelenme Ünv.	112	2,17	0,59		

Tablo 4'te bireylerin öğrenim gördükleri üniversitelerine göre yaşlılığı kabullenme zorluğu puan ortalamalarının karşılaştırması verilmiştir. Genç kuşak üniversitesi öğrencileri ile Tazelenme Üniversitesi öğrencisi katılımcıların puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır($p<0,05$).

Tablo 4.

Genç Kuşak Üniversite Öğrencisi Katılımcıların Alanlarına Göre Alt Boyut Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyut	Alan	n	Ort.	ss	F	P	Post Hoc
Yaşlılığı Kabullenme Zorluğu	Fen B. (A1)	70	2,68	0,68	9,875	0,000	(A1)-(A2) (A2)-(A3)
	Sosyal B.(A2)	91	3,15	0,69			
	Sağlık B.(A3)	41	2,79	0,69			
Sosyal Yıpranma Algısı	Fen B.(A1)	70	2,68	0,51	7,062	0,001	(A1)-(A2)
	Sosyal B.(A2)	91	2,98	0,57			
	Sağlık B.(A3)	41	2,73	0,57			
	Fen B. (A1)	70	3,07	0,69	7,009	0,001	(A1)-(A2)
	Sosyal B.(A2)	91	3,45	0,59			



Yaşanma Başetme Zorluğu	Sağlık B.(A3)	41	3,21	0,71			
Olumsuz İmge	Fen B. (A1)	70	2,82	0,60	4,659	0,011	(A1)-(A2) (A2)-(A3)
	Sosyal B.(A2)	91	3,06	0,62			
	Sağlık B.(A3)	41	2,77	0,62			
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Fen B. (A1)	70	2,79	0,54	9,504	0,000	(A1)-(A2)
	Sosyal B.(A2)	91	3,15	0,53			
	Sağlık B.(A3)	41	2,86	0,57			

Tablo 5'te katılımcılardan genç kuşak üniversite öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ve alt boyutlar puan ortalamaları alanlarına göre karşılaştırılmıştır. Genç kuşak üniversite öğrencilerinin alanlarına göre yaşlılığı kabullenme zorluğu puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, en yüksek puan ortalamasının (M2=3,15) sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Sağlık bilimlerinde öğrenim gören katılımcıların puan ortalaması 2,79'dur. En düşük puan ortalaması ise fen bilimleri (M1=2,68) öğrencilerinde görülmektedir.

Tablo 5.

Farklı Kuşak Üniversite Öğrencilerinin Büyüdüğü Aile Tipine Göre Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

BOYUT	Üni. Türü	Aile Tipi	N	Ort.	ss	t	p
Yaş. ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Üniv.	Çekirdek	159	2,94	0,57	-1,347	0,180
		Geniş	43	3,07	0,54		
	Tazelenme Üniv.	Çekirdek	64	2,14	0,56	0,640	0,524
		Geniş	48	2,21	0,63		

Tablo 6'da genç kuşak üniversite öğrencileri ve tazelenme üniversite öğrencilerinin büyüdüğü aile tipine göre puan ortalamaları verilmiştir. Katılımcıların büyüdüğü aile tipine göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 6.

Farklı Kuşak Üniversite Öğrencilerinin Birlikte Yaşadığı Kişilere Göre Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyut	Ünv. Türü	Yaşadığı Yer	n	Ort.	Ss	F	p	Post Hoc
Yaşlanma ya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Ünv.	Tek Başına(A1)	134	2,97	0,59	0,354	0,702	-
		Aile ve Aile Büyükleri ile (A2)	66	2,96	0,52			
		Eşi ve Ailesiyle (A3)	2	2,64	0,06			
		Toplam	202	2,96	0,56			
	Tazelenme	Tek Başına(A1)	43	2,11	0,63	0,541	0,584	



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Aile ve Aile Büyükleri ile (A2)	2	2,51	0,13	
Eşi ve Ailesiyle (A3)	67	2,19	0,57	-
Toplam	112	2,17	0,59	

Sayfa | 97

Tablo 7’de katılımcıların yaşadığı yere göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların yaşadığı yere göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı ortalamaları katılımcıların birlikte yaşadığı kişilere göre farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 7 .

Tazelenme üniversitesi katılımcı öğrencilerinin çocukları ile görüşme sıklığına göre puan ortalamaları

Boyut	Görüşme Sıklığı	n	Ort.	ss	F	p	Post Hoc
Yaşlılığı Kabullenme Zorluğu	Haftada 1 ve daha fazla(A1)	54	1,98	0,63	3,475	0,035	(A1)-(A2) (A2)-(A3)
	Ayda 1 ve daha fazla(A2)	20	1,56	0,41			
	Yılda 2 ve daha seyrek(A3)	31	2,04	0,87			
	Toplam	105	1,92	0,69			
Sosyal Yıpranma Algısı	Haftada 1 ve daha fazla (A1)	54	2,21	0,62	1,811	0,169	-
	Ayda 1 ve daha fazla(A2)	20	2,05	0,36			
	Yılda 2 ve daha seyrek(A3)	31	2,38	0,69			
	Toplam	105	2,23	0,61			
Yaşamla Başetme Zorluğu	Haftada 1 ve daha fazla(A1)	54	2,33	0,72	1,249	0,291	-
	Ayda 1 ve daha fazla(A2)	20	2,20	0,54			
	Yılda 2 ve daha seyrek(A3)	31	2,51	0,81			
	Toplam	105	2,36	0,72			
Olumsuz İmge	Haftada 1 ve daha fazla(A1)	54	2,19	0,65	1,488	0,231	-
	Ayda 1 ve daha fazla(A2)	20	2,00	0,23			
	Yılda 2 ve daha seyrek(A3)	31	2,30	0,70			
	Toplam	105	2,18	0,61			
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Haftada 1 ve daha fazla(A1)	54	2,17	0,59	2,282	0,107	-
	Ayda 1 ve daha fazla(A2)	20	1,94	0,31			
	Yılda 2 ve daha seyrek(A3)	31	2,30	0,70			
	Toplam	105	2,17	0,59			

Tablo 8’de katılımcıların çocuklarıyla görüşme sıklıklarına göre yaşlılığı kabullenme zorluğu puan ortalamalarının karşılaştırmaları verilmiştir. Genç kuşak üniversite öğrencilerinden yalnızca 2 katılımcı çocuk sahibi olmadığı için analize dahil olamamış, bu tabloya eklenmemiştir. Katılımcıların çocuklarıyla görüşme sıklığına göre yalnızca yaşlılığı kabullenme zorluğu puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).



Tablo 8.

Farklı kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlı bireyle birlikte yaşamışlık durumlarına göre puan ortalamalarının karşılaştırılması

Sayfa | 98

Boyut	Üni. Türü	Yaşlıyla Yaşama Durumu	n	Ort.	ss	t	P
Yaşlılığı Kabulme Zorluğu	Genç Kuşak Ünv.	Evet	102	2.91	0.67	-0,049	0,961
		Hayır	100	2.92	0.76		
Sosyal Yıpranma Algısı	Tazelenme Ünv.	Evet	71	1.94	0.68	0,197	0,844
		Hayır	41	1.91	0.71		
Yaşamla Başetme Zorluğu	Genç Kuşak Ünv.	Evet	102	2,86	0,55	0,739	0,461
		Hayır	100	2,80	0,57		
Olumsuz İmge	Tazelenme Ünv.	Evet	71	2,22	0,61	0,039	0,969
		Hayır	41	2,22	0,62		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Ünv.	Evet	102	3,23	0,67	-0,782	0,435
		Hayır	100	3,31	0,66		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Tazelenme Ünv.	Evet	71	2,41	0,74	1,027	0,307
		Hayır	41	2,27	0,66		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Ünv.	Evet	102	2,87	0,63	-1,112	0,268
		Hayır	100	2,97	0,62		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Tazelenme Ünv.	Evet	71	2,18	0,60	0,097	0,923
		Hayır	41	2,17	0,61		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Genç Kuşak Ünv.	Evet	102	2,96	0,55	0,195	0,846
		Hayır	100	2,97	0,57		
Yaşlanmaya ve Yaşlılığa Yönelik Algı	Tazelenme Ünv.	Evet	71	2,18	0,59	0,368	0,714
		Hayır	41	2,14	0,59		

Tablo 9'da katılımcıların yaşlı bireyle yaşamışlık durumlarına göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların yaşlı bireyle yaşamışlık durumlarına göre yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algı ortalamaları katılımcıların yaşlı bireyle yaşamışlık durumlarına göre farklılık oluşturmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma grubu aktif olarak eğitimine devam eden Akdeniz Üniversitesi ve Ege üniversitesi öğrencileri ile Tazelenme Üniversitesi Ege ve Akdeniz Kampüsü öğrencilerinden oluşmaktadır. Farklı kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algılarının karşılaştırılması için gönüllülük esasına dayalı olarak, belirlenen 314 katılımcının yer aldığı araştırma Akdeniz Üniversitesi ve Ege Üniversitesi kampüslerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5'de katılımcıların üniversitelerine göre ölçekten aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Araştırma sonucuna göre genç kuşak üniversite öğrencileri yaşlılığı yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algı ve



dört alt boyut olan kabullenme zorluğu, sosyal yıpranma algısı, yaşarla baş etme zorluğu, olumsuz imge boyutlarında tazelenme üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Toplam puan ortalamaları ve dört alt boyut puan ortalamalarında artan puan ortalaması o boyuta ait durumu temsil ettiğinden dolayı, genç üniversite öğrencileri yaşlanma ve yaşlılığa yönelik daha olumsuz bir algıya sahiptir. Ayrıca Tazelenme Üniversitesi öğrencilerine göre yaşlılığı kabullenmeye ilişkin tazelenme üniversitesi öğrencilerine göre daha fazla zorlandığı, daha fazla sosyal yıpranmışlığın artacağını algısına, yaşarla baş etmede daha fazla zorlanacakları algısına ve yaşlanmaya yönelik olumsuz imgeye daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinin yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik genel puan ortalaması ve alt boyutlar puan ortalamalarına göre genç kuşak öğrencilerden daha olumlu algısına sahip olduğu görülmektedir. Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinin yaşlanma sürecinde toplumsal izolasyona maruz kalmadan, sosyal yaşama aktif katılım göstererek sahip olunan yaşlanma ve yaşlılık algısını kırdıkları düşünülmektedir. Yaşlanıyor olmanın rahatsızlık verici olduğu, yaşlanmanın köşesine çekilmesi demek olduğu, yaşlanmanın elden ayaktan düşmek anlamına geldiği ve yaşlanmanın insanı yeniliklere kapalı hale getirdiğine ilişkin önyargıları göz ardı ederek bu tür bir eğitim organizasyonuna katılım göstermişlerdir. Böylece bu önyargılara karşı durarak aktif yaşlanmalarını destekleyerek sosyal katılım sağlamış ve sahip oldukları rezervleri kullanarak hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Ülkemizde farklı kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algılarının karşılaştırılmasına ilişkin çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. İlgili konuya ilişkin yapılan çalışmalarda genç kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlı bireylere yönelik olumsuz algıya sahip oldukları belirtilmektedir (Ten Haken, Woolliscroft, Smith, Wolf, Calhoun, 1995; Şahin ve Demirel, 2018; Perdue, 1988). Araştırma sonucunda edinilen veriler yapılan benzer çalışmaları desteklemektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre toplam ölçek ve alt boyutlar puan ortalamalarına bakıldığında, erkek katılımcıların sosyal yıpranma algıları kadın katılımcıların puan ortalamasından daha yüksektir. Buna göre erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre sosyal yıpranmışlığın artacağına dair algıları daha fazladır. Konuya dair yapılan benzer çalışmalarda da erkek katılımcıların sosyal yıpranmışlığın artacağı yönündeki algılarının fazla olduğu ifade edilmektedir (Bernardini Zambrini, Moraru, Hanna, Kalache ve Nuñez, 2008; Şahin ve Demirel, 2018). Bu çalışmaların yanı sıra Amerika'da eğitim gören Türk üniversite öğrencilerinde ise, kadın öğrencilerin daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu belirtilmektedir (McConatha, Hayta, Rieser-Danner, McConatha ve Polat, 2004). Benzer şekilde Kwan ve Law (1994)' in yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün katılımcıların puan ortalamalarını etkilediğini, kadın öğrencilerin daha olumsuz algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Linn ve Hunter (1979)' in yaptığı çalışmada da cinsiyete göre bireylerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Ortaya çıkan farklı sonuçların, katılımcıların farklı yaş grubu, farklı alanlar ve farklı aile yapılarına sahip olmalarından etkilendiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri bölümlere göre puan ortalamaları arasında istatistiksel fark olduğu belirtilmiştir. Katılımcı genç üniversite öğrencilerinde, yaşlılığı kabullenme zorluğu, sosyal yıpranma algısı alt boyutu ve ölçek toplam puan ortalamalarında, en düşük ortalama fen bilimleri alanı öğrencilerine ve en yüksek puan ortalaması ise sosyal bilimler öğrencilerine aittir. Buna göre fen bilimleri alanında öğrenim gören genç kuşak öğrencilerin yaşlılığı kabullenme zorluğu ve sosyal yıpranmanın artacağına dair algısı daha düşük iken sosyal bilimler öğrencilerinde ise en fazladır. Sağlık bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilerinin puan ortalamaları kıyaslandığında, sağlık bilimleri



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrencilerinin puan ortalamaları daha düşük olup sosyal bilimler öğrencilerine göre yaşlılığı kabullenme zorluğu ve sosyal yıpranmanın artacağına dair algı daha düşük düzeydedir. Olumsuz imge alt boyutuna bakıldığında, grup içinde en düşük ortalamaya sahip olan genç üniversite öğrencisi grubu sağlık bilimleridir. Bu konuya ilişkin çalışmalarda, sağlık bilimleri alanından hemşirelik bölümü ve tıp fakültesi öğrencilerinin yaşlanma ve yaşlılığa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır (McKinlay ve Cowan, 2003; Vefikuluçay, 2008; Scheffler, 1995; Bernardini ve diğerleri, 2008; Adıbelli, Türkoğlu ve Kılıç, 2013). Bu bağlamda yapılan çalışmalar elde edilen araştırma verilerini destekler niteliktedir. Fen bilimleri alanı öğrencilerinin algı düzeylerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada grup içinde en yüksek puan ortalamasına ve yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik olumlu algıya sahip olmalarını üniversitelerinin bünyelerinde yer alan sosyal sorumluluk projesi olan Tazelenme Üniversitesi kampüslerinin bulunmasından dolayı bilinç sahibi olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların yetiştikleri aile tipinin yaşlanmaya ilişkin algılarında farklılık yaratıp yaratmadığının görülmesi için yapılan analizde, her iki kuşak öğrenci grubu için de farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların çekirdek aile ya da geniş aile de büyümüş olmaları yaşlanmaya yönelik algılarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Fakat ölçek toplam algı puanı ve alt boyutlara ait toplam puanlara bakıldığında, çekirdek ailede büyüyen katılımcıların her iki üniversite türünde de puan ortalamaları geniş aileye göre daha düşüktür. Çekirdek ailede büyüyen katılımcılar daha olumlu algılara sahiptirler. Bu durumun çekirdek aile yapısı içinde bulunan katılımcıların anne ve baba ile daha sıkı bağ kurmasından dolayı olumlu bir yaşlanma algısı oluşturduğu düşünülmektedir. Toplumsal değişime yol açan sanayileşme ve teknolojik gelişmeler sonrasında bireyselleşmenin öne çıktığı toplumlarda, birkaç kuşağın bir arada çok fazla bulunamamasından dolayı çekirdek aile modellerinde aile kavramına sahip çıkış güçlenerek algının da olumlu olarak etkilendiği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, (Şahin ve Demirel, 2018) yaşlılığı kabullenmede daha fazla zorlanan, sosyal yıpranmaya dair olumsuz algının daha yüksek olduğu ve yaşla baş etmede daha fazla zorlanan grubun geniş aile tipiyle yaşamış bireyler olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan daha fazla olumsuz imgeye sahip olanların çekirdek ailede yaşamış bireyler olduğunu göstermektedirler.

Farklı kuşak üniversite öğrencilerinin aileyle yaşama durumuna göre yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algılarında farklılık görülmemektedir. Katılımcılarda yalnız yaşama, aile ve aile büyükleriyle ve eşi ve ailesi ile yaşayan katılımcıların yaşlanma algılarında farklılaşma görülmemiştir. Bu konuda benzer bir çalışma Vefikuluçay (2008) tarafından yapılmış, ailesiyle yaşayan öğrencilerin onları rol model olarak benimsemesinden kaynaklı olarak daha olumlu algıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların çocukları ile görüşme sıklığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Genç kuşak üniversite öğrencilerinde çocuk sahibi olan katılımcılar bulunmadığı için bu konuda veri elde edilememiştir. Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinde ise, görüşme sıklığına göre yaşlanmayı kabullenme zorluğu puan ortalamalarında farklılık görülmektedir. Ayda 1 ve daha sık çocuklarıyla görüşen katılımcılar yaşlanmayı kabullenmede en az zorlanlardır. Yılda 2 kez ve daha seyrek aralıklarla görüşen katılımcılar ise yaşlanmayı en zor kabullenen katılımcılardır. Görüşme sıklığının yılda 2 ve daha seyrek olan katılımcılar çocukları tarafından ihmal edildiğini ve unutuldukları düşünerek yaşlanmayı kabullenmede daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde, katılımcıların çocukları ile görüşme sıklığı puan



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ortalamalarında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Gruplar içinde yılda 2 ve daha seyrek aralıklarla görüşen katılımlar her bir boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu nedenle, sosyal yıpranmışlığın artacağına dair olumsuz algıları en yüksek olan gruptur. Çocukları ile görüşme sıklıklarının azalması katılımcılarda yaşlanmaya ve yaşlılığa ilişkin toplam ve tüm alt boyutlar kapsamında olumsuz algıya sahip olmalarına neden olmaktadır.

Sayfa | 101

Araştırmaya katılan katılımcıların şimdiye kadar 65 yaş ve üzeri yaşlı ya da yaşlılar ile birlikte aynı evde yaşama durumlarına göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Vefikuluçay (2008) benzer bir sonuca ulaştığı çalışmasında, belirli bir süre kadar 65 yaş ve üzeri yaşlı ya da yaşlılar ile birlikte aynı evde yaşama durumlarına göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını belirtmiştir. Bu konuda Sözdürmaz ve Mandıracıoğlu (2017) yaptığı çalışmada ise, yaşlı bireylerle yaşayan öğrencilerin yaşlanmaya ilişkin kaygı duyduklarını ve yaşlılık dönemine ilişkin sorunlar hakkında olumsuz önyargıya sahip olduklarını ifade etmektedir. Yapılan bir başka çalışmaya göre de yaşlı bireyle aynı evde yaşamının bireylerde yaşlanmaya karşı algıda olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir (Usta, Demir, Yönder ve Yıldız, 2012).

Yapılan çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, farklı kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik algıları değerlendirilmiştir. Genç kuşak üniversite öğrencileri ve Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre algıları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, genç kuşak üniversite öğrencileri, Tazelenme Üniversitesi öğrencilerine göre yaşlanmayı kabullenmede daha fazla zorlanan, sosyal yıpranmışlığın artacağına yönelik algısı daha yüksek olan, yaşamla baş etmede daha fazla zorlanan, yaşlanmaya yönelik daha fazla olumsuz imgeye sahip ve yaşlanmaya ve yaşlılığa yönelik olumsuz algının daha fazla olduğu gruptur.

Henüz yaşlı bireylere yönelik çok yeni bir proje olan Tazelenme Üniversitelerinin ülkemizdeki diğer üniversitelerde de faaliyete geçmesiyle, genç kuşak üniversite öğrencilerinin yaşlanma ve yaşlılığa yönelik algılarının olumlu olarak değişeceği düşünülmektedir. Yaşlı bireyler açısından bakıldığında da, geri çekilme kuramında görüş olarak belirtilen yaşlı bireyin toplum içinden uzaklaşmasının aksine, öğrenme sürecini devam ettirmekte hem de uzun yıllar edindiği tecrübe ve bilgi rezervlerini kullanarak bu birikimlerini paylaşmaktadır. Tazelenme üniversitelerinin, üniversitelerin kampüslerinde olması avantajıyla, kuşaklararası etkileşimin sağlanarak karşılıklı öğrenme ve bilgi aktarımı için de uygun ortamın sağlanmış olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan kadın ve erkek katılımcıların sosyal yıpranmanın artacağına yönelik algıları birbirinden farklıdır. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre sosyal yıpranmışlığın artacağına yönelik daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tazelenme Üniversitesi ders içerikleri incelendiğinde, toplumsal cinsiyet bağlamında bireylere atfedilen rollerin aksine, kadın katılımcılara tamarat işleri gibi erkeklere atfedilen uygulamalar, erkek katılımcılara da yemek yapmak, örgü örmek gibi kadına atfedilen uygulamalar verilmektedir. Bu şekilde bireyler toplumda yalnızca kendilerine atfedilen rollerin dışında her türlü durumla başa çıkma kazanımı sağlayarak yıpranmışlığı da aza indirgeyebileceği de kaçınılmaz olacaktır. Bu şekilde toplumsal cinsiyet içeriği genç kuşak



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

üniversite öğrencilerinde de bulundurulması bu konudaki algılarının olumlu şekilde etkilenmesi sağlanabilir.

Yaşamla baş etme zorluğu Tazelenme Üniversitesi öğrencilerinden, geniş ailede büyüyen katılımcılarda daha fazla yaşanmaktadır. Kalabalık ailede büyüyen katılımcıların aralarında kurulan duygusal bağdan ve yaşlı bireylerin bu süreci nasıl geçirdiğini yakından gördükleri için yaşamla baş etmekte çekirdek ailede büyüyen öğrencilere göre daha fazla zorlanmaktadır. Bu süreçte de, evinde yaşlısı ile yaşayan ailelere destek verilmesi her iki taraf için de daha verimli bir yaşam sunacağı düşünülmektedir.

Tazelenme Üniversitesi katılımcı öğrencileri, çocuklarıyla yılda 2 kere ve daha seyrek aralıklarla görüşmeden dolayı yaşlılığı kabullenmede zorlanmaktadır. Bireylerin alıştıkları aile düzenleri sonrasında modern toplumun getirdiği bireyselleşmelerle ailelerin küçülmesi ve çocukların aileleri ile görüşme sıklıklarının azalması bireylerin üzerinde yaşlılığı daha zor kabullenme durumuna yol açtığı düşünülmektedir. Bu nedenle toplumsal hayatın gerekliliği olarak, bireylere kuşaklararası iletişimin hayatımızdaki yerine ilişkin bilinçlendirme girişimlerinde bulunulmasının büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yalnızca bir yaş grubuna değil bu bilinçlendirmenin her yaş grubuna uygulanabilir olması daha sağlıklı olabilecektir. Gerontolojik sosyal hizmet kapsamında anne karnından itibaren yaş almaya başlayan tüm bireylere bu bilinçlendirmenin yapılmasıyla gelecek kuşaklara çok önemli bir kültür bırakılabileceği düşünülmektedir. Genç kuşak öğrencilere okullarda kazandırılacak olan bilinçlendirmeler ve Tazelenme Üniversitesi gibi organizasyonların bireylere sağladığı aktif katılım yapılabilecek en önemli adımlardan olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde tüm kuşaklara yönelik yapılacak olan bilinçlendirme, sosyal destek, eğitim fırsatı gibi yönlendirmelerle toplumda bireylerin sahip olduğu yaşlanmaya yönelik olumsuz algı, önyargı ve kalıp yargılara karşı da en etkili girişimlerden olacağı söylenebilir.

Özellikle genç bireylerde yaşlı ayrımcılığına yönelik oluşabilecek olumsuz önyargıları engellemek amacıyla bireyleri lise ve üniversitelerde ilgili alanlarda sosyal sorumluluk projelerine yönlendirmenin önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Üniversitelerde öğrencilerin bu alanlarda katılım gösterdikleri sosyal sorumluluk projelerinde aktif rol oynayarak yaşlanma ve yaşlılığa yönelik olumlu yargılar edinebileceği söylenebilir. Bu etkinliklerde yaşlı bireylerle birlikte yer alarak kültürel etkileşimle birlikte kuşaklararası etkileşimin de gerçekleşmesi beklenmektedir. Yaşlı bireylerin toplumsal hayata katılımlarını sağlamak amacıyla, eğitim fırsatlarının sunulmasının yanında, farklı kurumlarla da desteklenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Daha önceki yıllarda var olan Yaşlı Dayanışma Merkezi gibi kurumların artırılmasıyla yaşlı bireylerin toplumsal izolasyonun önüne geçebileceği düşünülmektedir. Bu tarz kurumların yaygınlaştırılmasının yaşlı bireylerin özellikle emeklilik sonrasında toplumdan geri çekilmelerinin önlenmesi bakımından faydalı bir adım olacağı düşünülmektedir. Devlet tarafından desteklenmiş olan bu hizmet sunumu ile yaşlı bireylerin topluma katılımı sağlanarak aktif yaşlanmalarının destekleneceği ve toplumdaki yaşlılık algısının olumlu olarak etkileneceği düşünülmektedir.

Evinde yaşlanan ve bakım hizmetine ihtiyaç duyan yaşlı bireyler için, toplumsal katılımlarının desteklenmesi ve bunu ihtiyaç duydukları hizmetle birlikte vermek bireylerin yaşam kalitelerini arttırmanın yönünde faydalı bir girişim olacaktır. Yaşlı bireylerin hem ihtiyaçları olan sağlık hizmetini alabilecekleri hem de sosyalleşmek amacıyla toplumsal katılımlarının gerçekleşmesi için gündüz



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bakımevleri, yaşam evleri, rehabilitasyon ve bakım merkezleri gibi çeşitli kurumların artırılması önem taşımaktadır. Böylece hem bakım hizmeti profesyonel kişiler tarafından sağlanmış olacak, hem de yaşlı bireyler sosyalleşmenin yanında kendilerini geliştirme fırsatı bulabilecektir. Bu kurumlarda gerçekleşen çeşitli etkinlik ve sosyal sorumluluk projeleri ile de kuşaklararası bireylerin etkileşimleri sağlanması, kültürel aktarımlar ve tecrübelerin paylaşılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan her türlü aktivite, sosyal sorumluluk projesi, kurum ve kuruluş desteği sadece yaşlı bireylere yaşama katılmalarının desteklenmesiyle değil aynı zamanda aktif yaşlanmalarının sağlanması, yaşam boyu öğrenmelerinin desteklenmesi ve kuşaklararası iletişimin desteklenerek toplumsal algının da olumlu yönde değişmesini sağlamaktır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adıbelli, D., Türkoğlu, N., Kılıç, D. (2013). Öğrenci hemşirelerin yaşlılığa ilişkin görüşleri ve yaşlılara karşı tutumları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 2-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753519>
- Aydın, A., Aydın Sayılan A. (2014). Aktif yaşlanma ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiye teorik bir bakış, *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(2), 76-81. <https://ijses.org/index.php/ijses/article/view/129>
- Baybora, D (2010). Çalışma yaşamında yaş ayrımcılığı ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaş ayrımcılığı düzenlemesi üzerine, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 33-58. <https://www.calismatoplum.org/Content/pdf/calisma-toplum-4667-932f4fe0.pdf>
- Berkman, B., Silverstone, B., Simmons, W.J., Volland, P.J., Howe, J.L. (2000). Social work gerontological practice, *Journal of Gerontological Social Work*, 34(1), 5–23. https://doi.org/10.1300/J083v34n01_02
- Bernardini Zambrini, D.A., Moraru, M., Hanna, M., Kalache, A., Nuñez, J.F. (2008). Attitudes toward the elderly among students of health care related studies at the University of Salamanca, Spain, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(2), 86-90. <https://doi.org/10.1002/chp.162>
- Buz, S (2015). Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 268-278. <https://doi.org/10.17755/esosder.89453>
- Cankurtaran, Ö., Beydili, E. (2016). Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının gerekliliği üzerine, *Journal of Society & Social Work*, 27(1), 145-160 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/38633/448511>
- Çolak, M., Özer Y.E. (2015). Sosyal politika anlamında aktif yaşlanma politikalarının ulusal ve yerel düzeydeki analizi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 115-124. <https://doi.org/10.17755/esosder.92999>
- Göregenli, M (2011). Temel kavramlar: Önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*, 175-187. <http://secbir.org/images/haber/2011/01/02-melek-goregenli-1.pdf>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1995). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall: New Jersey.
- IFSW (2019, 18 Nisan) <https://www.ifsw.org/>.
- Kwan, A.Y., Law, B.K. (1994). Attitudes of student/pupil nurse toward the aged in Hong Kong: Implications for nursing education, *Hong Kong Journal of Gerontology*, 8(1), 43–51. https://www.researchgate.net/publication/288265806_Attitudes_of_studentpupil_nurse_toward_the_age_d_in_Hong_Kong_Implications_for_nursing_education
- Levy, BR (2009). Stereotype embodiment: a psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 332-336 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2927354/>
- Linn, M.W., Hunter, K. (1979). Yaşlılarda yaş algısı, *Gerontoloji Dergisi*, 34 (1), 46-52.
- Liu, C., Marchewka, J.T., Lu, J., Yu, C.S. (2005). Beyond concern: A privacy-trustbehavioral intention model of electronic commerce, *Information & Management*, 42, 289- 304. <https://doi.org/10.1016/j.im.2004.01.003>
- McConatha, J.T., Hayta, V. (2004). Rieser-Danner, L, McConatha, D, Polat, T.S, Turkish and U.S. attitudes toward aging". *Educational Gerontology*, 30(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/03601270490272106>
- McKinlay, A., Cowan, S. (2003). Student nurses' attitudes towards working with older patients, *Journal Of Advanced Nursing*, 43(3), 298–309. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02713.x>
- Mellor, M.J., Lindeman, D. (1999). The role of the social worker in interdisciplinary geriatric teams, *Journal of Gerontological Social Work*, 30(3-4), 3-7. https://doi.org/10.1300/J083v30n03_02
- Okitikpi, T., Aymer, C. (2010). *Key concepts in anti-discriminatory social work*. Sage.
- Otrar M (2016). Yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Sosyoloji Dergisi/Journal of Sociology*, 36(2), 527-550. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuosyoloji/issue/35801/401040>
- Payne, M (1991). *Modern social work theory*. Macmillan.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 83-105.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 83-105.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Perkcan, H (2000). Yaşlılık. Ed: V. Işıkhan *Antropoloji ve yaşlılık (Vedia Emiroğlu'na Armağan)*. (2000) 51-54. Ankara.
- Perdue, C.W., Gurtman, M.B. (1988). Evidence for the automaticity of ageism, *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(3), 199-216. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(90\)90035-K](https://doi.org/10.1016/0022-1031(90)90035-K)
- Scheffler, SJ (1995). Do clinical experiences affect nursing students' attitudes toward the elderly, *Journal of Nursing Education*, 34(7), 312-316. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19951001-06>
- Sheafor, B.W., Horejsi, C.R., Bilgen, A. (2016). *Sosyal hizmet uygulaması: Temel teknikler ve ilkeler*. Nika Yayınevi.
- Sözvurmaz, S., Mandıracıoğlu, A. (2017). Health sciences students' ageing anxiety and attitudes towards older people, *Turkish Journal of Geriatrics/Türk Geriatri Dergisi*, 20(1), 54-60. http://geriatri.dergisi.org/uploads/pdf/pdf_TJG_970.pdf
- Şahin, H., Demirel, B. (2018). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi, *Journal of International Social Research.*, 11(59), 1114-1120. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2720>
- Ten Haken, J.D., Woolliscroft, J.O., Smith, J.B., Wolf, F.M., Calhoun, J.G. (1995). A longitudinal investigation of changes in medical students' attitudes toward the elderly, *Teaching And Learning In Medicine*, 7(1), 18-22. <https://doi.org/10.1080/10401339509539705>
- Tereci, D., Turan, G., Kasa, N., Öncel, T., Arslansoyu, N. (2016). Yaşlılık kavramına bir bakış, *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*. 16(1), 84-116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/42561/513077>
- The Economist. (2019, April 20) <https://www.economist.com>
- Thompson N (2016). Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice, *Macmillan International Higher Education*, (Vol. 6th).
- Tunçkanat, F (2011, March 22). *Avrupa Birliği'nin yaşlı refahı ve yaşlılığa ilişkin politikalar (Konferans Kitabı)* Yaşlılar için Sosyal Politika Gündemi, 43-55. <http://yasam.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/259/2018/06/Ya%C5%9F%C4%B1lar-%C4%B0%C3%A7in-Sosyal-Politikalar-G%C3%BCndemi.pdf>
- Usta, Y.Y., Demir, Y., Yönder, M., Yıldız, A. (2012). Nursing students' attitudes toward ageism in Turkey, *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 54(1), 90-93. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2011.02.002>
- U3a 40th Anniversary. (2019, March 27) <https://www.u3a.org.uk/>
- University of Minnesota Duluth Driven to Discover. (2019, April 15) <http://d.umn.edu/university-seniors/>
- Ünalın, PC (1999). Aktif yaşlanma: Bilişsel ve sosyal boyut, *Turkish Family Physician*, 3(1), 13-17. <http://turkishfamilyphysician.com/makaleler/derleme/aktif-yaslanma-bilissel-ve-sosyal-boyut/>
- Varışlı, B (2017). *Katmerli ayrımcılık: 65 yaş üstü kişilerle yapılan niteliksel araştırma*, İstanbul sancaktepe ve şişli, 2015-2016. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7IOJX8w_8PRQU1mSHU6-jqUPbBWY6FKa4Rb0yquMpuE6zraJFzlf9jsrC1beE4nk
- Vefikuluçay, D (2008). *Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ogFjB0g58nfg7bG-7u03YA&no=IMhDdRTzgc65vmPtBgaw>
- Zastrow, C (2013). *Sosyal hizmete giriş*, Çeviren: BY Çakar. Nika Yayınevi.
- 60+ Tazelenme Üniversitesi. (2019, April 24) <https://tazelenme.com/>




Feminist Ruh Sağlığı Çalışanlarının Feminist Kimlik Gelişimleri ve Feminist Terapi Yaklaşımına İlişkin Görüşleri¹

Views of Feminist Mental Health Workers on Feminist Identity Development and Feminist Therapy Approach

Sayfa | 106

Aslıhan ABADAN  Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, abadanaslihan@gmail.com

Fatma Selda ÖZ SOYSAL  Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, seldaoz.oz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 10 Şubat 2023
Kabul tarihi - Accepted: 5 Mart 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu araştırma Aslıhan Abadan'ın Fatma Selda Öz Soysal danışmanlığında yürüttüğü Ruh Sağlığı Çalışanlarının Feminist Terapi Yaklaşımına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Abadan, A. ve Öz Soysal, S. (2023). Feminist ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimlik gelişimleri ve feminist terapi yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 106-128.*
DOI: 10.51460/baebd.1249819



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, feminist ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimlik gelişmelerinin ve feminist terapi yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ruh sağlığı çalışanından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimliklerinin gelişiminde cinsiyet eşitsizliklerinin en etkili faktör olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak eşitlikçi bir aile içinde büyümenin, ailede güçlü kadın rol modeline sahip olmanın ve feminist aktivist hareketin içinde yer almanın feminist kimlik gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Feminist ruh sağlığı çalışanlarının; cinsiyet rollerini terapide ele aldığı, terapist ve danışan ilişkisinin eşitliğine önem verdiği, danışanlarını güçlendirmeyi amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda feminist terapiden tüm bireylerin yararlanabileceği sonucuna ulaşıırken, toplumsal cinsiyet normlarından zarar görmüş bireylerin en fazla yardımı göreceği belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki eğitimleri incelendiğinde, ruh sağlığı uzmanlarını yetiştiren yükseköğretim kurumlarında feminist terapiye yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Feminizm, Feminist Kimlik, Feminist Terapi, Feminist Terapist, Terapi Kuramları.

Abstract. The purpose of this research is to examine the feminist mental health professionals' development of feminist identity and their views on the feminist therapy approach. The study group of the research consists of 14 mental health workers selected by criterion sampling method. The data obtained as a result of semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. The findings show that gender inequalities are the most effective factor in the development of the feminist identities of mental health professionals. In addition, it has been determined that growing up in an egalitarian family, having a strong female role model in the family and taking part in the feminist activist movement are effective in the development of feminist identity. Feminist mental health workers; It has been concluded that they consider gender roles in therapy, attach importance to the equality of the therapist and client relationship, and aim to strengthen their clients. While it was concluded that all individuals can benefit from feminist therapy in line with the views of the participants, it was determined that individuals who were harmed by gender norms would receive the most help. When the vocational training of the participants was examined, it was determined that feminist therapy was not included in higher education institutions that train mental health professionals.

Keywords: Feminism, Feminist Identity, Feminist Therapy, Feminist Therapist, Theories of Therapy.



Extended Abstract

Introduction. Although many disciplines of social science show great interest in research on gender in today's world, modern psychotherapy approaches still carry the risk of evaluating women from a pathological perspective (Meginnis-Payne, 2000, p. 2). Most likely, masculine mental health standards still operate in therapy rooms today (Gremillion, 2004, p. 175). Broverman, Broverman, Clarkson, Rosenkrantz, and Vogel (1970), in their study examining the views of mental health professionals on healthy women, healthy men and healthy adults, revealed that there are double standards for men and women as a result of gender role stereotypes in the evaluation of mental health. Seem and Clark (2006) conducted the same research with a redesign to determine whether the results of this study are still true in the 21st century. In the literature, there is not enough information about the development of mental health professionals who practice feminist therapy in this field. The aim of this research is to examine the views of mental health professionals on feminist therapy and to contribute to the literature on the subject.

Method. In this study, qualitative research method was used in order to make descriptions and interpretations with in-depth analysis of the facts rather than numerical data (Şimşek, 2012, pp. 89, 90). Semi-structured interview technique was used in order to enable the participants to express themselves clearly and to better understand the individual's world of meaning, perspective, thoughts and experiences (Tekin, 2016, p. 102). Semi-structured interviews were conducted with 14 mental health professionals varying in size ($\bar{x}=34.9$, $sd=7.05$). There is no criterion for gender. However, only one male participant could be reached in the study. In order to ensure the diversity of the research data, efforts were made to ensure that the participants work in various fields of psychology and live in different provinces of Turkey. The data were analyzed by content analysis.

Results. As a result of the content analysis of this research, eight main themes were reached. These main themes are being a feminist, being a feminist therapist, addressing gender roles in therapy, egalitarian therapeutic relationship, social and political activism, the benefits of using feminist therapy principles for the client, benefiting from feminist therapy, and evaluating the educational process.

Discussion and Conclusion. It was determined that all participants observed gender inequalities in social life. These observations can be found in family, in relationships, in marriage, at school, at work, on the street, in short, almost everywhere they look and see. This data obtained from the research can be interpreted as feminist values can help individuals to notice sexist events. This finding supports the studies of Fischer et al. (2000) and Moradi and Subich (2002) who show that as the level of individual's feminist values increases, the level of perceiving sexism in the events they experience increases. According to the findings obtained from the research, the participants were asked to be a feminist therapist; being sensitive to culture, establishing an egalitarian therapeutic relationship, seeing gender inequalities, defending gender equality, being free from prejudices, raising awareness to the client, being ethical, using gender-based roles and inequalities in therapy as an agenda, being a social rights advocate, empowering the client, making therapy productive. It has been concluded that she defines it as adopting the idea that the personal is political, not seeing herself as a liberated individual as a therapist, revealing gender inequality, being different in case formulation, and living this practice in all areas of life as a feminist. Based on the results obtained from this study, it is recommended to examine



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

the relationships between feminist identity and variables such as self-esteem, psychological well-being, well-being, self-efficacy, body image, perceived sexist events, and depression.

Giriş

Günümüz dünyasında sosyal bilimin birçok disiplini toplumsal cinsiyet konusunda araştırmalara büyük bir ilgi göstermesine rağmen modern psikoterapi yaklaşımları halen kadınları patolojik açıdan değerlendirme riskini taşımaktadır (Meginnis-Payne, 2000). Büyük bir olasılıkla, eril ruh sağlığı standartları bugün hala terapi odalarında faaliyet göstermeye devam etmektedir (Gremillion, 2004).

Broverman ve diğerleri (1970), ruh sağlığı çalışanlarının sağlıklı kadın, sağlıklı erkek ve sağlıklı yetişkinlere yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma, ruh sağlığının değerlendirilmesinde cinsiyet rolü kalıp yargılarının etkili olması sonucu kadın ve erkekler için çifte standartların var olduğunu göstererek büyük ses getirmiştir. Araştırmacılar ruh sağlığı çalışanlarının, sağlıklı erkek ve sağlıklı kadını tanımlarken farklı betimlemeler yaptıklarını belirlemiştir. Ruh sağlığı çalışanlarının sağlıklı yetişkine yönelik tanımı da sağlıklı erkek özelliklerine benzer bir şekilde betimledikleri görülmüştür. Zamanın ana akım psikoterapistlerinin gözünde zihinsel olarak sağlıklı kadın aslında sağlıklı bir yetişkin değildir ve kadınlara ait nitelikler sosyal açıdan daha az arzu edilmektedir. Bu durum da kadınları ikinci sırada bir varlık konumuna yerleştirmektedir. Ayrıca klinisyenin kadın ve erkeklerin ruh sağlığını değerlendirmesinde kendi cinsiyetinin ilişkisinin olmadığını aynı araştırma sonuçları göstermektedir. Yani kadın klinisyenler de erkek klinisyenler kadar cinsiyetçidir. Bir ilk olan bu çalışma; klinisyenler tarafından benimsenen cinsiyet rolü beklentilerinin, danışanların ruh sağlığı ve tanınan sınıflandırmalarına ilişkin değerlendirmelerini etkilediğini göstermiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının 21. yüzyılda da doğruluğunun sürüp sürmediğini belirlemek için Seem ve Clark (2006), aynı araştırmayı psikoloji lisans öğrencileri ile yeniden tasarlayarak yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Broverman ve diğerlerinin (1970) yapmış oldukları çalışmayla pek çok benzerlik göstermiştir. Aradan 36 yıl geçmiş olmasına rağmen sağlıklı yetişkin kadınların, sağlıklı yetişkin erkeklerden ve sağlıklı yetişkinlerden önemli ölçüde farklı tanımlandığı bulunmuştur.

Ataerkil toplum yapısı içerisinde kadınlara yönelik fikirler erkek egemen bakış açısının bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznenin ancak zıtlık içinde kendini ortaya koyacağı fikrinden hareketle; erkek kendisini mutlak ve insan normu olarak, kadını ise bu normun dışında kalan erkeğe göre şekillenen bir varlık olarak tanımlamıştır (de Beauvoir, 1949; Millett, 1970). Bu koşullarda kadın ya ikinci sınıf statüsünü kabul edip sağlıklı bir kadın olmayı seçecektir ya da kendisi olmayı seçerek norm dışı ve sağlıksız kadın olarak tanımlanma riskiyle karşı karşıya kalacaktır (Anderson, 1975).

Normatif olarak kabul edilen doğası nedeniyle toplumsal cinsiyet söylemi birçok kişi için neredeyse görünmezdir. Terapistlerin insanların kişilikleri ve davranışları hakkındaki inançları, içerisinde yetiştikleri ataerkil toplumsal yapının sahip olduğu kültürel ve sosyal beklentilerle oluşmaktadır. Ayrıca terapistlerin mesleki eğitimlerinde öğrendikleri kişilik kuramları ile psikopatoloji standartları, kültürden ve daha geniş sosyal normlardan bağımsız değildir. Bu nedenle terapistler



toplumsal cinsiyet söyleminin görünmez etkilerini terapi odasına beraberlerinde getirebilirler (Barrett ve Ballou, 2007; Porter, 2005). Ruh sağlığı çalışanları toplumun kendi tutum ve algılarını nasıl şekillendirdiğini fark etmezler, bununla birlikte ana akım psikolojik kuram (psikodinamik yaklaşım, bilişsel davranışçı yaklaşım vb.) teşhis ve terapi uygulamalarının içine işlemiş toplumsal cinsiyetin ve diğer iktidar söylemlerinin analizini yapamazlar ise psikoterapinin kendisi baskın olan sistemlerin bir bileşeni haline gelir. Bilinçli ya da bilinçsizce de olsa bu haliyle terapi; statükoları destekleyen, egemen kültürdeki hiyerarşileri güçlendiren ve sistemik baskı biçimlerini mümkün kılan bir araca dönüşür (Brown, 2010d; Porter, 2005).

Weisstein (1968), “Psikolojinin kadınların gerçekte nasıl oldukları, neye ihtiyaçları olduğu ve ne istedikleri hakkında söyleyecek bir şeyi yoktur” dediği ikonik cümlesi ile psikolojinin erilliğini eleştirmiştir (s. 1). 1960’larda kadın hareketinin ikinci dalgasında feministler, kadınlarla ilgili üretilen geleneksel klinik teorileri sorgulamışlardır. Bu sorgulamaların sonucunda psikolojinin sahte bir bilimden biraz daha fazlası olabileceğini belirtmişlerdir. Terapistleri ise kadınları ilişkilerinde, ailelerinde, işlerinde baskıcı koşullara “uyum” sağlamaya teşvik eden ve genellikle erkeklerin çıkarlarını üstün tutan kişiler olarak değerlendirmişlerdir (Marecek ve Kravetz, 1998).

Cinsiyetçilik ve ön yargıların psikolojik kuram, teşhis ve terapi uygulamalarındaki olumsuz etkilerini düzeltmek, kadınların toplumsal cinsiyet bilincine ve duyarlılığına sahip ruh sağlığı hizmetlerine erişebilmelerine olanak sağlamak amacıyla feminist terapi geliştirilmiştir (Enns, 1997b).

Hooks (1984) feminizmi “cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir hareket” olarak tanımlamaktadır (s. 9). Feminizm, tüm insanların bireysel, kişiler arası, ulusal, küresel düzeylerde eşitliği deneyimlediği bir dünya inşa etmek istemektedir. Feminist teori; ırkçılık, sınıfçılık, heteroseksizm, etnosentrizm gibi cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet yanlılığıyla kesişen her türlü tahakküm ve baskı aracının ayrıcalığının sona erdirilmesini içermektedir (Brown, 2011e; Enns, 1997b). Feminist terapi, bu muhalif ruhtan beslenerek doğmuştur (Marecek ve Kravetz, 1998). Feminizmin bir uzantısı olduğu için diğer teorik yönelimlerin çoğundan farklı olarak politik ve sosyal bilince sahiptir. Feminist siyaset felsefesi ve analizi tarafından şekillendirilen, çok kültürlü temellere dayanan bir terapi pratiğidir (Enns, 1997b; Evans ve diğ., 2005). 1960’larda tabanda yürütülen bilinç yükseltme grupları ve psikoloji disiplini üzerine sorgulamalar, topluca yazılmış durum raporları feminist terapinin ortaya çıkması için zemin hazırlamıştır. Ardından feminist terapi üzerine makalelerin, kitapların yazılması ve yayımlanması başlamıştır. Feminist terapi, profesyonel literatürde 50 yılı aşkın bir süredir ve kadın topluluklarında daha uzun süredir gelişmektedir (Ballou ve Hill, 2007).

1970’lerin başından bu yana, feminist terapinin genel temaları ve unsurları hakkında fikir birliği oluşturulmuştur. Literatürde feminist terapinin ilkeleri konusunda önemli bir görüş birliği vardır (Hill ve Ballou, 1998). Feminist terapi pratiğinin altı ortak unsurunu tanımlanmıştır (Brown, 1994b; Enns, 1997b; Worell ve Remer, 1992). Bunlar:

1. Kişisel olan politiktir anlayışı,
2. Semptomların hayatta kalmak için başa çıkma stratejileri olarak görülmesi,
3. Eşitlikçi bir danışan-terapist ilişkisinin sağlanması,
4. Terapide danışanın haklarının teşvik edilmesi ve hedeflerin açık bir şekilde ifade edilmesi,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

5. Terapistin terapi sürecinde kendini açarak sürece dahil olması,
6. Danışanların yetkin olarak görülmesidir.

Kişisel olan politiktir ilkesi; kişisel gibi görünen sorunların çoğu zaman insanların içinde yaşadığı politik, sosyal, ekonomik ve toplumsal faktörlerle bağlantılı olduğunu veya bu faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Feminist terapide danışanlar, yaşadıkları güç ve baskı sorunlarını bağlamsal açıdan değerlendirir. Bu güç ve baskıyı yeniden çerçeveleyerek (örneğin cinsiyetçilik, ırkçılık, heteroseksizm) eşitsizliklerle yüzleşirler (Conlin, 2017; Enns, 1997b; Enns, 2002c; Hill ve Ballou, 1998).

Feminist teorisyenler, semptomların hayatta kalmak için başa çıkma stratejileri olarak görerek, doğrudan semptom kontrol listelerine güvenip danışanları etiketlemek yerine bağlam içinde değerlendirmenin önemli olduğunu vurgularlar (Conlin, 2017).

Feminist terapistler terapötik ilişkinin eşitlikçi, güçlendirici ve danışana daha fazla söz hakkı verecek şekilde sağlanmasını önerirler. Terapiyi danışana göre uyarlamak, terapi hedefleri üzerinde iş birliği yapmak ve güçlü bir çalışma ittifakı yaratmak gibi yaklaşımlar doğrudan feminist uygulamanın eşitlikçi metodolojisinden türemiştir (Brown, 2006c).

Ayrıca feminist terapi, terapistlerin gücü paylaştığı, danışan adına karar vermekten kaçındığı ve danışanın karar verme becerilerine yönelik güveni ilettiği karşılıklı bir etki modelini benimsemelerini tavsiye etmektedir (Enns, 1997b).

Feminist Terapi Enstitüsü Etik Kodları (Feminist Therapy Institute Code of Ethics, 1999) kendini açma ilkesini danışanın yararına yönelik bir tutum olarak önermiştir. Feminist terapistler kendi varsayımlarını kabul etmek yerine, danışanın kendi deneyimi konusunda en iyi uzman olduğuna inanır, danışanlarının kendi konularında onlardan farklı bakış açılarına sahip olabileceğini ve bu bakış açısını ancak danışandan öğrenilebileceğini kabul ederler (Enns, 1997b; Magnet ve Diamond, 2010).

Feminist araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından üretilen geniş literatür, zengin fikirler ve pratik bilgiler sunmaktadır (Marecek, 2001). Ancak feminist teori ve terapinin kesiştiği noktalar hakkında bilgi sahibi olmak için psikoloji temelli ana akım eğitim programlarında eğitim gören ve öğretimine devam eden öğrencilere çok az fırsat sunulmaktadır (Enns, 1997b). Türkiye’de az da olsa bazı üniversitelerin psikolojik danışma kuramları dersinde feminist terapi bir başlık olarak ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ya da toplumsal cinsiyet psikolojisi adıyla ders açan üniversiteler de bulunmaktadır. Ancak bu dersler, üniversitede konuyla ilgilenen bir akademisyenin var olması ile mümkün olabilmekte ve bu dersler seçmeli olarak açılmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumları (2022) verileri incelenerek en yüksek taban puan ile öğrencilerin yerleştiği ilk on psikoloji lisans bölümü programı (Koç Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi) belirlenmiştir. Bu on psikoloji lisans programının üniversitelerine ait resmi sitelerindeki ders programları incelendiğinde hiçbirinde zorunlu dersler kapsamında toplumsal cinsiyet veya cinsiyet psikolojisine dair bir ders bulunmadığı görülmüştür. Bu on üniversitenin dördünde (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi) toplumsal

Abadan, A. ve Öz Soysal, S. (2023). Feminist ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimlik gelişimleri ve feminist terapi yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 106-128.*

DOI: 10.51460/baebd.1249819



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

cinsiyet psikolojisi dersinin seçmeli olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkiye’de feminist terapi kuram ve uygulamaları ile ilgili (Ançel, 2017; Eyüpoğlu, 2008; Kızıldağ ve Voltan-Acar, 2009; Pehlivan, 2015; Uçar ve diğ., 2016; Uluocak ve Bulut, 2011) az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Literatürde feminist terapi uygulamaları yapan ruh sağlığı çalışanlarının bu alanda gelişimleriyle ilgili yeterli düzeyde bilgi bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ruh sağlığı çalışanlarının feminist terapiye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve konuyla ilgili alan yazına katkı sunmaktır.

Sayfa | 112

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada sayısal verilerden ziyade olgulara dair derinlemesine inceleme ile betimlemeler ve yorumlamalar yapılmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Şimşek, 2012). Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü oluşturarak görüşmeyi yapmaktadır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcıların kendilerini açıkça ifade etmesini sağlamak, bireyin anlam dünyasını, bakış açısını, düşüncelerini, tecrübelerini daha iyi anlayabilmeyi sağlamaktadır (Tekin, 2016).

Çalışma grubu

Bu araştırmada ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmanın ölçütleri:

1. Psikolog, klinik psikolog ve psikolojik danışman olmak,
2. Aktif danışan görüyor olmak,
3. Meslekte en az beş yıldır hizmet veriyor olmak,
4. Kendini feminist olarak tanımlamak şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın ölçütlerini karşılayan katılımcılara ulaşmak için kartopu örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu konuda bilgi sahibi olan ve konu ile ilgili kim ya da kimlerle görüşebilirim sorusu ile süreç başlamıştır. Türkiye’de feminist terapi ile ilişkili araştırması bulunan ya da bu konuda internet üzerinde içerik üretmiş ve sunmuş ruh sağlığı çalışanlarına ulaşılmıştır. Bu katılımcılar sayesinde yeni kişilere ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın ölçütlerini karşılayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan yaş aralığı 28 ile 50 arasında değişen ($\bar{x}=34.9$, $sd=7.05$) 14 ruh sağlığı çalışanıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Cinsiyete dair bir kriter bulunmamaktadır. Ancak araştırmada sadece bir erkek katılımcıya ulaşılabilmektedir. Araştırma verilerinin maksimum çeşitliğini sağlamak adına katılımcıların psikolojinin çeşitli alanlarında çalışmasına (özel danışmanlık merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul ve lise kademesi ile rehberlik ve araştırma merkezi, sivil toplum örgütü, belediye psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimi, üniversite hastanesi), mesleki ünvanlarının çeşitli olmasına (psikolog, uzman psikolog, klinik psikolog, psikolojik danışman, uzman psikolojik danışman) ve Türkiye’nin farklı bölgeleri ve illerinde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa, Antalya, Mersin, Van, Sakarya) yaşayan kişiler olmasına gayret edilmiştir.



Veri toplama araçları

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmeden önce literatür taraması yapılmıştır ve bu ön hazırlık sonrası görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları ruh sağlığı alanında uzman olan en az doktor ünvanına sahip 3 uzmana gönderilmiş ve soruların amacına uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Ardından araştırma için yürütülecek görüşmelere geçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular aşağıdaki şekildedir:

1. Bir feminist olarak gelişiminiz nasıl oldu?
2. Feminist bir terapist olmanın ne demek olduğunu açıklar mısınız?
3. Cinsiyet rollerine dayalı seans deneyimleriniz neler?
4. Terapist-danışan ilişkisinin eşitliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Yaptığınız seanslarda sosyal ve politik aktivizm nasıl bir rol oynuyor?
6. Feminist terapi ilkelerini kullanmak danışanlarınıza nasıl yardımcı oluyor?
7. Feminist terapiden özellikle kimlerin daha fazla yararlanacağını düşünüyorsunuz?
8. Feminist değerleriniz bağlamında, terapist olarak aldığınız mesleki eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?

Verilerin toplanması

Hazırlanan sorular araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan ruh sağlığı çalışanlarına yöneltilmiştir. 14 kişi ile görüşme yapılmış ve görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin en kısısı 30, en uzununu ise 71 dakika sürmüştür. Toplamda ise 594 dakikalık veri toplanmıştır.

Verilerin analizi

Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Kayıtlar yazıya dökülürken katılımcıların söylediği her şey olduğu gibi aktarılmıştır. Ardından katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, kodlar ve temalar düzenlenmiş, ardından bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Çözümlemelerde görüşme yapılan ruh sağlığı çalışanlarına Katılımcı 1, Katılımcı 2... şeklinde isimlendirme yapılmıştır.

Araştırmada İnanıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik

Araştırmada inandırıcılığın sağlanması için görüşme esnasında araştırmacı her sorunun sonunda öğrendiklerini katılımcılara bir özet olarak aktarmıştır. Katılımcıların bu özete doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada aktarılabilirlik sağlamak için ayrıntılı betimleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda ham veriler ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenmiş ve yorum katmadan araştırmada aktarılmıştır. Araştırmada tutarlığın sağlanması amacıyla tutarlık incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı oluşturulurken uzman değerlendirmesine başvurulmuş, uzman görüşü doğrultusunda sorular üzerinde düzenleme yapılmış, veriler toplanırken sorular araştırmacı tarafından her katılımcıya benzer bir yaklaşımla sorulmuş, görüşmeler kayıt altına



alınmış, verilerin kavramsallaştırılması sürecinde tutarlılığa dikkat edilmiş ve verilerin sonuçlar ile ilişkileri kurulmuştur. Araştırmada teyit edilebilirlik sağlamak amacıyla görüşmelere ait kayıtlar araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir. Tema ve kodlar oluşturulurken bir feminist terapi kuramsal temeli göz önüne alınmıştır (Brown, 2006c; Brown, 2010d; Conlin, 2017; Magnet ve Diamond, 2010). Araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tema ve kodlama yapıp tutarlılığa bakıldıktan sonra oluşturulan temalar ve kodlarla ilgili tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları esas alınarak aşağıda belirtilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

Birinci ana tema: Feminist olmak

Katılımcılara bir feminist olarak gelişimlerinin nasıl olduğunu ve kendilerini bu alana yönelten yaşantılar ile düşüncelerin neler olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre dört alt tema belirlenmiştir. Bu temalar yaşanan deneyimler (f=14), aile yapısı (f=12), güçlü kadın rol model (f=13) ve feminist aktivizm (f=13)'dir.

Yaşanan deneyimler

Bu alt temada elde edilen kodlar gözlemlenen deneyimler (f=14) ve bireysel deneyimler (f=8) olarak belirlenmiştir.

Gözlemlenen deneyimler kodu incelendiğinde katılımcıların tümü gözlemledikleri cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin deneyimleri dile getirmiştir.

“Bu baskılar tabii, kız erkek arasındaki farklar, erkek çocuğa sağlanan hakların onlara doğuştan getirdikleri haklar gibi verilen şeylerin, kadınların böyle 40 yaşına gelse kendi parasını kazansa ne yaparsa yapsın bir türlü elde edemediği haklar olsun. Tabii küçüklükten beri gözlemliyorsunuz. Sadece kendi yaşamımda değil ailedeki diğer kadınların yaşamlarından da gözlemlemiştim” (Katılımcı 3)

Bireysel deneyimler kodu incelendiğinde katılımcıların tacizi (f=3), şiddeti (f=2), mobbingi (f=1), boşanmış kadın olmayı (f=1), evlenmemiş kadın olma baskısını (f=1) bireysel deneyim olarak yaşadığı tespit edilmiştir.

“Üniversite hazırlık sınıfında iken bir taciz olayı yaşamıştım. O taciz olayından sonra çok etkilenmişim...Birazcık aslında o zaman benim ilgimi çekti. Kadınlar aslında birbirini destekler. Yalnız değilim...O taciz olayı büyük bir kırılma noktası oldu benim için” (Katılımcı 1)



Aile yapısı

Bu alt temada elde edilen kodlar eşitlikçi ailede büyümek (f=7), eşitlikçi olmaya çalışan ama cinsiyetçi ailede büyümek (f=3) ve ataerkil ailede büyümek (f=2) olarak belirlenmiştir.

“Eşitliği biraz ailede gördüm. Çocukken bana da fikrim sorulurdu. Mutlaka bir şey olduğunda annem ve babam birbirine danışır, mutlaka öyle karar verirler. Bizde son sözü genelde ikisi birlikte alırlar ya da birinin sözüne diğeri hayır demez. Birbirlerini destekliyor olurlar. Daha eşitlikçi daha demokratik bir ailem vardı. Dolayısıyla bu da beni daha feminist yaptı bence” (Katılımcı 9)

Güçlü kadın rol model

Bu alt temada elde edilen kodlar ailede güçlü kadın rol modeller (f=7), üniversite eğitiminde güçlü kadın rol modeller (f=3), lise eğitiminde güçlü kadın rol modeller (f=2) ve Türkiye’de güçlü kadın rol model (f=1) olarak belirlenmiştir.

“Anneannem işte teyzelerim anne tarafımın hepsi kadın olarak çok kendi ayakları üzerinde duran, bir erkeğe bağımlı olmayan kadınlardı. Yani onlar aslında beni öyle yetiştirdiler” (Katılımcı 1)

Feminist aktivizm

Bu alt temada elde edilen kodlar feminist kimliği açık yaşamak (f=5), feminist aktivist hareketin içinde olmak (f=3), feminist olmanın etiketine dair kaygı (f=2), öğrendiklerini aktarma isteği (f=2), toplumsal nedenlerle aktivist olamamak (f=1) olarak belirlenmiştir.

“Genel olarak beni uyaran kişiler de oldu...Sen feminist dediğinde kendine bir sürü insan sana gelmeyi eleyecek belki kendini diye. Ama açıkçası ben öyle bir şey yaşamadım” (Katılımcı 3)

İkinci ana tema: Feminist terapist olmak

Feminist bir terapist olmanın ne demek olduğunu belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre ortaya çıkan kodlar kültüre duyarlı olmak (f=9), eşitlikçi terapötik ilişki kurmak (f=8), cinsiyet eşitsizliklerini görmek (f=8), cinsiyet eşitliğini savunmak (f=7), ön yargılardan arınmış olmak (f=7), danışana farkındalık kazandırmak (f=7), etik olmak (f=6), terapide cinsiyete dayalı roller ve eşitsizlikleri gündem olarak kullanmak (f=4), sosyal hak savunucu olmak (f=4), danışanı güçlendirmek (f=3), terapiyi verimli hale getirmek (f=3), kişisel olan politiktir düşüncesini benimsemek (f=2), terapist olarak kendini kurtulmuş bir birey olarak görmemek (f=2), cinsiyet eşitsizliğini ortaya çıkarmak (f=2), vaka formülasyonunu feminist yaklaşım ile ele almak (f=2) ve feminist olarak yaşamın her alanında bu pratiği yaşamak (f=2) olarak belirlenmiştir.

“Feminist terapist olmak öncelikle terapistin ülkeden, bağlamdan, sosyolojiden, tüm bunların hepsini reddeden bir varlık olmadığını kabul etmektir” (Katılımcı 3)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Kendini feminist olarak tarif etmeyen bir terapistle diğeri arasındaki temel farkın o eşitsizliği görmemesi olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla var olan bir şeyi görmeden gidecek sürecin de aslında eksik yürüyeceğini düşünüyorum” (Katılımcı 4)

“Bence eşitlikçi olmak...O iki cinse de kimi zaman o cinsiyet rollerinde yaşadıkları zorlukları ya da toplum tarafından atfedilen anlamların insanları zorladığını fark ettirebilmek” (Katılımcı 9)

“Benim için feminist terapist olmak eşittir kendi çalışmamı yapmak. Çünkü feminist olmak benim kendimden ayırabileceğim bir şey değil. Bunu hayatımın her pratiğine işlemiş bir şey olarak görüyorum” (Katılımcı 12)

“Feminist olmasaydım, kendimi feminist olarak tanımlamasaydım bilmeden belki toplumun bu kalıplarına, cinsiyet rollerine ilişkin belli başlı kalıplarına ya da benim feminist olarak bağnaz bulduğum o kalıplara hizmet edebilirdim” (Katılımcı 5)

Üçüncü ana tema: Cinsiyet rollerini terapide ele almak

Katılımcıların cinsiyet rollerine yönelik seans deneyimlerini ve bu deneyimleri terapide nasıl ele aldıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre ortaya çıkan kodlar farkındalık yaratarak (f=8), basit sorular sorularak (f=4), danışana hassas davranarak (f=4), terapide gündem oluşturarak (f=4), problem durumu ile ilişkili olabilecek cinsiyet rollerini inceleyerek (f=3), örnekler vererek (f=3), kendini açarak (f=2) ve didaktik olmadan (f=2) olarak belirlenmiştir.

“Bunu didaktik bir şekle dönüştürmemek gerekiyor. Çoğu zaman sorular sorarak yapmaya çalışıyorum bunu. O alanı açmayı kadınlara ve erkeklere dair o cinsiyet rollerinin çok köklemiş bir şekilde durduğunu onlara dair sorular sormak” (Katılımcı 12)

“Hikayeler bunlarla çevrili zaten bunun etrafında kurulu bütün hikayeler. Sadece buna ne kadar dikkat verdiğimiz, altını ne kadar çizdiğimizle ilgili bir şey var. Ben çok çiziyorum. O yüzden de çok konuşuyoruz” (Katılımcı 13)

Dördüncü ana tema: Eşitlikçi terapötik ilişki

Katılımcıların terapist ve danışan ilişkisinin eşitliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre kodlar terapist ve danışan ilişkisinin eşitliğini katılımcıların birlikte çalışma (f=7), kendini açma (f=6), hiyerarşik olmayan ilişki (f=6) ve danışanı yetkin görme (f=4) olarak belirlenmiştir.

“Hangi ortamda çalışırsam çalışayım aslında terapist olarak benim farkım profesyonel bilgi anlamındaki yetkinlik farkı. Ama gelen kişi için doğrusunu ben bilmiyorum, hakim değilim, birlikte bulmak gerekiyor” (Katılımcı 7)

“Benim başıma gelmez diye bir şey yok. Kadının kendini suçladığı durumlarda o şeyi çok kullanıyorum kendimden örnek vermeyi” (Katılımcı 10)

“Aynı şeyleri bu topraklarda yaşayan bir kadın olarak, terapi sürecinde açığa çıkan her şey sana dair de bir şey söylüyor. O yüzden ben birlikte büyüdüğümüz, birlikte güçlendiğimiz bir süreç olarak görüyorum ve bunu da feminist bir kadın olduğum için deneyimlediğimi düşünüyorum” (Katılımcı 4)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Benim deneyimimde seans odasında açık bir alan, nerde oturduğumuz o kadar kritik değil, nelerin konuşulacağı ile ilgili ben sınır belirlemem” (Katılımcı 13)

Beşinci ana tema: Sosyal ve politik aktivizm

Katılımcıların yaptıkları seanslarda sosyal ve politik aktivizmin nasıl bir rol oynadığını belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre kodlar danışanın haklarını hatırlatmak ve teşvik etmek (f=5), toplumsal değişim sağlamayı amaçlamak (f=5), danışanın yalnız olmadığını fark ettirmek (f=4), danışanını güçlendirmeyi amaçlamak (f=4), film, dizi, kitap önermek (f=3), broşür hazırlamak (f=2), psikoterapiyi politik görmek (f=2) olarak belirlenmiş olup, üç katılımcı seanslarında sosyal ve politik aktivizm bulunmadığını ifade etmiştir.

“Haklarla ilgili olan kısımdan başlıyorsun. Dolayısıyla o destek sistemiyle ilişki kurabileceği tüm olanaklara işte ailesi, flörtü, kocası, babası...bir şekilde o sosyal destek kanallarını kapatıyor ya da haklarla ilgili kadınların bilgiye erişimi daha sınırlı” (Katılımcı 4)

“Yaptığımız eylemlerin karşımızdaki kişilere yararı sonucunda toplumun bundan etkilenmesi var” (Katılımcı 8)

“Mesela dijital şiddete uğramış bir genç ya da beden algısı bozulmuş bir genç kadınla, ergenle çalışırken feminizmi direk kullanıyorum. Buradaki bilgiyi, okumalar, küçük ödevler verme, kitap önerme, film önerilerinde” (Katılımcı 14)

“Benim kadınla kurduğum iletişim, onu odada karşılayışım ve bütün yaptığım çalışmaya içkin bir şey gibi gördüğüm için zaten kendisini politik olarak görüyorum bütün o süreci” (Katılımcı 12)

Altıncı ana tema: Feminist terapi ilkelerini kullanmanın danışana yararları

Feminist terapi ilkelerini kullanmanın danışanlara nasıl yardımcı olduğunu belirlemeye yönelik sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre kodlar güçlenme (f=8), yalnız olmadığını görme (f=7), farkındalık gelişimi (f=3), terapide alan açması (f=3), suçluluk duygusunun azalması (f=3), terapötik bağ kurma (f=3), rahatlama (f=2), terapiye istekle gelme (f=2) ve iyileşme (f=2) olarak belirlenmiştir.

“Bir kere özgürlük ve güç. Güçle neyi kastettiğimizi de bakmak lazım. Burada kendinden şüphe etme halinin azalması” (Katılımcı 6)

“Kendi düşünceleri ile toplumun ona zorla kabul ettirdiği şeyler arasındaki farkı görmeye başlıyor. Bu benim sorumluluğumdur, görevimdir dediği şeylerin aslında görevi ve sorumluluğu olmadığını anladığında yaşanan özgürleşme. Yalnız olmadıklarını da görüyorlar” (Katılımcı 3)

“Feminist yaklaşım o toplumsallığın dengesini getiriyor seans odasına ve şey çok iyi geliyor yani kadına bir dakika ya ben bu şiddete Ayşe olduğum için değil kadın olduğum için maruz kaldığımı fark etmek” (Katılımcı 12)

“Özgüvene iyi geliyor, yeterlilik duygusuna iyi geliyor, suçluluk duygusuna iyi geliyor. İlk seansta bile biraz dinlenilmek o an beni önemseyen biri dinleyen biri oldu duygusu bile ikinci seansa daha iyi gelmesini sağlıyor. Tecavüz vakalarında özellikle çok fazla var o. Çünkü kendi ailesinden bile ya da işte varsa eşinden, erkek arkadaşından şey görmüş yani. En iyi şunu demişler orada ne işin vardı ya



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

da neden içtin demişler. En çok da buna iyi geliyor suçluluk duygularına, güvenlerine ve yalnız olmadıklarını bilmeye” (Katılımcı 10)

Yedinci ana tema: Feminist terapiden yarar sağlamak

Katılımcılara feminist terapiden kimlerin daha fazla yararlanacağına yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre iki alt tema belirlenmiştir. Bu temalar yararlanan gruplar (f=18) ve problem alanları (f=12)’dir.

Yararlanan gruplar

Bu alt temada elde edilen kodlar herkes (f=7), kadınlar (f=3), LGBTİ+ bireyler (f=3), erkekler (f=2), ergenler (f=2), kız çocukları (f=1) olarak belirlenmiştir.

“Herkesin yararlanabileceğini düşünüyorum” (Katılımcı 7)

“Aslında cinsiyet rolleri hepimizi ablukaya aldığı için çok özgürleştirici olduğunu düşünüyorum. Ama tabii ki kadınların, LGBTİ+’lerin özellikle nasıl bir sistemde baskılandığımız düşünülürse gerçekten çok özgürleştirici bir çalışma olabileceğini düşünüyorum açıkçası. Şiddete maruz kalan kadınlarla hakikaten çok önemli bir alan açtığını düşünüyorum ama sadece şiddetle kısıtlamıyorum, cinsiyet rollerinden özgürleşmeyen bunun yarattığı meseleleri konuşmayla ilgili çok önemli bir yer veriyor” (Katılımcı 12)

Problem alanları

Bu alt temada elde edilen kodlar toplumsal cinsiyet normlarından zarar görmek (f=4), zorlu yaşam olayları (f=2), ayrımcılık (f=2), mobbing (f=1), dezavantajlı kadın olmak (f=1), psikolojik şiddet (f=1), cinsiyete dair katı kurallarla yetişmiş erkek olmak (f=1) şeklinde belirlenmiştir.

“Şiddet görmüş kadınlar diyebiliriz, mağdur olmuş kadınlar diyebiliriz. Ekonomik özgürlüğü olmayan, iyi bir eğitim alamamış kadınlar diyebiliriz. Kız çocukları diyebiliriz. Herhangi bir sebeple travmatize olmuş, hatta genelde bunların çoğu zaten toplumsal cinsiyet eşitsizliği sebebiyle travmatize olmuş kişiler oluyorlar genelde. Temelinde bu bakış açısı yatıyor bu olabilir. Aynı zamanda belli bir takım katı kuralla yetişmiş erkekler de olabilir, benzer şekilde bence. Feminizm sadece kadınlar içindir diye düşünmüyorum ben açıkçası. Çünkü dönüştürücü bir etkisi olduğu için...Savaş mağduru kişiler de olabilir bence. Çünkü göç etmiş, bir şekilde zorunlu göçe zorlanmış kişilerin de özellikle kadın olmak bu tip ortamlarda daha fazla dezavantajlı oluyor” (Katılımcı 5)

Sekizinci ana tema: Eğitim sürecinin değerlendirilmesi

Katılımcılara feminist kimlikleri bağlamında mesleki eğitim süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre üç alt tema belirlenmiştir. Bu temalar yükseköğretim programlarının değerlendirilmesi (f=14), psikoterapi eğitimlerinin değerlendirilmesi (f=3) ve kadın çalışmalarına kişisel ilgi (f=4)’dir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yükseköğretim programlarının değerlendirilmesi

Bu alt temada elde edilen kodlar lisans, yüksek lisans, doktora eğitiminde feminist terapiye yer verilmemesi (f=11), lisans eğitiminde kadın çalışmaları/cinsiyet psikolojisine dair ders olması (f=2), lisans eğitiminde feminist terapinin kuramlar içerisinde bir başlık olarak ele alınması (f=1) şeklinde belirlenmiştir.

“Ders bittikten sonra kendi kız arkadaşlarımızla bir araya gelip hoca bunu söyledi, bunu nasıl söyler ve bu PDR bölümü gibi bir bölüme derse giren bir akademisyen böyle bir cümleyi nasıl kurar. Hocalarımızı şuursuz bulduğumuzu ve sınıfta kendimizi bir kadın olarak rahatsız hissettiğimizi çok net hatırlıyorum” (Katılımcı 5)

“Özellikle belli bir yaşın üstünde, ünlü olan psikiyatristlerden hocalarım oldu ve inanılmaz bir cinsiyetçilik gözlemlerim. Böyle artık kemiklerine kadar işlemiş bir cinsiyetçilik gözlemlerim” (Katılımcı 3)

“Hoca inanılmaz bir literatüre sahipti. Onun o bilgileri olmasa belki bu kadar bilmezdim...Geçmişini, tarihini üniversite son sınıfta o aldığım dersle öğrendim. Ondan sonra da bu terapi olarak uygulanan bir şey, bunun işe yarayan yönleri şunlardır gibi aşamalı olarak gelişti hayatımda” (Katılımcı 1)

“Feminist terapi bizde kuram dersinde lisans sürecinde post modern kuramların altında verildi” (Katılımcı 2)

Psikoterapi eğitimlerinin değerlendirilmesi

Bu alt temada elde edilen kodlar çift ve aile terapisi eğitiminin değerlendirilmesi (f=2), cinsel terapi eğitiminin değerlendirilmesi (f=1) olarak belirlenmiştir.

“En büyük sorunu aile danışmanlığı eğitiminde yaşadım. Ağlayarak gittim...Dokuz ay işkence çektim” (Katılımcı 4)

“Çift aile terapisi eğitime başladığımda çok cinsiyetçi şeylerin çok tekrar etmesiyle başlayan o huzursuzluk” (Katılımcı 13)

Kadın çalışmalarına kişisel ilgi

Bu alt temada elde edilen kodlar kadın çalışmaları yüksek lisans yapmak (f=2), akademide feminizm kesişimselliği sağlamak (f=2), kadın çalışmaları doktora yapmak (f=1) olarak belirlenmiştir.

“Disiplinlerarası bir alan da olsa kadın çalışmaları psikoloji, PDR mezunlarının özellikle bu alana başvurduklarını görüyoruz. Bunun da bu açıdan bir anlamı var. İkisi birbirini çok besliyor iyi kullanılabildiğinde. Aradaki o kesişimsellikleri fark ettiğinde çok faydalı dönüştürülebilen bir alan ikisi de” (Katılımcı 8)



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ruh sağlığı çalışanlarının feminist terapiye ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda kendisini feminist olarak tanımlayan 14 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşmenin ilk sorusunda katılımcıların bir feminist olarak gelişimlerinin nasıl olduğu ve kendilerini bu alana yönelten yaşantılar ile düşüncelerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların feminist olarak gelişimlerinde yaşadıkları deneyimlerin, yetiştikleri aile yapılarının, güçlü kadın rol modele sahip olmalarının ve feminist aktivist hareketin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm katılımcıların toplumsal hayatta cinsiyet eşitsizliklerini gözlemledikleri tespit edilmiştir. Bu gözlemler ailede, ilişkide, evlilikte, okulda, işte, sokakta, televizyonda kısacası baktıkları ve gördükleri hemen her yerde bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu veri feminist değerlerin bireylerin cinsiyetçi olayları fark etmesine yardımcı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu bireyin feminist değerlere sahip olma düzeyi arttıkça deneyimledikleri olaylarda cinsiyetçiliği algılama düzeylerinin arttığını gösteren Fischer ve diğerleri (2000) ile Moradi ve Subich'in (2002) çalışmalarını desteklemektedir.

Katılımcıların en fazla yaşamış oldukları toplumsal baskılar arasında; taciz, şiddet ve mobbing gibi olumsuz yaşam olayları ile boşanmış ya da evlenmemiş olma gibi medeni durumlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, bazı deneyimlerini dönüm noktası ya da kırılma noktası olarak tarif etmişlerdir. Ancak feminist olmak bir anda ve bir olay üzerine gerçekleşmemiştir. Gözlemledikleri ya da kişisel olarak deneyimledikleri cinsiyet eşitsizliklerine yönelik hissettikleri rahatsızlıkların ve yapmış oldukları sorgulamaların katılımcıların feminist olma yolculuğunda etkili olduğu gözlenmiştir. Feminist olmanın adım adım ilerleyen bir süreç olarak geliştiği görülmüştür. Bu bulgu Downing ve Roush'ın (1985) bireylerin kendilerini feminist olarak tanımlamaya doğru ilerlerken yaşadıkları gelişim sürecini açıklamak için oluşturdukları Feminist Kimlik Gelişimi Modeli ile uyumludur.

Katılımcıların ailelerinin, eşitlikçi, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip olmaya çalışan fakat geleneksel cinsiyet rollerine sahip ya da ataerkil aile yapısına sahip oldukları gözlenmiştir. Eşitlikçi bir aile içinde büyümenin feminist olarak gelişimde daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelişim psikolojisi araştırmacıları (Blakemore, 1998; Fagot ve Leinbach, 1995; Katz ve Kofkin, 1997), ebeveynlerin cinsiyete ilişkin tutumlarının, çocuklarının cinsiyetle ilgili bilgi ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin Fagot ve Leinbach (1995), eşitlikçi ebeveynleri olan okul öncesi çocuklarının, geleneksel ebeveynleri olan çocuklara göre toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dair daha az bilgiye sahip olduklarını ve daha geç yaşta bu bilgilerle karşılaştıklarını göstermiştir. Bireyin kendini feminist olarak tanımlaması ise toplumsal cinsiyet konularına ilişkin tutumları ile ilişkilidir (Smith ve Self, 1981; Cowan ve diğ., 1992). Dolayısıyla Katz'ın (1996) ifade ettiği gibi feminizm evde başlamakta ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları yerine eşitlikçi yetiştirilen çocuklar geleceğin feminist adayları olmaktadır.

Katılımcıların ailede, lise eğitiminde, üniversite eğitiminde, Türkiye'de güçlü kadın rol modele sahip olmalarının feminist olarak gelişimlerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ailede güçlü kadın rol

Abadan, A. ve Öz Soysal, S. (2023). Feminist ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimlik gelişimleri ve feminist terapi yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 106-128.*
DOI: 10.51460/baebd.1249819



modele sahip olmanın feminist olarak gelişimde daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Buysse'in (1999), annelerin feminist bilinci ne kadar yüksekse, kız çocuklarının da o kadar yüksek feminist bilince sahip olduklarını ortaya koyduğu araştırmasını desteklemektedir. Ayrıca araştırmamızda lise ve üniversite eğitiminde feminist fikirlerle karşılaşmayı sağlayan öğretmenlere sahip olmanın feminist kimlik gelişimini desteklediği yönünde ortaya çıkan bulgu Frederick ve Stewart (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmayı da desteklemektedir.

Feminist kimliğini açık bir şekilde yaşayan katılımcıların, feminist aktivist hareketin içinde yer alan ve öğrendiklerini aktarma isteğine sahip bireyler olduğu görülmüştür. Duncan (1999), feminist bilinç ile kadınlarla ilgili konularda kolektif eylemde bulunma arasında doğrudan ilişki bulmuştur. Kadınlar toplumsal değişim hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmaları gerektiğine inanmaktadırlar (Liss ve diğ., 2001) ve feminist kadınların feminist olmayanlara göre toplu eylemde bulunma olasılıkları daha yüksektir (Zucker, 2004). Ancak toplumsal nedenlerle aktivist olamayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu çalışma, kendini feminist olarak tanımlayıp araştırmaya gönüllü katılan ruh sağlığı çalışanları ile yürütülmüş olmasına rağmen bazı katılımcıların feminist olmanın etiketine dair kaygılar yaşadıkları da belirlenmiştir. "Feminist değilim ama..." (Zucker, 2004) gibi ifadeler feminizm ve feminist meselelere odaklandığımız konuşmalarda sıklıkla duyduğumuz bir söylemdir. Potter'a (1996) göre bu söylem bireyin fikirleri ve söylemleri konusunda olası eleştirileri engellemek için kullandığı bir araçtır. Aronson (2003), kendini feminist olarak tanımlamanın damgalanmış bir sosyal kimliğe bürünmeyi de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Literatürde araştırmacılar, birçok katılımcının (hem kadın hem de erkek) feminist değerleri desteklediğini belirtmesine rağmen, nispeten azının kendilerini feminist olarak tanımlamaya istekli olduğunu bildirmektedir (Liss ve diğ., 2001; Rhodebeck, 1996; Rowland, 1986; Snelling, 1999).

Görüşmenin ikinci sorusunda katılımcıların, feminist bir terapist olmanın ne demek olduğunu tanımlamaları amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların, feminist terapist olmayı; kültüre duyarlı olmak, eşitlikçi terapötik ilişki kurmak, cinsiyet eşitsizliklerini görmek, cinsiyet eşitliğini savunmak, ön yargılardan arınmış olmak, danışana farkındalık kazandırmak, etik olmak, terapide cinsiyete dayalı roller ve eşitsizlikleri gündem olarak kullanmak, sosyal hak savunucusu olmak, danışanı güçlendirmek, terapiyi verimli hale getirmek, kişisel olan politiktir düşüncesini benimsemek, terapist olarak kendini kurtulmuş bir birey olarak görmemek, cinsiyet eşitsizliğini ortaya çıkarmak, vaka formülasyonunda farklı olmak ve feminist olarak yaşamın her alanında bu pratiği yaşamak olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların feminist terapist olmaya yönelik bu tanımlamaları, feminist terapi literatürüyle uyumludur (Brown, 2006c; Enns, 1997b; Evans ve diğ., 2005; Hill ve Ballou, 1998). Ayrıca terapistlerin, feminist terapi davranışlarının incelendiği Meginnis-Payne (2000) ile Moradi ve diğerleri (2000) tarafından yürütülen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, katılımcıların feminist terapi literatürü hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

Görüşmenin üçüncü sorusunda katılımcıların, cinsiyet rollerine yönelik seans deneyimlerini ve bu deneyimleri terapide nasıl ele aldıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, terapistlerin farkındalık yaratarak, danışana hassas davranarak, basit sorular sorarak, terapide gündem oluşturarak, problem durumu ile ilişkili olabilecek cinsiyet rollerini inceleyerek, örnekler vererek, kendini açarak ve didaktik olmadan cinsiyet rollerini terapide ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, terapide toplumsal cinsiyeti tartışmak için daha fazla alan yarattıkları



görülmüştür. Bu bulgu Kılıçer ve diğerlerinin (2021) bulgusuyla uyumludur. Feminist terapinin terapötik müdahale ve stratejilerinden biri olan cinsiyet rol analizi feminist terapinin ayırt edici özelliklerinden biridir (Brown, 1986a; Enns, 1993a). Farkındalık yaratarak, terapide gündem oluşturarak, problem durumu ile ilişkili olabilecek cinsiyet rollerini inceleyerek, örnekler vererek katılımcıların cinsiyet rol analizini seanslarında gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında, danışana hassas davranarak ve didaktik olmadan, basit sorular sorarak cinsiyet rolü deneyimlerinin terapide ele alındığının ortaya çıkması önemlidir. Terapistlerin öğretici, her şeyi bilen ya da toplumun cinsiyet rolü etkilerinden kurtulmuş kişi olarak değil, danışanlarıyla eşit düzlemde yer alan ve sordukları sorular ile farkındalık yaratacak küçük dokunuşlar oluşturmayı amaçladıkları düşünülmektedir.

Görüşmenin dördüncü sorusunda katılımcıların, terapist ve danışan ilişkisinin eşitliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların terapist ve danışan ilişkisinin eşitliğini; birlikte çalışma, kendini açma, hiyerarşik olmayan ilişki ve danışanı yetkin görme olarak tanımladığı görülmektedir. Rader ve Gilbert (2005), kendini feminist olarak tanımlayan terapistlerin, feminist olmayan terapistlere göre terapide daha fazla güç paylaşımı davranışı kullandıklarını ve seanslarına güç paylaşımını yansıttıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcıların danışanlarıyla hedefleri birlikte belirleyip işbirliği içinde çalışarak, kendilerini açarak, danışanlarıyla hiyerarşik olmayan bir ilişki kurarak ve danışanı hayatının uzmanı olarak görerek seanslarında güç paylaşımı davranışlarında buldukları belirlenmiştir. Simi ve Mahalik (1997), feminist terapistlerin kendini açma ilkelerini diğer terapistlerden daha fazla onayladığını ortaya koymuşlardır. Katılımcıların çoğunun eşitliği sağlamak, güç farklılıklarını azaltmak ve danışana yalnız olmadığını hissettirmek amacıyla danışanın yararına ise terapide kendini açma davranışını kullandıkları görülmüştür.

Görüşmenin beşinci sorusunda katılımcıların, seanslarında sosyal ve politik aktivizmin nasıl bir rol oynadığını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların danışanın haklarını hatırlattığı ve teşvik ettiği, toplumsal değişim sağlamayı amaçladığı, danışanın yalnız olmadığını fark ettirdiği, danışanın güçlendirmeyi amaçladığı, film, dizi, kitap önerdiği, broşür hazırladığı, psikoterapiyi politik gördüğü belirlenmiş olup, üç katılımcı seanslarında sosyal ve politik aktivizm bulunmadığını ifade etmiştir. Özellikle kadınlar haklarını öğrenmeden büyümekte ya da haklarını kullanma yönünde engellerle karşılaşabilmektedir. Katılımcıların, öncelikli olarak bu hakları hatırlatma ve kullanma yönünde teşvikte bulunduğu görülmektedir. Toplumsal değişim sağlamayı amaçlamak, danışanın güçlendirmeyi amaçlamak ve psikoterapiyi politik görmek feminist terapi literatürüyle uyumludur (Hill ve Anderson, 2005; Hill ve Ballou, 1998; Magnet ve Diamond, 2010; Richardson, 2017). Bazı katılımcıların film, dizi, kitap önermesi, broşür hazırlayarak danışanlarına okuma dökümanları vermesi Chrisler ve Ulsh'un (2001) feminist terapistlerin bibliyoterapiyi sıklıkla kullandıklarını ve bunun danışanları için yararlı olduğu konusunda hemfikir olduklarına yönelik bulguları ile paraleldir.

Görüşmenin altıncı sorusunda katılımcıların, feminist terapi ilkelerini kullanmanın danışanlara nasıl yardımcı olduğu hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Feminist terapi ilkelerini kullanmanın güçlenme, yalnız olmadığını görme, farkındalık gelişimi, terapide alan açması, suçluluk duygusunun azalması, terapötik bağ kurma, rahatlama, terapiye istekle gelme ve iyileşme faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma katılımcıları feminist terapi ilkeleri kullanımının danışana en çok güçlenme yararını sağladığını belirtmiştir. Güçlenme terapi sürecinde feminist terapistlerin danışanları için öncelikli hedeflerindedir (Meginnis-Payne 2000; Simi ve Mahalik, 1997). Lerman



(1976), feminist terapinin danışanlara yalnız olmadığını fark ettirdiğini, Brown (2006c), feminist terapi sayesinde görüldüğünü, duyulduğunu, anlaşıldığını hisseden danışanların terapi sürecini devam ettireceklerini belirtmiştir. Wolf ve diğerleri (2018) ise feminist terapinin seansların gündemini genişleterek terapide alan açtığını ifade etmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde feminist terapi yaklaşımının kontrol ve güçlenme duygusunu arttırdığı (Brown ve Bryan, 2007), depresyon ve anksiyete semptomlarını azalttığı (Richmond ve diğ., 2013), kendine güveni arttırdığı (Peterson ve diğ., 2006) ve feminist kimlik gelişimini desteklediği (Rederstorff ve Levendosky, 2007) ortaya koyulmuştur. Bireylerin feminist kimlik gelişimi arttıkça benlik saygısı, özsaygı, psikolojik iyi oluş artmakta ve depresyon düzeyi azalmaktadır (Carpenter ve Johnson, 2001; Yakushko, 2007).

Görüşmenin yedinci sorusunda katılımcıların, feminist terapiden kimlerin daha fazla yararlanacağına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Yararlanan gruplara baktığımızda tüm danışanlar, kadınlar, LGBTİ+ bireyler, erkekler, ergenler, kız çocukları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların feminist terapiden herkesin yaralanacağı konusunda daha fazla hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlangıcından bu yana feminist terapinin kapsamı gelişmiştir. Gelişim sürecinde en önemli değişiklik feminist terapinin yalnızca kadın ve toplumsal cinsiyete odaklanmaktan çıkıp, tüm insanlarla çalışmak için daha kapsayıcı ve çok kültürlü bir model haline gelmesidir (Brown, 2010d). Katılımcılar feminist terapinin; toplumsal cinsiyet normlarından zarar görmek, zorlu yaşam olayları deneyimlemiş olmak, ayrımcılık ya da mobbinge maruz kalmış olmak, dezavantajlı kadın olmak, psikolojik şiddet, cinsiyet rollerine ilişkin katı kurallarla yetişen erkek olmak gibi problem alanlarında özellikle daha fazla yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Literatür çocukluk çağı cinsel istismarı (Cole ve diğ., 2007; Courtois, 1996; Herman, 1992), cinsel şiddet (Richmond ve diğ., 2013), yakın partner şiddeti (Perez ve diğ., 2012; George ve Stith, 2014), yoksulluk ve travma (East ve Roll, 2015) gibi problem alanlarında feminist terapinin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet normlarından zarar görmek problem alanında yoğunlaştıkları görülmektedir. Feminist terapi kültürel olarak öngörülen sosyal ve toplumsal cinsiyet rolü beklentilerinin bireyleri nasıl olumsuz etkilediğine dair danışanın farkındalığını arttırmayı amaçlamaktadır (Israil ve Santor, 2000). Ataerkil yapının hayatlarımızın hemen her alanına nüfuz etmiş olması nedeniyle, bu baskı sisteminden olumsuz olarak etkilenen her birey feminist ilkelerle terapi sürecinden yarar sağlayabilmektedir (Conlin, 2017; Meginnis-Payne, 2000).

Görüşmenin sekizinci sorusunda katılımcıların, feminist kimlikleri bağlamında mesleki eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretim programlarının değerlendirilmesini incelediğimizde katılımcıların, büyük kısmının lisans, yüksek lisans, doktora eğitimlerinde feminist terapiye yer verilmediğini belirtmişlerdir. Sadece iki katılımcı lisans eğitiminde kadın çalışmaları/cinsiyet psikolojisine dair ders aldığını belirtmiştir. Bargad ve Hyde (1991), kadın çalışmaları derslerinin kadın öğrencilerin feminist kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre ülkemizde feminizm ile psikolojinin kesişimine dair bilgi alma fırsatının oldukça az sunulduğu görülmektedir. Katılımcıların psikoterapi eğitimlerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde ise katılımcıların çoğu çift ve aile terapisi eğitimi ile cinsel terapi eğitimini değerlendirmişlerdir. Çift ve aile terapileri eğitimlerinin aileye, ilişkilere yönelik cinsiyetçi yaklaşımlara sahip olduğu, cinsel terapi eğitiminin kadın cinselliğine daha eşitlikçi yaklaştığı belirlenmiştir. Katılımcıların kadın çalışmalarına olan kişisel ilgisi incelendiğinde de katılımcıların, kadın çalışmalarında yüksek lisans yapan, kadın çalışmalarında doktora yapan, akademide feminizm kesişimini sağlayan



katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Boyacıoğlu ve Hünler (2018), ülkemizdeki psikoloji bölümlerinde feminist psikolojinin akademide bir kürsüye sahip olmadığını, cinsiyet eşitliğine katkı sunabilecek bilimsel araştırmaların oldukça az sayıda olduğunu belirtmektedir. Psikoloji ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik akademik eğitim süreçlerinde feminist bakış açısına dair herhangi bir fırsat olmaması nedeniyle feminizm ve psikoloji birlikteliğini sağlamak isteyen ruh sağlığı çalışanlarının kadın çalışmaları alanına yöneldiği düşünülmektedir.

Sayfa | 124

Bu araştırmanın sınırlıklarından bir tanesi sahada çalışan 14 feminist terapist ile çalışmanın yürütülmüş olmasıdır. Diğer bir sınırlılık ise katılımcıların görüşlerinin sadece görüşme sorularından elde edilmiş olmasıdır. İleride konuyla ilgili yapılacak çalışmaların daha büyük bir örneklem grubuyla ruh sağlığı çalışanlarının feminist terapi davranışlarının nicel ve nitel araştırmaların birlikte yürütüldüğü karma desenler kullanılarak incelenmesi yararlı olacaktır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, feminist kimlik ile benlik saygısı, psikolojik iyi oluş, iyilik hali, öz yeterlilik, beden imajı, algılanan cinsiyetçi olaylar, depresyon gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca ruh sağlığı alanında eğitim veren üniversite kurumlarının cinsiyet psikolojisi, toplumsal cinsiyet gibi derslere müfredatın bir parçası olarak yer vermeleri ve psikolojik danışma kuramları derslerinin feminist terapiyi de içerecek bir şekilde işlenmesi ile öğrencilerin bu yaklaşımla tanışması sağlanabilir.



Kaynakça

- Ançel, G. (2017). Psikoterapi kuramları ve cinsiyetli olmak: Feminist terapi ne sunuyor?. *Türkiye Klinikleri Psychiatric Nursing-Special Topics, 3*(3), 242-250.
- Anderson, M. (1975). Sex role stereotypes and clinical psychologists: An Australian study. *Australian Psychologist, 10*(3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00050067508256473>
- Ballou, M. ve Hill, M. (2007). The context of therapy: Theory. M. Ballou, M. Hill ve C. West (Ed.), *Feminist therapy theory and practice: A contemporary perspective* içinde (s. 1-8). Springer Publishing Company.
- Bargad, A. ve Hyde, J. S. (1991). Women's studies: A study of feminist identity development in women. *Psychology of women quarterly, 15*(2), 181-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1471-6402.1991.tb00791.x>
- Barrett, S. ve Ballou, M. (2007). The person of the client: Theory . Ballou, M., Hill.M. ve West.C. (Ed.), *Feminist therapy theory and practice: A contemporary perspective* içinde (s. 39-54). Springer Publishing Company.
- Blakemore, J. E. O. (1998). The influence of gender and parental attitudes on preschool children's interest in babies: Observations in natural settings. *Sex roles, 38*(1), 73-94. <https://doi.org/10.1023/A:1018764528694>
- Boyacıoğlu, İ. ve Hünler, O. S. (2018). Türkiye'de psikoloji alanında kadın çalışmaları ve kadın akademisyenlerin çalışma ortamı üzerine bir inceleme. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi, 2*(1), 1-18. <https://doi.org/10.33708/ktc.440079>
- Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rosenkrantz, P. S. ve Vogel, S. R. (1970). Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*(1), 1-7. <https://doi.org/10.1037/h0028797>
- Brown, L. S. (1986a). Gender-role analysis: A neglected component of psychological assessment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 23*(2), 243-248. <https://doi.org/10.1037/h0085604>
- Brown, L. S. (1994b). *Subversive dialogues: Theory in feminist therapy*. Basic Books.
- Brown, L. S. (2006c). Still subversive after all these years: The relevance of feminist therapy in the age of evidence-based practice. *Psychology of Women Quarterly, 30*(1), 15-24. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00258.x>
- Brown, L. S. (2010d). *Feminist therapy*. The American Psychological Association.
- Brown, L. S. (2011e). A look back at "new voices, new visions" the view from here. *Psychology of Women Quarterly, 35*(4), 671-675. <https://doi.org/10.1177/0361684311426687>
- Brown, L. S. ve Bryan, T. C. (2007). Feminist therapy with people who self-inflict violence. *Journal of Clinical Psychology, 63*(11), 1121-1133. <https://doi.org/10.1002/jclp.20419>
- Buyse, T. M. (1999). *The mother-daughter relationship and the development of daughters' feminist consciousness* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The Wright Institute.
- Carpenter, S. ve Johnson, L. F. (2001). Women derive collective self-esteem from their feminist identity. *Psychology of Women Quarterly, 25*(3), 254-257. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00026>
- Chrisler, J. C. ve Ulsh, H. M. (2001). Feminist bibliotherapy: Report on a survey of feminist therapists. *Women & Therapy, 23*(4), 71-84. https://doi.org/10.1300/J015v23n04_06
- Cole, K. L., Sarlund-Heinrich, P. ve Brown, L. S. (2007). Developing and assessing effectiveness of a time-limited therapy group for incarcerated women survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Trauma & Dissociation, 8*(2), 97-121. https://doi.org/10.1300/J229v08n02_07
- Conlin, S. E. (2017). Feminist therapy: A brief integrative review of theory, empirical support, and call for new directions. *Women's Studies International Forum, 62*, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.04.002>
- Courtois, C. A. (1996). Informed clinical practice and the delayed memory controversy. K. Pezdek ve W. P. Banks (Ed.), *The recovered memory/false memory debate* içinde (s. 355-370). Academic Press.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Cowan, G., Mestlin, M. ve Masek, J. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles*, 27(7), 321-330. <https://doi.org/10.1007/BF00289942>
- Duncan, L. E. (1999). Motivation for collective action: Group consciousness as mediator of personality, life experiences, and women's rights activism. *Political Psychology*, 20(3), 611-635. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00159>
- De Beauvoir, S. (2020). *İkinci cinsiyet*. (G. A. Savran, Çev.; 2. baskı). Koç Üniversitesi Yayınları. (Orijinal basım 1949)
- Downing, N. E. ve Roush, K. L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709. <https://doi.org/10.1177/0011000085134013>
- Enns, C. Z. (1993a). Twenty years of feminist counseling and therapy: From naming biases to implementing multifaceted practice. *The Counseling Psychologist*, 21(1), 3-87. <https://doi.org/10.1177/0011000093211001>
- Enns, C. Z. (1997b). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes and diversity*. Routledge.
- Enns, C. Z. (2002c). Feminist psychotherapy. W. Sledge ve M. Hersen (Ed.), *Encyclopedia of Psychotherapy* içinde (s. 801-808). Academic Press.
- Evans, K. M., Kincade, E. A., Marbley, A. F. ve Seem, S. R. (2005). Feminism and feminist therapy: Lessons from the past and hopes for the future. *Journal of Counseling & Development*, 83(3), 269-277. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00342.x>
- Eyüpoğlu, H. (2008). Cinsel taciz ve travma. Eleştirel bir deneyim aktarımı. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 1, 53-63.
- Fagot, B. I. ve Leinbach, M. D. (1995). Gender knowledge in egalitarian and traditional families. *Sex Roles*, 32(7), 513-526. <https://doi.org/10.1007/BF01544186>
- East, J. F. ve Roll, S. J. (2015). Women, poverty, and trauma: An empowerment practice approach. *Social Work*, 60(4), 279-286. <https://doi.org/10.1093/sw/swx001>
- Feminist Therapy Institute Code of Ethics (1999). https://www.apa.org/pubs/books/supplemental/Supervision-Essentials-Feminist-Psychotherapy-Model-Supervision/Appendix_D.pdf
- Frederick, J. K. ve Stewart, A. J. (2018). "I became a lioness" pathways to feminist identity among women's movement activists. *Psychology of Women Quarterly*, 42(3), 263-278. <https://doi.org/10.1177/0361684318771326>
- Fischer, A. R., Tokar, D. M., Mergl, M. M., Good, G. E., Hill, M. S. ve Blum, S. A. (2000). Assessing women's feminist identity development studies of convergent, discriminant, and structural validity. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 15-29. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01018.x>
- George, J. ve Stith, S. M. (2014). An updated feminist view of intimate partner violence. *Family Process*, 53(2), 179-193. <https://doi.org/10.1111/famp.12073>
- Gremillion, H. (2004). Unpacking essentialisms in therapy: Lessons for feminist approaches from narrative work. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(3), 173-200. <https://doi.org/10.1080/10720530490447112>
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of traumatic stress*, 5(3), 377-391. <https://doi.org/10.1002/jts.2490050305>
- Hill, M. ve Anderson, G. (2005). Feminist therapy practice: Visioning the future. *Women & Therapy*, 28(3-4), 165-176. https://doi.org/10.1300/J015v28n03_09
- Hill, M. ve Ballou, M. (1998). Making therapy feminist: A practice survey. *Women & Therapy*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.1300/J015v21n02_01
- Hooks, B. (2019). *Feminizm herkes içindir*. (A. Yıldırım, E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün Çev.; 5. baskı). Bgst Yayınları. (Orijinal baskı 1984)
- Israeli, A. L. ve Santor, D. A. (2000). Reviewing effective components of feminist therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/095150700300091820>
- Katz, P. A. (1996). Raising feminists. *Psychology of Women Quarterly*, 20(3), 323-340. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1996.tb00303.x>

Abadan, A. ve Öz Soysal, S. (2023). Feminist ruh sağlığı çalışanlarının feminist kimlik gelişimleri ve feminist terapi yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 106-128.

DOI: 10.51460/baebd.1249819



- Katz, P. A. ve Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. S. Luthar, J. Burack, J. Weisz ve D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* içinde (s. 51-74). Cambridge University Press.
- Kılıçer, B., Naşit Gurbacag, S., Civan, A., Akyıl, Y. ve Prouty, A. M. (2021). Feminist family therapy in Turkey: Experiences of couple and family therapists. *Journal of Feminist Family Therapy*, 33(2), 105-130. <https://doi.org/10.1080/08952833.2020.1848053>
- Kızıldağ, S. ve Voltan-Acar, N. (2000). Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" adlı eserinin feminist terapi açısından değerlendirilmesi. *Kadın/Woman*. 10(2): 27-44.
- Lerman, H. (1976). What happens in feminist therapy. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 1(3), 17-22. <https://doi.org/10.2307/3346164>
- Liss, M., O'Connor, C., Morosky, E. ve Crawford, M. (2001). What makes a feminist? Predictors and correlates of feminist social identity in college women. *Psychology of Women Quarterly*, 25(2), 124-133. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00014>
- Magnet, S. ve Diamond, S. (2010). Feminist pedagogy meets feminist therapy: Teaching feminist therapy in women's studies. *Feminist Teacher*, 21(1), 21-35. <https://doi.org/10.5406/femteacher.21.1.0021>
- Marecek, J. (2001). Disorderly constructs: Feminist frameworks for clinical psychology. R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* içinde (s. 303-316). John Wiley & Sons, Inc.
- Marecek, J. ve Kravetz, D. (1998). Power and agency in feminist therapy. I. B. Seu ve M. C. Heenan (Ed.), *Feminism and psychotherapy: Reflections on contemporary theories and practices* içinde (s.13-29). Sage Publishing.
- Meginnis-Payne, K. L. (2000). *Feminist identification and feminist therapy behavior: What do feminist therapist do with their clients?*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Tennessee.
- Millett, K. (2018). *Cinsel Politika*. (S. Selvi Çev.; 4. basım). Payel Yayınları. (Orijinal basım 1970)
- Moradi, B., Fischer, A. R., Hill, M. S., Jome, L. M. ve Blum, S. A. (2000). Does "feminist" plus "therapist" equal "feminist therapist"?: An empirical investigation of the link between self-labeling and behaviors. *Psychology of Women Quarterly*, 24(4), 285-296. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb00211.x>
- Moradi, B. ve Subich, L. M. (2002). Perceived sexist events and feminist identity development attitudes: Links to women's psychological distress. *The Counseling Psychologist*, 30(1), 44-65. <https://doi.org/10.1177/0011000002301003>
- Pehlivan, H. (2015). Kadınlara sunulan psikolojik yardım hizmetlerine feminist terapi perspektifinden eleştirel bir bakış. *Fe Dergi*, 7(2), 94-104. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000146
- Perez, S., Johnson, D. M. ve Wright, C. V. (2012). The attenuating effect of empowerment on IPV-related PTSD symptoms in battered women living in domestic violence shelters. *Violence Against Women*, 18(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/1077801212437348>
- Peterson, R. D., Tantleff-Dunn, S. ve Bedwell, J. S. (2006). The effects of exposure to feminist ideology on women's body image. *Body Image*, 3(3), 237-246. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2006.05.004>
- Porter, N. (2005). Location, location, location: Contributions of contemporary feminist theorists to therapy theory and practice. *Women & Therapy*, 28(3-4), 143-160. https://doi.org/10.1300/J015v28n03_07
- Rederstorff, J. C. ve Levendosky, A. A. (2007). Clinical applications of feminist identity development: an illustrative case study. *Clinical Case Studies*, 6(2), 119-130. <https://doi.org/10.1177/1534650106286548>
- Rhodebeck, L. A. (1996). The structure of men's and women's feminist orientations: Feminist identity and feminist opinion. *Gender & Society*, 10(4), 386-403. <https://doi.org/10.1177/089124396010004003>
- Richardson, W. (2017). Feminist therapy pioneer: E. kitch childs. *Women & Therapy*, 40(3-4), 301-307. <https://doi.org/10.1080/02703149.2017.1241562>
- Richmond, K., Geiger, E. ve Reed, C. (2013). The personal is political: A feminist and trauma-informed therapeutic approach to working with a survivor of sexual assault. *Clinical Case Studies*, 12(6), 443-456. <https://doi.org/10.1177/1534650113500563>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 106-128.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 106-128.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Rowland, R. (1986). Women who do and women who don't, join the women's movement: Issues for conflict and collaboration. *Sex Roles*, 14(11), 679-692. <https://doi.org/10.1007/BF00287697>
- Seem, S. R. ve Clark, M. D. (2006). Healthy women, healthy men, and healthy adults: An evaluation of gender role stereotypes in the twenty-first century. *Sex Roles*, 55(3), 247-258. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9077-0>
- Simi, N. L. ve Mahalik, J. R. (1997). Comparison of feminist versus psychoanalytic/dynamic and other therapists on self-disclosure. *Psychology of Women Quarterly*, 21(3), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00125.x>
- Snelling, S. J. (1999). Women's perspectives on feminism: AQ-methodological study. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2), 247-266. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00357.x>
- Smith, M. D. ve Self, G. D. (1981). Feminists and traditionalists: An attitudinal comparison. *Sex Roles*, 7(2), 183-188. <https://doi.org/10.1007/BF00287804>
- Şimsek, A. (2012). Araştırma Modelleri. A. Şimsek. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 80-107). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun-Bilgin, M. ve Bastemur, S. (2016). Turkish counselors' perspectives toward feminist therapy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 1176-1184. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.139>
- Uluocak, G. P. ve Bulut, I. (2011). Aile terapilerinin feminist teori açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 9-24.
- Weisstein, N. (1968). *Kinder, kuche, kirche as scientific law: Psychology constructs the female*. New England Free Press.
- Wolf, J., Williams, E. N., Darby, M., Herald, J. ve Schultz, C. (2018). Just for women? Feminist multicultural therapy with male clients. *Sex Roles*, 78(5), 439-450. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0819-y>
- Worell, J. ve Remer, P. (1992). *Feminist perspectives in therapy: An empowerment model for women*. John Wiley & Sons, Inc.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Yakushko, O. (2007). Do feminist women feel better about their lives? Examining patterns of feminist identity development and women's subjective well-being. *Sex Roles*, 57(3), 223-234. <https://doi.org/10.1007/s11199-007->
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Seçkin Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu Psikoloji Programlarına Taban Puanına Göre Yerleşen Son Kişinin Netleri (2022). <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10169>
- Zucker, A. N. (2004). Disavowing social identities: What it means when women say, "I'm not a feminist, but...". *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00159.x>




Zekâ Oyunları Etkinliğinin İlkokul Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarına ve Katılımlarına Etkisi

The Effect of Intelligence Games Activity on Primary School Student Parents' Perceptions and Involvement in School

Sayfa | 129

Ergün YURTBAKAN , Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr

Salih AKYILDIZ , Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, sakyildiz61@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 14 Haziran 2022

Kabul tarihi - Accepted: 7 Mart 2023

Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 129-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 129-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Çalışmada ilkokulda ebeveynler ve çocuklarıyla gerçekleştirilen zekâ oyunları etkinliğinin ebeveynlerin okul algılarına ve katılımlarına etkisini ve ebeveynlerin okul algısı, katılımı ve zekâ oyunları hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Karma yöntemin açıklayıcı deseninden faydalanılan çalışmanın nicel kısmında ön-son test kontrol grupsuz desenden, nitel kısmında fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. Uygun durum örnekleme yolu ile seçilen 15 ebeveyn çalışmaya öncesinde ve sonrasında Yurtbakan ve Akyıldız, (2020) tarafından geliştirilen “Ebeveyn okul algısı ve katılımı ölçeği” uygulanmış ve analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testine başvurulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin okul algısı, katılımı ve zekâ oyunları etkinliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek için görüşme formu kullanılmış, analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda, zekâ oyunları etkinliğinin ölçeğin ebeveyn gelişimi ve aile katılımı boyutunda son test lehine anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise ebeveynlerin; okulu çocuklarını eğiten bir yer olarak gördüklerini, okullardan çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleme beklentisi içinde olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Genelde çocuğunun durumunu öğrenmek için okula gelen ebeveynlerin, okul ziyaretine engel bir durumun olmadığı, zekâ oyunları etkinliğinin okul ziyaret sıklıklarını artırdığı sonuçlarının yanında ebeveynler, zekâ oyunlarının çocuklarının zihinsel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: “Okul algısı”, “Aile katılımı”, “Zekâ oyunları”.

Abstract. In the study, it is aimed to examine the effect of the intelligence games activity carried out with parents and their children in primary school on parents' perceptions and involvement in school, and parents' views on school perception, involvement and intelligence games. The explanatory design of the mixed method was used in the quantitative part of the study, and the phenomenology design was used in the qualitative part. Before and after the study, "Parental school perception and involvement scale" developed by Yurtbakan and Akyıldız (2020) was applied to 15 parents who were selected through appropriate case sampling, and Wilcoxon signed-rank test was used in its analysis. In addition, an interview form was used to determine parents' thoughts about school perception, involvement and activity of intelligence games, and descriptive analysis was used in the analysis. As a result of the analyzes, it was determined that the activity of intelligence games created a significant difference in favor of the post-test in the dimensions of parental development and family involvement of the scale. As a result of the interviews with the parents; It has been observed that they see the school as a place that educates their children, and that they expect schools to support their children's cognitive development. In addition to the results of parents who come to school to learn about their child's condition, there is no obstacle to school visits, and that intelligence games increase the frequency of school visits, parents stated that intelligence games contribute to their children's mental development.

Keywords: “School perception”, “Family involvement”, “Intelligence games”.



Extended Abstract

Introduction. School perception is the understanding and interpretation of school by teachers, students and administrators (Öztabak, 2017). How school stakeholders observe the school and how they feel at school (Yüner & Özdemir, 2017); The physical condition of the school, its democracy and rules, and the thoughts of individuals about the lessons are the determinants of school perception (Çalık, 2008). School participation of parents who have a positive perception of school increases (Griffith, 1997). Family involvement, which varies according to the education level and class of their children (Ertem & Gökalp, 2018), is defined as helping the child with homework, being in cooperation with the school in determining the school's goals and reaching the goals and taking part in the decision-making process, and participating in activities at school by communicating with the administration and the teacher. (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Desforjes & Abouchaar, 2003). Even though family involvement in schools is hindered by reasons such as the intensity of work life, having many children, the abundance of housework, and seeing it as unnecessary (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Crites, 2008; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; McGhee, 2007). Even though there are these obstacles, the frequency of family involvement can be increased by organizing fun activities such as intelligence games at schools for parents who mostly engage with the teacher to discuss their child's homework and situation at school (Knisely, 2011).

Intelligence games; Visual and intelligence, problem solving, three-dimensional thinking, producing solutions, developing their own approaches, developing tactics, It includes games that will develop creativity and critical thinking skills such as shape creation and design (Devocioğlu & Karadağ, 2014). When we look at the literature, the opinions of students and parents about school perception (Bozyiğit, 2017; Griffith, 1997; Öztabak, 2017); It is seen that parents' opinions about school participation along with school perception are sought (Erdener, 2013). However, it is important to plan an activity such as intelligence games that will change parents' perceptions of school and increase school participation and test how effective it is in order to fill the gap in the literature and set an example for different activities related to the subject.

Intelligence games with children's parents, which are seen to have a positive effect on students, teachers and the elderly, will reflect positively on both students and parents. The fact that this activity will be held in the school environment is important in terms of revealing the perceptions of the parents about the school and affecting their school participation. Therefore, in the research; In this study, it is aimed to reveal the effects of the intelligence games activity carried out with parents and their children at school on their perceptions and involvement in school, as well as their thoughts about school perception and involvement and the activity of intelligence games.

Method. The explanatory design of the mixed method was used in the quantitative dimension of the study, and the pretest-posttest simple experimental method was used in the quantitative dimension, and the phenomenology design was used in the qualitative dimension. "Parental school perception and involvement scale" developed by Yurtbakan and Akyıldız (2020) was applied to 15 parents who were selected through convenience sampling, as a pre-test and post-test before and after the study, and the obtained data were analyzed with the Wilcoxon signed-rank test through the SPSS 21.0 program. has been done. In addition, an interview form was used to determine parents' thoughts about school perception, involvement and activity of intelligence games, and the qualitative data obtained were analyzed with descriptive analysis.



Results. As a result of the analyzes, it was determined that the activity of intelligence games created a significant difference in favor of the post-test in the dimensions of parental development and family involvement of the scale. As a result of the interviews with the parents; It has been observed that they see the school as a place that educates their children, and that they expect schools to support their children's cognitive development. In addition to the results of parents who come to school to learn about their child's condition, there is no obstacle to school visits, and that intelligence games increase the frequency of school visits, parents stated that intelligence games contribute to their children's mental development.

Discussion and Conclusion. It is seen that the joint studies carried out with families in education have positive reflections on the emotional, social and academic fields of the students (Carrasco, Alarcón & Trianes, 2017). It was seen that there was a significant difference in favor of the post-test. This result confirms how important the communication power between school and parents is in family involvement and student success (Mo & Singh, 2008). Family involvement (Sağlam & Çalışkan, 2017), which is a strong determinant of student success, was provided by the intelligence games activity in the study, and parents stated that intelligence games had a positive effect on their children's mental development. In the study, parents stated that they see school as a place that educates their children and they expect schools to support their children's cognitive development. The reason why most of the parents with low socioeconomic status have this expectation from schools may be because they want their children to have a good future and career by getting a good academic education. In the study, parents stated that they did not have any barriers to school participation. It can be thought that the fact that parents see school participation as an important factor in their children's school success (Lara & Saracostti, 2019) helps them overcome their barriers. The parents in the study stated that the aim of the family involvement frequency (Lara & Saracostti, 2019), which is of great importance in school success, is to ask about the status of their children. On the other hand, Sağlam and Çalışkan (2017) concluded that parents generally participate in parent meetings or end-of-year events. In the study, it was seen that the activity of intelligence games with parents increased the frequency of parents' school visits. In addition to parenting skills, it is a fact that parents show more interest in studies that support their children's success (Hoover- Demsey & Sandler, 1997). In this context, parents should take an active part in their children's education life (Toprakçı & Gülmez, 2018).



Giriş

Bireyin etrafındaki olayları, ilişkileri ve nitelikleri duyularıyla elde ettikten sonra tanıyıp, anlayıp anlamlandırması olarak tanımlanan algının (Göksu, 2007); öğretmen, öğrenci ve idareciler tarafından okul için anlaşılıp anlamlandırılmasına okul algısı denilmektedir (Öztabak, 2017). Okul paydaşlarının okulu nasıl gözlemlediğini, okulda kendilerini nasıl hissettiğini (Yüner & Özdemir, 2017); okulun fiziki durumu, demokrasi ve kuralları, bireylerin derslerle ilgili düşünceleri okul algısının belirleyicileridir (Çalık, 2008). Okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilere zengin materyaller sunulması, ailelerin çekinmeden çocuklarını emanet edebileceği yerler olması da okulla ilgili düşünceleri etkilemektedir (Nartgün & Kaya, 2016). Ebeveynlerin ise okulla ilgili düşüncelerini belirlemede en önemli etken öğretmenlerdir (Bozyiğit, 2017).

Okulla ilgili olumlu algıya sahip ebeveynlerin okul katılımı artmaktadır (Griffith, 1997). Eğitim düzeylerine, çocuklarının bulunduğu sınıfa göre değişen aile katılımı (Ertem ve Gökalp, 2018), çocuğun ödevlerine yardımcı olma, okulun hedeflerini belirlemede, hedeflere ulaşmada okulla işbirliği içinde olma ve karar verme sürecinde yer alma, idare ve öğretmenle iletişim kurarak okuldaki etkinliklere katılma olarak tanımlanmakta (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Desforges & Abouchar, 2003) ve gönüllülük, iletişim, karar verme, evde öğrenme, okul-toplum işbirliği, ebeveynlik gibi değişkenleri içermektedir (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Van Voorhis & Janson, 2002). İlkokul döneminde daha sık görülen aile katılımını (Jeynes, 2012) ebeveynler okullarda gerekli araç-gereçleri temin etme, meslekleri doğrultusunda kaynak kişi olma; materyal hazırlama; serbest etkinlik derslerine katılma, hikâye okuma, şarkı söyleme ve eğlence amacıyla gerçekleştirmektedir (Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016). Bu sayede çocuklarının okuldaki disiplin sorunları azalmakta, okula devamı sağlanmakta ve okul başarıları artmaktadır (Kotaman, 2008; Sheldon, 2003). Bunların yanında özgüveni artan bu öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri de güçlenmektedir (Sağlam & Çalışkan, 2017). İş hayatının yoğunluğu, fazla çocuk sahibi olma, ev işlerinin çokluğu, katılımını gereksiz görme gibi nedenler ise aile katılımı önündeki güçlü engellerdir (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Crites, 2008; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; McGhee, 2007). Bu engeller olsa da çoğunlukla öğretmenle çocuğunun ödevleri ve okuldaki durumunu görüşmek için aile katılımını gerçekleştiren ebeveynler (Knisely, 2011) için okullarda zekâ oyunları gibi eğlenceli etkinlikler düzenlenerek aile katılım sıklığı artırılabilir.

Zekâ oyunları; bireylerin doğru ve hızlı karar verebilmeleri, problemlere karşı kendilerine özgü stratejiler üretebilmeleri, kendi güçlerini fark edebilmeleri ve en değerlisi de kendilerini devamlı geliştirebilmeleri için sunulan görsel ve zekâ, problem çözme, üç boyutlu düşünme, çözüm yolları üretme, taktik geliştirme, kendi yaklaşımlarını geliştirme, biçim oluşturma, tasarım yapma gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştiren oyunlardan oluşmaktadır (Devecioğlu & Karadağ, 2014). Değişik materyaller üzerine yapılmış olanından hiç materyal olmayanına, tamamının sözel ya da görsel olanına kadar geniş bir alana sahip olan bu oyunlar (Erdoğan, Eryılmaz-Çevirgen & Atasay, 2017); zekâ soruları (sıvı ölçme soruları, karşıya geçme soruları, dizinin bir sonraki elemanı soruları, mantık bilmecele)işlem ve akıl yürütme oyunları (çit, sudoku, apartmanlar, mantık karesi, kakuro, işlem karesi), geometrik mekanik oyunlar (polyomino, tangram, labirentler, soma küpleri,



düğömler, yap-bozlar), sözel oyunlar (sözcük avı, anagramlar sözcük yerleştirme, şifre oyunları), strateji oyunları (satranç, tik-tak-to, go, sayı tahmin etme, reversi, amiral battı), hafıza oyunları (resim hatırlama, eşleştirme, yön bulma, yakın plan fotoğraf tanıma), diye kategorilendirilmektedir (Koç, 2014). Okullarda bireysel ya da grupla oynanabilen zekâ oyunlarının yer aldığı köşelerin oluşturulması, öğrencilerin başarılı olmaları için disiplinli ve sistemli çalışma alışkanlığı kazanmalarına, başarısızlığa karşı yeni çözümler üretmek yetenek ve potansiyellerini geliştirerek özgüvenlerini artırmalarına (Aslan, 2019), stratejik düşünme ve muhakeme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Bottino & Ott, 2007). Hedefe ulaşmada doğru ve hızlı bir şekilde akıl yürütölmeyi gerektiren zekâ oyunlarında (Yöndemli & Taş, 2018), şans faktörü az olduğu gibi psiko-motor becerilerin, dikkat ve hafıza gücünün, uzamsal düşünme yeteneğinin yanında zihinsel stratejiler ile matematik becerilerinin birlikte yürütölmesi gerekmektedir (Erdoğan, Eryılmaz-Çevirgen & Atasay, 2017). Bu sayede bireylerin psikolojileri iyileşmekte ve yalnızlık psikolojileri düzelmektedir (Yavuz & Yavuz, 2018).

Literatüre bakıldığında okul algısı ile ilgili öğrenci ve ebeveyn görüşlerine (Bozyiğit, 2017; Griffith, 1997; Öztapak, 2017); okul algısıyla birlikte okul katılımı hakkında ebeveyn görüşlerine başvurulduğu görölmektedir (Erdener, 2013). Sadece okul katılımının incelendiği farklı eğitim kademelerinde; okul katılımının önemi, öğrenci başarısındaki etkisini, ebeveyn tutumundaki yerini tespit etmek amacıyla ebeveyn, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulduğu görölmektedir (Can, 2009; Carrasco, Alarcón & Trianes, 2017; Eccles & Harold, 1993; Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010; Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Gonida & Cortina, 2014; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Lara & Saracostti, 2019; McGhee, 2007) Ayrıca ailelerin okul katılımını engelleyen çalışmaların de yer aldığı görölmektedir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Hornby & Lafaele, 2011; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Kotaman, 2008). Fakat ebeveynlerin gerek okul algılarını değiştirecek gerekse okul katılımını artıracak herhangi bir faaliyetin planlanıp, ne kadar etkili olduğunun test edilmesi literatürdeki eksikliği doldurması ve konu ile ilgili farklı etkinliklere örnek teşkil etmesi için önem arz etmektedir.

Zekâ oyunlarının ise öğrencilerin psikolojik davranışlarını (Bilgi, 2005; Gençay, Gür, Gençay, Gür, Tan & Gençay, 2019); öğrencilere mantık ve matematik öğretimine ve genel olarak katkısına (Bottino & Ott, 2007; Erdoğan, Eryılmaz-Çevirgen & Atasay, 2017; Kel & Kul, 2021; Kula, 2020; Yöndemli & Taş, 2018), yaşlılarda bilişsel ve psikolojik becerilerdeki etkisini inceleyen araştırmaların olduğu görölmektedir (Yavuz & Yavuz, 2018). Ayrıca okullarda ders olarak okutulan zekâ oyunları dersinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve öğretmenlerin dersten beklentilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapıldığı görölmektedir (Aslan, 2019; Çetin 6 Özbuğutu, 2020; Devocioğlu 6 Karadağ, 2014; Sargın & Taşdemir, 2020). Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve yaşlılar üzerinde olumlu etki yarattığı görölen zekâ oyunlarının çocukların ebeveynleriyle birlikte oynanmasının hem öğrenci hem de ebeveynlere olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Bu etkinliğin okul ortamında gerçekleştirilecek olması ise ebeveynlerin okulla ilgili algılarını ortaya koyması, okul katılımını etkilemesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmada; okulda ebeveynler ve çocuklarıyla birlikte yürütölen zekâ oyunları etkinliğinin ebeveynlerin okul algılarına ve katılımına etkisi ile birlikte okul algısı ve katılımı ile zekâ oyunları etkinliğiyle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;



1. Ebeveynlerin okul algılarında ve katılımlarında zekâ oyunları etkinliği anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Ebeveynlerin zekâ oyunları etkinliği sonrası okul algısı ve katılımı ile ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Ebeveynlerin zekâ oyunları etkinliği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, çocuklarıyla birlikte okulda zekâ oyunları oynayan ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının düzeyini belirlemek ve uygulama sonrası hem okul algıları hem de okul katılımı ile birlikte zekâ oyunları uygulaması ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla karma yöntemin açıklayıcı deseninden faydalanılmıştır. Karma yöntemin açıklayıcı deseninde; nicel yöntemle elde edilen verilerin ardından nitel yöntemlerle elde edilen verilerle desteklenip, açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Zekâ oyunları etkinliğiyle ebeveynlerin okul algılarını ve katılımlarının süreç içinde nasıl değiştiğini ortaya koymak için tek grup, ön test- müdahale-son test ile nicel veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır. Nicel yolla elde edilen veriler analiz edildikten sonra, ebeveynlerin hem okul algısı ve katılımı hem de zekâ oyunları ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiş ve görüşlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Çünkü fenomenoloji deseni, bireylerin günlük hayatlarındaki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, deneyimlerine yükledikleri anlamları gün yüzüne çıkarmak amacıyla kullanılır (Denscombe, 2007; Titchen & Hobson, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Trabzon'un Maçka ilçesinde tek ilkokulda 1. sınıfta eğitim-öğretim görmekte olan öğrenci ebeveynlerinin oluşturduğu çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlere ait demografik bilgiler

Ebeveyn	Eğitim	Meslek	Ziyaret sıklığı
E1	Lise	Memur	Ayda 1
E2	Ortaokul	Ev H.	Haftada 1
E3	Önlisans	Memur	Haftada 2-3
E4	Lise	Ev H.	Haftada 1
E5	Lise	Ev H.	Haftada 2-3
E6	Lise	İşçi	Hergün
E7	Ortaokul	İşçi	Ayda 1



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 129-149.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 129-149.

Araştırma Makalesi / Research Paper

E8	Önlisans	Ev H.	2 Haftada 1
E9	Lise	Ev H.	Öğretmen çağırınca
E10	Lise	Ev H.	2 Haftada 1
E11	İlkokul	Ev H.	Haftada 1
E12	İlkokul	Ev H.	Hergün
E13	Önlisans	Memur	Gelemediğim
E14	Önlisans	Serbest Meslek	Hergün
E15	Ortaokul	Ev H.	Öğretmen Çağırınca

Ebeveynlerin demografik bilgileri incelendiğinde; tamamı kadın (anne) olan ebeveynlerin 2'sinin ilkököl, 3'ünün ortaokul, 6'sının lise ve 4'ünün önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Yarısından fazlası ev hanımı olan ebeveynlerin (9), 3'ünün memur, 2'sinin işçi olduğu ve 1'inin de serbest meslek yaptığı görülmektedir. Ebeveynlerin okula gelme sıklığına bakıldığında 8'inin haftada 1 veya daha fazla, 4'ünün ayda 1 veya daha fazla, 2'sinin öğretmen çağırıldığında okula geldiği 1'inin ise okula gelemediği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel kısmında ebeveynlerin okul algılarını ve katılımlarını ölçmek amacı ile Yurtbakan ve Akyıldız, (2020) tarafından geliştirilen "Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği" kullanılmıştır. 26 maddeden oluşan 4 boyutlu ölçek (veli gelişimi, öğrenci gelişimi, okul algısı, aile katılımı); "Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)" biçiminde puanlanabilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğindeki KMO değeri 0.891; Bartlett testi= $\chi^2/df = 3890.110$ ve $p = 0.000$ değeri ile anlamlı bulunmuştur (Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Güvenirliliği Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçek toplamı için 0.91 bulunmuştur (Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Bu ölçek, serbest etkinlikler dersinde gerçekleştirilen öğrenci ve ebeveynleri arasındaki zekâ oyunları uygulamasına başlamadan önce ebeveynlerin okul algı ve katılım düzeylerini belirlemek ve zekâ oyunları uygulamaları sonrasında ise ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının bu uygulamadan ne seviyede etkilendiğini belirlemek amaçlı farklı zamanlarda iki kez kullanılmıştır. Daha sonra ise ebeveynlerin okul algılarını, katılımlarını ve çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri zekâ oyunları uygulaması ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla tümüne iki kısımdan oluşan toplam 11 soruluk görüşme formu dağıtılmıştır. Sorular hazırlanmadan önce zeka oyunları ile ilgili nitel çalışmalar incelenmiş, çalışmanın amacını yansıtan sorular hazırlanmış. Hazırlanan sorular 1 ölçme ve değerlendirme, 1 program geliştirme alanında akademisyene ve 1 zeka oyunları eğitmeni sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından çalışmaya dahil edilmeyen 1 öğrenci velisine pilot olarak uygulanmıştır. Ses kaydına sıcak bakmayan tüm ebeveynler, görüşme formunu doldurmayı kabul etmişlerdir. İki kısımdan oluşan görüşme formunun birinci kısmında ebeveynlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim durumu, mesleği, gelir düzeyi ve okul ziyaret sıklığı) ortaya çıkaracak 5 soru, ikinci kısmında okul algılarını, katılımlarını ve zekâ oyunları ile ilgili düşüncelerini (*Size göre okul nasıl bir yerdir, okuldaki beklentileriniz nelerdir, okulu hangi amaçla ziyaret ediyorsunuz, okul ziyaretinizi engelleyen durumlar nelerdir; zekâ oyunlarını faydalı buluyor musunuz, ne gibi faydalarını gözlemlediniz; zekâ*



uygulamalarından sonra çocuğunuzda ne gibi değişimler gözlemlediniz?) ortaya çıkaracak sorular sorulmuştur.

Oynanan Zekâ Oyunları ve Uygulanması

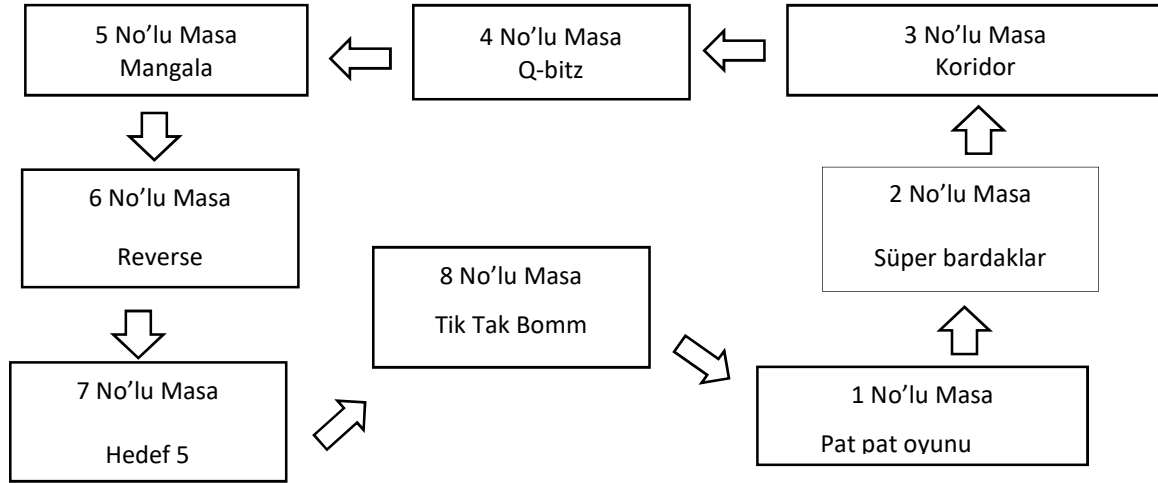
Serbest etkinlikler dersinde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynadıkları zekâ oyunları uygulaması 8 hafta boyunca haftada 1gün (1 ders saati) uygulanmıştır. Zekâ oyunları uygulamasında oynanacak oyunların seçimi ile başlayan süreçte oyunlar seçilirken şu kriterlere dikkat edilmiştir:

- Oyunların eşli oynanabilir olması (en az 2 kişi) dikkate alınmıştır.
- Öğrencilerin ve ebeveynlerin oynayabileceği yaş aralığındaki oyunlar seçilmeye çalışılmıştır.
- Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek oyunlar seçilmiştir.
- Oyunlar seçilirken farklı özellikler geliştirici (dikkat, hız, strateji, ...) nitelikte olanlardan seçilmiştir.

Zekâ oyunları eğitici eğitimi sertifikasına sahip araştırmacı öğretmen, oyunların uygunluğunu onaylamak adına yine aynı sertifikaya sahip ve kurs veren 3 öğretmene başvurmuştur. Konu alanı uzmanlarının onayı alındıktan sonra ebeveynler ile ortak bir gün ve saat belirlenmiş ve ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerle birlikte 8 hafta boyunca tüm oyunlar oynanmıştır (Bknz. Tablo 2.). İstasyon şeklinde oluşturulan masalardaki her bir oyunun ortalama 10 dakika süreceği varsayılmıştır. Süre bitiminden sonra ebeveynler Şekil 1'deki şekilde dönmüşlerdir (1. masadaki ebeveynler 2. masaya.....). Bir derste en fazla 4 oyun oynayabilen ebeveynler, diğer hafta kaldıkları masadan devam etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte oyun oynarken araştırmacı öğretmen tüm istasyonları gezerek takıldıkları yerlerde yardımcı olmuştur.

Zekâ oyunları uygulamasının ilk haftasında tüm oyunlar slaytlar yardımı ile ebeveynlere anlatılmış, zekâ oyunlarını bilen ebeveynler ilgili oyunun bulunduğu masaya oturtularak bilmeyen ebeveynlere yardımcı olmaları sağlanmıştır. Sınıf ortamında öğrenci masaları küme şeklinde (her kümede 4 kişinin oyun oynayabileceği) hazırlanmıştır. Her bir masaya farklı oyunlar konulmuştur (Bknz. Şekil 1.).

Zekâ oyunlarının oynanma esnasındaki ebeveynlerin hareketi şekildeki gibidir:



Şekil 1. Zekâ oyunları sırasında ebeveyn hareketleri

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ebeveynlerin okul algılarını ve katılımlarını belirlemek için “Ebeveyn okul algısı ve katılımı ölçeği” uygulanmıştır. Zekâ oyunları uygulamasına başlamadan önce uygulamanın gerçekleştirileceği günü belirlemek için ebeveynlerle toplanılan günde, ebeveynler tarafından 15 dakikada doldurulan ölçek, sekiz hafta süren zekâ oyunları uygulamasından sonraki hafta yine toplantı yapılarak ebeveynlere son test olarak doldurtulmuştur. Zekâ oyunları etkinliği öncesi ve sonrası uygulanan ebeveyn okul algısı ve katılımı ölçeğindeki puanlar, “Wilcoxon İşaretili Sıralar testi” ile analiz edilmiştir. Örneklem sayısının 30’dan az olması sebebiyle ilişkili örneklem t-testi yerine kullanılabilecek parametrik olmayan bir örneklem ortalamaları karşılaştırma testi olan “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” yapılmaktadır (Can, 2017). Örneklem grubunun 15 olması nedeni ile Wilcoxon İşaretili Sıralar testine başvurulmuştur. SPSS 21.0 paket programı aracılığı ile yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çözümleme öncesi belirlenen temalar aracılığıyla özetlenen ve yorumlanan veriler; görüşme ve gözlem süreçlerindeki soruların dikkate alınmasıyla yapılabilir. Ayrıca mülakat yapılan kişilerin fikirleri olduğu gibi aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından tek tek analiz edilerek araştırmacının güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin görüşme formuna verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Ebeveynlere hem ölçekte hem de görüşme formunda aynı kodlar verilmiştir (E1, E2, E3,.....,E15).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının değişmesinde zekâ oyunlarının etkisini gösteren nicel verilere ve zekâ oyunları etkinliği sonrasında ebeveynlerin okul



algısı ve katılımı ile zekâ oyunları etkinliği hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yarayan nitel verilere yer verilecektir.

Ebeveynlerin okul algılarında ve katılımlarında zekâ oyunlarının etkisi

Sayfa | 139

Araştırmanın bu bölümünde, okul algısı ve katılımı ölçeğinden elde edilen puanların betimsel analizi ile ön-son test puanlarının farkının anlamlı olma durumu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları gösterilecektir.

Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı ölçeğine ön test ve son test olarak verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ebeveyn okul algısı ve katılımı ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular

Ebeveyn	Okul algısı		Öğrenci gelişimi		Ebeveyn gelişimi		Okul katılımı	
	Ö. test	S. test	Ö. test	S. test	Ö. test	S. test	Ö. test	S. test
E1	32	40	28	24	26	29	10	16
E2	38	39	26	32	26	34	17	17
E3	32	35	25	22	25	30	13	13
E4	38	36	26	26	21	26	16	16
E5	39	40	31	31	31	31	15	16
E6	34	38	30	32	29	33	17	18
E7	32	37	19	29	21	30	15	18
E8	38	36	24	23	28	31	12	18
E9	34	38	24	30	24	32	8	20
E10	35	35	28	26	13	17	12	16
E11	34	33	29	20	28	29	10	16
E12	40	40	31	35	31	35	20	20
E13	38	38	22	22	21	21	15	15
E14	40	33	26	32	26	33	15	19
E15	32	40	28	35	22	22	4	4

Ebeveyn okul algısı ve katılımı ölçeğinin *okul algısı boyutundaki* veriler incelendiğinde; ebeveynlerden 4’ünün son test puanlarının ön test puanlarına göre düştüğü (E4, E8, V11,E14), 3’ünün ise son test puanları ile ön test puanlarının değişmediği (E10, E12, E13), diğerlerinin son test puanları, ön test puanlarına göre artmıştır. Ölçeğin *öğrenci gelişimi boyutundaki* puanlara bakıldığında; 4 ebeveynin son test puanları, ön test puanlarına göre düşmüştür (E1, E3, E8, E10, E11). 2 ebeveynin son test puanlarının ön test puanlarıyla aynı kaldığı (E5, E13), 9 ebeveynin son test puanlarının arttığı görülmektedir. veli gelişimi *boyutunda* ise sadece 3 ebeveynin son test puanlarının ön test puanlarıyla



aynı kaldığı (E5, E13, E15), diğerlerinin son test puanlarının hep arttığı görülmektedir. *Okul katılımı boyutunda* da 5 ebeveynin puanlarının değişmediği (E2, E4, E12, E13, E15), diğer 10 ebeveynin son test puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin ebeveyn gelişimi ve okul katılımı boyutunda zekâ oyunlarının olumlu etki yarattığı sonucuna varılabilir.

Zekâ oyunları etkinliğinin ebeveynlerin okul algısı ve katılımında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 3.

Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Okul algısı son test- ön test	N	S. O.	S. T.	z	p
Negat.	4	5.25	21.00		
Pozit.	8	7.13	57.00	-1.416	.16
Eşit	3				
<i>Öğrenci gelişimi</i>					
<i>Son test- ön test</i>					
Negat.	5	4.80	24.0		
Pozit.	7	7.71	54.0	-1.179	.24
Eşit	3				
<i>Ebeveyn gelişimi</i>					
<i>Son test- ön test</i>					
Negat.	0	.00	.0		
Pozit.	12	6.50	78.0	-3.068	.00
Eşit	3				
<i>Okul katılımı</i>					
<i>Son test- ön test</i>					
Negat.	0	.00	.0		
Pozit.	9	5.00	45.0	-2.680	.01
Eşit	6				

Zekâ oyunları etkinliğinin okul algısını ve öğrenci gelişimini desteklemediği görülmektedir ($z = -1.416$, $p = .16$; $z = -1.179$, $p = .24$). Buna karşın zekâ oyunları etkinliğinin veli gelişimini ve okul katılımını desteklediği görülmektedir ($z = -3.068$, $p = .00$; $z = -2.680$, $p = .01$). Bu anlamda zekâ oyunları uygulamasının ebeveynlerin gelişimlerine olumlu etki yarattığı ve okul katılımlarını arttırdığı sonucuna ulaşılabılır.

**Ebeveynlerin okul algısı, katılımı ve zekâ oyunları etkinliğine yönelik düşünceleri**

Araştırmanın bu bölümünde ebeveynlerin okul algısı, katılımı ve zekâ oyunları ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir.

Sayfa | 141

Tablo 4.

Ebeveynlerin okul algısı ile ilgili düşünceleri

Düşünceler	Ebeveynler	f
Değer kazandırılan kurumdur.	E1, E8, E11	3
Çocuğu eğiten yerdir.	E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	12
Ebeveyni eğiten yerdir.	E3, E4, E7	3
Güvenilir bir kurumdur.	E7	1

Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (f=12) "Size göre okul nasıl bir yerdir?" sorusuna, "Çocuğu eğiten bir yerdir." cevabını vermiştir. Bu cevabın yanında ebeveynler okulu; değer kazandıran bir kurum (f=3), ebeveyni eğiten yer (3) ve güvenilir bir kurum (f=1) olarak değerlendirmektedirler. Konuyla ilgili olarak E3 kodlu ebeveyn düşüncelerini, "Çocuğumla birlikte benim de yeni bilgiler öğrenip, kendimizi geliştirmemize katkı sağlayan, bizleri sosyalleştiren bir kurumdur." olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda okulun öğrencilerin gelişimlerini destekleyen bir kurum olmasının yanında ebeveynlerin gelişimini de destekleyen kurumlar olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına eğitim-öğretim faaliyetlerini kazandırmak konusunda yeterli eğitimi almamış olabilir. Ebeveynlerin bu konudaki eksikliklerini üniversitelerde eğitim-öğretim konusunda yeterli donanımı kazanmış alanında uzman öğretmenler okullarda kolaylıkla verebilir. Bu sayede de ülkesine ve milletine bağlı, yaşadığı toplumun gelişimini destekleyen, çevresine duyarlı, üreten bireyler olabilirler.

Tablo 5.

Ebeveynlerin okul beklentileri hakkındaki düşünceleri

Düşünceler	Ebeveynler	f
Çocuğun bilişsel gelişimini desteklemeli.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15	12
Çocuğun sosyal gelişimini desteklemeli.	E4, E12	2
Çocuğun psikolojik gelişimine katkı sağlamalı	E4	1
Güvenli bir yer olmalı.	E2, E12	2
Temiz bir yer olmalı.	E3, E10	2
Ebeveyn ile işbirliği yapılmalı.	E3	1
Saygın bir kurum olmalı.	E8	1
Ebeveynye değer vermeli.	E11	1
Yok	E4	1

Ebeveynlere okulla ilgili beklentileri sorulmuş; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının bilişsel gelişimini desteklemesi gerektiğini ifade ederken (f=12), sosyal gelişimlerini de desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir (f=2). Bunun yanında okulun temiz olması gerektiği (f=2), güvenli olması



gerektiği (f=2) ve ebeveynlere değer vermesi gerektiği (f=1) ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Konuyla alakalı olarak E10 kodlu ebeveyn; “Çocukların eğitimlerini düzenli bir şekilde olması. Bunun da karşılandığını düşünüyorum. Hocamıza çok teşekkür ediyorum, emeğine sağlık.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bu anlamda ebeveynlerin okullardan öncelikli beklentilerinin okulların çocuklarının bilişsel gelişimlerine katkı sağlaması olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda çocuklarının bilişsel gelişimlerinin iyi desteklenmesi sayesinde çocuklar çevrelerinde karşılaşılabilecekleri sorunlara daha kolay ve yaratıcı çözüm yolları üretebilirler, sınavlarda daha başarılı olarak sınavla öğrenci alan okullara kolaylıkla girebilirler.

Tablo 6.
Ebeveynlerin okul ziyaret sıklığı ve ziyaret amacına ilişkin düşünceleri

Düşünceler	Ebeveynler	f
Hergün	E6, E14	2
Haftada 2-3 kez	E3, E5	2
Haftada 1 kez	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E15	10
2 haftada 1 kez	E13	1
<i>Ziyaret amacı</i>		
Çocuğun durumunu sormak için	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	14
Sosyal etkinliklere katılmak için	E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12	8
Ebeveyn-okul işbirliği için	E8	1
Öğretmenle etkili iletişim kurmak için	E3	1
Çocukları okula getirip-götürmek için	E12	1

Ebeveynlerin okul ziyaret sıklığı incelendiğinde; 10'unun haftada 1 kez okula uğradığı, diğerlerinin ise her gün (f=2), haftada 2-3 kez (f=2) ya da 2 haftada 1 kez okula uğradığı görülmektedir. Zekâ oyunları uygulamasından önceki okul ziyaret sıklıkları ile karşılaştırıldığında, zekâ oyunları uygulamasının ebeveyn okul ziyaret sıklığını artırdığı sonucuna ulaşılabilir (Bknz. Tablo 1).

Ebeveynlerin okulu ziyaret etme amaçlarına bakıldığında; tamamına yakınının okulu çocuğunun durumunu öğrenmek için ziyaret ettiği (f=14), bunun yanında okulda düzenlenen sosyal etkinliklere katılmak için (f=8) ya da okulla işbirliği kurmak (f=1), öğretmenle etkili iletişim kurmak (f=1) ve çocukları okula getirip götürmek için (f=1) ziyaret ettiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak E12 kodlu ebeveyn düşüncelerini, “Okula genelde haftada en az bir gün gidiyorum. Çocukların durumunu öğrenmek, etkinlik izlemek için.” diye ifade etmiştir. Ebeveynlerin, her hafta okula gelip çocuklarının durumunu sorarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yakından takip etmesi, olası bir aksaklığı erken teşhis edip öğretmenler ve okul idaresi ile birlikte anında önlem alınabilmesi adına önem taşımaktadır.

Tablo 7.
Ebeveynlerin okul ziyaretini engelleyen durumlara ilişkin düşünceleri

Düşünceler	Ebeveyn	f
------------	---------	---



İş hayatının yoğunluğu	E1, E3, E7	3
Evimin okula uzaklığı	E2, E8	2
Küçük çocuğunun olması	E2, E5	2
Çocuğunun bağımlılığı	E8	1
Yok	E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	10

Ebeveynlerin çoğu okulu ziyaret etmelerinde herhangi bir engelin olmadığını ifade ederken (f=10), bazılarının iş hayatının yoğunluğunun (f=3), evlerinin okula uzak olmasının (f=2), küçük çocuklarının olmasının (f=2) okul ziyaretlerini engellediğini ifade etmişlerdir. E11 kodlu ebeveyn konuyla ilgili olarak düşüncelerini “Hayır yok.” şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerin okulları sık sık ziyaret etmeleri sayesinde öğretmenleri ile çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda yaptıkları işbirliğinin işe yarar olduğuna tanık olmaları, ebeveynlerin okul ziyaretlerinin önündeki engelleri kaldırma açısından önem arz etmektedir.

Tablo 8.

Ebeveynlerin zekâ oyunları etkinliğinin faydalılığı hakkındaki düşünceleri

<i>Düşünceler</i>	<i>Ebeveynler</i>	<i>f</i>
Faydalı	Hepsi	15
Faydasız	-	-
<i>Faydaları</i>		
Zihinsel gelişime katkı sağlıyor.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E14, E15	12
Çocuk-ebeveyn iletişimi arttı.	E2, E4, E15	3
Kaliteli zaman geçirdik.	E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11	8
Kardeş iletişimi arttı.	E10, E12	2
Okul katılımı sağladı.	E8	1
Okul ebeveyn iletişim arttı.	E8	1

Zekâ oyunları etkinliğini faydalı bulan ebeveynler; zekâ oyunlarının faydaları hakkında zihinsel gelişime katkı sağladığını (f=12), çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerini sağladığını (f=8), çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirdiğini (f=3), kardeşleriyle iletişimlerini güçlendirdiğini (f=2), diğer ebeveynlerle iletişimlerini güçlendirdiğini ve okul katılımını artırdığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak E4 kodlu ebeveynin düşünceleri “Zekâ oyunlarının faydalı olduğunu düşünüyorum. Ebeveynlere çocuklar bir odada kaliteli zaman geçiriyorlar ve düşünüp strateji geliştirmelerini sağlıyor. Çocuğumla daha çok vakit geçirmemi sağladı.” şeklindedir. Öğrencilerin zekâ oyunları etkinliğinin okulla sınırlı kalmaması, zekâ oyunları etkinliğini, zekâ oyunları etkinliği konusunda bilgi sahibi ebeveynleri ile evde zekâ oyunlarını oynamaları çocukların yeni stratejiler geliştirmeleri, çözüm yolları aramaları gibi bilişsel becerilerini desteklemesi açısından önemlidir.

Tablo 9.

Zekâ oyunları etkinliği sonrasında çocuklarda görülen değişime ilişkin ebeveyn düşünceleri

<i>Düşünceler</i>	<i>Ebeveynler</i>	<i>f</i>
Evet	E7 hariç hepsi	14



Biraz	E7	1
<i>Çocuklardaki değişim</i>		
Zihinsel gelişimi sağladı.	E2, E3, E5, E8, E9, E10	6
Dikkati arttı.	E4, E10, E11, E14	4
Uyumsuz davranışları azaldı.	E1, E2, E8, E11	4
Boş zaman değerlendirmeyi öğrendi.	E4, E8, E11, E15	4
Sosyalleşti.	E8, E12	2
Mutlu oldu.	E3, E12	2
Problem çözme becerisi kazandı.	E8	1
Psikomotor becerileri arttı.	E9	1
Özgüveni arttı.	E9	1
Zekâ oyunlarına ilgisi arttı.	E4	1

Ebeveynlerin tamamına yakını zekâ oyunlarının çocuklarında değişim yarattığını ifade etmişlerdir (f=14). Ebeveynlerin 6'sı bu değişimlerin zihinsel alanda gelişim, 4'ü dikkat konusunda, 4'ü uyumsuz davranışların azalması, 4'ü boş zamanlarını değerlendirmeyi öğrenme şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak E9 kodlu ebeveyn "... hızlı düşünüp karar verme yetenekleri gelişti. Özgüveni arttı." şeklinde ifade etmiştir. Çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimini destekleyen zekâ oyunları etkinlikleri bulunmaktadır. Ancak farklı beceri alanlarını geliştirmek için tasarlanan zekâ oyunları etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Zekâ oyunları etkinliğinin ebeveynlerin okul algısı ve katılımına etkisini ve ebeveynlerin okul algısı, katılımı ve zekâ oyunları etkinliği ile ilgili düşüncelerini belirlemek amaçlı yapılan çalışmanın sonunda; zekâ oyunları etkinliğinin ebeveyn gelişimini ve aile katılımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise; ebeveynlerin okulu çocuklarını eğiten bir yer olarak gördükleri, okullardan çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleme beklentisi içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çoğunlukla çocuğunun durumunu öğrenmek için okulu ziyaret ettikleri, okul ziyaretine engel herhangi bir durumun olmadığını belirten ebeveynler, okulda düzenlenen zekâ oyunları etkinliğinin okul ziyaret sıklıklarını artırdığını ve çocuklarının zihinsel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Eğitimde ailelerle yürütülen ortak çalışmaların öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik alanlarına olumlu yansıdığı görülmektedir (Carrasco, Alarcón & Trianes, 2017). Yürütülen bu çalışmaların sadece öğrencilere değil ebeveynlerine de olumlu yansıdığı, okulda çocuklarıyla zekâ oyunları oynayan ebeveynlerin, ölçeğin ebeveyn gelişimi ve okul katılımı boyutunda son test lehine anlamlı farklılık çıkmasıyla görülmüştür. Bu sonuç da okul ile ebeveyn arasındaki iletişim gücünün aile katılımında ve öğrenci başarısında ne kadar önemli olduğunu doğrulamaktadır (Mo & Singh, 2008).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 129-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 129-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrenci başarısında güçlü bir belirleyici olan aile katılımı (Sağlam ve Çalışkan, 2017), çalışmada zekâ oyunları etkinliği ile sağlanmış ve ebeveynler zekâ oyunlarının, çocuklarının zihinsel gelişimine olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Farklı çalışmalarda da zekâ oyunlarının öğrencilerin matematik ve muhakeme becerilerini geliştirdiği, problem çözme becerilerini artırdığı (Lochman, 1994; Yöndemli & Taş, 2018), dikkatlerini artırdığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği ve öğrencileri sosyalleştirdiği (Gençay ve diğ., 2019; Keskin, 2009), saldırgan davranışlarını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Gençay ve diğ., 2019). Zekâ oyunlarında öğrencinin sadece oyuna odaklanması farklı uğraşlar içine girmesini engellediği gibi oyunu kazanmak için dikkatini toplayıp, hem rakibin hamlelerini zayıflatmak hem de kısa yoldan sonuca ulaşmak için farklı stratejiler geliştirmesi zihinsel gelişimini desteklemiş olabilir.

Çalışmada ebeveynler, okulu çocuklarını eğiten bir yer olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler tarafından olumlu imaja sahip olan okullar (Nartgün & Kaya, 2016); farklı çalışmalarda ebeveyn, öğretmen ve öğrenciler tarafından bakım, bilgi aktarımı, gençlerin yetiştirilmesi gibi algılara sahiptir (Balci, 1999). Çuhadar ve Sarı'nın (2007) çalışmasında ise öğrenciler okulları; geleceğimiz, aydınlığa açılan kapı ve bilgi yuvası gibi algılarken güvenilmeyen bir yer, sınav merkezli, adaletin olmadığı bir yer ve yasaklardan ibaret bir yer olarak da algılamaktadır. Ayrıca okullar otoriter, geliştirici ve koruyucu gibi algılar ile karşımıza çıkmaktadır (Bülbül & Gökçe-Toker, 2015; Özdemir & Akkaya, 2013; Yüner & Özdemir, 2017). Bu bağlamda ebeveynler ve öğrenciler tarafından genellikle okulların olumlu algıya sahip oldukları bunun nedeninin ise okullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencileri sürece ne kadar aktif kattığına ve öğrencilere ne kadar olumlu yansıdığına bağlı olabilir.

Çalışmadaki ebeveynler, okullardan çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleme beklentisi içinde olduklarını ifade etmektedirler. Çalışmaya katılan sosyoekonomik düzeyi düşük olan çoğu ebeveynin okullardan bu beklenti içinde olmalarının nedeni, çocuklarının iyi bir akademik eğitim alarak iyi bir gelecek ve kariyer sahibi olmalarını istemelerinden olabilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynler, çocuklarının gelecekte iyi bir meslek sahibi olmaları sayesinde kendilerine maddi anlamda yardımcı olacaklarını düşünüyor olabilirler. Ancak tüm ebeveynler, gelecekte çocuklarından maddi beklenti içinde olmayabilirler. Çocuklarından gelecekte herhangi bir beklenti içinde olmayan ebeveynler, Nartgün ve Kaya'nın (2016) çalışmasında olduğu gibi okullardan çocuklarının kişiliklerini geliştirmelerini ve mutlu olmalarını sağlamalarını beklemektedir. Okulların beklentilerini karşılamadığını düşünen ebeveynler ise okullardan daha iyi bir eğitim-öğretim vermelerinin yanında çocuklarıyla daha çok ilgilenilmesini ve ebeveynler ile daha fazla iletişime geçilmesini beklemektedir (Açıkalin, 1989). Bunun nedeni ise okullardaki idarecilerin ve öğretmenlerin, ebeveynler ile iletişim konusunda olumsuz tutum sergilemeleri (Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010; Günay Bilaloğlu & Arnas, 2019; Selanik Ay & Aydoğdu, 2016) olabilir.

Çalışmada ebeveynler, okul katılımı konusunda herhangi bir engellerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin okul katılımını, okul katılımının çocuklarının okul başarısında önemli bir etken olarak görmeleri artırmaktadır (Lara & Saracostti, 2019). Ancak ebeveynlerin evde bakıma muhtaç bebek veya kişilerle ilgilenme durumları, iş yaşamlarının yoğunluğu, aile katılımını önemsiz bulup duyarsız davranmaları gibi durumlar ebeveynlerin aile katılımını engellemektedir (Hornby & Lafaele, 2011; Sağlam & Çalışkan, 2017). Bunun yanında bazı araştırmalarda ebeveynlerin eğitim durumlarının da aile katılımını etkilediği sonucuna ulaşırlarken (Ertem & Gökalp, 2018; Fantuzzo, Tighe



& Childs, 2000; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Kotaman, 2008), bazı çalışmalarda ebeveynlerin eğitiminin aile katılımında bir öneminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2009; Erdener, 2013). Oysa aile katılım sıklığı öğrencilerin okul başarısında büyük öneme sahiptir (Lara & Saracostti, 2019). Çalışmadaki ebeveynler de bu bilinçte olacaklar ki okullara her hafta çocuklarının durumunu sormak için gittiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda yaşadıkları bir sorun varsa erkenden önlem almak olabilir ama tüm ebeveynler aynı bilinçte olmayabilir. Nitekim Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında ebeveynler, genellikle veli toplantısı ya da yılsonu etkinlikleri olduğunda okulu ziyaret ettiklerini ifade etmiştir. Ailelerin çalışma hayatının yoğun olması, çalışmıyorsa evde bakıma muhtaç (bebek, engelli, yaşlı) kişilere bakma zorunluluğunda olmaları okul katılımlarını engelliyor olabilir (Sağlam & Çalışkan, 2017). Aile katılımının önündeki engelleri aşmak için okullarda; sınıf içinde hikaye okuma, şarkı söyleme, serbest etkinliklere katılma gibi eğlence amaçlı etkinlikler yapılabilir (Selanik Ay & Aydoğdu, 2016). Çalışmada da sınıfta ebeveynlerle yürütülen zekâ oyunları etkinliğinin, ebeveynlerin okul ziyaret sıklığını artırdığı görülmüştür. Annelik-babalık becerilerinin yanında çocuklarının başarılı olmalarına destek olan çalışmalara daha fazla ilgi gösteren ebeveynlerin (Hoover-Demsey & Sandler, 1997) çocuklarının eğitim hayatında aktif olarak yer almaları gerekmektedir (Toprakçı & Gülmez, 2018).

Öneriler

1. Zekâ oyunları etkinliğinin okullara aile katılımını artırdığı sonucundan yola çıkarak ebeveynlerin aile katılımlarını artırmak için ebeveynlere yönelik zekâ oyunları turnuvası gibi eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilebilir.
2. Okullara çoğunlukla çocuklarının durumunu sormak için gelen ebeveynlerin aile katılım anlayışlarını değiştirmek için okulun uygun bölümlerine ebeveynlerin zekâ oyunları oynayabileceği alanlar oluşturulabilir, okullarda ebeveynlerin de yer aldığı tiyatro gösterileri düzenlenebilir.
3. Çalışmadaki ebeveynlerin zekâ oyunları etkinliğinin çocuklarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği düşüncesinden yola çıkarak okullardaki öğrencilerin saldırgan davranışlarının önüne geçmek, yeni arkadaşlıklar kurmalarını, zihinsel gelişimlerini destekleyecek zekâ oyunları sınıfı yapılabilir.
4. Ebeveynlere yönelik düzenlenen zekâ oyunları etkinliğinin farklı sınıf ve eğitim düzeylerinde gerçekleştirerek hangi grupta daha etkili olduğunu tespit edecek nicel çalışmalar yapılabilir.
5. Zekâ oyunlarının öğrencilerin akademik başarı, dikkat, matematik becerileri ve sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.



Kaynakça

- Açıklan, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde ebeveyn beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 85-91.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N., & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(1), 1-13.
- Aslan, M. (2019). Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Scientific Educational Studie*, 3(1), 56-73. doi:10.31798/ses.493223.
- Balci, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University, USA.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2007). Intelligence games, reasoningskills, and the primary school curriculum: Hints from a field experiment. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359-375. doi: 10.1080/17439880601022981.
- Bozyiğit, S. (2017, 19-22 May). *Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin ebeveyn beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma* (Sözlü bildiri). 2 nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 521-543, Bosna.
- Bülbül, T., & Gökçe-Toker, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 273-29.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine ebeveynlerin katılımları ve okula ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Openingdoors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2017). Social adjustment and cooperative work in primary education: Teachers' and parents' view. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-15. doi:10.1387/RevPsicodidact.17133.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, USA.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, A., & Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zekâ oyunları ile ilgili görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 93-99.
- Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007, Haziran). *Göç yollarında eğitim: ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç bağlamında değerlendirilmesi* (Sözlü bildiri). Sosyal Bilimler Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. Open University Press ve McGraw-Hill Education.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX(1), 41-61.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (second edition). Corwin Press.
- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Clemson.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 129-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 129-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16(3)*, 399-431.
- Erdoğan, A., Eryılmaz-Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı: ERTE Özel Sayısı*, 287-311.
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2018). Ebeveynlerin okul iklimi ve ebeveyn katılımı algılarının ebeveynlerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 1-18*.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family involvement in early childhood education. *Journal of educational psychology, 92(2)*, 367-376.
- Gençay, Ö., Gür, E., Gençay, S., Gür, Y., Tan, M., & Gençay, E. (2019). Zekâ Oyunlarının 12-15 Yaş Aralığındaki Çocukların Saldırganlık Davranışlarına Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi, 3(1)*, 36-43.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 376-396.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.
- Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: are they group based? *The Elementary School Journal, 99(1)*, 135-150.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3)*, 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67(1)*, 3-42.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63(1)*, 37-52.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students, *Urban Education, 47(4)*, 706-742.
- Kel, S., & Kul, B. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4(3)*, 207-225.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Knisely, K. (2011). *Literaturereview: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf
- Koç, İ. (2014). *Zekâ ve akıl oyunları* (Uygulama yöntem ve teknikler). <https://docplayer.biz.tr/104641511-Zeka-ve-akil-oyunlari.html>.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38(6)*, 501-523.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)*, 135-149.
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi, 49(225)*, 253-282.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019) Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Front. Psychol. 10(1464)*, 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01464.
- Lochman, J. E. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62(2)*, 366-374.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, USA.

Yurtbakan, E., Akyıldız, S. (2023). Zekâ oyunları etkinliğinin ilkökul öğrenci ebeveynlerinin okul algılarına ve katılımlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 129-149. DOI: 10.51460/baebd.1130848



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 129-149.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 129-149.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE online: Research in Middle Level Education, 31(10)*, 1-11.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim araştırmaları Dergisi, 5(2)*, 153-167.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2)*, 295-322.
- Öztabak, M. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim, 31(1)*, 103-124.
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(2)*, 39-49.
- Sargın, M., & Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (bir durum çalışması). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(75)*, 1444-1460.
- Selanik Ay T., & Aydoğdu, B . (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 562-590.
- Sheldon, S. B. (2003). Linkingschool–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on statetests. *The Urban Review, 35(2)*, 149-165.
- Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh, C. Lewin (Edit.), *Research Methods in The Social Sciences (121-130)*. SAGE Publications.
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 6(1)*, 253-275. doi.10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m
- Yavuz, O., & Yavuz, Y. (2018). Huzurevindeki yaşlı bireylere oynatılan zekâ oyununun yaşlıların bilişsel becerilerine, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2(3)*, 127-141.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yöndemli, E. N., & Taş, İ. D. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education, 3(2)*, 46-62
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Aile okul algısı ve katılımı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(30)*, 328-346.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3)*, 1041-1060.



İstanbul'daki Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Boş Zaman Yönetimi ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Academic Motivation, Leisure Time Management and Tendency to Decision Making of University Students in Istanbul

Sayfa | 150

Sinem ARSLANKOÇ ^{İD}, Arş. Gör., İstanbul Medipol Üniversitesi, sinem.arslankoc@medipol.edu.tr

Orhan KOÇAK ^{İD}, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, orhan.kocak@iuc.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 22 Aralık 2022
Kabul tarihi - Accepted: 09 Mart 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örnekleme İstanbul il sınırları içerisindeki üniversitelerde eğitim gören 549 öğrenciden oluşmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve nedensel-karşılaştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Boş Zaman Yönetimi Ölçeği” ve “Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise SPSS Statistics 23.0 programı ile Frekans ve Faktör Analizi, Korelasyon ve Regresyon Analizleri ve Düzenleyici (Moderatör) Değişken Analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda; içsel motivasyon ile dışsal motivasyon, amaç belirleme ve yöntem, değerlendirme, programlama arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Dışsal motivasyon ile programlama arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonucunda akademik motivasyonsuzluk ve boş zamanı değerlendirme değişkenlerinin birlikte boş zamanı değerlendirme üzerinde pozitif etkileri olduğu tespit edilmiştir. Düzenleyici değişken analiz sonucunda ise boş zamanı değerlendirme üzerinde akademik motivasyonsuzluk ile sosyoekonomik statü (SES) etkileşiminin etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Boş Zaman Yönetimi, Karar Vermeyi Erteleme, Üniversite Öğrencileri.

Abstract. The aim of this study is to examine the relationship between academic motivation, leisure management and decision-making procrastination tendencies of university students. For this purpose, the sample of the study consisted of 549 students studying at universities within the borders of Istanbul Province. “Demographic Information Form”, “Academic Motivation Scale”, “Leisure Management Scale” and “Decisional Procrastination Questionnaire” were used as data collection tools in this study using descriptive and causal-comparison method from quantitative research methods. In the analysis of the data, Frequency and Factor Analysis, correlation and Regression Analysis and Regulator (moderator) Variable analysis were performed using SPSS Statistics 23.0. As a result of the study, the relationship between internal motivation and external motivation, goal determination and method, evaluation, programming was found to be statistically significant and positive. It has been found that there is a significant and negative relationship between external motivation and programming. In addition, as a result of multiple regression analysis, it was found that academic non-motivation and free time evaluation variables together have positive effects on free time evaluation. As a result of the regulatory variable analysis, it was found that academic lack of motivation and socioeconomic status (voice) interaction had an effect on the evaluation of leisure time.

Keywords: Academic Motivation, Free Time Management, Delaying Decision Making, University Students.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The aim of the study was to examine the relationship between academic motivation levels of university students and leisure management and decision-making procrastination tendencies. Because in all three components, it appears as elements that affect both the academic life and the social life of individuals. The effect of each element on the lives of individuals is revealed by many researchers, but studies that consider each element as a whole have not yet been found. This suggests that this study will play a leading role and guide other studies.

Method. In this study, quantitative research method was used. In the scope of the study, descriptive method and causal-comparison method were used from quantitative research methods. The universe of the study consisted of students studying at universities in Istanbul. From preparatory classes to graduate education, everyone who wanted to participate without distinction of class and Department took part in the universe. The sample of the study was determined by “easy sampling” method. In this method, all individuals who wanted to respond to the questionnaire were included in the sample and the process of finding the subject continued until the desired size was reached. The sample number was 549, of which 81.1% (n=445) were female and 18.9% (n=104) were male participants. Demographic information form, academic motivation, leisure time management and procrastination tendency scales were used as data collection tools in the research. At the stage of data collection and analysis, the survey was created after determining demographic questions and scales first. IBM SPSS Statistics 23.0 program was used to analyze the data when the generated survey reached a sufficient number. At the analysis stage, first frequency analyses for demographic questions, factor analyses for factor scales, then correlation and regression analyses to determine the relationship between scales, and finally regulatory (moderator) variable analyses were performed.

Results. The results obtained as a result of the study were examined; participants ' academic motivation levels were at a high level, followed by leisure management skills. As a result, it was obtained that individuals with high academic motivation were more successful in leisure management. In addition, when individuals looked at their tendency to delay decision-making, they were moderate, and almost half of the participants had their tendency to delay at the point of decision-making. Other findings found that individuals with low propensity to delay decision making were more successful in academic motivation. In addition, the relationship between internal motivation and external motivation, goal determination and method, evaluation, programming was found to be statistically significant and positive. It has been found that there is a significant and negative relationship between external motivation and programming. In addition, as a result of multiple regression analysis, it was found that academic non-motivation and free time evaluation variables together have positive effects on free time evaluation. As a result of the regulatory variable analysis, it was found that academic lack of motivation and socioeconomic status (SES) interaction had an effect on the evaluation of leisure time.

Discussion and conclusion. The descriptive and causal-comparison method was used to limit this limitation, which will maintain the relationship between the academic motivation of university students, their leisure time management and the duration of procrastination, measurements were carried out using a user questionnaire, and analyzes were carried out with the measures obtained from

Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 150-181.* DOI. 10.51460/baebd.1222538



the measurements measure. The study was carried out with the view of 549 studying at universities in Istanbul Province and data analysis was done with IBM SPSS Statistics 23.0 program.

When the findings obtained as a result of the study are examined; It was seen that the academic motivation levels of the participants were at a high level, followed by leisure management skills. As a result, it has been concluded that individuals with high academic motivation are more successful in leisure time management. In addition, when the tendency of individuals to procrastinate decision-making is examined, it is seen that they are at a moderate level and almost half of the participants have procrastination tendencies at the point of decision-making. It is among the other findings that individuals with low tendency to postpone decision making are more successful in academic motivation.

In a study conducted by İşcan (2008) to measure the effect of university students' time management skills on academic achievement, it was suggested that the skills in leisure management have a certain effect on academic achievement and that as this skill increases, their academic success/motivation will also increase. In addition, Çuhadar et al. (2019), it has been seen that academically successful and motivated students are more successful in all sub-dimensions except leisure time attitude. Balkıs et al. (2006), it was found that there is a significant negative relationship between academic motivation and the tendency to procrastinate academically.



Giriş

Günümüzde bireyleri yaşamları boyunca harekete geçirebilecek ve onları belirli davranışlarda bulunmaya itebilecek birtakım unsurlar bulunmaktadır. Örneğin çalışma yaşamında başarılı olmak isteyen birey, sürekli olarak etkin ve verimli çalışma davranışları sergilemekte ve bu davranışlar sayesinde de başarıya ulaşabilmektedir. Bunun sonucunda ise birey yaşamdan zevk almakta ve hayat kalitesinde artış meydana gelmektedir. İşte bu noktada bireyi çalışma yaşamında başarılı olma isteğine iten unsurlar motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon her birey için oldukça önemli bir kavram olmakta ve yetişkin, çocuk, genç, kadın veya yaşlı gibi tüm gruplara yönelik olarak bireylerin yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmelerine ve hedeflerine daha kolay ulaşabilmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle de üniversite çağındaki gençlerin yaşamlarını şekillendirebilmeleri noktasında akademik motivasyon olarak ifade edilen önemli bir kavram gündeme gelmekte ve akademik motivasyon ile öğrenciler akademik hedeflere ulaşabilmek için istek duymaktadır. Bu noktada ise akademik motivasyon ayrıca üniversite öğrencilerinin boş zamanı değerlendirme ve karar vermeyi erteleme eğilimlerini de etkilemektedir.

Çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri ile boş zaman yönetimleri ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik motivasyon başlı başına üniversite öğrencilerinin akademik hedefleri için önemli bir kaynak oluşturmakta ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için boş zaman yönetimlerinin en iyi şekilde planlanması ve bireylerin karar vermeyi erteleme eğilimlerinin azalması gerekmektedir. Çünkü bu üç unsur birbirleriyle etkileşim içerisinde olmakta ve akademik hedefler açısından önem arz etmektedir.

Motivasyon

Motivasyon kavramı Latince “movere” kelimesinden türemekte ve “hareket ettirme, hareketlendirme” anlamlarına gelmektedir. Türk Dil Kurumu’nda motivasyon; “isteklenme, güdülenme” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Cüceloğlu (2014) ise motivasyonu; “istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram” olarak ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2014). Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere motivasyon bireyi harekete geçiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde tek bir motivasyon tanımının yer almadığı pek çok eğitimci ve kuramcıların değişik motivasyon tanımları yaptığı görülmektedir (Tuncer et al., 2018). Örneğin Luthans’ın (1995) motivasyon tanımı fiziksel veya ruhsal bir noksanlıktan kaynaklı olarak ortaya çıkan oluşumun davranışları ve dürtüleri harekete geçirmesini kapsamaktadır (Luthans, 1995). Eren’e (2012) göre motivasyon; bir veya birden çok kişiyi belirli bir amaca yönelik olarak sürekli biçimde harekete geçirmek için gösterilen çabaların tümü olarak ifade edilmektedir (Eren, 2012). Wolters (2004) motivasyon kavramını belirli davranışlarda bulunma isteği veya yönelimi olarak ifade ederken (Wolters, 2004); Warren (2000) ise motivasyonu davranışların ortaya çıkmasına olanak sağlayan, sürdüren ve kontrol eden iç ve dış öğelerin hepsi olarak açıklamaktadır (aktaran Direktör & Nuri, 2017).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yukarıda yer alan motivasyon tanımlamalarına ek olarak kavramın, Öz Belirleme (Öz Yeterlilik) Kuramına dayalı olarak açıklanan bir kavram olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu kuram Bandura tarafından 1997’de ortaya atılmakta, Deci ve Ryan tarafından ise 2000 yılında geliştirilen Öz Belirleme Teorisine (Self-Determination Theory) dayanmaktadır (Sıcak & Başören, 2015). Bu kuram ayrıca bireyi harekete geçiren sebepler üzerine odaklanmakta ve üç temel motivasyon türü olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Terlemez vd., 2016). İçsel motivasyon bireyin bir şeyi yapmaktan dolayı elde etmiş olduğu başarı ve bu başarının kendisine verdiği kişisel tatmin olarak ifade edilmektedir. İçsel motivasyonda kişi kendi ihtiyaçlarına yönelik olarak ve zevk için davranış geliştirmektedir (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Kişisel özellikler, ihtiyaçlar, ilgi ve meraklar içsel motivasyonun kaynakları olmaktadır (Uyulan & Akkuzu, 2014). Dışsal motivasyon kişilerin davranışlarını dış faktörlere bağlı olarak gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Örneğin öğrencilerin takdir kazanması, ödül alması veya olumlu eleştirilere sahip olması onları öğrenmeye istekli hale getirmekte ve bu unsurlar dışsal faktörler olarak ifade edilmektedir (Yurt & Bozer, 2015). Dışsal motivasyonda dışarıdan gelen etkiler söz konusudur ve yapılan işin kendisine odak dikkate alınmamıştır (Akbaba, 2006). Son olarak motivasyonsuzluk ise davranışlara isteksiz olmak anlamına gelmektedir (Ryan & Deci, 2000). Kişiler, davranışları ile davranışlarının sonuçları arasındaki bağlantıyı anlamamaktadır (Vallerand et al., 1992). Bu tür motivasyonda birey davranışa değer vermemekte, davranışı yerine getirme noktasında kendini yetersiz hissetmekte veya başarılı olacağına inanmamaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Akademik motivasyon

Motivasyon kavramına değinildikten sonra çalışma kapsamında odak noktalardan biri olan akademik motivasyon kavramının ele alınması gerekmektedir. Kavramsal olarak bakıldığında akademik motivasyon kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu enerjinin kaynağına ilişkin görüşler ise farklılık göstermektedir (Karataş & Erden, 2012). Örneğin bazı bireylere göre bu enerjinin kaynağı içsel olurken bazı bireylere göre dışsal kaynaklar etkin olabilmektedir. Bir başka tanıma göre ise akademik motivasyon; öğrencilerin belirledikleri akademik hedeflere ulaşabilmeleri için duydukları isteklilik halidir (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Akademik motivasyon ayrıca; öğrenen kişilerin, öğrenme faaliyetlerini anlamlı ve değerli bularak aynı zamanda bundan fayda sağlaması olarak da tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006).

Üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını oldukça etkileyen akademik motivasyon kavramıyla ilgili yukarıda yer alan tanımlamalara ilaveten pek çok çalışmanın da yapıldığı görülmektedir. Örneğin özellikle eğitim literatüründe motivasyon kavramı ve bu kavramı etkileyen birçok değişkenlerle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu tarz çalışmalar özerk akademik motivasyonun; üst düzeyde yaratıcılığı, okulu bırakma davranışındaki azalmayı, akademik hayata ilişkin bilişsel bağlılığı ve kavramsal öğrenmeye hâkimiyeti beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır (Amabile, 1982; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1997; Nolen & Haladyna, 1990; Pintrich & De Groot, 1990; Graham & Golan, 1991; Grolnick & Ryan, 1987). Aynı şekilde eğitim literatüründe yapılan bir başka çalışmaya göre ise akademik motivasyon kavramı ile ilişkili olarak akademik başarı (Üredi & Üredi, 2005), akademik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi (Bozanoğlu, 2004; Yılmaz & Huyugüzel-Çavuş, 2007), tutumlar konusu (Eryılmaz, 2013), öznel iyi oluş hali (Eryılmaz & Aypay, 2011) okul tükenmişliği (Aypay & Eryılmaz, 2011) gibi konularda da çalışmalar yapılmaktadır (Eryılmaz, 2013).

Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul’daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 150-181.* DOI. 10.51460/baebd.1222538



Akademik motivasyon kavramına değinildikten sonra ele alınacak bir diğer unsur da akademik anlamda motive olmuş üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını daha verimli bir şekilde kullanacakları ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin azalacağı varsayımları olmaktadır. Bu varsayım çalışma kapsamında ele alınmakta ve aynı şekilde ters olarak düşünüldüğünde ise boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirme ve karar vermeyi erteleme eğilimlerine sahip olmayan üniversite öğrencilerinin akademik anlamda daha başarısız ve motive olamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarına değinildikten sonra boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme kavramları üzerinde de durulacaktır.

Boş zaman yönetimi

Boş zaman yönetimi kavramına geçmeden önce zaman kavramının neyi ifade ettiğine dair unsurların ele alınmasının çalışma kapsamında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple zaman kavramı, tüm bireylerin eşit olarak sahip olduğu ancak farklı şekillerde kullandığı son derece kıymetli bir kaynak olarak ifade edilmektedir. Zaman dışındaki bazı kaynaklar belirli koşullar altında ikame edilebilmekte yerine başka kaynaklar koyulabilmektedir. Ancak zamana geldiğimizde ise yerini alabilecek başka bir kaynağın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle zaman tamamen yaşamla bir tutulmuştur (Akgül & Karaküçük, 2015). Kavramsal açıdan zaman “bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). İlgili literatür incelendiğinde ise kullanım açısından zamanın ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar çalışma zamanı ve çalışma dışı zaman (serbest zaman) olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 1989). Çalışma zamanı, iş amacıyla yapılan faaliyetleri ve bunun için geçirmek zorunda olduğumuz zamanı kapsarken çalışma dışı zaman (serbest zaman) ise yapılan işi ödülü olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 2014).

Çalışma kapsamında ele alınan zaman dilimi ise boş zaman olmaktadır. Kavramsal açıdan bakıldığında Türkmen vd.'e (2013) göre boş zaman; bireylerin çalışmadıkları, hayatları boyunca yapmak zorunda oldukları görevlerinin dışında kalan ve kendi istekleri doğrultusunda geçirebilecekleri zaman olarak tanımlanmaktadır. Boş zaman kavramına günümüz açısından bakacak olursak çalışan bireyin çalışma günü sonunda, hafta sonunda, yıllık izninde veya emeklilik sürecinde sahip olduğu zaman olarak ifade edilebilmektedir (Türkmen, vd., 2013).

Boş zaman kavramıyla ilgili olan ve çalışmanın temelini oluşturan odak noktalardan biri ise boş zamanı değerlendirme kavramıdır. Bu kavram bireyin boş zamanlarında yapmış olduğu aktivitelerle ilgili bir kavram olarak belirtilmektedir. Bireyin günlük aktiviteleri dışında kalan boş zamanlarında eğlenmek, dinlenmek, meşgul olmak veya zevk almak ve hem ruhen hem de bedenen canlılık kazanmak amacıyla yaptıkları her türlü aktivite olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Shaw'a (1986) göre boş zamanı değerlendirme, belirli tipteki boş zaman faaliyetlerine katılım olarak ifade edilmektedir (aktaran Süzer, 1997).

Karar vermeyi erteleme eğilimi

Karar vermeyi erteleme eğilimi günümüz toplumlarının en büyük sorunlarından biridir. Milgram (1992) özellikle erteleme eğilimini modern çağın bir sonucu olarak ifade etmiş ve bu davranışın



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sadece teknolojik gelişmelerin yaşandığı toplumlarda ortaya çıktığını iddia etmiştir. Bir toplumun sanayisi ne kadar gelişmişse erteleme davranışı da o oranda artmıştır. Elbette ki Milgram'ın bu iddiasında doğruluk payı bulunmaktadır ancak erteleme davranışı yalnızca modern çağın değil DeSimone'nun (1993) deyimiyle sanayi önce toplumlarında bir sorunu olarak ifade edilmektedir (Ferrari vd., 1995). Sonuç itibarıyla erteleme davranışı hem geçmiş toplumların hem de günümüz toplumların sahip olduğu en önemli sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Ertelme davranışı, belli bir işin veya davranışın kişide sıkıntıya sebep olacak seviyeye gelene kadar bireyin yapması gereken görevlerini gereksiz yere geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon & Rothblum, 1984). Bu tanım kapsamında ilgili literatür incelendiğinde ertelme davranışının genel ertelme, akademik ertelme, karar vermeyi ertelme, nevrotik ertelme ve takıntılı ya da işlevsel olmayan ertelme olarak beşe ayrılmaktadır. Bu türler arasında ilk iki tür ertelme davranışı görevden diğerleri ise karar almaktan kaçınmayla ilgili olmaktadır. Ertelme davranışı kişilerin gerek kendisiyle gerekse çevresinde bulunan insanlarla olan ilişkilerini etkili bir şekilde yürütmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Ellis & Knaus; Ferrari; Johnson & Bloom'dan aktaran Balkıs vd., 2006).

Yukarıda yer alan ertelme davranışı türlerinden çalışma ile ilgili olan akademik ertelme ve karar vermeyi ertelme eğilimleri önemli olmaktadır. Akademik ertelme; öğrencilerin yapmaları gereken akademik sorumluluklarını (ders çalışma, ödev teslim etme gibi) geciktirmesi veya tamamen yapmaması olarak tanımlanırken (Rothblum, Solomon & Murakabi, 1986); karar vermeyi ertelme veya karar vermeyi ertelme eğilimi ise herhangi bir çatışma durumunda veya farklı alternatiflerle karşılaşıldığında bireyin karar vermesini geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Effert & Ferrari, 1989).

Sonuç itibarıyla üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile boş zamanı değerlendirme ve karar vermeyi ertelme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilgili literatür tarandıktan sonra saha araştırmalarına geçilmekte ve bu çalışmalardan elde edilen birkaç bulguya bir diğer bölümde yer verilmektedir.

Akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi ertelme eğilimi ile ilgili yapılan araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi ertelme eğilimleri hakkında pek çok araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde bir kısmının sadece çalışmanın odak noktası olan üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülürken diğer bir kısmının da ortaöğretim öğrencilerine, akademisyenlere veya farklı gruplara yönelik olduğu tespit edilmektedir. Örneğin; Yurt ve Bozer (2015) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmaya göre içsel motivasyonun alt başlıklarından olan bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Ancak dışsal motivasyonun alt başlıklarından olan içe yansıyan dışsal motivasyonun kız öğrencilerinde daha fazla olduğu, erkek öğrencilerde ise dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Yurt & Bozer, 2015).



Green ve arkadaşları (2012) tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan bir başka araştırmada akademik motivasyon ve benlik kavramının okula karşı olumlu tutumların ortaya çıkmasına etki ettiği ve bu olumlu tutumların ise sınıf katılımını ve ödevleri tamamlama davranışını pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Green et al., 2012).

Sayfa | 158

Ayrıca Uyulan ve Akkuzu (2014) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilere yapılan araştırmada ise akademik içsel motivasyon ile sınıf düzeyleri, akademik not ortalamalar ve öğretmen olma istekleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ek olarak orta ve yüksek düzeydeki akademik içsel motivasyonun eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerini icra etmeleri noktasında daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır (Uyulan & Akkuzu, 2014).

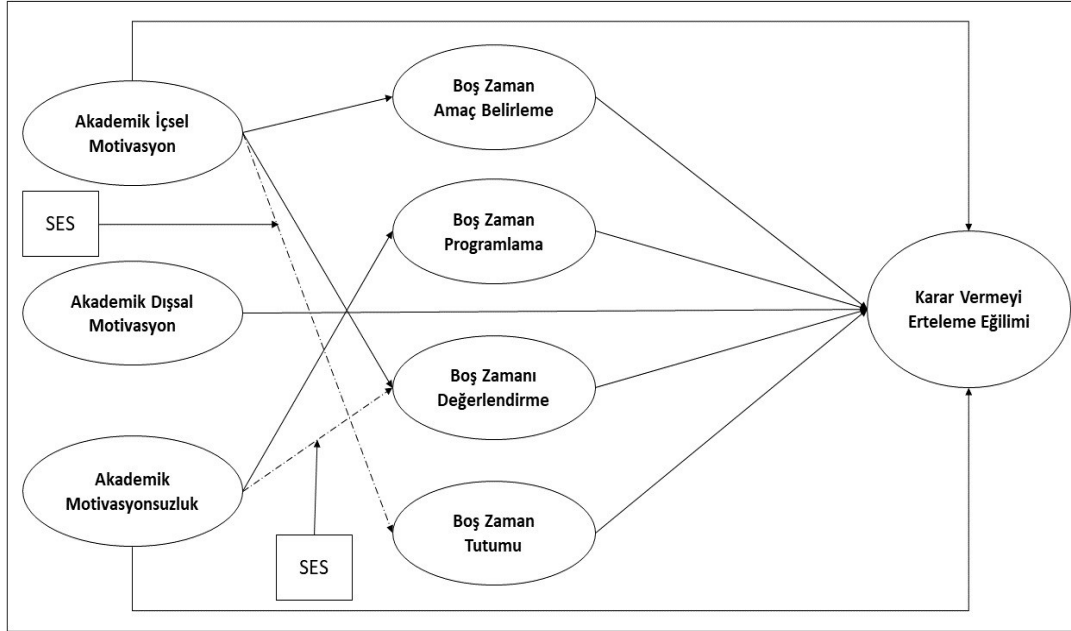
Çakır (2017) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimleri ile boş zaman doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencilerinin boş zaman doyum düzeylerinin cinsiyete ve haftalık serbest zamana göre farklılık gösterdiği ayrıca 26 yaş ve üzeri öğrencilerin ise boş zamanı yönetme becerilerinin daha yüksek olduğu ve yönetim şekillerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Çakır, 2017).

Aslan ve Arslan Cansever (2012) tarafından lise öğrencilerine yönelik olarak yapılan bir başka araştırmada ergen bireylerin boş zamanı değerlendirme algılarının, aktivitelerin, duygularının ve cinsiyete yönelik farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise ergen bireylerin 1/3'ünün boş zamanı "boş boş oturma, bir şey yapmama" olarak algımlarken erkeklerin yarısı ise boş zamanı "bilgisayar ile oynama" kızlar ise "test çözme" olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle boş zaman yönetiminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (Aslan & Arslan Cansever, 2012).

Son olarak karar vermeyi erteleme eğilimleri konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ise; Balkıs (2006) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile düşünme ve karar verme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca erteleme davranışı ile rasyonel karar verme ve düşünme biçimleri arasında negatif bir ilişki, bağımlı, kaçınan ve ani karar verme biçimleri arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Balkıs, 2006).

Akdoğan (2013) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir başka araştırmaya göre; öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile depresyon, stres ve anksiyete düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (Akdoğan, 2013).

Çakıcı (2003) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinin karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya göre; üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine oranla daha fazla karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme eğilimlerine sahip oldukları ifade edilmiştir (Çakıcı, 2003).



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Araştırmada kurulan model Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1’de resmedildiği üzere araştırmada bağımlı değişken olarak boş zaman yönetimi alt boyutları ve karar vermeyi erteleme eğilimi olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenler kontrol değişkenleri olarak kullanılmıştır. Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt boyutları değişkenleri bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Ancak boş zaman yönetimi alt boyutları akademik motivasyon bağımsız değişkeni ile karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkeni arasında aracı değişken (mediator) olarak kullanılmış ve aracılık etkisi olduğu varsayılmıştır. Ayrıca kesik çizgi ile gösterilen etkileşim alanlarında sosyo-ekonomik statünün (SES) düzenleyici etkisinin olduğu kurgulanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri üzerindeki ilişkisini incelemek amacıyla oluşturulan bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Ayrıca nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem ve nedensel-karşılaştırma yöntemi kapsamında çalışma ele alınmaktadır.

Evren ve örneklem

Çalışmanın evreni İstanbul ilindeki üniversitelerde eğitim gören öğrencilerden oluşmuştur. Hazırlık sınıflarından başlayarak lisansüstü eğitime kadar oluşan evrende sınıf ve bölüm ayrımı Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul’daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 150-181. DOI. 10.51460/baebd.1222538



Yapılmaksızın katılım göstermek isteyen herkes yer almıştır. Çalışmanın örnekleme ise araştırmacıya kolay denek bulma olanağı sunan ve ülkemizde bilimsel çalışmalarda en yaygın biçimde kullanılan olasılığa dayanmayan örnekleme tekniklerinden “kolay örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde ankete yanıt vermek isteyen tüm bireyler örneğe dâhil olmuş (Coşkun et al., 2017) ve denek bulma işlemi istenilen büyüklüğe ulaşıncaya kadar devam etmiştir. Örneklem sayısı 549’dur ve bu sayısının %81,1 (n=445) kadın, %18,9’u (n=104) erkek katılımcıdır.

Araştırmanın hipotezleri

Çalışmanın içeriği ve amacı doğrultusunda birtakım hipotezler oluşturulmuş ve oluşturulan bu hipotezlerin doğrulukları sınanmıştır. Hipotezler:

H1: Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki vardır.

H2: Akademik motivasyon ile karar vermeyi erteleme eğilimleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

H3: Boş zaman yönetimi alt boyutları ile karar vermeyi erteleme eğilimleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

H4: Akademik motivasyon alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinde boş zaman yönetimi alt boyutlarının aracılık etkisi bulunmaktadır.

H5: Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt faktörleri arasında sosyoekonomik statünün (SES) düzenleyici rolü bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Boş Zaman Yönetimi Ölçeği” ve “Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu çalışmaya katılan bireylerin yaşlarını, cinsiyetlerini, eğitim gördükleri üniversite türlerini, fakültelerini, ebeveynlerinin eğitim düzeylerini ve gelirlerini belirlemek amacıyla sosyo-demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmuştur. Ailenin geliri, anne eğitim ve baba eğitim durumlarının toplamalarının ortalamaları alınarak ayrı bir sosyo-ekonomik statü değişkeni oluşturulmuş. Literatüre uygun olarak (Harwell & LeBeau, 2010) yapılan bu değişkenle düzenleyici (moderation) analizleri gerçekleştirilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği Vallerand ve arkadaşları tarafından Kanada’da 1992 yılında geliştirilmiş olup Yılmaz (2018) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği 26 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutları içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. 1. 2. 3. 6. 7. 8. 10. 11. 12. 15. 16. 18. 19. 24. 25. ve 26. maddeleri içsel motivasyonu; 4. 13. 14. 20. ve 21. maddeleri dışsal motivasyonu son olarak ise 5. 9. 17. 22. ve 23. Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul’daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 150-181.* DOI. 10.51460/baebd.1222538



maddeleri de motivasyonsuzluk alt boyutunu ifade etmiştir. Ölçeğin uygulama ifadeleri olarak 4'lü likert tipi (bana hiç uymuyor, bana biraz uyuyor, bana oldukça uyuyor, bana tamamen uyuyor) kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirme aşamasında ise 3 faktör üzerinden puanlama yapılmıştır.

Boş Zaman Yönetimi Ölçeği

Özgün adıyla "Free Time Management Scale" Wei-Ching Wang, Chin-Hsung Kao ve Tzung-Cheng Huan Chung-Chi Wu isimli bireyler tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından elektronik posta yoluyla ilgili yazardan izin alınmış ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 4 alt boyut ve 15 sorudan oluşmuştur. Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından yapılan Türkçe 'ye uyarlama çalışmasındaki geçerlilik ve güvenilirlik sonucunda ölçeğin Türkçe Formunda "Amaç Belirleme ve Yöntem" 6 madde (1. 2. 3. 4. 5. ve 6. maddeler), "Değerlendirme" 3 madde (7. 8. ve 9. maddeler), "Boş Zaman Tutumu" 3 madde (10. 11. ve 12. maddeler) son olarak "Programlama" 3 maddeden (12. 14. ve 15. maddeler) meydana gelmiştir. Ölçeğin derecelendirilmesinde 5'li likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan "Programlama" alt boyutundaki maddeler olumsuz ifadelerden oluşmuş ve ters puanlama yapılmıştır. Ölçekten yüksek bir puan elde edilmesi ise bireylerin boş zaman yönetimi konusunda başarılı olduklarını gösterir.

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği 1982 yılında Mann tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlaması çalışması ise Balkıs (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik sonucunda ölçeğin 5 maddeden meydana geldiği ve 5'li likert tipinin (yanlış, çoğunlukla yanlış, bazen doğru/bazen yanlış, çoğunlukla doğru, doğru) uygulandığı görülmüştür. Ölçekten yüksek bir puan elde edilmesi bireylerin karar vermeyi erteleme eğilimlerinin yüksek olduğunu gösterir.

Veri toplanması ve analiz edilmesi

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında öncelikle demografik sorular ve ölçekler belirlendikten sonra online anket oluşturulmuştur. Oluşturulan anket çalışma kapsamında etik kurul onayının alınmasıyla birlikte Ocak 2021 ile Temmuz 2021 tarihleri arasında katılımcıya sosyal medya hesapları (Facebook, Instagram) ve WhatsApp grupları üzerinden ulaştırılmıştır. Anketi onaylayan ve ankete katılmak isteyen kişinin aynı olup olmadığının kontrolü pek mümkün olmamakla birlikte çalışma gönüllük esasına dayalı olduğundan ve ankete girişte "Bilgilendirilmiş Onam Formu" ekrana yansıtacağı ve "Onaylıyorum/Onaylamıyorum" seçenekleri ile isteyen bireylerin araştırmaya katılma, istemeyen bireylerin ise ekranı kapatabilme imkânı olacağından dolayı herhangi bir risk bulunmamaktadır. Ayrıca çalışma tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu için online ankete katılım sırasında katılımcılara herhangi bir şifre verilmeyecektir. Online anket yeterli sayıya ulaştığında verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 23.0 programı kullanılmıştır. Analiz aşamasında öncelikle demografik sorular için frekans analizleri, farklı örneklem gruplarına uygulandığından dolayı faktörlü ölçekler için faktör analizleri daha sonra ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri son olarak ise



bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve etkisini değiştireceği tahmin edilen değişkenleri tespit etmek amacıyla düzenleyici (moderatör) değişken analizleri yapılmıştır.

Etik Kurul kararı

Bu çalışmanın İstinye Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 17.12.2020 tarihinde 2020/15 toplantı sayısında ve 07 karar numarasıyla etik kurul izni bulunmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışma kapsamında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri araştırmanın sınırlılıklarıdır. Çalışma örneklemini yalnızca İstanbul ili içerisinde eğitim gören üniversite öğrencilerinden oluşmuş dolayısıyla elde edilen bulguların genellendirilmesi noktasında dikkatli olmak gerekmektedir. Elbette ki en büyük sınırlılıklardan biri de tüm dünyayı etkisi altına alarak küresel bir salgın haline gelen COVID-19'dur. Salgınla birçok grup evlere kapanmakta ve psikolojik anlamda büyük kaygı, stres ve korku yaşamaktadır. Özellikle eğitim sürecinin uzaktan eğitim ile devam etmesi öğrencilerin araştırmaya dâhil olmaları konusunda motivasyonlarını etkilemekte ve belki de bu durum daha fazla sayıya ulaşmayı engellemektedir. Bahsedilen bu sınırlılıkların yanı sıra ayrıca ilgili literatürde çalışmada yer alan üç ölçeği de kapsayacak herhangi bir araştırma yer almamakta bu da elde edilen bulguların yorumlanmasını ve desteklenmesini zorlaştırmaktadır. Ancak bu çalışmanın bu anlamda öncü rol oynayacağı ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol göstereceği düşünülmüştür.

Bulgular

Çalışma kapsamında SPSS 23.0 programıyla yapılan frekans analizi sonucu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.
Demografik verilerin frekans analizi

Değişken	Grup	\bar{x}/ss	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	1,19/,392	445	%81,1
	Erkek		104	%18,9
Üniversite	Devlet	1,383/,4864	339	%61,7
	Vakıf		210	%38,3
Fakülte	Sağlık Bilimleri Fakültesi	4,01/3,098	226	%41,2
	Tıp Fakültesi		6	%1,1
	Fen-Edebiyat Fakültesi		38	%6,9
	İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi		86	%15,7
	Mühendislik Fakültesi		24	%4,4
	Lisansüstü Eğitim Fakültesi		26	%4,7
	Eğitim Fakültesi		29	%5,3
	Hukuk Fakültesi		94	%17,1



	Dğer			
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	3,352/1,2301	6	%1,1
	İlkokul		181	%33
	Ortaokul		114	%20,8
	Lise		125	%22,8
	Üniversite		108	%19,7
	Lisansüstü		15	%2,7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	3,031/1,3128	28	%5,1
	İlkokul		238	%43,4
	Ortaokul		93	%16,9
	Lise		90	%16,4
	Üniversite		79	%14,4
	Lisansüstü		21	%3,8
Yaş	18-25	1,2532/1,60984	445	%81,1
	26-33		80	%14,6
	34-41		17	%3,1
	42-49		3	%0,5
	50 ve üzeri		4	%0,7
Gelir	2324-3000	2,2259/1,45992	273	%49,7
	3001-4000		69	%12,6
	4001-5000		90	%16,4
	5001-6000		44	%8
	6000 ve üstü		73	%13,3
TOPLAM			549	%100

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu (%81,1), Sağlık Bilimleri Fakültesinde eğitim gördüğü (%41,2), baba eğitim düzeyinin en fazla lise (%22,8) ve anne eğitim düzeyinin ise en fazla ilkokul olduğu (%43,4) tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın evren ve örneklemiyle de bağlantılı olarak katılımcıların en fazla 18-25 yaş (%81,8) arasındaki bireylerin oluştuğu görülmüştür.

Tablo 2.
Ölçekler puanların betimsel istatistikleri

Ölçekler	N	\bar{x}	ss	Max.	Min.
Akademik Motivasyon	549	53,1749	7,87322	84	30
Boş Zaman Yönetimi	549	49,6831	7,23193	75	23
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi	549	12,8670	4,33903	25	5



Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan betimsel analiz sonucunda Akademik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının (\bar{x} =53,1749), standart sapmasının (7,87322), alınan maksimum puanın (84) ve minimum puanın ise (30) olduğu görülmüştür. Boş Zaman Yönetimi Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının (\bar{x} =49,6831), standart sapmasının (7,23193), alınan maksimum puanın (75) ve minimum puanın ise (23) olduğu görülmüştür. Son olarak Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının (\bar{x} =12,8670), standart sapmasının (4,33903), alınan maksimum puanın (25) ve minimum puanın ise (5) olduğu görülmüştür.

Akademik Motivasyon Ölçeğinin faktör analizi

Akademik Motivasyon Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve her bir alt faktörün hangi maddelere yüklenip yüklenmediğini ortaya koymak amacıyla ölçek faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ise ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .91 ($n=549$) bulunmuştur. Bunun sonucunda ise ölçeğin faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca Yılmaz’ın (2018) çalışmasında da olduğu gibi yapılan bu çalışmada da maddelerin üç faktöre yüklendiği görülmüştür. Bunun sonucunda ise birinci faktörün toplam varyansı %31.6, ikinci faktörün toplam varyansı %13.3 ve üçüncü faktörün toplam varyansı ise %8’dir. Tüm alt faktörlerin toplam varyansı ise %53.1 olarak ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda birden fazla faktöre yüklenen maddeler tespit edilmiş ve dolayısıyla faktör analizinden çıkartılmıştır. Çıkartılan maddeler 3., 10., 11., 12. ve 24. maddelerdir. Bunun sonucunda ise ölçek 21 madde ile sınırlandırılmıştır. Daha sonra bu belirlenen 21 maddeye Direct Oblimin rotasyonu ile faktör analizi yapılmıştır. Sonuç itibarıyla Akademik Motivasyon Ölçeğinin 3 faktörden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör 11 maddeden oluşan içsel motivasyondur ve faktör yükleri .57 ile .82 arasında değişmektedir. Toplam varyansı ise %34.1’dir. Ölçeğin ikinci faktörü 5 maddeden oluşan motivasyonsuzluktur ve faktör yükleri .63 ile .81 arasında değişmektedir. Toplam varyansı ise %13.7’dir. Son olarak ölçeğin üçüncü faktörü ise dışsal motivasyondur ve faktör yükleri .47 ile .73 arasında değişmektedir. Toplam varyansı ise %8.7’dir. Ayrıca tüm alt faktörlerin toplam varyansının ise %56.6 olarak ortaya çıkmıştır.

Boş Zaman Yönetimi Ölçeği faktör analizi

Boş Zaman Yönetimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve her bir alt faktörün hangi maddelere yüklenip yüklenmediğini ortaya koymak amacıyla ölçek faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .86 ($n=549$) bulunmuştur. Bunun sonucunda ise ölçeğin faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada da olduğu gibi ölçeğin dört alt faktörü tespit edilmiştir. Birinci faktörün toplam varyansının %36.6, ikinci faktörün toplam varyansının %12.6, üçüncü faktörün toplam varyansının %8.8 ve dördüncü faktörün toplam varyansının %6.4 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeğin toplam varyansı ise %64.5’tir. Sonuç itibarıyla Boş Zaman Yönetimi Ölçeği 4 faktörden oluşmuştur. Birinci faktör 6 maddeden oluşan amaç belirleme ve yöntemdir ve faktör yükleri .60 ile .86 arasında değişmiştir. Toplam varyansının ise %36.6 olduğu görülmüştür. İkinci faktör 3 maddeden oluşan boş zaman tutumudur ve faktör yükleri .60 ile .88 arasında değişmiştir. Toplam varyansının %12.9 olduğu görülmüştür. Üçüncü faktör ise 3 maddeden oluşan programlamadır ve bu faktörün ters kodlandığı belirtilmiştir. Programlamanın faktör yükleri .46 ile .78 arasında değişmiştir. Toplam varyansının %8.8 olduğu görülmüştür. Son olarak dördüncü faktör ise 3 maddeden oluşan değerlendirilmez ve faktör



yükleri .61 ile .69 arasında değişmiştir. Toplam varyansının %6.4 olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm alt faktörlerin toplam varyansı ise %64.5'tir.

Tablo 3.

Ana değişkenler için ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi

Sayfa | 165

	\bar{x}	S.D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Cinsiyet	1,19	0,39												
2 Anne E.D.	3,03	1,31	,020											
3 Baba E.D.	3,35	1,23	,051	,511**										
4 Yaş	1,25	0,60	,028	,084	-,007									
5 İçsel M.	34,00	6,86	-,132**	,020	-,046	,068								
6 Dışsal M.	11,96	3,06	-,116**	-,056	-,002	-,173**	,230**							
7 Motivasyonuzluk	7,21	2,89	,088*	,031	,069	-,024	-,349**	,078						
8 Amaç Belirleme ve Yöntem	19,79	5,42	-,134**	-,020	,005	,090*	,348**	,057	,198**					
9 Tutum	12,05	2,29	-,047	,014	,108*	-,091*	,098*	,052	-,077	,194**				
10 Değerlendirme	10,33	2,45	-,010	,045	,043	,050	,283**	,048	,110**	,610**	,309**			
11 Programlama	10,50	2,60	,017	,010	-,007	,108*	,168**	-,114**	,364**	,448**	,199**	,373**		
12 K.V.E.E	12,86	4,33	,019	-,019	,056	-,083	,207**	,112**	,298**	,325**	,010	-,289**	-,419**	

Ana değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. İçsel motivasyon ile dışsal motivasyon, amaç belirleme ve yöntem, değerlendirme, programlama arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin yönünün pozitif ($r = ,230$; $r = ,348$; $r = ,283$; $r = ,168$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç H1: Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki vardır hipotezini doğrulamaktadır. Ayrıca içsel motivasyon ile motivasyonuzluk ve karar vermeyi erteleme eğilimi arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin negatif yönde ($r = -,349$; $r = -,207$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç H2: Akademik motivasyon ile karar vermeyi erteleme eğilimleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır hipotezini doğrulamaktadır.

Dışsal motivasyon ile programlama arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin negatif yönde ($r = -,114$) olduğu görülmüştür. Ancak dışsal motivasyon ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin yönü pozitif ($r = ,112$) olarak belirlenmiştir. Motivasyonuzluk ile amaç belirleme ve yöntem ile programlama Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 150-181. DOI. 10.51460/baebd.1222538



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin yönü negatif ($r=-,198$; $r=-,364$) olarak tespit edilmiştir.

Değerlendirme ile programlama arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.01$) bir ilişki bulunmuş ve bu ilişkinin yönü pozitif ($r=,373$) olarak karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin yönü ise negatif ($r=-,289$) olarak bulunmuştur. Son olarak programlama ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.01$) bulunmuş ve bu ilişkinin yönü negatif ($r=-,419$) olarak tespit edilmiştir. Bunun sonucunda H3: Boş zaman yönetimi alt boyutları ile karar vermeyi erteleme eğilimleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

**Tablo 4.**
Doğrudan (Direct) Etki Regresyon Analizleri

Değişken	Model1: Boş Zamanı Amaç Belirleme			Model2: Boş Zaman Programlama			Model3: Boş Zamanı Değerlendirme			Model4: Boş Zaman Tutumu			
	B	SE	p	B	SE	P	B	SE	P	B	SE	P	
Constant	12,04	2,08	<,001	10,94	0,99	<,001	5,891	0,972	<,001	11,666	0,934	<,001	
Cinsiyet	0,09	0,04	0,037	0,06	0,02	0,01	0,027	0,021	0,191	-0,034	0,02	0,087	
Yaş	-1,29	0,56	0,021	0,26	0,27	0,323	0,138	0,262	0,597	-0,183	0,251	0,466	
Anne Eğitimi	-0,24	0,19	0,217	-0,01	0,09	0,954	0,018	0,09	0,842	-0,092	0,086	0,288	
Baba Eğitimi	0,27	0,21	0,195	0,04	0,10	0,656	0,103	0,096	0,284	0,267	0,092	0,004	
Akademik İçsel Motivasyon	0,24	0,04	<,001	0,02	0,02	0,164	0,099	0,017	<,001	0,029	0,016	0,072	
Akademik Dışsal Motivasyon	0,00	0,08	0,986	-0,06	0,04	0,08	0,001	0,036	0,982	0,01	0,034	0,766	
Akademik Motivasyonsuzluk	-0,16	0,08	0,046	-0,31	0,04	<,001	-	0,017	0,038	0,651	-0,042	0,037	0,249
Akademik İçsel Motivasyon X Boş Zaman Tutum										0,0131	0,006	0,027	
Akademik Motivasyonsuzluk X Boş Zaman Değerlendirme							0,037	0,015	0,012				
F		13,098			14,46			7,28			2,83		
p		<,001			<,001			<,001			0,007		
R2		0,15			0,16			0,087			0,035		



Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Tablo 4'te de görüldüğü gibi akademik içsel motivasyonun boş zaman amaç belirleme ve yöntem üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür ($B=0,24$; $p<,001$). Ancak akademik motivasyonsuzluğun ise boş zaman amaç belirleme ve yöntem ($B=-0,16$; $p=-0,046$) ile boş zaman programlama ($B=-0,31$; $p<,001$) üzerinde negatif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Akademik içsel motivasyonun boş zamanı değerlendirme üzerinde pozitif etkisi vardır ($B=-0,099$; $p<,001$). Akademik içsel motivasyon ve boş zaman tutum değişkenleri birlikte analiz edildiğinde boş zaman tutum üzerinde pozitif etkileri olduğu görülmüştür ($B=0,0131$; $p=0,027$). Son olarak akademik motivasyonsuzluk ve boş zaman değerlendirme değişkenleri birlikte analize dâhil edildiğinde ise boş zamanı değerlendirme üzerinde pozitif etkileri olduğu tespit edilmiştir ($B=0,37$; $p=0,012$).

Tablo 5.
Karar vermeyi erteleme eğilimi için regresyon analizleri

Değişken	Model5: Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi			Model6: Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi			Model7: Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi		
	B	SE	p	B	SE	P	B	SE	P
Constant	12,72	1,68	<,001	20,48	1,45	<,001	17,56	1,86	<,001
Cinsiyet	-0,06	0,04	0,09	-0,03	0,03	0,42	-0,02	0,03	0,66
Yaş	-0,06	0,45	0,89	0,14	0,43	0,74	0,03	0,43	0,95
Anne Eğitimi	-0,13	0,16	0,40	-0,16	0,15	0,28	-0,13	0,15	0,38
Baba Eğitimi	0,19	0,17	0,26	0,25	0,16	0,11	0,19	0,16	0,21
Akademik İçsel Motivasyon	-0,09	0,03	0,00				-0,04	0,03	0,14
Akademik Dışsal Motivasyon	0,15	0,06	0,01				0,12	0,06	0,04
Akademik Motivasyonsuzluk			<,001				0,21	0,07	0,00
Boş Zamanı Amaç Belirleme				-0,09	0,04	0,03	-0,08	0,04	0,06



Boş Zaman Programlama	-0,56	0,07	<,001	-0,46	0,08	<,001
Boş Zamanı Değerlendirme	-0,22	0,09	0,01	-0,23	0,09	0,01
Boş Zaman Tutumu	0,21	0,08	0,01	0,21	0,08	0,01
<i>F</i>	10,88			19,26		16,57
<i>p</i>	<,001			<,001		<,001
<i>R2</i>	0,12			0,22		0,25

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Tablo 5'te de görüldüğü gibi akademik içsel motivasyonun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=-0,09$; $p=0,00$). Akademik dışsal motivasyonun ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür ($B=0,15$; $p=0,01$). Son olarak akademik motivasyonsuzluğun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi pozitif olarak tespit edilmiştir ($B=0,36$; $p<,001$).

Boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Tablo 5'te de görüldüğü gibi boş zaman amaç belirleme ve yöntemin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif etkisi olarak tespit edilmiştir ($B=-0,09$; $p=0,03$). Boş zamanı programlamanın karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde ise negatif etkisi olduğu görülmüştür ($B=-0,56$; $p<,001$). Boş zaman değerlendirmenin de karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif etkisi vardır ($B=-0,22$; $p=0,01$). Son olarak boş zaman tutumunun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde ise pozitif etkisi olduğu görülmüştür ($B=0,21$; $p=0,01$).

Tüm değişkenlerin analize dahil edilmesi sonucunda ise Tablo 5'te de görüldüğü gibi hem akademik motivasyon alt boyutları hem de boş zaman yönetimi alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde anlamlılık düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Bu analiz sonucunda akademik dışsal motivasyonun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi pozitif olarak bulunmuştur ($B=0,12$; $p=0,04$). Akademik motivasyonsuzluğun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi de pozitif olarak tespit edilmiştir ($B=0,21$; $p=0,00$). Boş zaman programlamanın karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin negatif olduğu görülmüştür ($B=-0,46$; $p<,001$). Boş zamanı değerlendirmenin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi de negatif olarak tespit edilmiştir ($B=-0,23$; $p=0,01$). Son olarak boş zaman tutumunun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin pozitif olduğu görülmüştür ($B=0,21$; $p=0,01$).

Tablo 6.
Dolaylı (indirect) etki regresyon analizleri

Path				Dolaylı Etki	SE	LLCI	ULCI	
Akademik Motivasyon	İçsel >	Boş Zaman Amaç Belirleme	>	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi	-0,081	0,018	-0,119	-0,049
Akademik Motivasyon	İçsel >	Boş Zamanı Değerlendirme	>	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi	-0,067	0,016	-0,101	-0,037
Akademik Motivasyonsuzluk	>	Boş Zaman Programlama	>	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi	0,116	0,021	0,075	0,161

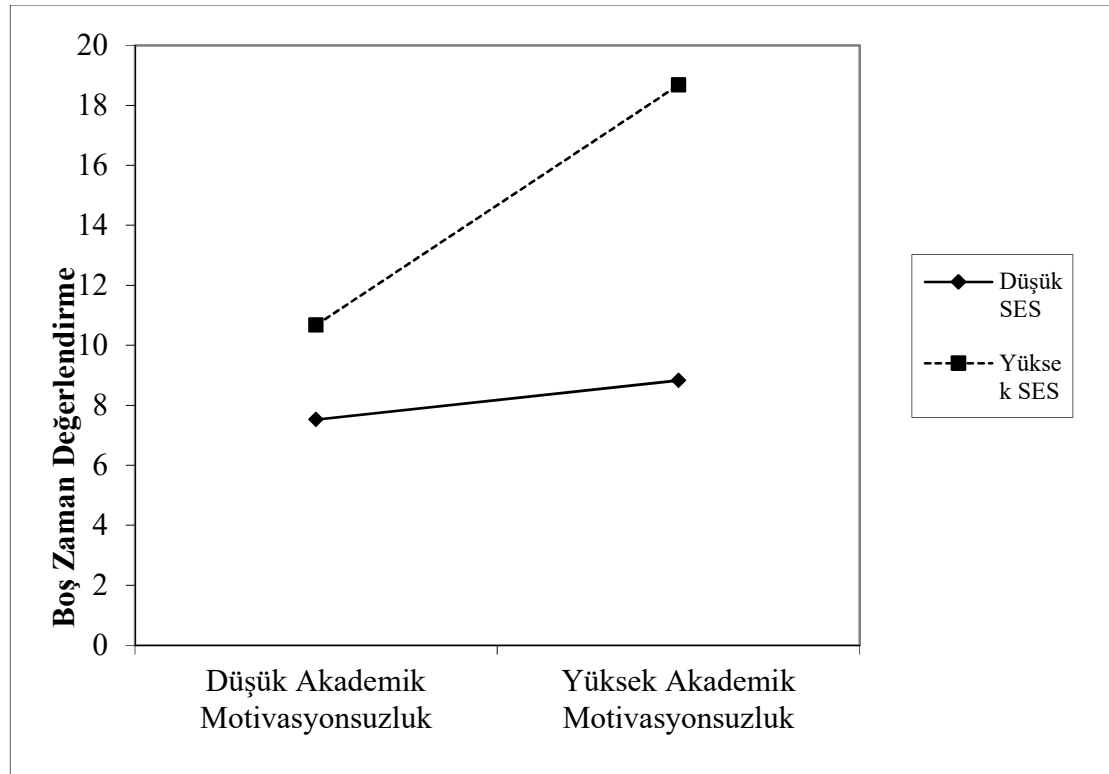
Aracı değişken analiz edilirken ilk adımda akademik motivasyon alt boyutlarının boş zaman yönetimi alt boyutları üzerindeki etkileri incelenmiştir (Tablo 4). Ardından ikinci adımda yine akademik motivasyon alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkileri incelenmiştir (Tablo 5, Model 5). Üçüncü adımda ise boş zaman yönetimi alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi alt boyutları üzerindeki etkisi bulunmuştur (Tablo 5, Model 6). Dördüncü adımda ise ilk üç adımdaki anlamlı ilişkiler üzerinden boş zaman yönetimi alt boyutlarının aracı değişken olduğu modeller kurulmuş, dolaylı etkiler incelenmiştir (Tablo 5). Akademik dışsal motivasyon değişkeni ile boş zaman yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması nedeniyle akademik dışsal motivasyon değişkeni aracı değişken modellerinde yer almamıştır. Akademik motivasyon alt boyutlarının tamamı ile boş zaman tutumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması nedeniyle boş zaman tutumu değişkeni de aracı değişken modellerinde yer almamıştır.

Karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkeni analiz sonuçlarına bakıldığında akademik içsel motivasyonunun boş zaman amaç belirleme ($\gamma=-0,081$, $SE=,018$, %95 GA [-,119 -,049]) ve boş zaman değerlendirme ($\gamma=-0,067$, $SE=0,016$, %95 GA [-,101 -,037]) üzerinden dolaylı etkileri vardır. Bununla birlikte, yine karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkeninde akademik motivasyonsuzluğun boş zaman programlama ($\gamma=-,116$, $SE=,021$, %95 GA [,075 ,161]) üzerinden dolaylı etkisi bulunmuştur. Bunun sonucunda H4: Akademik motivasyon alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinde boş zaman yönetimi alt boyutlarının aracılık etkisi bulunmaktadır hipotezi kısmen doğrulanmaktadır.



Akademik motivasyon ve karar verme eğilimi arasındaki ilişki: Boş zaman yönetiminin arabuluculuk rolü ve sosyo-ekonomik durumun düzenleyici etkisi

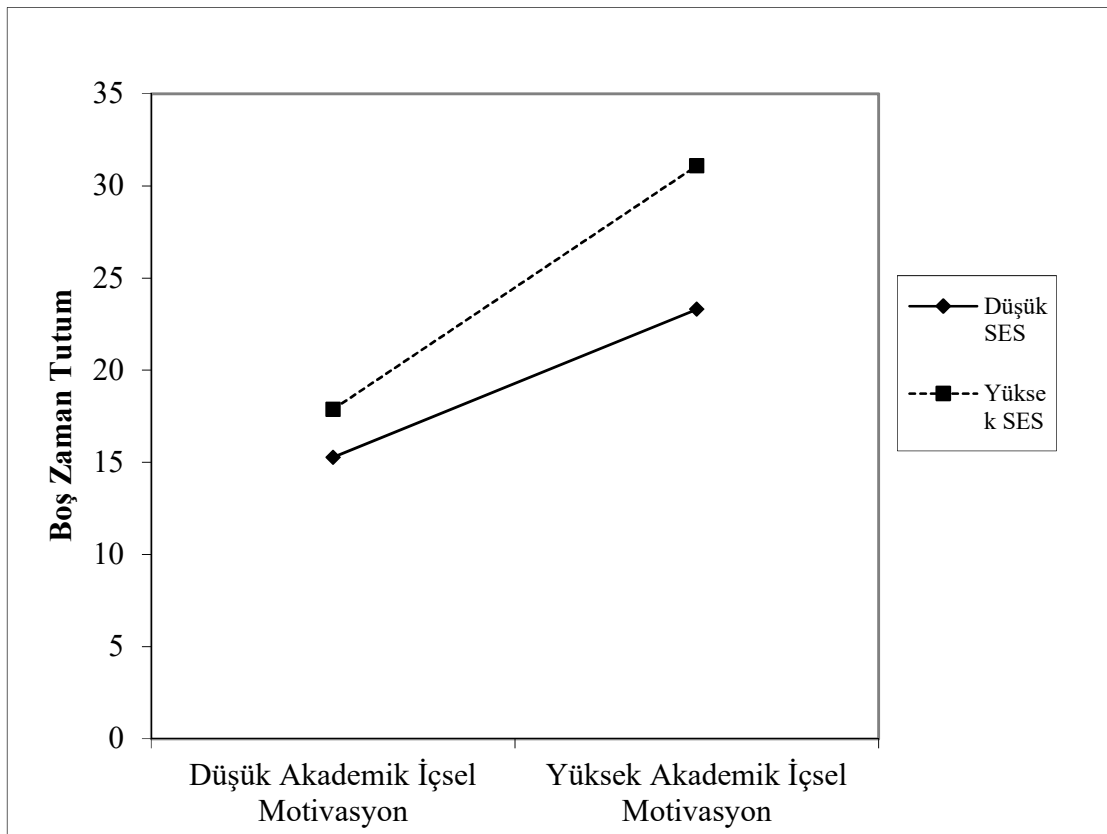
Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için kurduğumuz modellerimizde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve etkisini değiştireceği tahmin edilen değişkenleri tespit etmek amacıyla moderatör analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla değişkenlerin standardize edilmiş değerleri kullanılarak etkileşim değişkenleri oluşturulmuştur. Her bir etkileşim değişkeniyle, hiyerarşik regresyon analizi yöntemi kullanılarak boş zaman değerlendirme ve boş zaman tutum bağımlı değişkenleri arasında regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 5'li kategorik anne ve babalarının eğitim seviyeleri ile ailelerinin 5'li kategorize edilen gelir ortalamaları alınarak sosyo-ekonomik statü (SES) değişkeni oluşturulmuştur. Analizleri gerçekleştirirken, cinsiyet ve diğer bağımsız değişkenleri kontrol değişkenleri olarak kullanılmıştır. Düzenleyici analiz için istatistiksel olarak doğrudan anlamlı etkisi olmayan bağımsız akademik motivasyonsuzluk ve akademik içsel motivasyon değişkenleri seçilerek SES durumlarının bunda etkili olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu 2 bağımsız değişken ile SES değişkeni arasında ayrı ayrı moderatör etki analizleri gerçekleştirilmiş ve bu analizlerin sonuçları aşağıdaki Şekil 1 ve Şekil 2'de şekilde gösterilmiştir. Hiyerarşik regresyon ve etki analizleri için SPSS programı ve ilave olarak verileri grafiğe dönüştürmek amacıyla SPSS PROCESS-Model 1 analizi (Hayes, 2013) ve Dawson (Dawson, 2014) arayüzü kullanılmıştır.



Şekil 2. Akademik motivasyonsuzluk ile SES etkileşiminin boş zaman değerlendirme üzerindeki etkisi



Şekil 2'ye göre boş zaman değerlendirme üzerinde akademik motivasyonsuzluk ile sosyoekonomik statü (SES) etkileşiminin etkisi bulunmaktadır. Regresyon analizinde Model 3'te görüldüğü gibi $\beta = 0,037$, $p < ,012$ olarak gerçekleşmiştir. Bu değerlere göre çalışmaya katılanların SES durumları ile akademik motivasyonsuzluk etkileşiminin boş zamanı değerlendirme üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre SES durumu daha yüksek olan öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk düzeyleri arttıkça boş zamanı değerlendirme puanlarında SES durumu düşük olanlara göre daha hızlı bir artış meydana gelmektedir. Bu analize göre sosyoekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocukları daha iyi imkânlarla sahip olabilecekleri için boş zamanlarını değerlendirebilme gayretleri sosyoekonomik seviyesi düşük olanlara göre daha fazla ve istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Dolayısıyla akademik motivasyonsuzluk seviyesi ilerledikçe boş zamanı daha iyi değerlendirme beklentisi SES'i yüksek olan öğrencilerde SES'i düşük olanlara göre fazla olmaktadır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda H5: Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt faktörleri arasında sosyoekonomik statünün (SES) düzenleyici rolü bulunmaktadır hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.



Şekil 3. Akademik içsel motivasyon ile SES etkileşiminin boş zaman tutum üzerindeki etkisi

Şekil 3'e göre boş zaman tutum üzerinde akademik içsel motivasyon ile sosyoekonomik statü (SES) etkileşiminin etkisi bulunmaktadır. Regresyon analizinde Model 4'te görüldüğü gibi $\beta = 0,013$, Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 150-181. DOI. 10.51460/baebd.1222538



$p < ,027$ olarak gerçekleşmiştir. Bu değerlere göre çalışmaya katılan öğrencilerin SES durumları ile akademik içsel motivasyon etkileşiminin boş zaman tutum değişkeni üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Akademik içsel motivasyonu değişkeninin boş zaman tutum değişkeni üzerindeki etkisinde SES durumu yüksek olanların etkisi daha fazla olmaktadır. Buna göre SES durumu daha yüksek olan öğrencilerin akademik içsel motivasyon düzeyleri arttıkça boş zaman tutum seviyesinde SES durumu düşük olanlara göre daha hızlı ve istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmektedir. Akademik içsel motivasyon arttıkça boş zaman tutum üzerindeki etki yüksek SES'li ailelerin çocuklarında daha fazla çıkmaktadır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda H5: *Akademik motivasyon alt boyutları ile boş zaman yönetimi alt faktörleri arasında sosyoekonomik statünün (SES) düzenleyici rolü bulunmaktadır* hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, boş zaman yönetimleri ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular değerlendirilmiş ve katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, devlet üniversitelerinde eğitim gördükleri, sağlık bilimleri fakültelerinde okudukları ve bunu iktisadi, idari ve sosyal bilimler, fen-edebiyat ve hukuk alanlarının takip ettiği ve ayrıca katılımcıların anne-baba eğitim düzeylerine bakıldığında her iki ebeveynde de ilkökul mezunlarının çoğunlukta olduğu ve bunu baba eğitim düzeyinde lisenin anne eğitim düzeyinde ise ortaokulun takip ettiği görülmüştür. Demografik özelliklerde son olarak yaş ve gelir düzeyine bakıldığında ise katılımcıların üniversite öğrencileri olmalarından kaynaklı olarak çoğunluğunun 18-25 yaş aralığında olduğu, açık öğretim ve lisansüstünün de araştırmaya dahil edilmesiyle bu yaş aralığını 26-33 yaşların takip ettiği ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2018) ve Geri (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada da katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu ancak Erden ve Karataş (2012) ve Karagüven (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada ise katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür. Bu durumun araştırmanın yapıldığı fakülteye göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Örneğin bu çalışmada katılımcıların çoğunluğunun Sağlık Bilimleri Fakültesinde eğitim gördükleri ve bu fakültelerdeki öğrenci profilinin genellikle kadın ağırlıklı olmasından kaynaklı böyle bir sonuca ulaşılabilirdiği ileri sürülebilir.

Çalışma kapsamında katılımcıların uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlara bakıldığında akademik motivasyon düzeyinin ortalama olarak yüksek düzeyde ($\bar{x}=53,1749$), boş zaman yönetimi konusundaki başarının ortalama olarak yüksek düzeyde ($\bar{x}=49,6831$) ancak karar vermeyi erteleme eğilimine bakıldığında ise ortalama olarak düşük düzeyde ($\bar{x}=12,8670$) çıktığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında ana değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ise akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından dışsal motivasyon ile bir ilişki kurulamamış, dışsal motivasyon yalnızca boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan programlama ile bir ilişkiye sahip olmuştur. Kurulan bu ilişkilerin yönüne bakıldığında ise motivasyonsuzluk alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlar arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda ise



üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri arttıkça boş zaman yönetimlerindeki başarıları da artacağı yorumu yapılabilir. İşcan (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan bir çalışmada boş zaman yönetimindeki becerilerin akademik başarılar üzerine belirli oranda bir etkiye sahip olduğu ve bu beceri arttıkça akademik başarı/motivasyonlarının da artacağı ileri sürülmüştür. Ayrıca Çuhadar ve ark. (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre akademik anlamda başarılı ve motive olan öğrencilerin boş zaman tutumu hariç diğer tüm alt boyutlarda daha başarılı oldukları görülmüştür. Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye bakıldığında içsel motivasyon ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin anlamlı ve negatif yönde olduğu görülmüştür. Ancak dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin ise anlamlı fakat pozitif yönde tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre bireylerin içsel motivasyon düzeyleri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri azalmakta; dışsal motivasyon veya motivasyonsuzluk eğilimleri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri de artmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde Balkis ve ark. (2006) tarafından yapılan bir çalışmaya göre akademik anlamda karar vermeyi erteleme eğilimi ile akademik motivasyon arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Balkis (2007) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan bir çalışmada akademik anlamda karar vermeyi erteleme eğilimlerinin akademik başarı/motivasyona göre farklılaştığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir.

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda akademik içsel motivasyonun boş zaman amaç belirleme ve yöntem, boş zamanı değerlendirme ve boş zaman tutum üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bireylerin akademik içsel motivasyon düzeyleri arttıkça boş zamana yönelik amaç belirleme ve yöntem, değerlendirme ve tutumları da artacaktır. İşcan (2008) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapılan bir çalışmada zaman yönetiminin akademik başarı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu yani bireylerin zaman yönetimi konusundaki becerileri arttıkça akademik başarıları/motivasyonlarının da artacağı sonucu elde edilmiştir. Analiz sonucunda ayrıca akademik motivasyonsuzluğun boş zaman amaç belirleme ve yöntem ile boş zamanı programlama üzerinde negatif; boş zamanı değerlendirme üzerinde ise pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bireylerin akademik motivasyonsuzluk düzeyleri arttıkça boş zaman amaç belirleme ve yöntem ile boş zamanı programlama becerileri azalacak; boş zamanı değerlendirme becerilerinde ise artış olacaktır. Tektaş ve Tektaş (2010) tarafından yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada bireylerin genel not ortalamaları ile zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve zamanlarını iyi planlayan ve zaman harcattırıcılardan kaçınan bireylerin akademik anlamda daha başarılı olacakları yorumu yapılmıştır.

Tüm değişkenlerin analize dahil edilmesi sonucunda ise hem akademik motivasyon alt boyutları hem de boş zaman yönetimi alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda akademik dışsal motivasyonun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin pozitif; boş zaman programlamanın karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin negatif olduğu; boş zamanı değerlendirmenin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin negatif ve son olarak boş zaman tutumunun karar vermeyi



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin pozitif olduğu tespit edilmiştir. Bu analizler sonucunda; bireylerin akademik dışsal motivasyon ve boş zaman tutuma yönelik becerileri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri artacak; boş zamanı programlama ve değerlendirme becerileri arttıkça ise karar vermeyi erteleme eğilimleri azalacaktır. Sarıkaya Aydın ve Koçak (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada motivasyon düzeyleri yüksek ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olan öğrencilerin erteleme davranışlarına daha az sahip oldukları görülmüştür.

Çalışma kapsamında akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda akademik içsel motivasyonun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; bireylerin akademik içsel motivasyon düzeyleri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri azalacaktır. Akademik dışsal motivasyonun ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre; bireylerin akademik dışsal motivasyon düzeyleri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri de artacaktır. Son olarak akademik motivasyonsuzluğun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisi pozitif olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ise bireylerin akademik motivasyonsuzluk düzeyleri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri de artış gösterecektir. Çakıcı (2003) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada bireylerin erteleme davranışlarının kendi akademik başarılarını değerlendirme seviyeleri ile anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre akademik anlamda motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin (kendilerini başarılı olarak değerlendiren) erteleme davranışı akademik motivasyonsuzluk düzeyleri (kendilerini vasat ve başarısız olarak değerlendiren) yüksek olan bireylere göre daha az olmaktadır. Akbay ve Gizir (2009) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada ise akademik güdülenmenin erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda boş zaman amaç belirleme ve yöntemin, programlamanın ve değerlendirmenin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; bireylerin boş zaman amaç belirleme ve yöntem, boş zamanı programlama ve boş zamanı değerlendirme becerileri arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri azalacaktır. Son olarak boş zaman tutumunun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde ise pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ise; bireylerin boş zamana yönelik tutumları arttıkça karar vermeyi erteleme eğilimleri de artış gösterecektir. İlgili literatür incelendiğinde; Sarıkaya Aydın ve Koçak (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada zaman yönetimi ile erteleme davranışı arasındaki ilişki ele alınmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin zaman yönetimi ve erteleme davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Sonuç itibarıyla öğrencilerin zaman yönetim becerileri arttıkça erteleme eğilimlerinde bir azalma olacaktır.

Aracı değişken analiz sonucunda akademik motivasyon alt boyutlarının boş zaman yönetimi alt boyutları üzerindeki etkileri; akademik motivasyon alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkileri ve boş zaman yönetimi alt boyutlarının karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Buna göre karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkeni analiz sonuçlarına bakıldığında akademik içsel motivasyonunun boş zaman amaç belirleme ve boş zaman değerlendirme üzerinden dolaylı etkileri vardır. Bununla birlikte, yine karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı



değişkeninde akademik motivasyonsuzluğun boş zaman programlama üzerinden dolayı etkisi bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile boş zaman yönetimleri ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada betimsel ve nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmış, oluşturulan anket yardımıyla ölçümler yapılmış ve ölçümler sonucunda elde edilen verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma İstanbul il sınırları içerisindeki üniversitelerde okuyan 549 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve verilerin analizi IBM SPSS Statistics 23.0 programı ile yapılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve bunu boş zaman yönetim becerisinin takip ettiği görülmüştür. Bunun sonucunda akademik motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin boş zaman yönetimlerinde daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bireylerin karar vermeyi erteleme eğilimlerine bakıldığında ise orta seviyede oldukları ve neredeyse katılımcıların yarısının karar verme noktasında erteleme eğilimlerine sahip oldukları görülmüştür. Karar vermeyi erteleme eğilimleri düşük çıkan bireylerin ise akademik motivasyon konusunda daha başarılı oldukları elde edilen diğer bulgular arasında yer almıştır. Çalışma kapsamında yapılan korelasyon analizi sonucunda akademik motivasyon alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile boş zaman yönetimi alt boyutları olan amaç belirleme ve yöntem, değerlendirme ve programlama arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda da akademik motivasyon alt boyutu olan içsel motivasyonun karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde negatif bir etkisinin olduğu akademik dışsal motivasyonun ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Dolaylı etki regresyon analizi sonucunda ise karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkeni analiz sonuçlarına göre akademik içsel motivasyonunun boş zaman amaç belirleme ve boş zaman değerlendirme üzerinden dolayı etkileri olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında elde edilen tüm bu sonuçlar neticesinde araştırmanın hipotezlerinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

Sonuç itibarıyla bu çalışma akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta ve ileriki zamanlarda farklı örneklem gruplarıyla veya nitel araştırma desteği sunularak karma yöntemle de literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple benzer ölçeklerin kullanıldığı farklı örneklem gruplarıyla çalışmanın yürütülmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca çalışmanın sadece İstanbul ili ile sınırlı olmasından ve COVID-19 gibi tüm dünyayı etkisi altına alan ve bireylerin biyo-psiko-sosyal sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen bir dönemde yapılmasından dolayı elde edilen sonuçların genelleştirilmesi pek mümkün olmamaktadır. Bu sebeple çalışmanın daha sağlıklı bir dönemde ve geniş bir evrende yapılmasının daha iyi sonuçları ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak akademik motivasyon, tüm öğrencilerin akademik hedeflere ulaşabilmeleri noktasında oldukça önemli olmakta ve boş zamanı değerlendirme ve karar vermeyi erteleme eğilimleri gibi çalışma kapsamında ele alınan unsurlarla bağlantılı olabilmektedir. Bu sebeple her üç ölçeği de ele alan çalışmaların ortaya konulması öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması, boş zaman yönetimi konusunda planlı olmaları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper



ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin azaltılması noktasında birtakım önerilerin ortaya konulabilmesinde önem arz etmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklemelerin rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181419>.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgül, B. M. ve Karaküçük, S. (2015). Boş zaman yönetimi ölçeği: geçerlik- güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1867-1880. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3445.
- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (8), 573-578. doi:10.1177/0146167282083027.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 67-83.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eguefd/issue/4915/67280>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-47. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. doi: 10.1501/Egifak_0000000094.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, V. O. (2017). Üniversite öğrencilerin serbest zaman doyum düzeyleri ile serbest zaman yönetimleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaunjs/issue/31075/331319>.
- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., ve Serdar, E. (2019). Lise öğrencilerinde boş zaman yönetimi ve gelecek beklentisi ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 1498-1505. doi: 10.17719/jisr.2019.3689.
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when and how. *Journal of Business and Psychology*, 29, 1-19. doi: 10.1007/s10869-013-9308-7.
- Direktör, C., ve Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75. doi: 10.31461/ybpd.316130.
- Effert, B. R. & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19398/205951>.
- Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 150-181. DOI. 10.51460/baed.1222538



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). The relationship between adolescents' motivation to class engagement and their level of subjective well-being. *International Journal of Human Sciences*, 8, 1220-1233.
- Ferrai, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum Press.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274. doi: 10.1006/ceps.1995.1017.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor servis dersine tutumları ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 31-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40484/484960>.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, S. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127. doi: 10.20296/tsad.36644.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: task involvement, ego involvement and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-196. doi: 10.1037/0022-0663.83.2.187.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, selfconcept engagement and performance in high school; key processes from a longitudinal perspective. *Journal Of Adolescence*, 35, 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52), 890-898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890.
- Harwell, M., & LeBeau, B. (2010). Student eligibility for a free lunch as an ses measure in education research. *Educational Researcher*, 39(2), 120-131. doi: 10.3102/0013189X10362578.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karaküçük, S. (2014). *Reaksiyon, boş zamanı değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karataş, H., ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19814/211923>.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research on Science Teaching*, 27, 115-126. doi: 10.1002/tea.3660270204.
- Pintrich, P., R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 150-181. DOI. 10.51460/baebd.1222538



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Sarıkaya Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 17-38.* doi: 10.29065/usakead.256378.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 548-560.* doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive- behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509.* doi: 10.1037/0022-167.31.4.503.
- Süzer, M. (1997). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)*. Pearson: Boston.
- Tektaş, M., & Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 221-229.*
- Terlemez, B., Şahin, D., ve Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies, 2(2), 67-78.* doi: 10.5505/pjess.2015.09797.
- Tuncer, G., Yanpar Yelken, T., ve Tanrıseven, I. (2018). Felsefe grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(3), 1156-1175.* doi: 10.17860/mersinefd.397603.
- Türk Dil Kurumu (2021). Motivasyon. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr> (09.04.2021).
- Türk Dil Kurumu (2021). Zaman. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr> (09.04.2021).
- Türkmen, M., Kul, M., Genç, E., & Sarıkabak, M. (2013). Konaklama işletmesi yöneticilerinin rekreasyon algı ve tutumlarının değerlendirilmesi: Batı Karadeniz bölgesi örneği. *Turkish Studies, 8(8), 2139-2152.* doi: 10.7827/TurkishStudies.5311.
- Uyulan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 7-32.* doi: 10.12738/estp.2014.1.2013.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250-260.* doi: 10.17860/efd.16628.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). On the predictive effect of intrinsic, extrinsic and amotivational styles on behavior: a prospective study. *Journal of Personality, 60, 599-620.* doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72(5), 1161-1176.* doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.* doi: 10.1177/0013164492052004025.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96(2), 236-250.* doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236.
- Yılmaz, B. (1989). *Boş zaman ve halk kütüphanesi: kavramsal bir yaklaşım.* Türk Kütüphaneciliği, 4, 200-206.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavuş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6(3), 430-440.*

Arslankoç, S. ve Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (1), 150-181.* DOI. 10.51460/baebd.1222538



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 150-181.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 150-181.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Yılmaz, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/artibilimsosyal/issue/38107/441261>.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685. doi: 10.21547/jss.256759.



Carabo-Cone Yönteminin Kullanılabilirliğinin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Gelişim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Usability of the Carabo-Cone Method in Terms of Development Features in the Preschool Education Program

Sayfa | 182

İrem AVGIN ^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 802141013@ogr.uludag.edu.tr

Gülnehal GÜL ^{ID}, Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, gulnehal@uludag.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 27 Eylül 2022
Kabul tarihi - Accepted: 13 Mart 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 182-195.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 182-195.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada Carabo-cone Yönteminin kullanılabilirliğinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özellikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla "Carabo-cone Yönteminin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özelliklerine katkısı var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Madeleine Carabo-cone tarafından hazırlanmış olan "Playground For the Music Teacher" isimli kitap incelenmiş, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan okul öncesi programında yer alan gelişim özelliklerini Carabo-cone Yönteminin karşılama durumu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Madeleine Carabo-cone tarafından hazırlanmış olan "The Playground For Music Teacher" isimli kitabın okul öncesi ve ilköğretim müzik eğitiminde kullanılmak üzere öğretmen kılavuz kitabı olarak hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Müzik okur yazarlığı edinmeye yönelik olarak geliştirilen ve farklı yaş gruplarına göre temel oyunlar, orta seviye oyunlar ve ileri seviye oyunlar olmak üzere 3 bölüme ayrılan Carabo-cone yönteminin söz konusu bu kitapta ele alındığı belirlenmiştir. Orta ve ileri seviye oyunların okul öncesi müzik etkinliklerinde kullanılabilir düzeyde olmadığı; ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen müzik eğitimi etkinlikleri için daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Okul öncesi müzik eğitimi, Carabo-cone yöntemi.

Abstract. The aim of this study is to evaluate the usability of the Carabo-cone Method in terms of developmental features in the pre-school education program. Towards this aim, this study answers the question, "is there any contribution of the "Carabo-cone Method" in terms of developmental features in the pre-school education program?" The document analysis method was used in the study, which the book "Playground For the Music Teacher" by Madeleine Carabo-cone is examined and it was determined that the Carabo-cone Method meets the developmental features of the preschool program prepared by the Republic of Turkey Ministry of National Education General Directorate of basic education. According to the findings of this study, it is determined that the book in question has been prepared as a teacher's guidebook for use in preschool and primary school music education and detailed instructions are given to the teacher to guide the child about music teaching with concretization. It has been detected that the Carabo-cone method, which was developed for acquiring musical literacy, the basic games part is for children aged 5-7, intermediate games are for 7-8 year olds learning basic games and advanced games are for 7-10 year olds who master basic and intermediate level games.

Keywords: Music education, Pre-school music education, Carabo-cone method.



Extended Abstract

Introduction. Music education, which is defined as a process of acquiring and changing musical behavior, enables an individual to communicate and socialize with his/her close environment through music and contributes to making his/her life valuable. The child, With the beginning of corporate music education, he begins to notice and recognize the music which he is in from the moment of his birth. The researches carried out show that the musical experiences of the child during this period supports the development of areas which are social, physical, psychological, etc. It is considered that the child's other early learning will be supported with the music education, which is at the center of the child's education in the preschool period and the social, emotional, physical and mental development can be increased. With the education received during this period, the child is supported in many areas such as the development of gross and fine motor skills, the increase of vocabulary, the release of suppressed energy. However, studies show that children who received musical education during this period are better than children who did not receive education in several auditory and motor abilities such as reacting with body movements, creating dance figures suitable for music, recognize his voice by accompanying the music with his voice, sensation and rhythmic sense and melodic contour perception.

For this reason, it is considered necessary to implement an effective music education program in early childhood. It is known that many educational approaches are used in children's music education. In this context, contemporary music teaching approaches such as Dalcroze, Kodaly, Suzuki and Orff-Schulwerk are often used in early childhood education in order to achieve the goals of music education. Besides that, it is thought that different educational approaches such as Carabo-cone can also be used in early childhood music education. This method in question was developed by Madeleine Carabo-cone, inspired by J. Piaget's sensory-motor approach. With this idea, in this research, it was aimed to evaluate the usability of the Carabo-cone Method in terms of development features in the pre-school education program. Towards this aim, this research answers the question, "is there any contribution of the "Carabo-cone Method" in terms of development features in the pre-school education program?"

Method. The document analysis method was used in the study. Document Analysis is a research method for rigorously and systematically analysing the contents of written documents. The scope of the study, the book "Playground For the music teacher" by Madeleine Carabo-cone was examined and it has been determined that the Carabo-cone Method meets the developmental features of the pre-school program prepared by the General Directorate of Basic Education of the Ministry of National Education.

Results. The book "The Playground For Music Teacher" by Madeleine Carabo-cone has been prepared as a teacher's guidebook for use in pre-school and primary school music education. In this book in question, detailed instructions are given to the teacher to guide the child about music teaching with concretization. In the first part of the book, which consists of two basic parts, there are four subheadings: background for elementary games, background for more advanced games, the necessary equipment and general suggestions. In the first subheading of the first part, elementary games are included and the child is introduced to the grand staff. It is aimed to teach the time values of quarter notes, half notes, dotted half notes, whole notes, eighth notes, and the time signatures as well as 4/4,



3/4. In all the games given here, it is mentioned that the child should use his natural living space; his environment and his own body.

It has been detected that the Carabo-cone Method, which was developed for acquiring musical literacy, the elementary games part is for children aged 5-7, intermediate games are for 7-8 year olds learning basic games and advanced games are for 7-10 year who master elementary and intermediate level games.

Discussion and conclusion.: The main goal of the carabo-cone Method is for the child to learn music through games and at the same time to acquire musical literacy by embodying abstract concepts. In this context, it is considered necessary to give this method a place in preschool music education that will support other contemporary music teaching methods.

In our country, music lessons at the preschool and primary school levels are not taught by music teachers. It is believed that music education, which is carried out with well-trained teachers at the pre-school and primary school levels, is necessary for children to be able to maximize their existing capacities to the maximum possible level. For this reason, it is considered necessary that the music education competencies of preschool and classroom teachers should be of a quality that will bring the aesthetic level and musical skills of children to the highest level. For this purpose, it should be ensured that these teachers are supported by in-service training programs, seminars, etc., where they can have sufficient equipment for planning and implementing music education activities. In this context, should be included the studies that include contemporary music teaching methods in which the Carabo-cone method is included.

The music education program included in the pre-school education program implemented by the Ministry of National Education is given in the form of a framework program. However, music education activities that are considered to be effective in the development of the child's aesthetic thinking and cultural level should be well planned and implemented. With this in mind, the music education practices in the program should be reorganized to include contemporary music teaching methods; detailed guide books should be prepared for teachers. However, it is considered necessary to go to new legal regulations that will ensure that music lessons held in preschool and primary schools are taught by music teachers. In addition, it is suggested that researchers conduct experimental studies in order to determine the level of usability of the Carabo-cone method in preschool music education.



Giriş

Henüz anne karnındayken çocuğun yaşantısına giren müzik, bireyin doğumu ile birlikte annesinin söylediği ninniler ile devam etmektedir. Çocuk bu dönemde çevresinden ve ailesinden duyduğu müzikler ile beslenmekte; öğrendiği ve söylediği müzikler onun keşfetmesine, yaratıcı ve estetik duygularının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Reynolds ve Burton, 2017; Tekin Gürgen, 2009; Trappe, 2012). Bu nedenle doğuştan gelen yeteneğe sahip olan çocukların erken yaşta müzik konusunda eğitilmeleri önemli görülmekte, erken çocukluk döneminde müzik eğitimi çocuğun eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir (Göğüş, 2009).

Temelinde bir müzikal davranış kazandırma ve değiştirme süreci olarak tanımlanan müzik eğitimi, bireyin yakın çevresiyle müzik yoluyla iletişim kurmasını ve toplumsallaşmasını sağlamakta, yaşamının değerli hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Çuhadar, 2016; Özen, 2004; Türkmen, 2021). Çocuk, kurumsal müzik eğitiminin başlangıcı ile doğumundan itibaren içinde bulunduğu müziği fark etmeye ve tanımaya başlar. Yapılan araştırmalar çocuğun bu dönemdeki müzikal deneyimlerinin sosyal, fiziksel, psikolojik vb. alanlardaki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Türkmen, 2021; Uluğbay, 2014). Bu dönemde aldığı eğitim ile çocuk büyük ve küçük motor becerilerinin gelişimi, sözcük dağarcıklarının artması, bastırılmış enerjisinin serbest kalması gibi pek çok alanda desteklenmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar bu dönemde müzik eğitimi almış çocukların vücut hareketleriyle tepki verme, müziğe uygun dans figürleri oluşturma, müziğe sesiyle eşlik ederek sesini tanıma, duyum ve ritmik ayrımcılık ve melodik kontur algısı gibi bir dizi işitsel ve motor yetenek konusunda müzikal olarak eğitim almayan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir (Forgeard ve diğer., 2008; Ho ve diğer., 2003; Uluğbay, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde erken çocukluk eğitiminde gerçekleştirilen müzik eğitimi yöntemlerinin çocuğun gelişimine katkısına ilişkin pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Müzik eğitiminin çocuğun sosyal, fiziksel, psikolojik kazanımlarına katkısına ilişkin çalışmalar (Türkmen, 2021; Uluğbay, 2014), ritim duygusunun geliştirilmesinin konuşma algısına katkı sağlayacağına ilişkin çalışmalar (Cason ve diğer., 2015; Gordon ve diğer., 2011; Hannon ve Johnson, 2005), çalgı eğitimi alan çocukların almayan çocuklara oranla daha fazla sözel hafıza becerileri edindiklerine ilişkin çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir (Ho ve diğer., 2003; Uluğbay, 2014). Okul öncesi dönem müzik eğitiminde kullanılmakta olan yöntemlerin kullanılabilirliğine ilişkin çalışmalar da literatürde yerini almıştır (Carder, 1990; Dalgın ve Sözbir, 2019; Özen, 2004; Özer ve Pamukçu, 2016; Tabuena, 2021). Müzik eğitimi yöntemlerinden Carabo-cone yönteminin incelendiği çalışmaların çok az olduğu görülmekle beraber (Çağlak Eker ve Çağlak, 2020), erken çocukluk döneminde Carabo-cone yönteminin kullanılabilirliğine ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğun eğitiminin merkezinde yer alan müzik eğitimi ile diğer erken dönem öğrenimlerinin destekleneceği; sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin artırılabilceği düşünülmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde etkin bir müzik eğitimi programının uygulanması gerekli görülmektedir.



Çocukların müzik eğitiminde pek çok eğitim yaklaşımının kullanıldığı bilinmektedir. Bu kapsamda Dalcroze, Kodaly, Suzuki ve Orff-Schulwerk gibi çağdaş müzik öğretim yaklaşımları, müzik eğitiminin hedeflerine ulaşabilmek için erken çocukluk eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Tekin Gürgen, 2009). Bunun yanı sıra Carabo-cone gibi farklı eğitim yaklaşımlarının da erken çocukluk müzik eğitiminde kullanılabilir olduğu düşünülmektedir (Özen, 2004). Söz konusu bu yöntem Madeleine Carabo-cone tarafından J. Piaget'in duyuşsal motor yaklaşımından esinlenerek geliştirilmiştir (Carabo-cone ve Carabo-cone, 1978; Tabuena, 2021). Çocuğun öğrenme sürecinde kendi kendine katılımının önemi üzerinde duran yöntem; onun kendi dünyasındaki algısal nesnelere dinamik, etkileyici ve duyuşsal niteliklerini kullanarak çocuktaki müzikal sembollerin somutlaşmasına katkı sağlamaktadır.

Madeleine Carabo-cone (Haziran 1916-Ağustos 1988) Fransa'da doğmuş Amerikalı bir keman sanatçısıdır. Konser kemancısı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde sayısız konser vermiştir. Cleveland Orkestrası'nın birinci keman bölümüne kabul edilen ilk kadındır. Çok sayıda ünlü enstrüman sanatçısı ile performans göstermiş ve ödüller almıştır. Önde gelen üniversitelerde ve kolejlerde geniş atölyeler sunan aktif bir klinisyendir (Carabo-cone, 1982; Tabuena, 2021). Bununla birlikte yaptığı çalışmalarla müzik okur yazarlığının önemini vurgulayan Madeleine Carabo-cone, geliştirmiş olduğu Carabo-cone yönteminin erken çocuklukta müzik okur yazarlığının gelişmesi açısından kullanılabilir olduğunu da ifade etmektedir (Carabo-cone, 1978).

Bu düşünce ile bu araştırmada Carabo-cone Yönteminin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özelliklerine katkısı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Erken çocukluk eğitiminde Carabo-cone yönteminin kullanılabilirliğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından söz konusu bu çalışma önemli görülmektedir. Bu amaçla "Carabo-cone Yönteminin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özelliklerine katkısı var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Çalışma kapsamında Madeleine Carabo-cone tarafından hazırlanmış olan "Playground For the Music Teacher" isimli kitap ve kitap içerisinde yer alan oyunlar incelenmiş, yöntemde yer alan oyunların Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan okul öncesi programında yer alan gelişim özelliklerini karşılama durumu araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığı ile belirlenmiştir. Söz konusu bu formda yöntemde yer alan oyunların uygulanması sonucunda elde edilecek kazanımlar araştırmacılar tarafından belirlenmiş, okul öncesi programında yer alan gelişim özellikleri ile karşılaştırılarak ilişkilendirilmiştir.

Bulgular

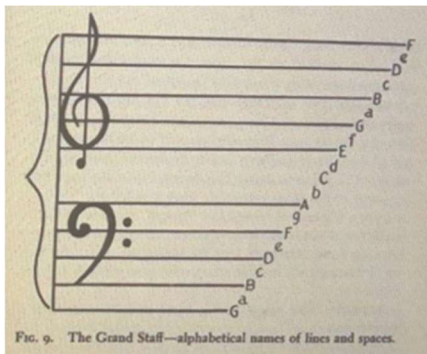
Bu bölümde Madeleine Carabo-cone'un "Playground for the music teacher" isimli kitabının incelenmesinden elde edilen bulgulara ve ilgili yöntemin okul öncesi programında yer alan gelişim alanlarına katkısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Madeleine Carabo-cone tarafından hazırlanmış olan bu kitapta çocukların okullarda, oyun alanlarında, müzik işaretleriyle donatılmış ortamlarda müzik öğrenme etkinlikleriyle karşılaşmalarına olanak sağlayan bir program sağlanmıştır. Söz konusu bu oyunlar, her ne kadar müzikal oyun olarak uyarlanmış olsalar da çocuğun merak ve heyecan duymasına, rekabet etmesine, bastırılmış enerjisinin ortaya çıkmasına ve büyük-küçük motor kaslarının çalışmasına katkı sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Kitabın en önemli özelliği, sadece müzik öğretmenleri için değil, çocuklar ile müzik eğitimi etkinlikleri yapmak isteyen bütün eğitimciler için uygun olmasıdır. Söz konusu kitapta yer alan yöntem 2 bölümde ele alınmıştır. 1. bölümde öğretmene oyunların arka planında hazırlık, kazanımların hedeflerinin açıklanması ve verilecek bilgilerin öğretilme yöntemleri detaylı olarak açıklanıp, yöntem anlatılmıştır. 2. bölümde ise 1. bölümde yer alan bilgilere ilişkin oyunlara detaylı olarak yer verilmiştir.

Birinci bölümde yer alan içerikler eğiticinin tüm temel oyunlara liderlik edeceği şekilde planlanmıştır. Bu bölüm çocuğun temel müzikal okuma gelişiminin sağlanmasına yönelik olarak eğiticinin çocuğa dizek, ritim ve nota değerlerini nasıl öğreteceğine; çocuktaki koordinasyonun nasıl sağlanacağına ilişkin unsurları içermektedir.

Kitapta müzikal oyun alanının piyano dizek düzeninin yer aldığı bir zeminde oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Bu düzende dizeğin tam ortasında- fa ve sol anahtarının arasında- do notasının bulunacağı yerde sihirli çizgi adı verilen hayali bir çizginin var olduğunun kabul edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bölümde eğiticinin piyano dizek düzenine ilişkin bilgilendirilmesi hedeflenmekte ve konuya ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmektedir. Şekil 1'de piyano dizek düzenine ilişkin çizime yer verilmiştir.

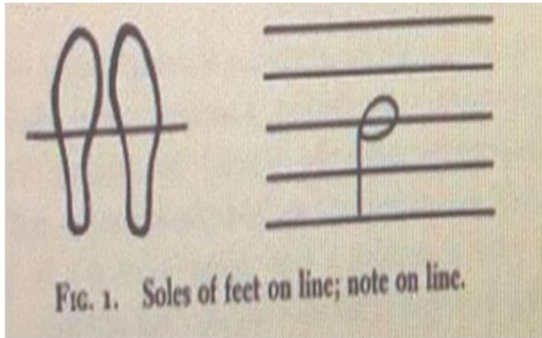


Şekil 1. Piyano dizeği ve nota isimlerinin konumu (Carabo-cone, 1959)

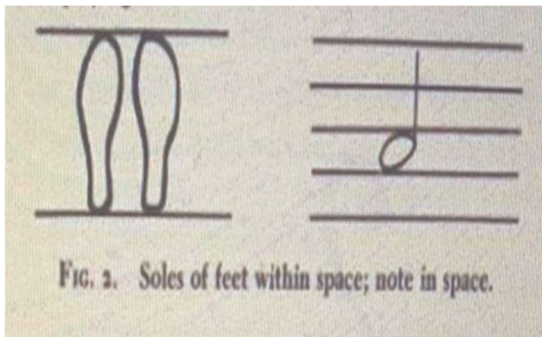
Gerçekleştirilecek bu uygulamanın okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programındaki zihinsel alan gelişim özellikleri içerisinde yer alan resmini gördüğü nesneyi tanımlama, kısa bir süre önce gördüğü resimle ilgili sorulan sorulara cevap verme, bir dizi içerisindeki nesnelerin birbirlerine göre konumlarını söylemeye yönelik kazanımlarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Sayfa | 189

Notaların öğretimi için ikilik nota değeri ile başlanmaktadır. Kâğıttan semboller kesilmekte, bu sembolleri çocukların vücutlarının herhangi bir yerine takmaları istenmekte ve kendilerini nota değeri olarak görerek notayı içselleştirmeleri beklenmektedir. Gerçekleştirilen bu uygulamalar ile okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki kurallara uyma, grup oyunlarına katılma ve motor gelişim alanında verilen basit şekilleri kesme, baskı-yapıştırma işlerini yapma gelişim özelliklerine yönelik katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Nota değeri olarak ikilik nota ile başlanmasının sebebi daire ve çubuk sembollerinin çocukların öğrenebileceği yapıda olmasıdır. Notalarının yerlerinin öğrenilmesi amacıyla zeminde bulunan piyano dizek düzeninde ayaklarını ya da kesilmiş notaları kullanarak yerleştirmeleri istenmektedir. Şekil 2 ve şekil 3' de çocukların piyano dizegi üzerinde ayaklarını ya da kesilmiş notaları yerleştirme düzenine ilişkin görsele yer verilmiştir.



Şekil 2. Notaların dizek çizgileri üzerindeki konumu (Carabo-Cone,1959)



Şekil 3. Notaların dizek aralıkları üzerinde konumu (Carabo-cone, 1959)

Gerçekleştirilen bu uygulamalar ile okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında yer alan mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulama; motor

Avgın, İ. ve Gül, G. (2023). Carabo-Cone yönteminin kullanılabilirliğinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 182-195. DOI. 10.51460/baebd.1180922



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 182-195.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 182-195.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gelişim alanında çift ayak üzerinde sıçrama; sosyal ve duygusal alanda kurallara uyma, grup oyunlarına katılma, sırasını bekleme kazanımlarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu yöntemde çocuklara oyunlar ile müziğin alfabesinin öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda çocukların dizekli oyun alanında yürürken aynı zamanda müzik alfabesini seslendirmeleri istenmektedir. Notaların konumları öğretildikten sonra sırasıyla önce “fa anahtarı” ve anahtar üzerinde notaların yerleri, sihirli çizgideki orta do, daha sonra da “sol anahtarı” ve notaların yerleri tanıtılmış ve eğiticiye çocuklara bu notaları nasıl tanıtacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra notaların değerleri ve öğretmenin bu değerleri nasıl öğreteceğine ilişkin ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmiştir. Kitapta aynı zamanda nota yazım kurallarına da yer verilmektedir.

Daha sonra çocuğun öncelikle dörtlük nota değerini görsel olarak tanimasının sağlanması ve birim vuruşu hissedebilmesi için kollarını sallaması istenmektedir. Çocuğun her öne arkaya kolunu salladığında her bir salınımın dörtlük nota olarak algılamasının sağlanmasının, hızlı ve yavaş salınımlarla da tempoyu hissetmesinin sağlanmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Ardından ikilik notanın öğretimiyle devam edilmiştir. İkilik nota öğretimi için kolun iki kere salınım yapması ve aynı zamanda nota değerinin seslendirilmesi de istenmektedir. Benzer şekilde nota değerlerinin öğretimine sırasıyla üç vuruş, dört vuruş (birlik) ve son olarak da sekizlik nota değerleri ile devam edilmektedir.

Gerçekleştirilen bu uygulamalar ile okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında yer alan kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterme, 1-10 arası sayma, verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturma; dil gelişim alanında sesin tonunu, hızını, şiddetini ayarlama, art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirme; motor gelişim alanında kollarını sağ kol, sol kol salınımı yaparak koşma, çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapma; sosyal ve duygusal gelişim alanında ise grup oyunlarına katılma, kurallara uyma kazanımlarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

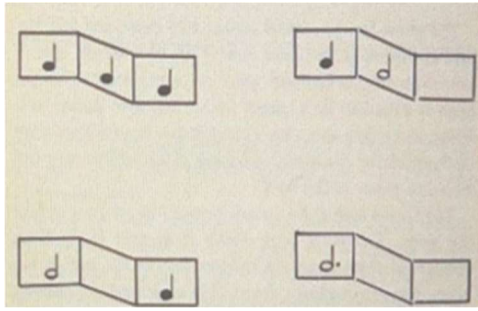
Nota okur yazarlığına girişten sonra çocuğun piyano klavyesi ile tanıştırılması ve başlangıç düzeyinde piyano eğitiminin hangi sıra ile ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin ayrıntılı bir yönergeye yer verilmiştir. Öğretmenin klavyeyi siyah tuşları gruplandırarak öğretmesi tavsiye edilmektedir. Daha sonra bu iki grubun birleştirilmesi ve görsel olarak çocuğa do dizisinin siyah tuşların etrafındaki beyaz tuşlarla ilişkilendirilerek tanıtılması önerilmektedir.

Klavye tanıtıldıktan sonra çocuğun klavye ve notaları birleştirmesi için müzikal oyun alanında zihinsel olarak piyano ile piyano dizeğinde bulunan 11 çizgi (sihirli çizgi) ve 10 aralığı ilişkilendirmesi istenmektedir. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin oyunu nasıl kurgulayacağı yöntemde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Gerçekleştirilen bu uygulamalar ile okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında yer alan nesnelere çeşitli özelliklerine göre karşılaştırma, nesnelere arasında benzerlik ve farklılıkları söyleme, seslerdeki farklılıkları ayırt etme kazanımlarına yönelik katkı sağlanacağı düşünülmektedir.



Ayrıca öğretmene öğrenciyeye anahtarları dizek üzerine nasıl yerleştirmesi gerektiğini öğretmesi amacıyla yönelik olarak ayrıntılı ve basamaklandırılmış bir yönerge verilmektedir. Anahtar çiziminin ardından notaların klavyede yerleşimine ilişkin yönergeye geçilmiştir.

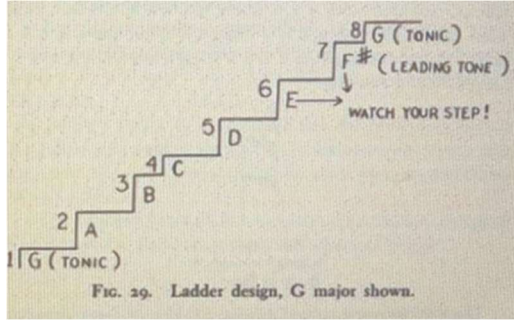
Çocuğa piyano klavyesinin kâğıt üzerinde öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Konuya ilişkin olarak öğretmen için kitapta ayrıntılı bir yönergeye yer verilmiştir. Söz konusu bu yönerge ile çocuğun klavyeyi somutlaştırabilmesi amacıyla yönelik olarak yaratıcı uygulamaların da kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yaratıcı uygulamalarda öncelikle çocuğun ölçü sayısının neyi ifade ettiğini algılamasına ve buna ilişkin uygulamaların nasıl yapılacağına yer verilmektedir. 4/4'lük ve 3/4'lük ölçüler içinde hangi nota değerlerinin kaç adet yer alabileceğine ilişkin oyunlar kullanılmıştır. Bu bölümün sonunda 3/4'lük ölçü sayısına sahip bir vals melodisi bestelenmesine ilişkin yaratıcı uygulamalar bulunmaktadır. Şekil 4'te söz konusu oyuna ilişkin görsele yer verilmiştir.



Şekil 4. 3/4'lük ölçü oyununun kâğıt üzerinde gösterimi (Carabo-cone, 1959)

Gerçekleştirilen bu uygulamalar ile okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında yer alan 1'den 10'a kadar sayma, geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturma, 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapma, eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklama; motor gelişim alanında örnek gösterildiğinde kağıdı çapraz şekilde katlama; sosyal ve duygusal gelişim alanında ise kurallara uyma, grup oyunlarına katılma gelişim özelliklerine yönelik katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Temel oyunlardan sonra daha teorik konuların anlatılmasına yönelik olarak müziksel etkinliklere ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak majör dizisinin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle do majör dizisi üzerinde çocukların adımlarını kullanarak majör dizi kalıbının (2 tam 1 yarım 3 tam 1 yarım) öğretilmesi; daha sonra da sol majör üzerinde notalar basamaklandırılarak majör dizisinin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu konuya yönelik olarak şekil 5'te görsele yer verilmiştir.



Şekil 5. Dizi aralıklarının farklı tonlara göre gösterimi (Carabo-cone, 1959)

İleri düzey olarak planlanmış bu bölümün okul öncesi yaş grubunun bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki kazanımlarının gerçekleştirilmesi amacıyla yönelik olarak kullanılabilirliğinin uygun olmadığı; ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Kitabın birinci bölümünün sonunda Carabo-cone Yöntemi uygulamalarında kullanılacak ekipmanların neler olduğu, oyunun hangi ortamlarda oynanabileceği ve nasıl hazırlanacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Kitabın ikinci bölümünde ise öğretmene oyunları nasıl kurgulayacağı, oyunların kaç öğrenci için uygun olduğu, oyunlarda kullanılacak parçaların piyano eşliği ve elde edilecek kazanımlara ilişkin olarak da detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Madeleine Carabo-cone tarafından hazırlanmış olan "The Playground For Music Teacher" isimli kitap okul öncesi ve ilkökul müzik eğitiminde kullanılmak üzere öğretmen kılavuz kitabı olarak hazırlanmıştır. Söz konusu bu kitapta çocuğa müziğin somutlaştırılarak öğretilmesine ilişkin olarak öğretmene yol gösterecek ayrıntılı yönergeler yer verilmektedir. İki temel bölümden oluşan kitabın 1. bölümünde başlangıç seviyesi oyunlarının arka planı, orta seviye oyunların arka planı, gerekli ekipmanlar ve genel öneriler olmak üzere dört alt başlığa yer verilmektedir. Birinci bölümün ilk alt başlığında başlangıç seviyesinde oyunlara yer verilmekte ve çocuğun piyano dizeği ile tanışması sağlanmaktadır. Dörtlük, ikilik, noktalı ikilik, birlik ve sekizlik nota değerlerinin ve 4/4' lük, 3/4' lük ölçü sayılarının öğretilmesi hedeflenmektedir. Burada yer verilen tüm oyunlarda çocuğun doğal yaşam alanını; çevresini ve kendi vücudunu kullanması gerektiği belirtilmektedir. Müziğin insan bedeni ile somutlaştırılmasının önemi üzerinde duran Dalcroze Yöntemi söz konusu bu kitapta yer verilen müziğin somutlaştırarak öğretilmesinin gerekliliğini destekler niteliktedir (Juntunen ve Hyvönen, 2004; Juntunen, 2019). Ayrıca müziğin somutlaştırılarak öğretilmesine ilişkin farklı çalışmalar da literatürde yerini almıştır (Voima, 2009; Avcı, 2018). Buradan yola çıkarak müzik eğitiminde insan bedeninin somutlaştırma amacı ile kullanılmasının daha kalıcı izli öğretim açısından önemli ve gerekli olduğu düşünülebilir.

Avgın, İ. ve Gül, G. (2023). Carabo-Cone yönteminin kullanılabilirliğinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 182-195. DOI. 10.51460/baebd.1180922



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 182-195.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 182-195.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özellikle müzik okur yazarlığı edinmeye yönelik olarak geliştirilen bu yöntemin temel oyunlar kısmı 5-7 yaş çocukları için, orta seviyedeki oyunlar temel oyunları öğrenen 7-8 yaş çocukları için ve ileri seviyedeki oyunlar ise temel ve orta seviye oyunlarda ustalaşan 7-10 yaş çocukları için hazırlanmıştır.

Bu kapsamda majör ve aralık bilgisi verilerek başlanılan orta seviye ve ileri seviye oyunların okul öncesi müzik etkinliklerinde kullanılabilir düzeyde olmadığı; ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen müzik eğitimi etkinlikleri için daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında ilgili kurumlara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Carabo-cone Yönteminin temel hedefi çocuğun müziği oyunlarla öğrenmesi ve aynı zamanda soyut kavramları somutlaştırarak müzik okur yazarlığı edinmesidir. Bu kapsamda söz konusu bu yöneme de okul öncesi müzik eğitiminde diğer çağdaş müzik öğretim yöntemlerini destekleyecek nitelikte yer verilmesi gerekli görülmektedir.

Ülkemizde okul öncesi ve ilkokul kademesindeki müzik dersleri müzik öğretmenleri tarafından verilmemektedir. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde müzik eğitiminde çocukların ilgi, ihtiyaç ve kapasitelerinin mümkün olan en üst düzeye çıkarılmasının, iyi düzenlenmiş bir müzik eğitimi programı ve bu programı gerçekleştirecek alanında iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliklerinin çocukların estetik düzeyine ve müziksel becerilerini en üst seviyeye getirecek nitelikte geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu amaçla söz konusu öğretmenlerin müzik eğitimi etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olabilecekleri hizmet içi eğitim programları, seminer vb. çalışmalar ile desteklenmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda Carabo-cone yönteminin de yer aldığı çağdaş müzik öğretim yöntemlerini de içerisine alan çalışmalara yer verilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında yer alan müzik eğitimi programı çerçeveye bir program şeklinde verilmiştir. Ancak çocuğun gelecekteki yaşamına yön verecek, estetik düşüncesi ve beğeni düzeyine katkı sağlayacak müzik eğitimi etkinliklerinin iyi planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu düşünceyle programda yer alan müzik eğitimi uygulamaları yöntem ve kapsam göz önünde bulundurularak çağdaş müzik öğretim yöntemlerini de içine alacak şekilde yeniden düzenlenmeli; öğretmenlere yönelik ayrıntılı olarak düzenlenmiş kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır. Ayrıca okul öncesi ve ilkokulda gerçekleştirilen müzik derslerinin müzik öğretmenleri tarafından verilmesini sağlayacak yeni yasal düzenlemelere gidilmelidir.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde de bulunulabilir:

Carabo-cone Yönteminin okul öncesi müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacı ile araştırmacılar tarafından deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 182-195.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 182-195.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Avcı, A. (2018). 7-9 yaş arası çocuklar için “animasyon destekli piyano öğretim yöntemi. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/570244>
- Carabo-Cone, M. (1982). Fingerboard interval charts: a new look. *American String Teacher*, 32(4), 10–14. <https://doi.org/10.1177/000313138203200404>
- Carabo-cone, M. (1978). From the beginning . Madeleine carabo-cone “our pedagogy must constantly be directed to the development of thinking, cognitive musicians ...” 24–25. <https://doi.org/10.1177/000313137802800211>
- Carder, P. (1990). The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff. *Music Educators National Conference*. 49(1), 164.
- Cason, N., Astésano, C. ve Schön, D. (2015). Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio-motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, 155, 43–50. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.12.002>
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 217-230.
- Dalgın, M. ve Acay Sözbir, S. (2019). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar . *Fine Arts*, 14 (1) , 39-59.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., ve Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE*, 3(10), 1–8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>
- Göğüş, G. (2009). Müzik yeteneğinin geliştirilmesinde küçük yaşlarda eğitime başlamanın önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 89–102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173434>
- Gordon, R. L., Magne, C. L. ve Large, E. W. (2011). EEG correlates of song prosody: A new look at the relationship between linguistic and musical rhythm. *Frontiers in Psychology*, 2(NOV), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00352>
- Hannon, E. E., ve Johnson, S. P. (2005). Infants use meter to categorize rhythms and melodies: Implications for musical structure learning. *Cognitive Psychology*, 50(4), 354–377. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004.09.003>
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., ve Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Jutunden, M.-L. ve Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythms. *B. J. Music Ed*, 21(2), 199-214.
- Juntunen, M.-L. (2019). Dalcroze Eurhythms – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*, 49–59. Available: <https://dalcrozeusa.org/wp-content/uploads/2019/07/Le-Rythme-2019-Webversion.pdf>
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 0–0.
- Özer, S., ve Pamukçu, M. C. (2016). Çocuklarda piyanoya başlangıç yaşı ve müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, 2015(7), 29–38. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/konservatuvardergisi/issue/46521/584090>
- Reynolds, A. M., ve Burton, S. L. (2017). Serve and return: Communication foundations for early childhood music policy stakeholders. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244779>
- Tabuena, A. C. (2021). Carabo-cone, Dalcroze, Kodály, and Orff schulwerk methods. *International Journal of Asian*
- Avgın, İ. ve Gül, G. (2023). Carabo-Cone yönteminin kullanılabilirliğinin okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 182-195. DOI: 10.51460/baebd.1180922



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 182-195.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 182-195.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Education, 2(1), 9–16. <https://doi.org/10.46966/ijae.v2i1.88>

Tekin Gürgen, E. (2009, 23-25 Eylül). *Farklı müzik eğitimi yöntemlerinin öğrencilerin müziksel becerileri üzerindeki etkileri*. [Sözel Bildiri]. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun.

Trappe, H. J. (2012). The effect of music on human physiology and pathophysiology. *Music & Medicine*, 4(2), 100–105. <https://doi.org/10.1177/1943862112438106>

Türkmen, E. F. (2021). Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri. *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri* (9. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053183594>

Uluğbay, S. (2014). Müzik eğitiminin çocuk zekâsına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025–1034. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22605/241585> adresinden alınmıştır.

Voima, N. (2010). Child-friendly approach to instrumental education: the Colourstrings violin school. (*Bachelor's Thesis, Lahti University of Applied Sciences, Music Department*). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201002041909>

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*, 2013 (August), 1–10.


https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis





Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Popüler Kültür Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları

Cognitive Structures of Social Studies Teacher Candidates on the Concept of Popular Culture

Sayfa | 196

Murat Bayram YILAR , Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, bayram.yilar@omu.edu.tr

Pınar TAĞRIKULU , Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr

Orhan ÜNAL , Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, orhanunal07@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 31 Ekim 2022
Kabul tarihi - Accepted: 9 Nisan 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “popüler kültür” kavramına yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Betimsel tarama yöntemine göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen araştırma grubu toplam 180 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan KİT aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları “popüler kültür” kavramı ile 280 farklı kelimeyi ilişkilendirmişler ve bu kelimeleri toplamda 1137 kez tekrar etmişlerdir. Araştırmada, katılımcıların popüler kültür kavramı ile en çok sosyal medya, moda, Tik-tok, Instagram, müzik ve tüketim çılgınlığı kelimelerini ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin analizi sonucunda on beş farklı tema ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların “popüler kültür” kavramının çok farklı yönlerine vurgu yaptıkları ve bu kavramı günlük yaşamla sıkça ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların popüler kültüre yönelik bilişsel yapılarının daha çok olumsuz yönde olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime İlişkilendirme Testi, Popüler Kültür, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı.

Abstract. The aim of this study is to reveal the cognitive structures of social studies teacher candidates regarding the concept of "popular culture" through word association test (KIT). The study group of the research conducted according to the descriptive survey method consists of social studies teacher candidates. The research group, which was determined according to the convenient sampling method, consists of a total of 180 teacher candidates. The data were collected through the WAT prepared by the researchers. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. Social studies teacher candidates participating in the research associated 280 different words with the concept of "popular culture" and repeated these words 1137 times in total. In the study, it was determined that the participants mostly associate the concept of popular culture with the words of social media, fashion, Tik-tok, Instagram, music and consumption frenzy. As a result of the analysis of the associated words, fifteen different themes were revealed. As a result of the research, it was determined that the participants emphasized very different aspects of the concept of "popular culture" and frequently associated this concept with daily life. In addition, it was understood that the cognitive structures of the participants towards popular culture were more negative.

Keywords: Word Association Test, Popular Culture, Social Studies, Teacher Candidate.



Extended Abstract

Introduction. In addition to being an important key concept in terms of understanding today's cultural form (Birekul, 2015), popular culture continues to influence everything we experience in our daily life, from music to entertainment, from religious life to science, from literature to sports (Kaya and Tuna 2010). By using social networking sites, the internet, visual and written media, popular culture, which affects many fields from music, fashion, food, to literature, affects individuals of all ages, classes and professions (Özgan et al., 2014). Popular culture, which gives people an identity and an image in society in terms of affecting individual preferences and admiration (Köse, 2014), offers people temporary happiness and makes them dependent on themselves for pleasure (Coşgun, 2012). While popular culture has a very useful aspect in people coming together, socializing and socializing, popular culture products presented by mass media can also have a completely destructive and devastating function (Özden & Barışeri, 2010). With the marketing of popular culture products and finding a consumption area, a uniformity in clothing, food, entertainment and music emerges in the society (Coşgun, 2012). It is possible to see the traces of popular culture even in these music and lyrics, where popular art is revealed and becomes a part of daily life (Birekul, 2015). On the other hand, in terms of appealing to a certain segment of the society, popular culture products have a negative impact on that segment. For example, some music videos target young people in terms of including aggression, violence and suicide in their messages, and negatively affect all life practices from young people's emotional relationships to consumption patterns (Günindi Ersöz, 2002). With the Social Studies course, it is aimed to protect the national culture and to raise awareness of popular culture in children. Therefore, the knowledge, perception and approaches of the teachers who are responsible for implementing the program on popular culture seem important. In gaining these qualifications, the importance of teacher education, especially in the undergraduate process, is known. From this point of view, in this study, it is aimed to reveal the cognitive perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of "popular culture" through word association test (WAT).

Method. Since this study aimed to examine and interpret the cognitive structures of the participants regarding the concept of popular culture, the use of the descriptive survey method was deemed appropriate by the researchers. The study group of the research consists of 180 social studies teacher candidates who continue their education at a state university in the north of Turkey. The study group was determined according to the convenient sampling method. In this study, the Word Association Test (WAT) prepared by the researchers was used as a data collection tool. The WATs, which are used to reveal the cognitive structures and thought networks of the individuals regarding the determined concepts, are an alternative data collection tool that can be used to determine the misconceptions and the quality of the information networks. As the cognitive structures of social studies teacher candidates regarding the concept of "popular culture" were examined within the scope of this study, the use of WAT was deemed appropriate by the researchers. The concept of "popular culture" was written 10 times in a row for the pre-service teachers to answer in the WAT form. Necessary spaces were left in front of each statement so that the pre-service teachers could write their answers. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data. The main purpose of this method is to present the data obtained from the participants by first arranging and



then interpreting. The breakpoint technique was used in the presentation of pre-service teachers' cognitive structures regarding the concept of popular culture (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999).

Results. Social studies teacher candidates associated a total of 280 different words with the concept of popular culture. These words are repeated 1137 times in total. Considering the number of repetitions of the associated words, the theme of media and press (f=214; 18.8%) stood out as the theme with the highest number of words. According to the number of word repetitions, the theme of media and press was followed by the theme of culture and currents of thought (f=148; 13%) and the theme of social life-lifestyle (f=121; 10.6%). The themes in which the least number of words are repeated are goods and object (f=14; 1.2%), other (f=34; 3%) and behavior (f=39; 3.4%). When the distribution of the associated words according to the themes is examined, the theme of media and press (f=29; 10.4%), the theme of social life-lifestyle (f=29; 10.4%), and the theme of culture and thought movements (f=27; 9%), 6) are the themes with which the most words are associated. Therefore, it can be said that there is a harmony between the themes that are associated with the most words and the themes that repeat the most words. The themes in which the least number of words are repeated are TV series, Film and Cinema (f=8; 2.9%), goods and object theme (f=10; 3.6%), and behavior (f=14; 5%). Although the theme of the series and the movie was not among the themes in which the least number of words were repeated, it was the theme associated with the least number of words. Therefore, under this theme, although few words are associated with popular culture in terms of diversity, it can be understood that these words are repeated a lot.

When the words that teacher candidates associate with the concept of popular culture in general, it is seen that the themes of media and press, culture and thought movements and social life-life style come to the fore. 29 different words 214 times in the theme of media and press; 27 words 148 times on the theme of culture and currents of thought; 29 words were repeated 121 times in the theme of social life-lifestyle. According to the frequency of repetition of the associated words, these themes are respectively; music, dance and entertainment; fashion-dress-clothing-style-style-goods; technology; time and space; economic life; art and literature; series, movies and cinema; negative impact/characteristic; eating and drinking culture; show behavior; other; goods and object themes followed. Among all themes, the theme with which the most words were associated by the participants was media and press.

Discussion and Conclusion. According to the results of this study, pre-service social studies teachers did not only express words about what popular culture is, but also strongly emphasized various features of popular culture such as its reasons, positive and negative consequences, and all kinds of spreading tools of popular culture. When the words associated with popular culture in teacher candidates are examined in general, it is understood that although they describe this concept as both positive and negative, they perceive it more negatively.



Giriş

Maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılan kültür, en genel anlamıyla insanoğlunun elinden çıkan her şey olarak tanımlanmaktadır. Oldukça kapsamlı bir anlama sahip olan kültürün içinde barındırdığı unsurlar insanlığın serüveni devam ettikçe değişime uğramaktadır. Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda Sanayi Devrimi ile insan gücünün yerini makine gücüne bırakması, üretim ve tüketim anlayışının değişmesi, kentleşme ve benzer olaylar bir yandan kültürün değişimini hızlandırırken öbür yandan da çeşitlenmesine neden olmuştur. Böylece popüler kültür, folk türü, alt kültür ve üst kültür gibi farklı kültür anlayışları ortaya çıkmıştır (Algül, 2019). Özellikle bu araştırmanın da konusunu oluşturan popüler kültürün temeli ise ilk uygarlıklara kadar gitmekle birlikte dünyanın seyrini değiştiren Sanayi Devrimi sonrasında kapitalist anlayışın da büyük etkisiyle en yaygın kültür durumuna gelmiştir.

Esasen sanayi toplumları ortaya çıkmadan önce temelde yüksek kültür, yerel/folk kültür olmak üzere iki farklı kültür mevcutken, Sanayi Devrimi sonucu sanayicilerin hükmettiği, kentlere yeni gelmiş yığınların (proletarya) oluşturduğu bir kültür olan popüler kültür oluşmuştur. Kültür kuramcıları tarafından popüler kültürle ilgili gerek olumlu gerekse olumsuz anlamda farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Ancak popüler kültür kavramı üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, yaklaşım farklılıkları sebebiyle bu kültürün ortak kabul gören bir tanımına ulaşılamamıştır (Kanburoğlu, 2011). Kültür endüstrisi açısından düşünüldüğünde popüler kültür kavramının metinsel anlamları, söylem ve ideolojiler ile kültürel metaların verdiği hazlar gibi birçok perspektiften ele alınabilir olması ortak bir tanım yapılmasını güçleştirmektedir (Rowe, 1996, s.20).

Popüler sözcüğü birden çok anlamı barındırmakla birlikte, halk, halka ait, avama ait, yaygın, gözde, revaçta ve rağbette olan, herkesin sevdiği, tanıdığı, herkes tarafından anlaşılabilir gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Beşevli Solmaz, 2009). Popüler kültür ise popularis kelimesinin değişime uğraması ve ek kelimeler ile bir kavram haline gelip şekillenmesi ile başlamış olan, çeşitli yapılanmalar içeren bir kavramdır (Aydar, 2014). Popüler kültür, halk tarafından seçilen, halka ait olan (Özgan, Arslan ve Kara, 2014), 20. yüzyıl boyunca tartışılan, içerik açısından kültürü; ideolojik, sosyal, ekonomik, siyasal, tüketim, üretim ve mülkiyet ilişkilerini kapsayan (Solmaz ve Aydın, 2012) belli bir dönem içerisinde toplumca sahiplenilen ve beğenilen öğeler bütünü olarak değerlendirilmektedir. Daha basit bir tanım yapılacak olursa popüler kültür, geniş bir nüfusun benimsediği ve paylaştığı inançlar, yaşam pratikleri ve normların örgütlenmesidir (Schudson, 1999, s.169).

Batı'da modernleşme ve sanayileşmeyle birlikte kentin kültürü olarak ortaya çıkan ve "gündelik hayatın kültürü" olarak kabul edilen popüler kültür (Güllüoğlu, 2012) belli bir yaşam tarzının ideolojik açıdan yeniden üretilmesinin ön şartlarını sağlamakta, bu yönüyle de gündelik ideolojinin onaylanma ve yaygınlaşma ortamını da yaratmaktadır (Günindi Ersöz, 2002). Popüler kültür kavramının hayatın içinde yer almasının, gelişmesinin ve çeşitlenmesinin temel nedenleri arasında bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile kentleşme yer almaktadır (Algül, 2019). Popüler kültür alanında yapılan bilimsel çalışmalar ise özellikle Batı Avrupa toplumlarında ve Amerika'da 1950'lerden sonra büyük bir ilgi görmeye başlamıştır. Türkiye'de ise popüler kültür ile ilgili bilimsel çalışmalara 1990'lardan sonra yer verilmeye başlanmış ve bu alan günümüzün gözde çalışma



alanlarından olmuştur (Özkan, 2006). Ülkemizde 1990'lı yıllarda özel televizyon kanallarının yaygınlaşması ile kültürel alanda yaşanan değişimler hızlanmış ve böylece popüler kültür tartışmaları artmaya başlamıştır (Şahin, Poyraz, Öktem ve Şimşek, 2003). Bu durumu etkileyen en önemli faktörlerden biri Türkiye'de 1990'lardan itibaren özel-ticari televizyon ve radyo yayıncılığında sanat, kültür ve fikir programlarının azlığına karşın çok sayıda talk show, paparazzi, televole türü programların, eğlence, moda içerikli spor ve magazin programlarının ortaya çıkması ve bu yayınlara kitlelerin yoğun bir ilgi göstermesi olmuştur (Zorlu, 2016). Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasından önce televizyonun popüler kültür ürünlerini izleyicinin düş dünyasına sokarak, kaçış ve doyum hissi yaratması, bireyin benliğini beslemesi, egosunu tatmin etmesi, kitle iletişim araçları içinde popüler kültürü en etkin ve hızlı sunan araç olarak televizyonu farklı bir konuma taşımıştır (Güllüoğlu, 2012). Çoğunluğun beğenisi gözetilerek üretildiği ve üretim aşamasında da toplumsal etki yaratmanın önemszenmesi gayesi, toplumun her kesimine ulaşılmasını da kolay bir hale getirmektedir (Baydar, 2013). Aslında televizyon ile birlikte tüm kitle iletişim araçlarının sunmuş olduğu modern yaşam tarzı, toplumsal yaşamın vazgeçilmezi haline gelmiş ve bu araçlar en ücra yerlere dahi ulaşarak popüler kültüre ait tüm unsurları günlük hayatımıza taşımıştır (Özden ve Barışeri, 2010). Doğrusu kitle iletişim araçları aracılığı ile toplumun ortak beğenisi olarak adlandırılan popüler kültürün oluştuğu ve şekillendiği söylenebilir (Baydar, 2013). Popüler kültürü yayan ve besleyen araçlar olan kitle iletişim araçları, bu kadar yaygınlaşmadan ve hayatımıza egemen olmadan önce yerleşik kültürlere daha çok sahip çıkılmaktaydı. Ancak insanlar yerleşik kültür motiflerini zamanla kitle iletişim araçlarının yönlendirdiği zevklere terk etmeye başladılar (Güllüoğlu, 2012). Günümüzde medya, özellikle televizyon aracılığı ile yayınlarda popüler kültürü kullanıp desteklemekte, popüler olmayan ürün ve etkinlikleri ise daha çok izletmek, tükettirmek için popülerleştirip kitlelere sunarak sürekliliğini sağlamaktadır. Bu, aynı zamanda, popüler kültür ürünleri ile televizyon arasında birbirini destekleyen karşılıklı besleyici bir yapının olduğunu göstermektedir (Zorlu, 2016). Toplum hayatına dair hangi yeri, anı, zamanı ve ifade şeklini aldığı fark etmeksizin, popüler kültürün içeriği üretim ve kültür endüstrisi tarafından belirlenmektedir (Özkan, 2006). Üretim ve kültür endüstrisi ise kitle iletişim araçlarına veya onları kontrol etme gücüne sahip olan egemen bir sınıf tarafından yönetilmektedir (Algül, 2019). Böylece medya, popüler kültürün geniş kitlelere aktarılıp oluşturulmasında önemli roller üstlenirken okuyucu, izleyici ve dinleyici kitlesi de kültür endüstrisinin kültürel, ideolojik ve ekonomik temelini öznesi konumuna gelmiştir (Karakoç, 2014).

Televizyonun bu yaygın etkisinden sonra 21. Yüzyılın başlarından itibaren sosyal medya ağları, medya araçları içinde en yaygın kullanılan ve popüler kültür ürünlerinin en fazla yayıldığı ve beslendiği ortamlar olmuşlardır (Karaduman, 2017). Örneğin bu ortamlarda son yıllarda bloglar oluşturulmaya başlanmıştır. O kadar ki blogger annelerin birbirleri ile bilgi ve deneyim paylaşımları ile ideal anne olma çabaları annelik olgusuna yüklenen anlamı pekiştirmiş, popüler kültürün anneliği dahi içerikten ziyade biçimsel anlamda değişikliğe uğratmasına neden olmuştur (Burç, 2015). Sosyal medya hesaplarından ziyade medya kuruluşlarının da popüler kültür dayatmasının bireyler üzerinde zaman zaman olumsuz etkileri olabilmektedir. Medya kuruluşlarının ticari kuruluşlar olması ve reyting kaygısı gütmesi olumsuz etkiler yaratabilmekte, yetişkinler bu etkileri azaltabilirken çocuklar ve gençler bunu başarmakta zorlanmaktadırlar (Günindi Ersöz, 2002).

İnsanlar arasında toplumsal sınıf, eğitim düzeyi, estetik beğeni düzeyi, yaş, gereksinim, istek ve cinsiyet sınırlarını ortadan kaldırması yönüyle her kesime hitap eden popüler kültür (Özden ve



Barışeri, 2010) bu yönüyle toplumsal ölçekte neleri etkilemektedir? Popüler kültür bugünkü kültür formunun anlaşılması açısından önemli bir anahtar kavram olmasının yanında (Birekul, 2015), müzikten eğlenceye, dini hayattan bilime, edebiyattan spora kadar günlük hayatta yaşadığımız her şey üzerinde etkisini sürdürmektedir (Kaya ve Tuna 2010). Sosyal paylaşım sitelerini, interneti, görsel ve yazılı medyayı kullanarak, müziğe, moda, gıdaya, edebiyata kadar birçok alanı etkileyen popüler kültür, her yaş, sınıf ve meslek grubundan bireyi etkisi altına almaktadır (Özgan ve diğ., 2014). Bireysel tercihleri ve beğenileri etkilemesi yönüyle kişiye bir kimlik ve toplum içinde bir imaj kazandıran popüler kültür (Köse, 2014), insanlara geçici mutluluklar sunar, haz açısından kendine bağımlı kılar (Coşgun, 2012). Öyle ki bu etki kimi zaman çocuklara verilen isimlere kadar belirleyici olabilmektedir (Köse, 2014). İnsanların bir araya gelmesinde, sosyalleşmelerinde, kaynaşmalarında popüler kültürün oldukça yararlı bir yönü bulunurken, kitle iletişim araçları ile sunulan popüler kültür ürünlerinin tamamen yıkıcı ve sarsıcı yönde bir işlevi de olabilmektedir (Özden ve Barışeri, 2010). Popüler kültüre ait ürünlerin pazarlanması ve tüketim alanı bulması ile toplumda giyim kuşam, yiyecek, eğlence ve müzik konularında tek tipleşme ortaya çıkmaktadır (Coşgun, 2012). Popüler kültürün izlerini popüler sanatın açığa çıktığı ve gündelik hayatın bir parçası haline geldiği bu müzik ve şarkı sözlerinde dahi görmek mümkündür (Birekul, 2015). Diğer taraftan popüler kültür ürünlerinin toplumun belli bir kesimine hitap etmesi yönüyle o kesimi olumsuz etkilemesi de söz konusudur. Örneğin bazı müzik videoları, mesajlarında saldırganlık, şiddet, intihar gibi olgulara yer vermesi yönüyle gençleri hedef almakta ve gençlerin duygusal ilişkilerinden tüketim kalıplarına kadar tüm yaşam pratiklerini olumsuz etkilemektedir (Günindi Ersöz, 2002).

Görüldüğü üzere popüler kültürün etkisi kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz olabilmektedir. Ancak bilinmesi gereken bir şey varsa o da popüler kültürün her dönem var olacağı, her dönemin “popülerinin” de birbirinden farklı olacağıdır. Bu durumda yapılması gereken hangi dönem olursa olsun popüler kültürün olumsuz etkilerini mümkün olduğunca azaltmak, olumlu etkilerini de yaygınlaştırmaya çalışmak olmalıdır. Popüler kültürün olumsuz anlamdaki dayatmalarının farkında olarak bu etkiyi bertaraf etmeye çalışmak yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bu doğrultuda popüler kültürün olumlu anlamdaki etkilerini de iyi bir şekilde gözlemleyerek bu etkilerin hayatımızın içinde yer alması için çabalamak ve çalışmak gerekmektedir. Bu noktada önemli olan ise popüler kültürün ne olduğunu, bireylere ne kattığını, popüler kültür ürünlerinden nasıl faydalanılabileceğini bilmektir. Dolayısıyla popüler kültürü ve onu oluşturan etmenleri iyi tanımak, bilmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Özellikle daha savunmasız bir pozisyonda olan çocuk ve gençlere bilinç kazandırma konusunda daha fazla çaba sarf edilmelidir. Bu hususta eğitimin gücünü kullanarak çocuk ve gençlerimize iyi bir eğitim vermek oldukça büyük önem arz etmektedir. Öğrencileri popüler kültür hakkında bilgilendirmek ve bilinçlendirmek noktasında okullar ve öğretmenler oldukça önemli roller üstlenmektedirler. Milli eğitim sistemi içerisinde özellikle milli kültürü yeni yetişen nesillere aktarma misyonunu üstlenen Sosyal Bilgiler dersinin bu konuda ön plana çıktığını vurgulamak gerekir.

Sosyal Bilgiler dersinin milli kültürün korunması ve geliştirilmesi noktasında ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bunu, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (SBDÖP) görmek mümkündür. Örneğin SBDÖP’nin özel amaçları arasında öğrencilerin “*Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri*”ni sağlamak gibi bir hedef, kendine yer bulmuştur. Genel olarak bu amaç doğrultusunda ise söz konusu programda yedi öğrenme alanından biri “Kültür ve



Miras” başlığıyla oluşturulmuştur. Ayrıca SBDÖP’de, kültürel öğeleri içeren birçok kazanımın yanı sıra doğrudan popüler kültürü ele alan “S.B.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.” kazanımına da 6. sınıf düzeyinde yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Böylece Sosyal Bilgiler dersi ile millî kültürü korumak ve çocuklara popüler kültür konusunda farkındalık ve bilinç kazandırmak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla burada programı uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin popüler kültüre ilişkin algı ve yaklaşımları ile bu konudaki bilgi birikimleri önemli görünmektedir. Popüler kültürle ilgili doğru bir algı geliştirmede, yeterli bilgi sahibi olmada ve bunun nasıl etkili bir şekilde öğretileceğini bilme yeterliliğini kazanmada ise özellikle lisans sürecinde alınan öğretmenlik eğitiminin ehemmiyeti bilinmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla “popüler kültür” kavramına yönelik bilişsel algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Hem ulusal hem de uluslararası literatür incelendiğinde popüler kültürü çok farklı açılardan konu alan ve öğretim elemanı, öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci gibi çok farklı gruplarla çalışan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin Dickie ve Shuker (2014) ilkökul öğretmenlerinin resmi müfredat içerisinde popüler kültüre yer verme konusundaki görüşlerini; Bilgin ve Güner (2017) ise ilkökul öğretmenlerinin popüler kültür ve popüler kültürün öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Aydın (2019) ortaokul görsel sanatlar öğretmenlerinin 7. sınıf kazanımlarını edindirmede popüler kültür öğelerine derslerinde yer verme durumlarını araştırırken; Erim ve Aydın (2020) ise görsel sanatlar öğretmenlerinin popüler kültür unsurlarıyla işledikleri derslere yönelik yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Karadağ, Kolaç ve Ulaş (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının “kültür” ve “popüler kültür” kavramlarına ilişkin algılarını; Bulut ve Kırbas (2021) ise Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının sosyal medya kullanımı bağlamında popüler kültürün Türkçeye olan etkilerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Özden ve Barışeri (2010) yaptığı araştırmada farklı fakültelerde okuyan üniversite öğrencilerinin popüler kültürden etkilenme düzeyleri ile popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşlerini; Sevim ve Gülerüz (2012) öğretmen adaylarının popüler müziğe ilişkin tutumlarını; Gries, Sanders, Stroup ve Cai (2015) Amerikan popüler kültürünün Çinli üniversite öğrencilerinin Amerika hakkındaki görüşlerini nasıl şekillendirdiğini; Gökalp ve Gökalp (2018) popüler kültür ürünlerinin öğretmen adaylarının yaşamlarıyla ilişkisini; Sarıtunç (2018), popüler kültürün gençlerin değer algısına etkisini; İçen (2020), popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımalarını incelemişlerdir. Brochocka, Baynes ve Smith (2001) çocukların okul ve popüler kültür hakkındaki görüşlerini incelerken; Cheung (2001) lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde popüler kültürün teşvik edici bir etkisi olup olmadığını; Draper (2005) popüler kültür ve medyanın risk altındaki öğrenciler üzerindeki etkisini; Erişti (2010) ise ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde popüler kültürün etkilerini araştırmıştır. Rets (2016), öğretim elemanlarının popüler kültürün İngilizce dil sınıfındaki rolüne ilişkin algılarını; Peacock ve diğ. (2018) ise öğretim üyelerinin derslerinde popüler kültürü kullanma durumları ile popüler kültürü kullanmaya yönelik tutum ve inançlarını araştırmıştır. Son olarak popüler kültür ile ilgili kuramsal bir makale kaleme alan Kirby (1976) çalışmasında, İngilizce sınıflarında başarıyı artırmak için popüler kültür unsuru olarak kahramanları ve farklı alanlarda başarı kazanmış önemli isimleri kullanarak ders işlemenin önemini anlatmıştır. Childs (2014) ise sosyal bilgiler eğitimcilerinin Amerikan toplumundaki ırksal klişeleri çözmek için popüler kültürü müfredatlarına nasıl entegre edebileceklerini anlatmaya çalışmıştır.



Görüldüğü gibi sosyal bilgiler alanıyla ilişkili olarak popüler kültürün ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Özellikle literatürde KİT aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “popüler kültür” algılarını ele alan başka bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin bir konuya ilişkin duygu, düşünce ve yaklaşımları, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin algılarını yansıtan bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması önemli görünmektedir. Ayrıca gelecekte öğretmenlik mesleğini bizzat icra edecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel dünyada toplumları derinden etkileyen “popüler kültür” algı ve farkındalıkları hakkında ipucu sahibi olmanın, öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerini geliştirmekle mükellef olan eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerine fikir vermesi açısından önemli olduğu düşünülebilir.

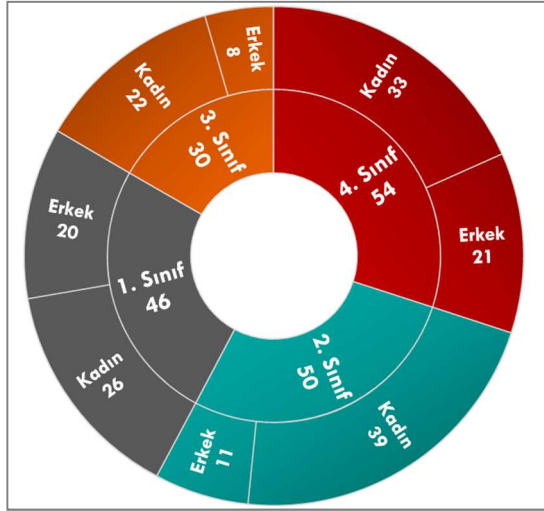
Yöntem

Araştırma modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarını incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, mevcut durumun olduğu şekliyle betimlenmesinde sıklıkla başvurulan bir modeldir. Diğer bir ifadeyle tarama modeli, geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre yürütülen çalışmalarda araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu ya da durumlar kendi koşulları içinde ve herhangi bir müdahale yapmaksızın ele alınır (Karasar, 2015). Bu çalışmada, popüler kültür kavramına ilişkin öğretmen adaylarının mevcut bilişsel yapıları incelendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 180 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıflarına ilişkin dağılım Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışma gurubunun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

Çalışma gurubunda yer alan toplam 180 öğretmen adayının %66,7'si (f=120) kadın, %33,3'ü (f=60) ise erkektir. Dolayısıyla çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının %25,6'sı (f=46) birinci sınıf, %27,8'i (f=50) ikinci sınıf, %16,7'si (f=30) üçüncü sınıf ve %30'u (f=54) dördüncü sınıf öğrencisidir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin sayısı diğer sınıf düzeylerine göre nispeten düşük olsa da geriye kalan üç sınıf düzeyi arasında birbirine daha yakın bir dağılımın olduğunu söylemek mümkündür.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Kişilerin belirlenen kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını, düşünce ağlarını ortaya koymada kullanılan KİT'ler aynı zamanda kavramlara ilişkin kavram yanılgılarını ve bilgi ağlarının niteliğini belirlemede yararlanılabilecek alternatif bir veri toplama aracıdır. Bu çalışma kapsamında "popüler kültür" kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel yapıları incelendiğinden KİT kullanılması araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür.

KİT formunda öğretmen adaylarının yanıtlamaları için "popüler kültür" kavramı alt alta 10 defa yazılmıştır. Her ifadenin karşısına öğretmen adaylarının yanıtlarını yazabilmeleri için gerektiği kadar boşluk bırakılmıştır. KİT formlarında ifadelerin alt alta tekraren yazılmasındaki neden katılımcıların kendi yazdıkları cevaplardan hareketle zincirleme cevap yazmaları riskini engellemektir. Zira katılımcılara verilen kavramın bir defa yazılması durumunda cevap olarak yazdıkları kelimelerin çağrıştırdığı kelimeyi bir sonraki satıra yazma ihtimali ortaya çıkmaktadır (Demirkaya, Köç ve Ünal, 2020; Keskin ve Örgün, 2015). Öğretmen adaylarına dağıtılan KİT formu Şekil 2'de yer almaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

POPÜLER KÜLTÜR KAVRAMINA İLİŞKİN KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Değerli öğrenciler, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Popüler Kültür Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi” başlıklı çalışmamız için sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda verilen “**popüler kültür**” kavramının karşısındaki boşluklara bu kavramın size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız. Bu çalışmaya içtenlikle katılmanız çalışmanın objektif olmasını sağlayacaktır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve yapılacak çalışma dışında kullanılmayacaktır.

Sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

Sınıf | **Cinsiyet**

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf | Kadın Erkek

Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	
Popüler Kültür :	

Şekil 2. Veri toplamada kullanılan “Kelime ilişkilendirme Testi” (KİT)

Verilerin toplanması sürecinde yapılan işlemler ise şu şekildedir. Öncelikle öğrenciler, KİT formunun nasıl doldurulacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Kendilerine dağıtılacak olan formda yer alan kavrama ilişkin akıllarına gelen ya da kelimenin kendilerine çağrıştırdığı kelimeleri verilen iki dakikalık süre içinde formun ilgili kısımlarına yazmaları gerektiği anlatılmıştır. Devamında farklı bir kavram üzerinden uygulamanın nasıl olması gerektiği örneklendirilmiştir. Son olarak öğrencilere KİT formları dağıtılmış, öncelikle cinsiyet ve sınıf bilgilerini doldurmaları istenmiştir. Demografik bilgiler doldurulduktan sonra iki dakikalık süre başlatılmış ve iki dakikanın sonunda formlar öğretmen adaylarından tekrar geri toplanmıştır.

Verilerin analizi



Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç, katılımcılardan elde edilen verilerin öncelikle düzenlenmesi ve sonrasında da yorumlanması suretiyle sunulmasıdır. Verilerin olabildiğince az değiştirilerek ve mümkün olduğunca doğrudan ifadelerle desteklenerek bir bütünlük içinde sunulması betimsel analizde önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğretmen adaylarından toplanan veriler yani popüler kültür kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler doğrudan öğretmen adaylarından elde edildiği şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öncelikle formlardan elde edilen kelimeler tek tek frekans tablosuna aktarılmış, aktarılan kelimeler tekrar sıklıklarına göre sıralanmıştır. Ancak makale metninin ve şekillerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği açısından üç ve altında tekrar eden kelimeler metin içinde verilmemiş, ek olarak sunulmuştur (Bkz. Ek-1). Kelimelerin sıklıklarına göre sıralanmasının ardından



kelimeler araştırmacılar tarafından belirlenen temalara göre tasnif edilmiştir. Bu aşamada, araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmış, görüş birliği sağlanamayan kelimeler için çoğunluğun kararı dikkate alınmıştır.

Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarının sunumunda kesme noktası tekniğinden yararlanılmıştır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kesme noktası tekniğinde popüler kültür kelimesi ile en çok ilişkilendirilen kelimenin beş rakam altı ilk kesme noktası olarak belirlenmiştir. Ardından kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilerek dört ve üzerinde ilişkilendirilen bütün anahtar kelimeler kavram ağlarında belirinceye kadar işlem sürdürülmüştür. Bir kesme noktası aralığında yer alan kelime, katılımcıların o kelimeyi ait olduğu kesme noktası aralığında tekrar ettiği anlamına gelmektedir. Örneğin “müzik” kelimesi 19-28 kesme noktası aralığında yer almaktadır. Dolayısıyla buradan, katılımcıların müzik kelimesini en az 19 en fazla 28 defa tekrar ettiği anlaşılmalıdır. Bu çalışmanın kesme noktaları belirlenirken en çok tekrar edilen “sosyal medya” (54) kelimesinin beş rakam altı olan 49 sayısı ilk kesme noktası olarak belirlenmiştir. Bu kesme noktasına göre oluşturulan kesme noktası aralıkları ise KN 49 ve üstü, KN 39-48, KN 29-38, KN 19-28, KN 9-18 ve KN 4-8 şeklindedir. Kesme noktalarının belirlenmesinden sonra ilgili aralıklarda yer alan anahtar kavramlara ilişkin kelimeler ve bunların arasındaki ilişki şekillerle gösterilmiştir. Belirlenen her kesme noktası bir renk ile eşleştirilmiş ve kesme noktalarında yer alan ilgili kelimeler de bu renklerle aktarılmıştır. Kesme noktası aralıkları ve eşleştirildikleri renkler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Kesme noktası aralıkları ve eşleştirildikleri renkler

Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk	Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk
KN ≥49		KN 9-18	
KN 39-48		KN 4-8	
KN 19-28			

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik, incelenen olgu ya da durumun olduğu şekliyle ve olabildiğince yansız bir yaklaşımla analiz edilerek okuyucuya sunulması ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde mümkün olduğunca az değişiklik yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu anlamda elde edilen kelimeler öncelikle tekrar sıklıklarına göre sıralanmış ve ortak temalar altında toplanmıştır. Araştırmacıların verilere müdahalesi yalnızca araştırma kapsamında yer alamayan az sayıda kelimenin çıkarılması ve eş anlamlı olan bazı kelimelerin birleştirilmesi ile sınırlı kalmıştır. Araştırma sürecinin özellikle de veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve analizi süreçleri dış geçerliliğin temini amacıyla açık ve detaylı şekilde aktarılmıştır. Güvenirlik noktasında ise veriler yani popüler kültür kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler katılımcılardan elde edildiği şekliyle sunulmuştur. Temaların oluşturulmasında ve kelimelerin temalara göre dağılımında araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüş birliği



sağlanamayan noktalarda çoğunluğun görüşü kabul edilerek süreç yürütülmüştür. Bu noktada araştırmacılar arasında ortalama güvenilirlik %89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre güvenilirliğin %80 ve üzerinde olması araştırma iç güvenilirliği için yeterlidir. Çalışma gurubunda yer alan katılımcılar, araştırmada kendilerinden elde edilecek verilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı, kişisel bilgilerinin asla araştırma ekibinde yer alamayan farklı kişilerle paylaşılmayacağı ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı noktalarında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmeden sonra formlara kendi görüşlerini yansıtan samimi cevaplar vermelerinin araştırmanın bilimsel gerçeği yansıtabilmesi açısından gerekli olduğu hatırlatılmıştır.

Etik konular

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında;belge alınmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında temalar ve temalara göre kelimelerin dağılımı frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiş, devamında öğretmen adaylarının popüler kültür kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler kesme noktası aralıkları dikkate alınarak şekillerle sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler 15 tema altında toplanmıştır. Temalar ile temalar altında ilişkilendirilen kelimelerin sayısı ve tekrar edilme durumuna göre frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Popüler kültür kavramı ile ilişkilerin temalara göre dağılımı

Temalar	Kelime Sayısı		Tekrar Sayısı	
	f	%	f	%
Medya ve Basın	29	10,4	214	18,8
Kültür ve Düşünce Akımları	27	9,6	148	13,0
Toplumsal Hayat-Yaşam Tarzı	29	10,4	121	10,6
Müzik, Dans ve Eğlence	20	7,1	104	9,1
Moda-Kıyafet-Giyim-Stil-Tarz-Eşya	21	7,5	96	8,4
Teknoloji	16	5,7	62	5,5
Zaman ve Mekân	19	6,8	62	5,5
Ekonomik Hayat	15	5,4	59	5,2
Sanat ve Edebiyat	15	5,4	52	4,6
Dizi, Film ve Sinema	8	2,9	51	4,5
Olumsuz Etki/Nitelik	25	8,9	41	3,6
Yeme-İçme Kültürü	15	5,4	40	3,5
Davranış Gösterme	14	5,0	39	3,4
Diğer	17	6,1	34	3,0
Eşya ve Nesne	10	3,6	14	1,2
Toplam	280	100	1137	100



Yukarıdaki tablo incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları popüler kültür kavramı ile toplamda 280 farklı kelime ilişkilendirmişlerdir. Bu kelimeler toplamda 1137 defa tekrar edilmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında medya ve basın teması (f=214; %18,8) en fazla kelimenin tekrar edildiği tema olarak öne çıkmıştır. Kelime tekrar sayılarına göre medya ve basın temasını, kültür ve düşünce akımları teması (f=148; %13) ile toplumsal hayat-yaşam tarzı teması (f=121; %10,6) takip etmiştir. En az kelimenin tekrar edildiği temalar ise eşya ve nesne teması (f=14; %1,2), diğer teması (f=34; %3) ve davranış gösterme temasıdır (f=39; %3,4). İlişkilendirilen kelimelerin temalara göre dağılımı incelendiğinde medya ve basın teması (f=29; %10,4), toplumsal hayat-yaşam tarzı teması (f=29; %10,4) ve kültür ve düşünce akımları teması (f=27; %9,6) en fazla kelimenin ilişkilendirildiği temalardır. Dolayısıyla en fazla kelime ilişkilendirilen ve en fazla kelime tekrar eden temalar arasında bir uyumun olduğu söylenebilir. En az kelimenin tekrar edildiği temalar ise Dizi, Film ve Sinema teması (f=8; %2,9), eşya ve nesne teması (f=10; %3,6) ve davranış gösterme temasıdır (f=14; %5). Dizi ve film teması en az kelimenin tekrar edildiği temalar arasında yer almamasına rağmen en az kelimenin ilişkilendirdiği tema olmuştur. Dolayısıyla bu tema altında popüler kültür ile çeşitlilik açısından az kelime ilişkilendirilmiş olsa da bu kelimelerin fazlaca tekrar edildiği anlaşılabilir.

Popüler kültür kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin temalara göre dağılımı ele alındıktan sonra kesme noktalarına göre oluşturulan şekillere yer vermek konunun anlaşılabilirliği, bütünlüğü ve derinleştirilmesi açısından katkı sağlayacaktır.

49 ve üstü sayıda tekrar eden kelimeler için oluşturulan kesme noktası aralığı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Kesme noktası 49 ve üstü için oluşturulan kavram ağı

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramı ile en fazla ilişkilendirdikleri kelime sosyal medya (f=54) kelimesi olmuştur. Özellikle günümüzde genç ve çocuklar arasında sosyal medyanın oldukça yaygın hale gelmesi göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç daha anlaşılabilir hale gelmektedir.

İkinci kesme noktası aralığı olan 39-48 arasında ilişkilendirilen kelimelere ilişkin dağılım Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Kesme noktası 39-48 arası için oluşturulan kavram ağı

Bu kesme noktası aralığında popüler kültür kavramı ile yalnızca moda (f=40) kelimesi ilişkilendirilmiştir. Modanın geçici olanı ifade eden bir kavram olmasından hareketle bu bulgu öğretmen adaylarından önemli bir kısmının popüler kültürü de geçici bir durum olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

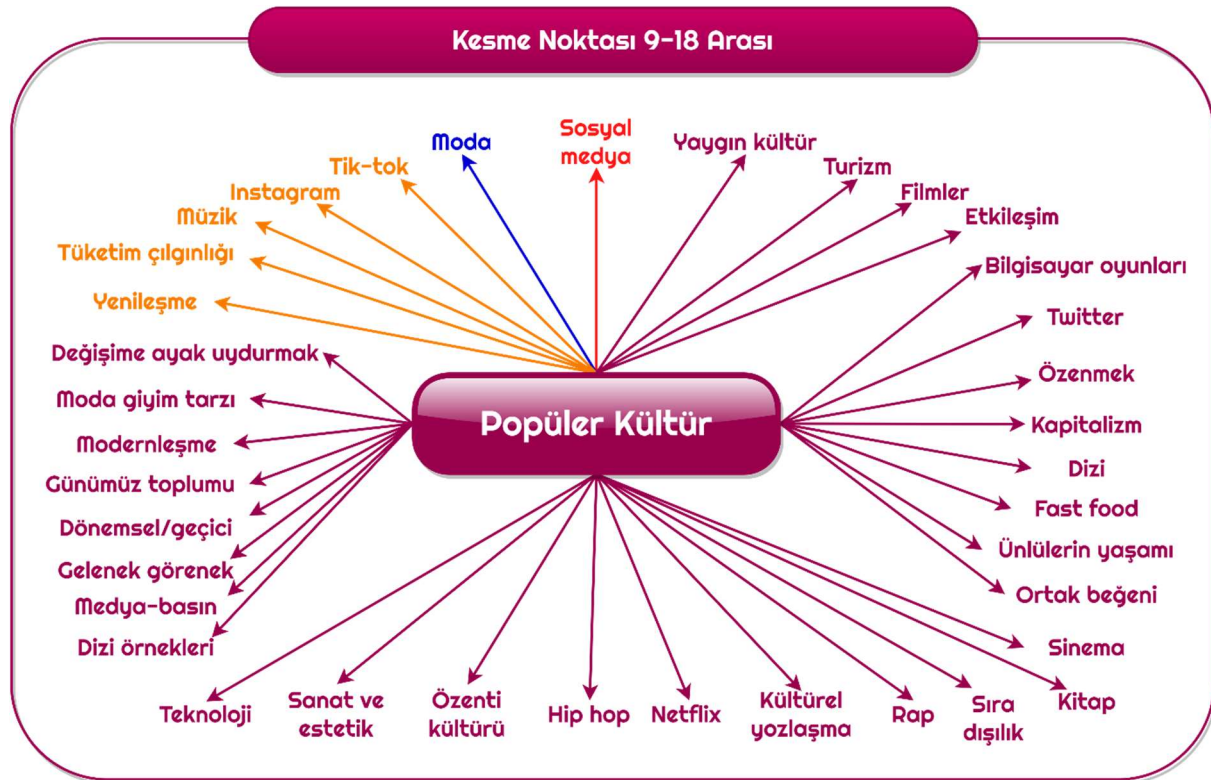
Popüler kültür kavramı ile 29-38 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen herhangi bir kelime olmadığı için bu kesme noktası aralığı için şekil oluşturulmamıştır. 19-28 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen kelimelerin durumu ise Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Kesme noktası 19-28 arası için oluşturulan kavram ağı

Şekil 5'e göre popüler kültür kavramı ile 19-28 kesme noktası aralığında toplam beş kelime ilişkilendirilmiştir. *Tik-tok* (f=24), *Instagram* (f=22), *müzik* (f=22), *tüketim çılgınlığı* (f=19) ve *yenileşme* (f=19) kelimeleri öğretmen adayları tarafından bu aralıkta ilişkilendirilmiştir.

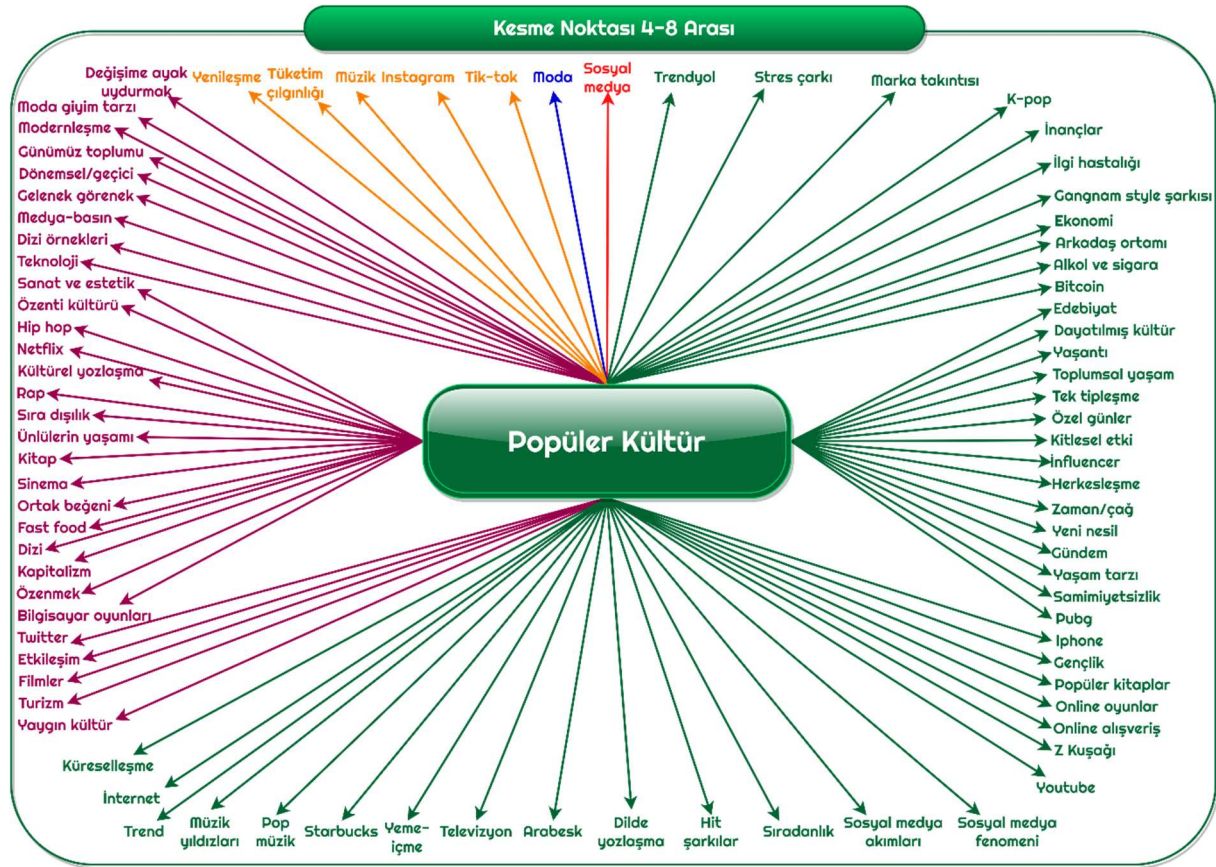
9-18 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen kelimelerin dağılımı Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Kesme noktası 9-18 arası için oluşturulan kavram ağı

Şekil 6 incelendiğinde popüler kültür kavramı ile 9-18 kesme noktası aralığında ilişkilendirilen kelime sayısının 30 olduğu görülmektedir. Bu aralıkta ilişkilendirilen kelimeler şu şekildedir: *moda giyim tarzı*, *modernleşme*, *günümüz toplumu*, *dönemsel/geçici/kısa süreli*, *teknoloji*, *gelenek görenek*, *medya-basın*, *değişime ayak uydurmak*, *dizi örnekleri*, *sanat ve estetik*, *özenti kültürü*, *hip-hop*, *Netflix*, *rap*, *sıra dışılık*, *kitap*, *kültürel yozlaşma*, *sinema*, *ortak beğeni*, *ünlülerin yaşamı*, *fast food*, *dizi*, *kapitalizm*, *özenmek*, *Twitter*, *bilgisayar oyunları*, *etkileşim*, *filmler*, *turizm* ve *yaygın kültür*.

4-8 kesme notası aralığında popüler kültür kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin dağılımları şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Kesme noktası 4-8 arası için oluşturulan kavram ağı

Öğretmen adayları 4-8 kesme noktası aralığında popüler kültür kavramı ile 47 farklı kelime ilişkilendirmişlerdir. Küreselleşme, internet, trend, müzik yıldızları, pop müzik, Starbucks, yeme-içme, televizyon, arabesk, dilde yozlaşma, hit şarkılar, sıradanlık, sosyal medya akımları, sosyal medya fenomeni, Youtube, z kuşağı, online alışveriş, online oyunlar, popüler kitaplar, gençlik, Iphone, Pubg, samimiyetsizlik, yaşam tarzı, gündem, yeni nesil, zaman/çağ, herkesleşme, Influencer, kitlesele etki, özel günler, tek tipleşme, toplumsal yaşam, yaşantı, dayatılmış kültür, edebiyat, bitcoin, alkol ve sigara kullanma, arkadaş ortamı, ekonomi, Gangnam style şarkısı, ilgi hastalığı, inançlar, k pop, marka takıntısı, stres çarkı ve Trendyol.

Görüldüğü gibi öğretmen adayları popüler kültür kavramı ile en fazla 54 (sosyal medya), en az 4 (dayatılmış kültür, edebiyat, bitcoin, alkol ve sigara kullanma, arkadaş ortamı, ekonomi, Gangnam style şarkısı, ilgi hastalığı, inançlar, k pop, marka takıntısı, stres çarkı ve Trendyol) defa tekrar eden 84 farklı kelimeyi ilişkilendirmişlerdir. Bu kelimeler incelendiğinde öğretmen adaylarının popüler kültürün farklı yönlerine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve sonuçların alanyazın ile karşılaştırılması ile ortaya çıkan durum şu şekilde ifade edilebilir:

Sayfa | 213

Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler genel olarak değerlendirildiğinde medya ve basın, kültür ve düşünce akımları ile toplumsal hayat-yaşam tarzı temalarının öne çıktığı görülmektedir. Medya ve basın temasında 29 farklı kelime 214 defa; kültür ve düşünce akımları temasında 27 kelime 148 defa; toplumsal hayat-yaşam tarzı temasında ise 29 kelime 121 defa tekrar edilmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin tekrar sıklıklarına göre bu temaları sırasıyla; müzik, dans ve eğlence; moda-kıyafet-giyim-stil-tarz-eşya; teknoloji; zaman ve mekân; ekonomik hayat; sanat ve edebiyat; dizi, film ve sinema; olumsuz etki/nitelik; yeme-içme kültürü; davranış gösterme; diğer; eşya ve nesne temaları izlemiştir. Tüm temalar içerisinde katılımcılar tarafından en fazla kelimenin ilişkilendirildiği tema, medya ve basın teması olmuştur.

Medya ve basın teması altında popüler kültür kavramı ile en sık ilişkilendirilen kelimeler; sosyal medya (54), Tik-tok (24) ve Instagram (22) kelimeleri olmuştur. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının önemli bir kısmı popüler kültürü sosyal medya ve sosyal medya uygulamaları ile ilişkilendirmektedir. Sosyal medya kelimesi aynı zamanda araştırma genelinde yani diğer temalarda dahil olmak üzere popüler kültür kavramı ile en fazla ilişkilendirilen kelime olma özelliğini de taşımaktadır. Günümüzde sosyal medya araçlarının hemen hemen her yaşta insanı etkileme gücü düşünüldüğünde bu sonuçlar daha anlamlı hale gelmektedir. Özellikle son yıllarda Instagram ve tik-tok gibi sosyal medya uygulamalarının gençler başta olmak üzere insanların giyim, yeme-içme, eğlence gibi farklı alanlarda gündelik yaşamlarını ve alışkanlıklarını etkilediği bilinmektedir. Tüm bu ağlar sayesinde popüler kültür ürünleri insanların hayatında daha fazla yer kaplamakta ve bu ürünler daha hızlı ve kolay yayılmaktadır. Söz gelimi dünyanın herhangi bir bölgesinde yükselen bir akım veya bir popüler kültür ürünü, özellikle sosyal medya ağları sayesinde küresel izleyiciler tarafından anında haber alınmasına ve hızlıca tüketilmesine imkân tanımaktadır (Keskin, 2022).

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde katılımcıların 280 farklı kelimeyi popüler kültür kavramıyla ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. İlişkilendirilen bu 280 farklı kelime ise toplamda 1137 defa tekrar edilmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin tekrar sıklıklarına göre dağılımı yapıldığında beş kesme noktası aralığı belirlenmiştir. 49 ve üstü kesme noktasında 1, 39-48 kesme noktası aralığında 1, 19-28 kesme noktası aralığında 5, 9-18 kesme noktası aralığında 30, 4-8 kesme noktası aralığında ise 47 farklı kelime popüler kültür kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere popüler kültür kavramı ile en fazla ilişkilendirilen kelime sosyal medya kelimesi olmuştur. Bu kelimeyi moda (40) kelimesi takip etmiştir. Moda sıfatı, TDK tarafından “geçici olarak yeniliğe ve toplumsal beğeniye uygun olan” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022a). Dolayısıyla öğretmen adayları da popüler kültürün genel beğeniye uygun olsa da geçici olmasına vurgu yaparak önemli bir özelliğine işaret etmişlerdir. Sosyal medya ve moda kelimelerinden sonra popüler kültür kavramı ile en fazla ilişkilendirilen kelimeler; Tik-tok (24), Instagram (22), müzik (22), tüketim çılgınlığı (19), yenileşme (19), moda giyim tarzı (18), modernleşme (18), günümüz toplumu (17),



dönemsel/geçici/kısa süreli (16), teknoloji (16), gelenek görenek (15) ve medya-basın (15) olmuştur. Literatür incelendiğinde popüler kültürle ilişkilendirilen tüm bu kelimeleri farklı araştırmaların sonuçlarında da görmek mümkündür. Örneğin Bulut ve Kırbaş'ın (2021) Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının sosyal medya kullanımı bağlamında popüler kültürün Türkçeye olan etkilerine ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalıştıkları araştırmaların sonuçları popüler kültürün yaygınlaşmasında en fazla Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, Tiktok, WhatsApp gibi sosyal medya uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Baş ve Diktaş'ın (2020, s.205) araştırmalarında öğretmen adaylarının en çok kullandıkları sosyal medya araçları Instagram, Facebook, Twitter ve Snapchat olurken; Türe, Devci ve Gezer'in (2020, s.301) araştırmalarında ise Facebook, WhatsApp, Snapchat, Instagram, Twitter ve Swarm ilk sıralarda yer almıştır. Popüler kültür ve moda ilişkisini destekleyen bulguya ise Bulut ve Kırbaş'ın (2021) çalışmasında rastlanmaktadır. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının %39,6'sı popüler kültürü belli bir dönemde moda olan şeyler için kullanmışlardır. Brochocka ve diğ. (2001) araştırmasında yapılan ayrıntılı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda çocukların popüler kültürün tam olarak farkında oldukları ve moda ile popüler kültürü ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Cheung'un (2001) araştırma sonuçlarına göre popüler kültür ürünü olarak televizyon, özel efektli filmler, uyarıcı müzikler, dedikodu dergileri, çizgi romanlar, bilgisayar oyunları ve internetin yanı sıra modanın da günümüz gençlerini etkilediği ve bunlara diğer yaş gruplarından daha fazla maruz kalındığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür ile müziği ve müziğin hip hop, rap, pop, arabesk, k-pop ve rock gibi türlerini ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Literatürde bu sonuçları destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Özden ve Barışeri (2010) farklı fakültelerde okuyan 15 üniversite öğrencisinin popüler kültürden etkilenme düzeyleri ile popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda popüler kültür ile popüler müzik arasındaki sıkı ilişki ortaya konulmuş ve öğrencilerin her ikisini de birer sosyalleşme aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Sevim ve Güler'ün (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda katılımcıların popüler müziğe yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Akkaya'nın (2008) üniversite öğrencileriyle yaptığı tez çalışmasında ise popüler kültür deyince akıllarına gelen ilk şeylerden birinin müzik olduğu görülmüştür. Erişti'nin (2010) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde ve resimlerine yönelik yazılı anlatımlarına dayalı sanatsal ifadelerinde popüler kültürün etkilerini araştırdığı araştırmasında öğrencilerin müzik temasına ilişkin çizimler de yaptıkları görülmüştür. Bu ve benzeri çalışmalarda görüldüğü gibi özellikle gençlerin popüler kültür deyince akıllarına ilk gelen kavramlardan birinin müzik olması doğaldır. Çünkü müzik, popüler kültürün başat unsuru ve aslında popüler kültürün ta kendisidir (Aydar, 2014). Özellikle şarkıları milyonlara duyuran müzik videoları çoğunlukla gençleri hedef kitle olarak almakta ve gençlerin tüketim kalıplarından, duygusal ilişkilerine kadar olan yaşam pratiklerini etkilemektedir (Günindi Ersöz, 2002). Öyle ki Takeda'nın (2020) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Japon ve diğer Asyalı üniversite öğrencileri son yıllarda Kore Dalgasının (Hallyu Fenomeni) etkisi altında kalmakta, başka bir ifadeyle Kore popüler kültürünü özellikle müzikler, filmler, televizyon dizileri aracılığıyla tüketmektedirler. Bunun sonucunda da söz konusu öğrenciler için Güney Kore'ye karşı bir ilgi olmuş ve hatta bu ülkeye olan öğrenim hareketliliği bariz bir şekilde artmıştır. Tüm bunlar popüler kültür ürünü olarak müziğin özellikle gençleri etkileme gücünü göstermektedir. Nitekim Turner'a (1979) göre popüler kültürün belki de başka hiçbir unsuru, popüler müzik kadar evrensel olarak gençlik kültürünün bir parçası değildir. Ticari müziğin türü ne



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olursa olsun öğrenciler, şarkıcılar ve müzisyenlerle özdeşleşir, onların şarkılarında ve yaşam tarzlarında ifade edilen değerlere hayran kalır ve onları çoğu zaman içselleştirirler.

Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler incelendiğinde önemli bir bölümünün literatürde popüler kültür kavramı üzerine yazılan yazılarla doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ele alınan kavrama yönelik bilişsel yapılarının belli bir düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca TDK popüler kültür kavramını “belli bir dönem için geçerli olan, hızlı üretilen ve hızlı tüketilen kültürel öğelerin bütünü” (TDK, 2022b) şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının ilişkilendirdikleri tüketim çılgınlığı, dönemsel, geçici gibi kelimelerin birçoğu bu tanımda geçen özelliklere benzemektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının ekonomi alanında hızlı tüketim çılgınlığının yanı sıra popüler kültür kavramıyla en çok kapitalizm, on-line alışveriş, Trendyol ve bitcoin gibi kelimeleri ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde İçen’in (2020) popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımalarını konu edinen araştırmasının sonucunda tespit edilen en önemli temalardan biri hızlı tüketim-hızlı değişim teması olmuştur. Katılımcılar, popüler kültürün bireyleri tüketime yönlendirdiğini ve bu yüzden daha çok bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapmışlardır. Bilgin ve Güner (2017) yaptıkları çalışmada, popüler kültürün ilkökul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini ilkökullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla popüler kültürü, ticari bakımdan üretilen ve her geçen gün daha fazla tüketilen gündelik bir tüketim kültürü olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, popüler kültürün çocuklar üzerinde aşırı bir tüketim alışkanlığı oluşturduğunu düşünmekte ve bu durumu eleştirmektedirler. Çalışmada, tüketim alışkanlığı ile ilgili elde edilen sonucun, Karaman’ın (2010) çalışmasından elde edilen çocukların ve ailelerin, çocukların tüketimine yönelik üretilen popüler kültür ürünlerinin etkisi altında olduğu sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine Brochocka ve diğ. (2001) yaptıkları araştırmanın sonucunda çocukların popüler kültürün etkisinde kalarak tüketim toplumunun değerlerini özümstedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunların dışında popüler kültürün ticari ve ekonomik yönünü vurgulayan birçok çalışmaya (Erdoğan, 2004; Coşgun, 2012) literatürde ulaşmak mümkündür.

Bu çalışmada en dikkat çekici sonuçlardan biri de öğretmen adaylarının popüler kültür ile yenileşme, modernleşme ve moda kavramları arasında yoğun bir ilişki kurmalarıdır. Bilindiği gibi ilk başta halk (folk) kültürü olarak görülen popüler kültür, bazen daha da ileri gidilerek egemen güçlerin dayattığı kültürü benimsedikleri için tabiler ve güçsüzlerin kültürü olarak nitelendirilmiştir (Fiske, 1999, s.15). Örneğin elitist yaklaşım popüler kültürü, halkın aşağı kültürü olarak görüp onu sınıfsal bir mesafe koymanın aracı olarak nitelendirmişlerdir. Bununla birlikte popüler kültürün, daha çok tarım ağırlıklı üretim etkinliğinden endüstriyel topluma geçildiğinde folk kültürün yok olmaya başlamasıyla ortaya çıkması (Erdoğan ve Alemdar, 2005), modernizmin etkisiyle geleneksel toplum yapısının çözülmesi, tüketime endeksli modern hayat tarzının evrenselleşmesi (Bayhan, 2011, s.239) dünya genelinde de popüler kültürün bir modernleşme emaresi olarak görülmesine neden olmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının moda teması altında giyim tarzı, yırtık kot, dar paça giyim, İspanyol paça, vintage, füzo tayt, dövme, piercing, estetik ve kozmetik ürün kullanımı gibi vurguladıkları çeşitli kelimeler onların popüler kültür ile dış görünüş arasında kurdukları güçlü bağı göstermektedir. Bu durum küresel kapitalist güçlerin genç hedef kitleyi derinden etkilediğini ve onlara moda adı altında sürekli yeni popüler kültür ürünleri sunarak onları küresel tüketicilere dönüştürdüğünü ve özellikle



giyim tarzlarını etkilediğini göstermektedir. Nitekim Gökalp ve Gökalp'in (2018) yaptıkları araştırmada da popüler kültürün öğretmen adaylarının yaşam tarzlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ön plana çıkan sonuçlarından biri de öğretmen adayların popüler kültürü dönemsel, geçici ve kısa süreli olarak algılamalarıdır. Esasen geçicilik ve belli bir döneme ait olma özelliği popüler kültürün literatürde sık sık vurgulanan bir özelliğidir. Örneğin Turner (1979), popüler kültürü açıklarken “geçici hevesler” ifadesini kullanmaktadır. İçen'in (2020) popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımalarını incelediği çalışmasında, “hızlı değişim” 7 temel kategoriden biri olarak tespit edilmiştir. Yine Karadağ ve diğ.'nin (2012) yaptıkları araştırmanın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik en sık ürettikleri metaforlar arasında “geçicilik” ve “değişkenlik” metaforları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yalnızca popüler kültürün ne olduğuna ilişkin kelimeler ifade etmemişler aynı zamanda popüler kültürün nedenleri, olumlu-olumsuz sonuçları, popüler kültürün her türden yayılma araçları gibi çeşitli özelliklerine de güçlü vurgular yapmışlardır. Öğretmen adaylarında popüler kültürün çağrıştırdığı kelimeler genel olarak incelendiğinde onların bu kavramı hem olumlu hem de olumsuz olarak nitelendirmekle birlikte daha çok olumsuz algıladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin popüler kültür denilince öğretmen adaylarının akıllarına ilk olarak özentilik kültürü, kültürel yozlaşma, dilde yozlaşma, dayatılmış kültür, marka takıntısı, alkol ve sigaraya özenme, abartılı davranış, lüks düşkünlüğü, tüketim çılgınlığı, samimiyetsizlik, ilgi hastalığı, teknoloji bağımlılığı, çatışma, depresyon, değersizleştirme, mecburiyet, irade kaybı, saygısızlık, bilinçsizlik, çatışma, kibir ve bilgi karmaşası gibi kelimelerin gelmesi öğretmen adaylarının çoğunlukla olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir (Bkz. Ek-1). Buna karşın daha sınırlı düzeyde ifade edilen dünyaya ayak uydurma, sosyal gereksinim, Avrupalı yaşam, rahatlık, ortak beğeni, evrensel değerler, Humanizm ve kültürel uyum gibi kelimeler ise popüler kültür için olumlu bir algı ve yaklaşımın olduğunu da göstermektedir (Bkz. Ek-1).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin bilişsel yapıları ve onu algılama şekillerinin ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak sadece kelime ilişkilendirme testinin kullanılmış olması araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri olarak görülmektedir. Her ne kadar KİT'ler belli bir kavrama yönelik algıları belirlemede çok işlevsel araçlar olsa da bu çalışmada katılımcılar tarafından popüler kültür ile ilişkilendirilen bazı kavramların olumlu mu yoksa olumsuz manada mı ifade edildiklerini tespit etmede bazı ufak güçlükler yaşanmıştır. Örneğin bazı katılımcıların inançlar, değerler, gelenek ve görenekler, milli ve kültürel öğeler gibi kelimelerle ilişkilendirme yapmaları onların popüler kültürle bu kelimeleri bağdaştırdıklarını mı yoksa popüler kültürün bunları yok ettiğini mi düşündükleri çok açık değildir. Bu nedenle veri toplama aracı olarak KİT'in kullanıldığı araştırmalarda KİT'i destekleyebilecek bazı nitel verilerin alınabileceği araçların da kullanılması tavsiye edilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akkaya, S. (2008). *Üniversite öğrencilerinin popüler kültür etkinlikleri ve boş zaman alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Algül, A. (2019). Popüler kültür ve popüler edebiyat. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 4(2), 142-153.
- Aydar, D. (2014). Popüler kültür ve müzik üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(33). 800-807.
- Aydın, D. (2019). *Ortaokul görsel sanatlar öğretmenlerinin 7. Sınıf kazanımlarını edindirmede popüler kültür öğelerine derslerinde yer verme durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Baş, K., & Diktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(1), 193-207. <https://doi.org/10.17679/inuefd.563544>
- Baydar, V. (2013). Popüler kültürde mizojini. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(12). 151-165.
- Bayhan, V. (2011). Tüketim toplumunda bireyin ontolojik mottosu: "Tüketiyorum öyleyse varım". *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (43), 221-248.
- Beşevli Solmaz, P. (23-25 Eylül, 2009). Popüler kültürün "müzik eğitimi"ne etkisi üzerine bir değerlendirme. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'*nda sunulan bildiri.
- Bilgin, A., & Güner, F. (2017). Popüler kültür ve ilkökul çağındaki çocuklar (öğretmen görüşlerine göre durum tespiti). *Millî Eğitim Dergisi*, 46(216), 117-133.
- Birekul, M. (2015). Popüler kültür ve müzikte anlamın kaybı. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 10(1), 155-180.
- Brochocka, K. Baynes, K. and Smith, J. (2001). Pupils' views of schools and popular culture, their opinions of design and technology at KS3 and their perception of its relevance for their futures. In E.W.L. Norman and P.H. Roberts (eds) IDATER 2001, Department of Design and Technology (pp.23-29), Loughborough University. Erişim adresi: <https://strathprints.strath.ac.uk/3967/6/strathprints003967.pdf>
- Bulut, M., & Kırbaş, A. (2021). Sosyal medya kullanımı bağlamında popüler kültürün Türkçeye etkilerine ilişkin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(88), 311-348.
- Burç, P. E. (2015). Popüler kültür ve annelik: anneliğin farklı görünüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-15.
- Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT journal*, 55(1), 55-61.
- Childs, D. J. (2014) "Let's Talk About Race": Exploring Racial Stereotypes Using Popular Culture in Social Studies Classrooms. *The Social Studies*, 105(6), 291-300. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.948607>
- Coşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi* 1(1). 837-850.
- Demirkaya, H., Köç, A., & Ünal, O. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı ve fetih kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-63. <https://doi.org/10.7822/omuefd.747421>
- Dickie, J., & Shuker, M. J. (2014). Ben 10, superheroes and princesses: primary teachers' views of popular culture and school literacy. *Literacy*, 48(1), 32-38.
- Draper, R. C. (2005). *At-risk students' perceptions of the impact of popular culture and the media on their lives*. Unpublished Doctoral Dissertation. East Tennessee State University. Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/2481110810?pq-riqsite=gscholar&fromopenview=true>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57, 1-18.
- Erdoğan, İ., & Alemdar, K. (2005). *Popüler Kültür ve İletişim* (2. Baskı), Ankara: ERK Yayınları.
- Erim, G., & Aydın, D. (2020). Students' approaches toward the visual arts course using elements of popular culture. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1201-1210. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.3.1201>
- Erişti, S. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin resimsel anlatımlarında popüler kültür algısı (Norveç çok kültürlü Fjell ilköğretim okulu örneği). *İlköğretim Online*, 9(3), 884-897.
- Fiske, J. (1999). *Popüler Kültürü Anlamak*. (Çev.Süleyman İrvan), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Gökalp, M., & Gökalp, Ö. (2018). Öğretmen adaylarında yaşam tarzı ile popüler kültür ilişkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 43-58.
- Gries, P., Sanders, M. A., Stroup, D. R., & Cai, H. (2015). Hollywood in China: how American popular culture shapes Chinese views of the "beautiful imperialist"—An experimental analysis. *The China Quarterly*, 224, 1070-1082. <https://doi.org/10.1017/S0305741015000831>
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 2(4), 64-86.
- Günindi Ersöz, A. (2002). Popüler kültür ürünlerinden müzik videolarının gençler üzerindeki olumsuz etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198049>
- İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 550-572.
- Kanburoğlu, B. Ü. (2011). *Popüler kültür-din eğitimi ilişkisi: İmam Hatip Liseleri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, R., Kolaç, E., & Ulaş, A. H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "Kültür" kavramına yükledikleri anlamlar ve popüler kültüre bakışları. *İlköğretim Online*, 11(2), 381-394.
- Karaduman, N. (2017). Popüler kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(43), 7-27.
- Karakoç, E. (2014). Medya aracılığıyla popüler kültürün aktarılmasında toplumsal değişkenlerin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(3), 245-269.
- Karaman, K. (2010). Çizgi/ dizi karakterlerinin çocukların tüketim alışkanlıkları üzerine etkisi (Giresun örneği), *Karadeniz (Black Sea- Çernoye More) Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 66-84.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, K., & Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- Keskin, A. (2022). Gündelik Hayat ve Popüler Kültür Yaklaşımları Çerçevesinden "K-Pop". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 783-794.
- Keskin, E., & Örgün, E. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sürdürülebilir turizm olgusunun kavramsal analizi: Ürgüp örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 3(1), 30-40. <https://www.jotags.org/2015-vol-3-issue-1/> adresinden 02.06.2022 tarihinde erişildi.
- Kirby, D. (1976). Popular culture in the English classroom. *The English Journal*, 65(3), 32-34.
- Köse, A. (2014). Değişimin gölgesindeki gelenek: popüler diziler ve farklılaşan ad verme kültürü. *Millî Folklor*, 26(101), 291-306.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Özden, Ö., & Barişeri, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, 5(44), 276- 294.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Özgan, H., Arslan, M. C., & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *EKEV Akademi Dergisi, 18(58)*, 469-484.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1)*, 29-38.
- Peacock, J., Covino, R., Auchter, J., Boyd, J., Klug, H., Laing, C., & Irvin, L. (2018) University faculty perceptions and utilization of popular culture in the classroom, *Studies in Higher Education, 43(4)*, 601-613. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1180673>
- Rets, I. (2016). Teachers' perceptions on using popular culture when teaching and learning english. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232*, 154-160.
- Rowe, D. (1996). *Popüler Kültürler*. (Çev. M. Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıtuç, B. (2018). Popüler kültürün gençlerdeki değer algısına etkisi ile ilgili bir durum tespiti. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2)*, 213-230.
- Schudson, M. (1999). Popüler kültürün yeni gerçekliği, akademik bilinç ve duyarlılık. N. Güngör (Der.), *Popüler Kültür ve İktidar*, (168-200. ss.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Sevim, O., & Güler, Ş. (2012). Öğretmen adaylarının popüler müziğe ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1)*, 199-210.
- Solmaz, B., & Aydın, B. O. (2012). Popüler kültür ve spor merkezlerine yönelik bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1(4)*. 67-82.
- Şahin, B., Poyraz, T., Öktem, P., & Şimşek, A. (2003). Bir popüler kültür ürünü olarak Asmalı Konak dizisinin yöre turizmine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi, 13*. Erişim adresi: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/asmalimakale.pdf>
- Takeda, A. (2020) Transnational mobility to South Korea among Japanese students: when popular culture meets international education, *Asian Anthropology, 19(4)*, 273-290. <https://doi.org/10.1080/1683478X.2020.1730029>
- Turner, T. N. (1979). Using popular culture in the social studies. How to do it series, *Series 2*, No. 9, 1-7. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED178421>
- Türe, H., Devci, H., & Gezer, U. (2020). Akıllı telefonların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı: Öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2)*, 293-325. <https://doi.org/10.19171/uefad.631820>
- Türk Dil Kurumu (2022a). *Moda kelimesinin tanımı*. <https://sozluk.gov.tr/> 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2022b). *Popüler kültür kelimesinin tanımı*. <https://sozluk.gov.tr/> 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zorlu, Y. (2016). Türkiye'de bir popüler kültür aracı olarak televizyon. *Erciyes İletişim Dergisi, 4(3)*, 84-98.

**Ekler**

Ek-1: Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının, “popüler kültür” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara ve sıklıklarına dağılımı

Medya ve Basın Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Sosyal Medya	54	Televizyon	7	Exxen	2
Tik-Tok	24	Sosyal Medya Akımları	7	Blu Tv	1
Instagram	22	İnfluencer	5	Blog	1
Medya-Basın	15	Reklamlar	3	Google	1
Netflix	12	Spotify	3	Pinterest	1
Twitter	10	Medya Manipülasyonu	3	Twitch	1
Etkileşim	9	Facebook	2	Telegram	1
İnternet	8	Youtuber	2	Sosyal Deneyler	1
Youtube	7	İdol	2	Radyo	1
Sosyal Medya Fenomeni	7	Whatsapp	2		
Kültür ve Düşünce Akımları Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Yenileşme	19	Dayatılmış kültür	4	Kore hayranlığı	1
Modernleşme	18	Marka takıntısı	4	Gençlerin alkole özenmesi	1
Gelenek görenek	15	Kültürel etkileşim	3	Hümanizm	1
Özenti kültürü	13	Kültürel uyum	3	Jargon	1
Kültürel yozlaşma	12	Zihniyet farklılığı	3	Politik doğruculuk	1
Yaygın kültür	9	Ateizm	2	Postmodernizm	1
Küreselleşme	8	Millilik	2	LGBT	1
Dilde yozlaşma	7	Değerlerimiz	2	Etnik desen	1
İnançlar	4	Kültürel öğeler	1	Evrensel değerler	1
Toplumsal Hayat-Yaşam Tarzı Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Günümüz toplumu	17	Yaşantı	5	Avrupalı yaşam	2
Sıra dışılık	12	Alkol ve sigara kullanma	4	Bireyselleşme	2
Ortak beğeni	11	Arkadaş ortamı	4	Sürü psikolojisi	2
Sıradanlık	7	Lüks düşkünlüğü	3	Yılbaşı kutlamaları	1
Yaşam tarzı	6	Sosyalleşme	3	Ahlak kuralları	1
Toplumsal yaşam	5	Abartılı davranış	3	Kurallar	1
Özel günler	5	Günlük hayat	3	Sosyal gereksinim	1
Herkesleşme	5	Gösteriş	2	Rahatlık	1
Tek tipleşme	5	Dünyaya ayak uydurma	2	Statü merakı	1
Kitlesel etki	5	Düğünler	2		
Müzik, Dans ve Eğlence Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Müzik	22	K Pop	4	Konser	2
Hip Hop	12	Gangnam Style Şarkısı	4	Magazin	2
Rap	12	Müzik Türleri	3	Yarışma Programları	1



Pop Müzik	8	Eğlence	3	R&B Müzik	1
Müzik Yıldızları	8	Talk Showlar	2	Disko	1
Arabesk	7	Müzik Grupları	2	Harlem Shake Dansı	1
Hit Şarkılar	7	Rock Müzik	2		
Moda-Kıyafet-Giyim-Stil-Tarz-Eşya Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Moda	40	Yırtık Kot	1	Ombre Saç	1
Moda Giyim Tarzı	18	Dar Paça Giyim	1	Süslenmek	1
Ünlülerin Yaşamı	11	Zevk	1	Küt Saç Modeli	1
Trend	8	Vintage Giyim	1	Bob Kesim Saç	1
İspanyol Paça	2	Nargileci Gibi Giyinen Erkekler	1	Çukur Dizisi Dövmesi	1
Converse	2	Dövme	1	Kozmetik Ürün Kullanımı	1
Füzo Tayt	1	Piercing	1	Estetik Operasyonlar	1
Teknoloji Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Teknoloji	16	Teknolojik Aletler	3	Cep Telefonu	1
Bilgisayar Oyunları	9	Online Eğitim	3	Bluetoth Kulaklıklar	1
Online Oyunlar	6	Telefon	3	Selfie	1
Pubg	6	Dijitalleşme	1	Fotoğrafları Filtreleme	1
Iphone	6	Akıllı Telefon	1		
Bilgisayar	3	Marka Telefon	1		
Zaman ve Mekan Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Dönemsel/Geçici/Kısa Süreli	16	Okul	2	20. Yüzyıl Sonrası	1
Z Kuşağı	7	Çağdaş	2	Bilgi Çağı	1
Gençlik	6	Müze	2	Günümüz	1
Yeni Nesil	5	Avm	2	Ergenlik	1
Zaman/Çağ	5	İstanbul	2	Ayasofya	1
Metropol	3	Kuşak Çatışması	1		
Kitap Kafe	3	Gelecek	1		
Ekonomik Hayat Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Hızlı Tüketim Çılgınlığı	19	Bitcoin	4	Pazarlama	1
Kapitalizm	10	Para	2	İleri Görüşlülük	1
Online Alışveriş	6	Zincir Marketler	2	Finansal Hırs	1
Ekonomi	4	Zenginlik	2	İhtiyaç Olmayan İstekler	1
Trendyol	4	Sermaye	1	Lüks Yaşam	1
Sanat ve Edebiyat Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Sanat ve Estetik	13	Fantastik Edebiyat	2	Yazarlar-Şairler	1
Kitap	12	Dergi	2	Sanat Sergileri	1
Popüler Kitaplar	6	Resim	2	Şiir	1



Edebiyat	4	Sanatçılar	2	Dünya Klasikleri	1
Tiyatro	3	Sanal Kitap	1	Yeni Taz Sanat	1
Dizi, Film ve Sinema Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Dizi Örnekleri	14	Filmler	9	Marvel	1
Sinema	12	Harry Potter	2	Animeler	1
Dizi	10	Hollywood	2		
Olumsuz Etki/Nitelik Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Samimiyetsizlik	6	Depresyon	1	Önyargı	1
İlgi Hastalığı	4	Saygısızlık	1	Sanal Soğuk İlişkiler	1
Linç Kampanyaları	3	Kibir	1	İrade Kaybı	1
Bilinçsizlik	2	Kültürlü Gözükme Çabası	1	Bilgi Karmaşası	1
Bağımlılık	2	Bukalemunculuk	1	Negatif	1
Teknoloji Bağımlılığı	2	Klonlanmış Düşünceler	1	Mecburiyet	1
Yanılgı	2	Teknoloji Kötüye Kullanma	1	Zorluk	1
Çatışma	2	Değersizleştirme	1		
Çöplük	2	Aile Yapısında Bozulma	1		
Yeme-İçme Kültürü Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Fast Food	10	Pepsi	1	Dalgona Kahvesi	1
Starbucks	8	Dünya Mutfağı	1	Nusret	1
Yemek-İçmek	8	Meyve Suyu	1	Hamburger	1
Cola	2	Soğuk Kahve	1	Gazoz	1
Pizza	2	Kahve	1	Magnolia Tatlısı	1
Davranış Gösterme Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Değişime Ayak Uydurmak	14	Kaktüs Yetiştirmek	1	Etkilenmek	1
Özenmek	10	Aktif Olma	1	Yerine Geçmek	1
Beğeni Atma	3	Poster Asma	1	Tembellik Övünme	1
Bilmeden Atıp Tutma	2	Walkman Dinleme	1	Yabancı Starları Takip Etmek	1
Koleksiyon Yapmak	1	Çok Bilmişlik	1		
Diğer Teması					
İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Turizm	9	Bebek İsimleri	1	Halk Oyunları	1
Gündem	5	Urfa -Göbeklitepe	1	Yazarlık	1
Spor	3	İlgi	1	Merak	1
Hızlı Ulaşım	2	İhtiyaç	1	Kolaylık	1
Futbol	2	Var Olabilme	1	Aitlik	1
Sentez	2	Beden Dili	1		
Eşya ve Nesne Teması					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 196-223.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 196-223.
Araştırma Makalesi / Research Paper




İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f	İlişkilendirilen Kelime	f
Stres Çarkı	4	Vuvuzela	1	Oyuncak Kil	1
Araba	2	Yoyo	1	Denge Bilekliği	1
Parfüm	1	Taso Oyuncak	1		
Hulahop	1	Oyuncak Slime	1		





Sınıf Öğretmenlerinin Rutin Olmayan Problemlere İlişkin Görüşleri


The Views of Classroom Teachers on Non-Routine Problems

Sayfa | 224

Yusuf ERGEN  Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, yergen22@gmail.com

Ergin CİRİT  Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ergincirit@gmail.com

Hatice SAYGILI  Yüksek Lisans Öğrencisi, hsaygili137@gmail.com

Hamidullah ASLAN  Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, hamidullahaslan2144@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 7 Kasım 2022

Kabul tarihi - Accepted: 17 Nisan 2023

Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 224-249.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 224-249.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın katılımcılarını, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 27 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler rutin olmayan problemlerin öğrencilerin düşünme becerilerini ve üst düzey düşünme yeteneğini geliştirdiğini, bilişsel gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler rutin olmayan problemlere öğretim programında yeterince yer verilmediği görüşündedirler. Kendi çabaları ile rutin olmayan problemleri derslerine eklediklerini ve ev ödevi olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Bu problemlerin çözümünün öğretiminde dramatize etme, hikâyeleştirme, problemi parçalara ayırma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin okuduğunu anlama çalışmaları, bol soru çözümü ve problemi günlük hayatla ilişkilendirme çalışmaları yapılmasını önermişlerdir. Öğretmenler rutin olmayan problemlerin zaman alıcı olması, çözümünün uzun olması, zorlayıcı olması, anlaşılması zor olması gibi sınırlılıklarının yanında akademik ve sosyo-kültürel yararlarının da olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Rutin olmayan problemler, Problem çözme, Sınıf öğretmenleri.

Abstract. This study aimed to determine the opinions of classroom teachers about non-routine problems. The participants of the study, which was conducted in the case study design, which is one of the qualitative research methods, consist of a total of 27 classroom teachers which were selected by convenient sampling method. The data of the study were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. According to the research results; Teachers stated that non-routine problems improve students' thinking skills and contribute to cognitive development. Teachers think that non-routine problems are not sufficiently included in the curriculum. They stated that they used the strategies of dramatizing, storytelling, breaking the problem into parts in the teaching of the solution of these problems and they provided guidance to the students. In addition, the teachers recommended reading comprehension exercises for the solution of non-routine problems, lots of problems solving and associating the problem with daily life. Teachers also stated that non-routine problems have limitations such as time-consuming, long solutions, challenging and difficult to understand.

Keywords: Non-routine problems, Problem solving, Classroom teachers.



Extended Abstract

Introduction. Although non-routine problems are included in many exams in Turkey, it has been determined that students have difficulties in solving non-routine problems in most of the studies (Ergen, 2020; Büyükalan Filiz & Boz, 2019; Artut & Tarım, 2006; Polya, 1990). Yazgan (2007) also determined in his study that primary school 4th and 5th-grade students describe non-routine problems as challenging. Ergen (2020) also determined in his study that students perceive non-routine problems as routine problems at first, that these problems are difficult for students and that they cannot reach the right result. Artut & Tarım (2006) also states that students often cannot solve non-routine problems and have difficulties. Muir, Beswick & Williamson (2008) emphasize that students produce informal solutions at an insufficient level, and the majority of students are not at a sufficient level in producing alternative approaches and original solutions. Studies in the literature, some of which have been mentioned above, have generally focused on situations where non-routine problems can be solved by students.

This study, differentiating from the general tendency in the literature on students' problem-solving success, it was tried to get the opinions of the classroom teachers who are in the position of instructor/guide in solving non-routine problems. The research is important in terms of getting the opinions of classroom teachers, who are the leading actors in gaining problem-solving skills, on non-routine problems, necessary in determining how non-routine problems are perceived by classroom teachers working at the basic level, and valuable in terms of the contributions it will provide to researchers and practitioners in studies to be conducted on non-routine problems.

Method. This research was carried out in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. In the research, this design was used since it was aimed to analyze a limited number of cases in depth. The study group the research consists of 27 teachers working as classroom teachers in schools affiliated with the Ministry of National Education in a province in the Mediterranean region of Turkey. The "appropriate sampling technique", one of the non-probabilistic sampling methods, was used in the selection of the sample. Face-to-face interviews were conducted with the teachers who wanted to participate in the research voluntarily, outside the teaching hours.

The data of the study were collected with a semi-structured interview form created by the researchers. Before the interviews, the participants were informed that audio recordings would be made and that these recordings would not be used outside of the research. The interviews were recorded with written notes and audio recordings kept by the researchers. To prevent data loss and increase the reliability of the research, at the end of the interview, the participants were asked to examine the notes taken and to indicate if there were any points they would like to add or correct. Each interview lasted approximately 25 minutes. The data obtained in the research were analyzed by the content analysis method.

Result and Discussion. According to the research findings, classroom teachers associated non-routine problems with thinking skills. Teachers participating in the research stated that these problems contribute to cognitive development, improve students' creativity and high-level thinking skills, and described non-routine problems as mind-opening problems. In this respect, the opinions of classroom



teachers that non-routine problems improve their thinking skills can be considered a positive situation in terms of teachers' approaches to these problems.

Regarding the inclusion of non-routine problems in the curriculum, the teachers who participated in the research stated that these problems were not sufficiently included in the primary school curriculum and textbooks. Some teachers were determined to add non-routine problems to their teaching activities. According to these results, it can be concluded that the participant teachers want non-routine problems to be included more in the curriculum.

Classroom teachers participating in the research in teaching the solution of non-routine problems; It was stated that they used the methods of problem-solving, dramatization, storytelling and breaking the problem into parts by providing guidance. These results show that the teachers participating in the research use a limited variety of problem-solving strategies for solving non-routine problems. However, the spectrum of strategies for solving mathematical problems is quite wide.

Classroom teachers participating in the research made recommendations to do reading comprehension exercises for solving non-routine problems, to do question-solving activities, and to associate the problem with daily life. According to these results, the views of participant teachers that reading comprehension activities will affect the success of solving non-routine problems are also supported by the literature.

Some of the classroom teachers who participated in the research considered that non-routine problems are time-consuming, not suitable for the learning environment, and their long and challenging solutions as a limitation for teachers.

Some classroom teachers who participated in the research also stated that non-routine problems have limitations such as being higher than the level of the students, being difficult to understand and having long problem sentences. The fact that non-routine problems are difficult to understand or contain long problem sentences can be considered a limitation for students, but it is debatable to qualify them as upper-level problems. Teachers' ability to prepare non-routine problems appropriate for students' levels can eliminate this limitation. Considering the above research results, teachers can start with non-routine problems that students will not have difficulty in understanding, and can organize these problems according to students and use them in their lessons.

Some teachers who participated in the research stated that non-routine problems have benefits such as supporting different thinking, preparing students for life, leaving memorization and contributing to other lessons.



Giriş

21. yüzyıl yaşam felsefesi ve eğitim sistemi düşünüldüğünde, bireylerin her türlü problem için çaba, üstün gayret ve farklı düşünce tarzları sergileyebilmeleri, problem çözme becerisine sahip olmaları ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Problem çözme, öğrencilerin araştırma yapma, örüntüleri keşfetme ve eleştirel düşünme gibi buluşsal yöntemleri kullanmalarına fırsatlar sunar (Abdioğlu, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ilkököl Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde geliştirilmesi amaçlanan temel becerilerin başında problem çözme becerilerinin geldiği görülmektedir (MEB, 2018). Aynı zamanda bu programda öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye matematiksel yetkinliklerini yani matematiksel düşünme tarzlarını kullanma becerilerinin geliştirilmesine de vurgu yapılmıştır. Kösece Loğoğlu'na (2016) göre, matematiksel problem çözme becerisine sahip kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözme başarıları diğerlerine oranla daha yüksektir.

Matematiksel problemler, rutin ve rutin olmayan problemler şeklinde iki grupta incelenebilir (Polya, 2017). Rutin problemler genellikle ders kitaplarında karşımıza çıkan, dört işlem kullanılarak kolayca çözülebilen, çözümünde üst düzey düşünme becerilerine çok fazla ihtiyaç duyulmayan problemler olarak tanımlanabilir. Rutin olmayan problemler ise bir formül ile çözülemeyen verilerin dikkatlice incelendiği analiz, sentez ve üst bilişsel becerileri kullanarak sonuca ulaşılması için çaba gerektiren problemlerdir. Bu nedenle matematiksel düşünmeyi gerektiren ve matematiksel yetkinliği artıran önemli bir yapıya sahiptir ve farklı boyutları ile araştırılmaya değerlidir. Temel matematik eğitiminin verildiği ilkököl kademesinde bu problemlerin programdaki yerine, eğitsel yararlarına, sınırlılıklarına ve öğrenme etkinliklerinde yer verilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ve algılarının araştırılması önemlidir. Ayrıca bu araştırmaların rutin olmayan problemlerin işlevselliğinin öğrenme ortamlarına aktarılması konusunda program yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada rutin olmayan problemler, temel matematik öğretiminin sınıftaki uygulayıcısı sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmiştir.

Problem çözme

Problem, anlık, hazır çözüm sonuçlarının olmadığı herhangi bir olayken, çözüm farklı düşünceler ya da olası çözüm yolları arasında seçimde bulunma eylemidir (Ramsey 1989). Matematik öğretim programında (MEB, 2018) ise problem “çözümü belli olmayan ve çözüm yolu daha önceden bilinmeyen sorular” olarak tanımlanmaktadır. Problem, en anlaşılır tanımıyla, ilk karşılaştığı zaman bireyin çözümü hemen oluşturamadığı biraz zaman alan, karmaşık durum ifadeleri olarak belirtilir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2021).

Problem çözme, matematiğin uygulama yapılan alanlarından birisi olarak görülmektedir. Problem çözmeye işlemsel bilgidен farklı olarak matematiksel kavramlar ve düşünceler, problem çözme etkinlikleriyle birlikte uygulama yapılarak bir anlama ulaşır. Bu nedenle problem çözme üst düzey bilişsel çaba, gayret ve beceri gerektiren bilişsel aktiviteler süreci olarak kabul edilir (Jonassen, 2000). Bu süreç karşılaşılan bir zorluktan kurtulmanın yanı sıra bireyin sistemli ve bilinçli bir biçimde hareket etmesini gerektirmektedir. Problem çözme, bir durumu çözmek için yaşanmış olaylar aracılığı



ile öğrenilen bilgi birikimi ve kuralların basit bir şekilde uygulanmasından daha ileri giderek yeni çözüm yolları oluşturabilmek olarak da tanımlanabilir. Problem çözme, yalnızca bir matematik probleminin sonucuna ulaşmak değil, yeni problemlerle karşı karşıya gelmek ve bu problemlere yeni, işe yarar, zarif, esnek çözümler üretmek anlamına da gelmektedir (Gail, 1996). Problem çözme bu boyutuyla üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi için öğrencilere fırsatlar sunan bir etkinlik olarak da düşünülebilir. Bu nedenle matematik derslerinde, öğrencilerin probleme çözüm bulmanın ötesinde birden fazla çözüm yolu üretme, en uygun, kolay ve anlaşılır çözümü bulma etkinliklerine yer verilmesi yararlı olabilir. Problem çözme etkinlikleri rutin işlem alıştırmaları yerine üst düzey düşünme becerilerini işe koşacak şekilde düzenlenirse daha eğlenceli, işe yarar ve günlük yaşama entegre edilebilir olabilir. Nihayetinde matematik programlarındaki problem çözme kazanımlarının ve etkinliklerinin temel amacı da öğrencileri günlük yaşam becerileriyle donatmaktır. Bu bağlamda hem matematik öğretim programlarında hem de sınıf içi etkinliklerde rutin olmayan problemlere yer vermek önemli görülmektedir.

Rutin olmayan problemler

Rutin olmayan problemler, bilinen bir formül veya yöntem ile sonuca ulaşılamayan, çözümünde öğrencinin verileri dikkatli bir şekilde analiz etmesini ve yaratıcı bir çözüm üretmek sonucunun bulunmasını gerektiren problemlerdir (Dinç Artut ve Tarım, 2009). Rutin olmayan problemler, bilinen kurallar çerçevesinde çözülemeyen, insan zihnini zorlayan, özgün düşünceler, stratejiler ve yaklaşımlar gerektiren problemler olarak adlandırılır (Inoue, 2005). Rutin olmayan problemler öğrencilerin olaylara bakış açısını, düzen, ilişki, örüntü bulma eğilimlerini artırır; tahminde bulunma, yaklaşık olarak sonuç bulma becerilerini artırır; verileri sınıflandırma, organize etme, veriler arası ilişkileri görme becerilerini artırır (Altun, 2000). Son yıllarda Türkiye’de tam olarak karşılamasa da yeni nesil problemler ya da sorular olarak ifade edilen bu problemler, çözüm için öğrencilerden temel matematik işlemlerinin birbiri ardınca uygulanmasından daha fazlasını istemektedir. Öğrenciler bu problemlerle karşılaştıklarında karmaşık zihinsel süreçler yürütür. Problemin kavramsal bilgisini anlamaya çalışır. Sonrasında işlemsel becerileri harekete geçirir ve işlem becerileri ile problemi çözebilir. Dolayısıyla rutin olmayan problemler karmaşık zihinsel süreçler gerektirmesi ve kavramsal anlamının gerekli olması nedeniyle matematik müfredatlarında yer verilmesi gereken problemler olarak değerlendirilebilir.

Rutin olmayan problemler ve düşünme becerileri ilişkisi

Rutin olmayan problemleri çözme yeteneği sınıflama, eşleştirme, örüntü oluşturma, akıl yürütme, tahminde bulunma, iletişim kurma, modelleme yapma, organize liste yapma, geriye doğru çalışma gibi çok yönlü bilgi ve üst bilişsel beceriler yanında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri de gerektirir (Işık ve Kar, 2011). Polya (2017), bilişsel düşünme, yeni stratejiler geliştirme, yaratıcılığın geliştirilmesi ve problem çözme becerisinin üst seviyeye ulaşması için rutin problemlerin yanında rutin olmayan problemlerin çözümünün de öğretilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Rutin olmayan problemler genellikle gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri içerir. Bu durum, okulda öğretilen problem çözme ve düşünme becerilerinin gerçek hayata uygulanmasına yardımcı olabilir (Altun, Memnun ve Yazgan, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşleri, bu



problemleri eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanma durumları ve eğilimleri, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Rutin olmayan problem ve öğretmenin rolü

Sayfa | 230

Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde (MEB, 2017) de belirtildiği üzere öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğretim gibi akıl yürütme ve çok yönlü düşünme becerilerini gerektiren stratejilerin kullanılacağı etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler, rutin olmayan problemleri çözme becerilerine katkı sağlayabilir. Rutin olmayan problemlerin çözümünde bireylerin nasıl hareket ettiğini, probleme nasıl yaklaştığını, ne tür bilişsel stratejiler kullandığını, matematiksel kavramlar arası ilişkileri nasıl kurduğunu, oluşan hataların neden yapıldığını ve nasıl düzeltileceğini öğretmenin bir yol gösterici olarak öğrencilere göstermesi gerekir (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Öğrencilerin problem çözme yeteneğini kazanabilmesi için öğretmenlerin bu beceriyi öğrenciye aktarma yeterliğine sahip olması gerekir. Öğretmenler rutin olmayan problemlere öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından olumlu baksalar da sınavlarda sorulmaması gerektiğini savunmaktadırlar (Asman ve Markovitz, 2009). Rutin olmayan problemlerin gerektirdiği öğretim yükü ile başa çıkmak istemediklerinden, bu sorulara sınıflarında fazla yer vermemektedirler (Silver, Ghouseini, Gosen, Charalambous ve Strawhun 2005). Ancak 21. yy. becerileri öğrencilerin çok yönlü düşünmesini, farklı stratejiler kullanmasını, üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini gerektirdiğinden rutin olmayan problemlerle çalışmak öğrencilere 21. yy becerilerinin kazandırılması adına etkili bir yol olabilir. Öğretmenlerin bu becerileri kazandıracak etkinliklere yer vermeleri rutin olmayan problem çözme becerileri için önemli bir kazanım olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin kullandığı söylemler, sorduğu soru biçimleri, verdiği örnekler ve öğrenciye sunduğu dönütler öğrencilerin düşünmelerini harekete geçirmelidir. Düşünme becerilerinin desteklenmesiyle rutin olmayan problemlerin çözüm sürecine katkı sağlanmak istenen bir sınıf ortamında her türlü düşünmeye değer verilmeli, öğrenciler; özgürce, korkmadan düşüncelerini açıklayarak iletişim becerilerini de geliştirebilmelidir (Boyras, 2022). Bu bağlamda öğretmenin, sınıf içindeki rolünü yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir.

Alanyazın sentezi

Rutin olmayan problemlere Türkiye’de birçok sınavda yer verilmeyle birlikte yapılan çalışmaların çoğunda (Ergen, 2020; Büyükalan Filiz ve Boz, 2019; Artut ve Tarım, 2006; Polya, 1990) rutin olmayan problemleri çözmeye öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir. Yazgan (2007) da yaptığı çalışmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri zorlayıcı olarak nitelendirdiklerini belirlemiştir. Ergen (2020), çalışmasında öğrencilerin rutin olmayan problemleri ilk olarak rutin problem gibi algıladıklarını, bu problemlerin öğrencilere zor geldiğini ve doğru sonuca ulaşamadıklarını belirlemiştir. Artut ve Tarım (2006) da öğrencilerin rutin olmayan problemleri çoğunlukla çözemediklerini ve zorlandıklarını belirtmektedir. Gök ve Erdoğan’a (2017) göre rutin olmayan problemlerin çözümünde öğrencilerin başarılarının iyi seviyelerde olmadığını belirtmiştir. Muirvd.(2008) göre, öğrenciler yeterli olmayan düzeyde informal çözümler ürettikleri, alternatif yaklaşımlar ve özgün çözüm yolları üretmede öğrencilerin çoğunluğunun yeterli düzeyde olmadığını vurgulanmaktadır. Kaya ve Kablan’a (2018) göre, öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözerken farklı öğrenme stratejileri kullanarak sonuca ulaşması başarılarını doğrudan etkilemekte fakat



öğrenciler sınırlı sayıda çözüm yoluna başvurduklarından ve rutin problemlerden alıştıkları çözüm yolları kullanmalarından dolayı rutin olmayan problemleri çözmede başarısız olmaktadır. Lee ve Kim'in (2005) çalışmasında ise öğretmenlerin matematik öğretiminde rutin olmayan problemleri çok az kullandıkları belirlenmiştir.

Bir kısmı yukarıda da belirtilen literatürdeki çalışmalarda genellikle rutin olmayan problemlerin öğrenciler tarafından çözülebileme durumlarına odaklanılmıştır. Literatürdeki genel eğilimden farklılaşarak bu çalışmada, rutin olmayan problemlerin çözümünde öğretici/rehber konumunda olan sınıf öğretmenlerin rutin olmayan problemlerin üst düzey düşünme becerileri barındıran doğası da dikkate alındığında bu problemlere ilişkin farkındalıkları matematik öğretimi açısından oldukça önemlidir. Rutin olmayan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, bu problemlerin öğretim programında var olmasından, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarına; öğrenenlere katkısından, öğretmenlerce kullanılabilmesine ve sınıfta uygulanabilirliğine kadar birçok konuda program yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma, problem çözme becerilerinin kazandırılmasında başat aktörler olan sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinin alınması açısından önemli, rutin olmayan problemlerin temel kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerince nasıl algılandığının belirlenmesi açısından gerekli, rutin olmayan problemlerle ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacı ve uygulayıcılara sunacağı katkılar bakımından da değerli görülmektedir. Bu bağlamda araştırma, sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenlerinin rutin olmayan problemlere ilişkin algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerle ilgili öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin çözümünün öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik görüşleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin sınırlılıklarına yönelik görüşleri nasıldır?
6. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin yararlarına yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya birkaç olay, grup veya örgütün belli bir süre boyunca sistematik olarak, gerçek yaşam çevresi içinde, sınırlarının kesin hatlarıyla belli olmadığı, incelenen olayı açıklayabilecek birden fazla veri kaynağının bulunduğu durumlarda derinlemesine inceleme yapmayı sağlar (Subaşı & Okumuş, 2017). Araştırmada, sınırlı sayıdaki durumun derinlemesine analiz edilmesi amaçlandığından bu desen kullanılmıştır.



Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Akdeniz bölgesindeki bir ilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 27 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden "uygun örnekleme tekniği" kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü bakımından var olan sınırlı koşullar nedeni ile tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz & Demirel 2022). Araştırmanın katılımcıları ile görüşme öncesinde ön görüşme yapılmış ve bu görüşmelerde araştırmanın amacı, nasıl yapılacağı ve verilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle öğretim saatleri dışında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıf Öğretmenleri		n
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	13
Kıdem	5 yıl	8
	8 yıl	11
	10 yıl	8

Tablo 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 14'ü kadın, 13'ü erkektir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 8'i 5 yıllık, 11'i 8 yıllık, 8'i de 10 yıllık tecrübeye sahiptir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan iki öğretim üyesi ve üç öğretmenin görüşü de alınarak görüşme formuna sorular seçilmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak form yeniden aynı öğretim üyeleri ve öğretmenlere incelenmiş, bu incelemeler sonucunda yapılan düzeltmelere göre forma son şekli verilmiş böylece ölçme aracının geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Forma son şekli verildikten sonra üç ilköğretim öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşme sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar belirlenerek, doğabilecek hataların azaltılması yoluyla araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

İşlem

Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.09.2022 tarih ve 2022-40 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ders saatleri dışında, çalıştıkları okulların öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara ses kaydı yapılacağı ve bu kayıtların araştırma dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından tutulan yazılı



notlar ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Veri kaybının önlenmesi ve araştırma güvenilirliğinin artırılması amacıyla görüşme sonunda katılımcılardan tutulan notları incelemesi, eklemek ya da düzeltmek istedikleri noktalar varsa belirtmeleri istenmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

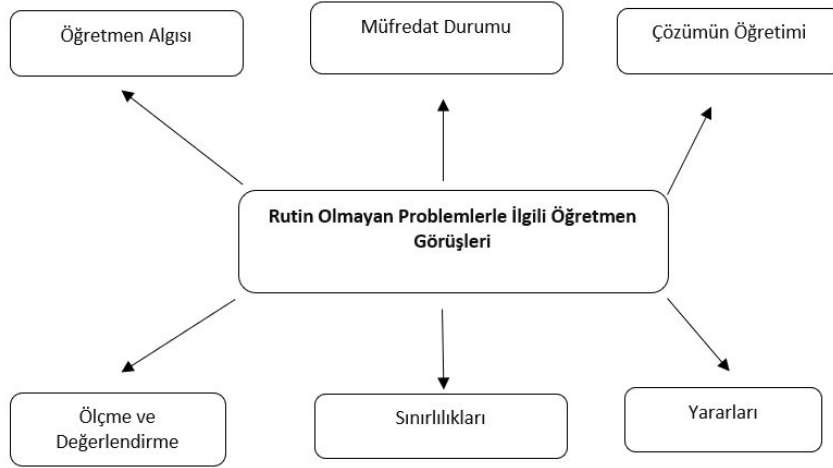
Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sosyal bilimler konu alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda genellikle yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla metin içerisinden seçilen bazı kelimelerin daha da küçük içerik kategorileri ile anlatıldığı yinelenebilir, sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2022). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilerin kodlanmasını, kategori oluşturmayı kapsayan bu süreçte, birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek düzenlenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin kodlanması sonrasında araştırmacıların ayrı ayrı olarak elde ettiği kodların 108 tanesinin benzer olduğu, 30 tanesinin ise benzer olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan kodlamanın güvenilirliği [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100] formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile bu çalışma için $((109/139)*100) = 78,41$ %78,41 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonrasında fikir ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışılmış ve tartışmalar sonucunda 12 kod üzerinde fikir birliğine varılmış, diğer kodlar ise çalışmadan çıkarılmıştır. Araştırmada elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından kavram ve içerik benzerlikleri açısından gruplanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler yeniden gruplandırılarak kavram içeriklerine uygun olarak temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın bulguları katılımcıların sorulan sorulara verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9... şeklinde kod isimleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma bulgularını desteklemek amacıyla katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 1'de gösterilmiştir.

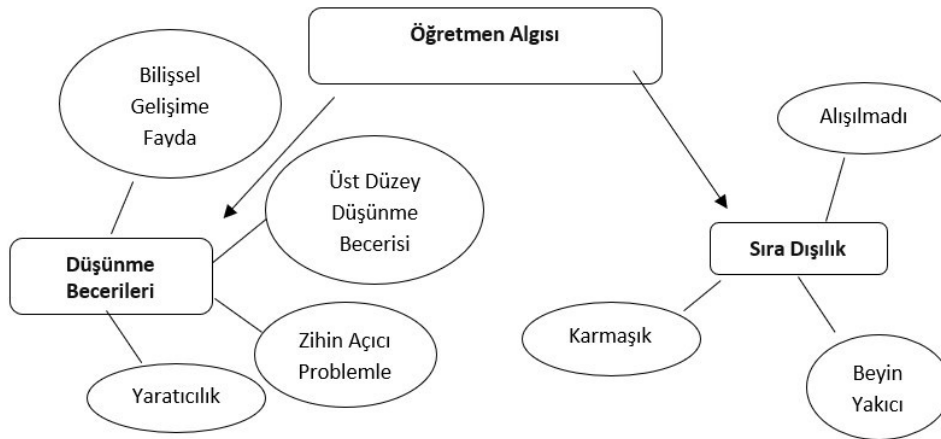


Şekil 1. Öğretmenlerin rutin olmayan problemlerle ilgili görüşlerine ilişkin temalar

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinin; öğretmen algısı, öğretim programındaki durumu durumu, çözümün öğretimi, yararları, sınırlılıkları ve ölçme değerlendirme olmak üzere altı tema altında toplandığı görülmektedir.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin “öğretmen algısı” temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen ilk tema “öğretmen algısı” temasıdır. Katılımcıların öğretmen algısı teması altındaki ifadeleri düşünme becerileri ve sıra dışılık şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. “Düşünme becerileri” kategorisi altında; “bilişsel gelişime faydası”, “üst düzey düşünme becerisi”, “zihin açıcı problemler” ve “yaratıcılık” şeklinde dört kod oluşmuştur. “Sıra dışılık” kategorisi altında ise “alışılmadık”, “karmaşık” ve “beyin yakıcı” şeklinde üç kod oluşmuş ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen algısı temasına ilişkin kategori ve kodlar

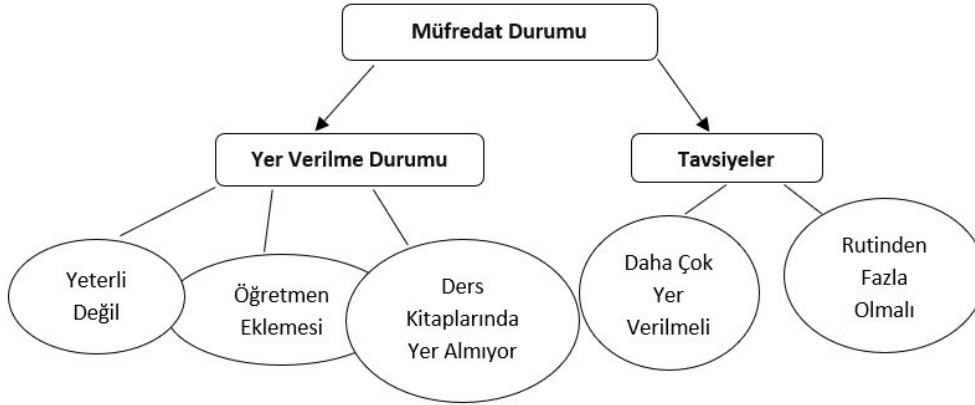


Şekil 2'ye göre, "bilişsel gelişime fayda", "üst düzey düşünme becerisi", "zihin açıcı problemler" ve "yaratıcılık" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri düşünme becerileri kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcılar rutin olmayan problemlerin düşünme becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Ö15, "Öğrenciler kendince yeni, farklı çözüm yolları geliştirebildiğinden rutin olmayan problemler çocukların daha çok üst düzey düşünme becerilerini öne çıkaran sorulardır." şeklindeki ifadesiyle üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapmıştır. Ö6 ise bu konudaki düşüncesini "Rutin olmayan problemlerin bilişsel gelişime katkısı vardır ve anlamayı artırır" şeklinde belirtmiştir. Ö8 ise rutin olmayan problemlerle ilgili olarak "Alışılmıyışın dışarısında olan ve zihnimizi açan sorular olarak görüyorum." ifadesini kullanmıştır. Ö4 de "Rutin olmayan problemlerde görsellik var, kodlama var, matematik uzamsal zeka var ve birçok şeyi içinde barındırdığı için yaratıcılığın gelişmesine de etkisi büyüktür." ifadesiyle rutin olmayan problemlerin yaratıcılığın gelişmesine dolaylı olarak da bilişsel gelişime fayda sağladığını belirtmiştir.

Şekil 2'ye göre, "alışılmadık", "karmaşık" ve "beyin yakıcı" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri de sıra dışılık kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulguya göre, katılımcılar rutin olmayan problemlerin bazı sıra dışılıklar barındırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Ö13 bu konudaki düşüncesini "Alışılmıyışın dışında, ezber içermeyen, analitik ve pratik düşünmeyi gerektiren problemlerdir". Ö3 ise bu konudaki düşüncesini "Rutin olmayan problemler daha önce karşılaşılmayan, beklenmedik ve alışamadığımız bir şekilde ortaya çıkan problemlerdir." şeklindeki ifadesiyle bu problemlerin alışılmadık problemler olduğuna vurgu yapmıştır. Ö12 ise rutin olmayan problemlerle ilgili olarak "Zihinsel olarak sadece dört işlem değil beynin her alanının çalışmasını sağlayan karmaşık ve beyin yakıcı sorulardır." ifadesini kullanmıştır. Ö15 ise "Rutin problemler düz mantıkla basit düzeyde öğrenciler hemen yapabilirken rutin olmayan problemlerde 2-3 farklı aşama birden kullanıldığı için karmaşık gelmekte bu nedenle de öğrenciler soruda zorlanmaktadır." ifadesini kullanmıştır. Ö5 ise "Rutin olmayan problemleri son iki yıldır test kitaplarında görmeye başladım. Ders kitaplarında fazla bulunmamakta ama karşımıza çıkan sorularda beyin yakıcı cinsten oluyorlar." ifadesiyle rutin olmayan problemleri beyin yakıcı sorular olarak nitelendirmiştir.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin "öğretim programındaki durumu" temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen ikinci tema "müfredat durumu" temasıdır. Katılımcıların müfredat durumu teması altındaki ifadeleri yer verilme durumu ve tavsiyeler şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. "Yer verilme durumu" kategorisi altında; "Öğretmen eklemesi", "yeterli değil" ve "okul kitaplarında yer almıyor" şeklinde üç kod oluşmuştur. "Tavsiyeler" kategorisi altında ise "Daha fazla yer verilmeli" ve "Rutinden fazla olmalı" şeklinde iki kod oluşmuş ve Şekil 3'te sunulmuştur.



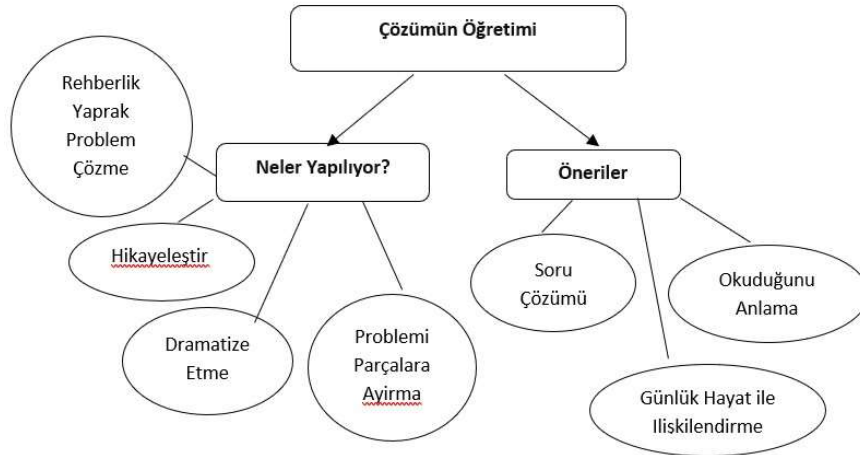
Şekil 3. Öğretim programındaki durumu temasına ilişkin kategori ve kodlar

Şekil 3'e göre, "Yeterli değil", "ders kitaplarında yer almıyor" ve "öğretmen eklemesi" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri, yer verilme durumu kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcılar, rutin olmayan problemlerin öğretim programında yer verilme durumunun yeterli olmadığı, bu problemlerin ders kitaplarında yer almadığı ve kendi inisiyatifleriyle öğretim sürecine ekledikleri şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Ö6 "Devletin verdiği çalışma kitaplarında rutin olmayan problemler var fakat yeterli değil" Ö8 ise "Çok az yer veriliyor yeterli değil aslında bütün sorular bu tipte olmalı" ifadesiyle öğretim programında yer verilmesinin yeterli olmadığına vurgu yapmıştır. Katılımcılardan Ö14 ise "Rutin olmayan problemlere okul kitaplarında hiç yer verilmiyor", Ö11 ise bu konuda "Yıllar geçse de aynı kitaplar aynı metinler, aynı sorular şekilde devam ediyor maalesef tamamen eski usul" şeklindeki ifadesi ile rutin olmayan problemlerin ders kitaplarında yer almama durumuna vurgu yapmıştır. Ö13 ise "Rutin olmayan problemler şimdilik müfredatta pek yok kendi çabamız ile test kitaplarından aldığımız soruları derslere ekliyorum." ifadesini kullanarak rutin olmayan problemlerin öğretim programında yeterli olmaması nedeniyle derslere öğretmenin kendi çabası ile rutin olmayan problemleri eklemesine vurgu yapmıştır.

Şekil 3'e göre "daha çok yer verilmeli" ve "rutinden fazla olmalı" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri tavsiyeler kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılar rutin olmayan problemlerin öğretim programında daha çok yer verilmesi ve rutin problemlerden daha fazla olması tavsiyesinde bulunmaktadır. Örneğin, katılımcılardan Ö9 "Öğrenciler belirli sınavlara girerek bir yerlere gelmekte ve bu sınavlarda rutin olmayan problemler karşısına çıkmakta bunun için müfredatta daha fazla yer verilmelidir." Ö8 ise "Rutin olmayan problemlere müfredatta az yer verilmekte; kapsamını genişleterek daha fazla yer verilmelidir." ifadesini kullanmıştır. Ö10 ise, rutin olmayan problemlerle ilgili olarak "Rutin olmayan problemler üst düzey düşünme becerisini geliştiren problemler olduğundan, daha yararlı olacağını düşündüğüm için matematik müfredatında rutinden daha fazla yer verilmelidir." Ö2 ise bu konuda "Rutin problemler düz mantık gerektiren, öğrenciyi farklı düşünmeye sevk etmeyen ve geliştirmeyen sorular olduğu için rutin olmayan problemlere daha fazla yer verilmelidir." ifadesini kullanarak ilkökul matematik programında rutin problemlerden çok, rutin olmayan problemlere yer verilmesini tavsiye etmişlerdir.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin “çözümün öğretimi” temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen temalardan biride “çözümün öğretimi” temasıdır. Katılımcıların çözümün öğretimi teması altındaki ifadeleri “Neler yapılıyor” ve “Öneriler” şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. “Neler yapılıyor” kategorisi altında; “rehberlik yaparak problem çözme”, “dramatize etme”, “hikâyeleştirme” ve “problemi parçalara ayırma” şeklinde dört kod oluşmuştur. “Öneriler” kategorisi altında ise “okuduğunu anlaması”, “soru çözümü” ve “günlük hayat ile ilişkilendirme” şeklinde üç kod oluşmuş ve Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Çözümün öğretimi temasına ilişkin kategori ve kodlar

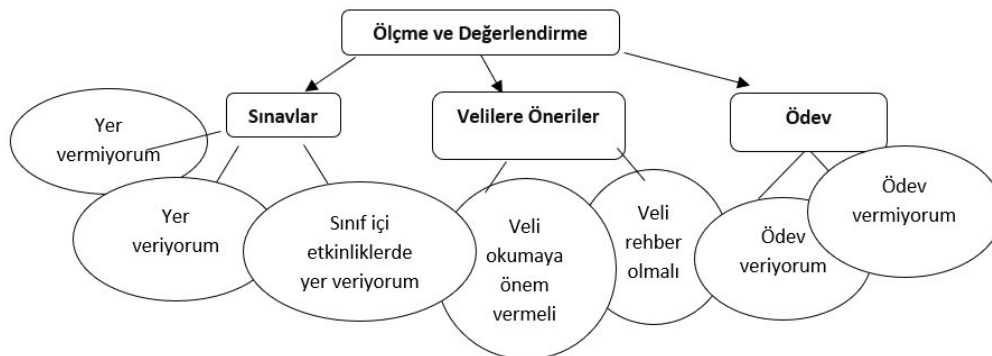
Şekil 4’e göre, rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin katılımcıların yaptıkları uygulamalar “rehberlik yaparak problem çözme”, “dramatize etme”, “hikâyeleştirme” ve “problemi parçalara ayırma” şeklinde kodlanarak “Neler yapılıyor?” kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcılardan Ö1, rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin yaptıklarını “Öğrencilerimin rutin olmayan problemi çözemediği zaman onlara rehberlik yaparak problemi çözüyorum.” Ö2 de “Rutin olmayan konularda öğrencilerim takıldığı zaman onlara bir rehber görevi görerek yardım ediyorum.” şeklindeki ifadeleriyle rutin olmayan problemlerin çözümü için öğrencilere yaptıkları rehberliğe vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcılar ise rutin olmayan problemlerin çözümünde drama yöntemini kullandıklarını ve problemleri drama yöntemiyle canlandırarak çözümü açıkladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ö17 “ilkokul öğrencilerinin dersleri dinleme süreleri az olmakla birlikte rutin olmayan problemler zor olduğu için öğrencilerin dikkatini çekmek ve kalıcılığı sağlamak için drama yöntemini kullanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö4 ise “Öğrencilerim zorlandıkları zaman ilk müdahale etmiyorum, önce yorumlamasını istiyorum ama yorumlayamaz ise resim, şekil ve hikâyeleştirerek tekrar veriyorum.” ifadesi ile rutin olmayan problemlerin çözümünün öğretimi için problemi hikâyeleştirme yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise problemi basamaklara/parçalayarak rutin olmayan problemlerin çözümünü öğrettiklerini vurgulamışlardır. Ö8, bu durumu “Rutin olmayan problemleri

parçalara ayırarak anlatıyorum daha çabuk kavriyorlar.” şeklinde ifade ederken Ö2 ise “Rutin olmayan problemleri öğrencilerin daha kolay anlaması için zorlanacakları soruları basamaklara ayırarak anlatıyorum bu şekilde daha kolay anlıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 4’e göre, “okuduğunu anlama”, “soru çözümü” ve “günlük hayat ile ilişkilendirme” şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri öneriler kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulgulara göre; katılımcılar rutin olmayan problemlerin öğretimine ilişkin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, fazla sayıda soru çözülmesi ve problemlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Örneğin, katılımcılardan Ö14 “Bu tarz sorular çok düşünmeyi gerektirdiği için öğrencinin çok kitap okuması ve okuduğunu anlaması gerekmektedir.” Ö11 ise bu konuda “rutin olmayan sorular uzun olduğu için anlaması zor sorulardır. Bunun için öğrencinin çok kitap okuması ve okuduğunu anlaması gerekmektedir.” şeklindeki ifadeleri ile okuduğunu anlamaya vurgu yapmışlardır. Ö9 ise “rutin olmayan problemleri çözmek için öğrencilerin daha çok soru ile karşılaşması lazım yani daha fazla soru çözümü yapılması gerekli.” ifadesiyle rutin olmayan problemlerin öğretiminde soru çözümüne vurgu yapmıştır. Ö17 ise “Rutin olmayan problem ödevlerinde ailelerin öğrencilere yardım etmeleri için problemleri günlük hayatla ilişkilendirmeleri yararlı olur.” Ö13 de “rutin olmayan problemlerin günlük hayatla ilişkili olduğunu düşünüyorum, sorularda öğrencilerin yaşamımızla ilgili anılarını hatırlamaları ve soruları buna uyarlamalarını çözümü kolaylaştırabilir.” ifadeleriyle rutin olmayan problemlerin günlük hayat ile ilişkisine vurgu yapmışlardır.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin “ölçme ve değerlendirme” temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen temalardan bir diğeri de “ölçme ve değerlendirme” temasıdır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme teması atındaki ifadeleri sınavlar, ödev, veli tutumu ve öneriler şeklinde üç kategori altında toplanmıştır. “Sınavlar” kategorisi altında; “Yer veriyorum”, “Yer vermiyorum” ve “sınıf içi etkinliklerde yer veriyorum” şeklinde üç kod oluşmuştur. Ödev kategorisi altında “ödev veriyorum” ve “ödev vermiyorum” şeklinde iki kod oluşturulmuştur. Velilere öneriler kategorisi altında “veli okumaya önem vermeli” ve “veli rehber olmalı” şeklinde iki kod oluşturulmuş ve Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. “Ölçme ve değerlendirme” temasına ilişkin kategori ve kodlar



Şekil 5'e göre "yer vermiyorum", "yer veriyorum" ve "sınıf içi etkinliklerde yer veriyorum" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri sınavlar kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların bir kısmı matematik sınavlarında rutin olmayan problemlere yer verdiklerini ifade ederken bir kısım katılımcı ise sınavlarda yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Sınavlarda rutin olmayan problemlere yer vermeyen katılımcılar bunun nedenini problemlerin zaman alması ve öğrencilerin akademik seviyelerinin düşüklüğü olarak açıklamışlardır. Örneğin, katılımcılardan Ö7 bu durumu "Sınavlarda yer vermiyorum çünkü bulunduğum okul ortamı ve çevresi gereği öğrencilerin seviyelerin üstünde sorular soramıyoruz o yüzden sınavlarda ve sınıf içi etkinliklerde de yer vermiyorum." Ö5 ise "Sınavlarda bu sorular çok zaman alıyor. Bu nedenle yer vermiyorum." şeklinde açıklamışlardır. Ö7'nin rutin olmayan problemleri öğrenci seviyesinin üstünde problemler olarak değerlendirmesi dikkat çekicidir. Sınavlarda rutin olmayan problemlere yer verdiğini ifade eden Ö16 ise bu durumu "bu tarz sorular üst düzey düşünme gerektirdiği için öğrencilerimin kendini daha iyi geliştireceğini düşündüğüm için bir tanede olsa sınavlarda yer veriyorum." cümleleri ile açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise sınavlarda değil, sınıf içi etkinliklerde rutin olmayan problemlere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö17 bu durumu "Sınavlarda bu problemleri sormuyorum ama sınıfın seviyesine göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilere göstermeye çalışıyorum." cümlesi ile ifade etmiştir.

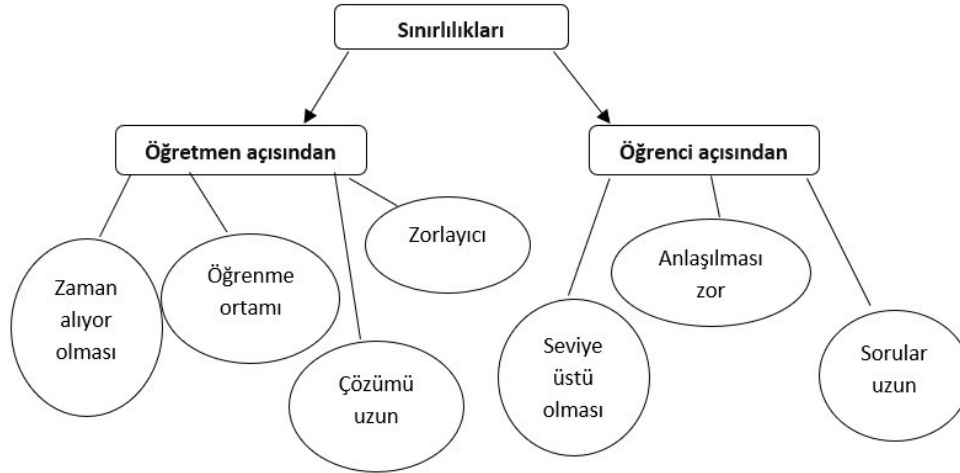
Şekil 5'e göre "ödev veriyorum" ve "ödev vermiyorum" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri ödev kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılardan bazıları rutin olmayan problemlere ilişkin ödev verdiğini, bazıları ise ödev vermediği ifade edilmiştir. Örneğin, katılımcılardan Ö1 "öğrencilerim rutin olmayan problemlerde zorlansalar da gelişimlerine etkisinin fazla olduğunu düşündüğüm için bu problemlerle ilgili ödevler veriyorum." şeklindeki ifadesiyle rutin olmayan problemlere ilişkin öğrenci gelişimine etkisi nedeniyle ödevler verdiğini belirtmiştir. Ö20 ise "bu tarz sorular öğrencilerimin seviyesinin üzerinde olduğu için ödev vermiyorum." şeklindeki ifadesiyle rutin olmayan problemleri öğrenci seviyesinin üzerinde değerlendirdiğinden ödev vermediğini belirtmiştir.

Şekil 5'e göre "veliler okumaya önem vermeli" ve "veli rehber olmalı" şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri velilere öneriler kategorisi altında toplanmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılar rutin olmayan problemlerle ilgili öğrencilere ödevlerinde yardımcı olmaları için velilerin kendi okuma çalışmalarını artırması ve öğrencilere ödevlerinde rehberlik etmeleri önerisinde bulunmuşlardır. Örneğin Ö3, rutin olmayan problemlerle ilgili olarak "Velilerin okumaya daha çok önem vermesi gerekli. Evlerde belirli saatlerde aile olarak okuma saatleri yapmaların rutin problemlerin çözümüne etkisi olacaktır." şeklindeki ifadesiyle velilerin okuma çalışmalarına önem vermelerini vurgulamıştır. Ö1 ise "Veliler öğrencilerin ödevlerini kendileri yapmamalı sadece izlemeli ve bir rehber görevi görmelidir." ifadesiyle öğrencilerin ödevlerini yaparken, velilerin bir rehber görevi görmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin "sınırlılıkları" temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen temalardan bir diğeri de sınırlılıkları temasıdır. Katılımcıların bu tema altındaki ifadeleri *öğretmen açısından* ve *öğrenci açısından* şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. "Öğretmen açısından" kategorisi altında; "zaman alıyor olması", "öğrenme ortamı", "çözümü uzun" ve "zorlayıcı" şeklinde dört kod oluşmuştur. "Öğrenci

açısından” kategorisi altında ise “seviye üstü olması”, “anlaşılması zor” ve “sorular uzun” şeklinde üç kod oluşturularak Şekil 6’de sunulmuştur.



Şekil 6. “Sınırlılıkları” temasına ilişkin kategori ve kodlar

Şekil 6’ya göre, “ öğretmen açısından” kategorisi altına “zaman alıyor olması”, “öğrenme ortamı”, “çözümü uzun” ve “zorlayıcı” şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri toplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcılar rutin olmayan problemlerin sınırlılıklarına öğretmen açısından; soruların zaman alıyor olmasına, öğrenme ortamının uygun olmamasına, rutin olmayan soruların çözümünün uzun olmasına ve soruların öğrencileri zorlayıcı olmasına vurgu yapmışlardır. Örneğin, katılımcılardan Ö5 “Öğrencilerime bu tarz soruları devamlı çözmekte zorlanıyorum, müfredatın fazla olması ve yetiştirme kaygısı nedeniyle rutin olamayan soruların zaman alması nedeniyle fazla yer veremiyorum.” ifadesi ile rutin olmayan problemlerin zaman alıcı olmasına vurgu yapmıştır. Ö9 ise “sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, zaman yetersizliği gibi nedenlerden dolayı rutin olamayan problemlere her zaman yer veremiyorum.” ifadesi ile öğrenme ortamının rutin olmayan problemlere yer vermesini etkilediğini vurgulamıştır. Ö3 ise rutin olamayan problemlerin çözümünün uzun olması ile ilgili “müfredat zaten çok yoğun ve yetiştirmek konusunda zaman sıkıntımız var buna rutin olamayan problemlerin çözümünün uzun olması da eklenince her konuda çözemiyoruz.” ifadesi ile çözümün uzun olması nedeni ile tüm kazanımlarda rutin olmayan problemlere yer verilmediğine vurgu yapmıştır. Ö17 ise “matematik soyut bir kavram, öğrenciler normal soruları dahi çözmekte ve anlamakta zorlanıyorlar. Rutin olmayan problemleri öğrencilere anlatmak çok zorlayıcı olmaktadır.” ifadesi ile rutin olamayan problemlerin öğrenciler için zorlayıcı olduğuna vurgu yapmıştır.

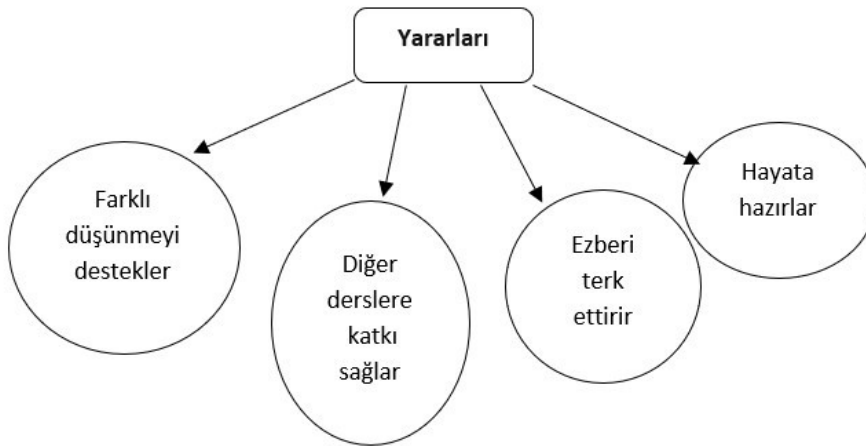
Şekil 6 ‘ya göre, “seviye üstü olması”, “anlaşılması zor” ve “sorular uzun” şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri “öğrenci açısından” kategorisinde toplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcılar rutin olmayan problemlerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, soruların zor anlaşılması ve rutin olmayan problemlerin öğrencilere uzun gelmesi gibi öğrenciler açısından sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Ö16, “Öğrencilerin bazılarının seviyesi yüksek, bazı öğrencilerin seviyesi düşük rutin olmayan problemler genel olarak öğrenci seviyesinin üzerinde çıkıyor bu durum öğrencilerimin büyük kısmını zorluyor.” ifadesi ile rutin olmayan problemlerin öğrencilerinin seviyesinin



üzerinde olduğuna vurgu yapmıştır. Ö7 rutin olmayan problemlerle ilgili olarak “Öğrencilerime her zaman bol bol kitap okumaları söylüyorum, rutin olmayan problemler anlaşılması zor sorular olduğu için önce okuduğunu anlamak gereklidir.” ifadesi ile rutin olmayan problemler anlaşılması zor sorular olduğu için kitap okuması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ö5 ise “Öğrencilerim genelde test kitaplarında bu tarz sorulara rastlıyorlar ve bana gelerek öğretmenim ne kadar uzun sorular diye tepki veriyorlar.” ifadesi ile rutin olmayan problemlerin öğrenciler tarafından uzun olarak görüldüğüne değinmiştir.

Rutin olmayan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin “yararları” temasıyla ilgili görüşleri

Katılımcıların rutin olmayan problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen temalardan bir diğeri de “yararları” temasıdır. Katılımcıların yararları teması altındaki ifadeler “akademik” ve “sosyo-kültürel” kategorileri altında toplanmıştır.



Şekil 7. “Yararları “ temasına ilişkin kodlar

Şekil 7’ye göre, “akademik” kategorisi altında “ezberi terk ettirir” ve “diğer derslere katkı sağlar”, şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri toplanmıştır. Bu bulguya göre, katılımcılar rutin olmayan problemlerin öğrencilerde ezberin terk edilmesini sağladığını ve diğer derslere katkısının olduğunu düşünmektedirler. Örneğin, katılımcılardan Ö2 “Bu tarz problemler öğrencinin alışılmışın dışına çıkarak ezberi terk etmesine yardımcı olur.” şeklinde düşüncesini ifade ederken Ö6 ise, “Rutin olmayan problemler diğer derslerle de ilişkilidir onlara da katkısı olur.” ifadesini kullanmıştır.

Şekil 7’ye göre, “Sosyo-Kültürel” kategorisi altında “hayata hazırlar” ve “farklı düşünmeyi destekler”, şeklinde kodlanan katılımcı ifadeleri toplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcılar rutin olmayan problemlerin öğrencileri günlük hayata hazırladığını ve farklı düşünmeyi desteklediğini düşünmektedirler. Ö6, rutin olmayan problemlerle ilgili olarak “Günlük yaşamla ilişkili olduğu için bu problemler öğrencileri hayata da hazırlar.” şeklindeki ifadesi ile rutin olmayan problemlerin günlük yaşamla ilişkisine vurgu yapmıştır. Ö1 ise “Rutin olmayan problemler üst düzey düşünmeyi destekleyen, beyin yakıcı sorular olduğu için öğrencilerin standart değil de farklı düşünmesine yardımcı oluyor.” ifadesi ile rutin olmayan problemlerin farklı düşünmeyi desteklediğine vurgu yapmıştır.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara yer verilerek bu sonuçlar literatürde yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerin rutin olmayan problemlere ilişkin görüşleri; öğretmen algısı, öğretim programındaki durumu, çözümün öğretimi, yararları, sınırlılıkları ve ölçme değerlendirme olmak üzere altı tema altında toplanmıştır

“Öğretmen algısı” teması altında toplanan öğretmen görüşleri “düşünme becerileri” ve “sıra dışılık” kategorilerine ayrılmıştır. Sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemleri düşünme becerileri ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu problemlerin bilişsel gelişime katkı sağladığını, yaratıcılığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini belirterek rutin olmayan problemleri zihin açıcı problemler olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerini destekler nitelikte, Tomruk’un (2019) araştırmasında da öğrencilerin üst biliş düşünme becerileri ile rutin olmayan problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmada düşünme becerisinin rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer olarak Altun ve Memnun’un (2008) çalışmasında da üst biliş öğrenme stratejilerinin kazandırılmasının rutin olmayan problem çözme düzeyine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Yine Öztürk, Akkan ve Kaplan ‘in (2018) çalışmasında da farklı öğrenim seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme basamaklarının tamamında üstbilişsel beceri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları rutin olmayan problem çözme becerileri ile düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyar niteliktedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin düşünme becerilerini geliştirdiğine ilişkin görüşleri öğretmenlerin bu problemlere yaklaşımları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemlerin sıra dışı olduklarına vurgu yaparak bu problemleri alışılmadık, karmaşık ve beyin yakıcı olarak tanımlamışlardır. Yenilmez ve Yaşa’nın (2007) bir çalışmasında da rutin olmayan problemler bu sonuçlara benzer olarak daha önce karşılaşılmayan problemler olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin rutin olmayan problemlerdeki sıra dışılığın farkında oldukları söylenebilir. Bu bulgular öğretmenlerin rutin olmayan problemleri zor problemler olarak algıladıklarının göstergesi olabilir. Bu durum öğretmenlerin rutin olmayan problemlere matematik öğretimi etkinliklerinde yer vermeme eğilimi göstermelerine de neden olabilir.

Araştırmada “Öğretim programındaki durumu” teması altında toplanan öğretmen görüşleri “yer verilme durumu” ve “tavsiyeler” kategorilerine ayrılmıştır. Rutin olmayan problemlerin öğretim programında yer verilme durumu ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenler, bu problemlere ilkökul programında ve ders kitaplarında yeterli miktarda yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise rutin olmayan problemleri öğretim çalışmalarına kendilerinin ekledikleri belirlenmişlerdir. Artut ve İldırı’nın (2013) çalışmasında da rutin olmayan problemlerin ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında oldukça sınırlı sayıda yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin matematik öğretim programındaki durumuna ilişkin tavsiyeleri rutin olmayan problemlere programda “daha çok yer



verilmeli” ve bu problemler programda “rutinden fazla olmalı” şeklinde gruplanmıştır. Bu sonuçlar a göre, katılımcı öğretmenlerin rutin olmayan problemlere matematik öğretim programında daha çok yer verilmesini istedikleri söylenebilir. Bu sonuçları destekler nitelikteki sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır. Artut ve İldırı (2013)’nın yaptığı araştırma da, matematik ders ve çalışma kitabında bulunan problemlerin büyük çoğunluğunun dört işlem becerisi ile çözülebilen rutin problemlerden oluştuğu, öğrencin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren rutin olmayan problemlerin ders ve çalışma kitaplarında az yer verildiğini söylemektedir. Aktan (2019) ise ilkökul matematik öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırmasını yapmayı planladığı araştırmada kazanımların anlama, hatırlama ve uygulama gibi alt düzey basamaklarda çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Asman ve Markovits’e (2009) göre de öğretmen geliştirme programlarında rutin olmayan problemlerin bulunmasına dikkat edilmesi, ders kitaplarının ve ders içeriklerinin rutin olmayan problemlere ağırlık verilecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

Araştırmada “Çözümün öğretimi” teması altında toplanan öğretmen görüşleri “Neler yapıyor” ve “Çözüm için Tavsiyeler” kategorilerine ayrılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemlerin çözümünün öğretiminde; *rehberlik yaparak problem çözme, dramatize etme, hikâyeleştirme* ve *problemi parçalara ayırma* yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bal’ın (2014) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerin çözümünde sıklıkla şekil çizme, muhakeme yapma ve problemi basitleştirme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin sınırlı çeşitlilikte problem çözme stratejisi kullandıklarını göstermektedir. Oysa matematik problemlerini çözme stratejilerinin yelpazesi oldukça geniştir. Öğretmenlerin sınırlı çeşitlilikte problem çözme stratejisi kullanmaları bireysel farklılıklar da göz önüne alındığında öğrencilerin problem çözme başarılarını olumsuz etkileyebilir. Rutin olmayan problemlerin karmaşık ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren yapısı da dikkate alındığında öğrencilerin bu problemlere olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Araştırmada, “Çözümün öğretimi” teması altındaki bir diğer kategori ise çözüm için tavsiyeler şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemlerin çözümüne yönelik okuduğunu anlama çalışmaları yapma, soru çözümü etkinlikleri yapma, problemi günlük hayatla ilişkilendirme tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Boz ve Ulusoy’un (2020) çalışmasında da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasında okuduğunu anlama testi pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Boz’un (2018) çalışmasında da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin, okuduğu anlama çalışmalarının rutin olmayan problemleri çözme başarısını etkileyeceği yönündeki görüşleri literatür tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin bir diğer tavsiyesi de rutin olmayan problemlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesidir. Ulu (2011) de bu bulguyu destekler nitelikte edinilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirildiği durumlarda kalıcılığının arttığını vurgulamıştır. Ayrıca problemin günlük hayatla ilişkilendirilmesi problemi anlamayı ve buna bağlı olarak da çözümü kolaylaştırabilir. Altun, vd. (2007) çalışmasında da rutin olmayan problemlerin çözümüne



yönelik sınıfta öğretmenlerin doğrudan yöntem bilgisi vermek yerine, öğrencilere problemin çözüm yöntemi kendilerinin fark edecekleri ortamları hazırlamaları tavsiyesinde bulunulmuştur. Bu sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin rutin olmayan problemlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi tavsiyesi yerinde bir tavsiye olarak değerlendirilebilir.

Sayfa | 244

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “ölçme ve değerlendirme” teması atındaki görüşleri “sınavlar”, “ödev” ve “velilere öneriler” şeklinde üç kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınavlar” kategorisine ilişkin ifadeleri rutin olmayan problemlere sınavlarda “yer veriyorum”, “yer vermiyorum” ve “sınıf içi etkinliklerde yer veriyorum” şeklinde gruplanmıştır. Sınavlarda yer vermeyen öğretmenler bu durumu genellikle rutin olmayan problemlerin zaman aldığını ve öğrenci seviyelerinin bu problemlerin çözümü için yetersiz olduğunu düşünmeleri ile açıklamışlardır. Ancak rutin olmayan problemlerin üst düzey düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye olan katkıları göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınavlarda bu problemlere yer vermemeleri önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Bıçak ve Çevik, 2010; Çapar Hacıoğulları, 2019) ulusal ve öğretmen yapımı sınavlarda üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara diğerlerinden daha az oranda yer verildiği belirtilmiştir. Ancak Kırnap Dönmez ve Dede'nin (2020) çalışmasında ise 2017-2018 eğitim öğretim yılından sonra uygulanmaya başlayan liselere giriş sınavlarındaki (LGS) matematik sorularında en fazla mantıksal düşünme yeteneği gerektiren sorulara yer verildiği belirtilmiştir. Ulusal sınavlardaki bu olumlu dönüşüm öğretmen yapımı matematik sınavlarına ve sınıf içi değerlendirme etkinliklerine rutin olmayan problemler aracılığıyla yansıtılabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenleri “Ödev” kategorisi altında “ödev veriyorum” ve “ödev vermiyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Velilere öneriler kategorisi atındaki görüşleri ise, “veli okumaya önem vermeli” ve “veli rehber olmalı” şeklinde toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin veli tavsiyelerinde de yine kitap okuma vurgusu dikkat çekmektedir.

Rutin olmayan problemlerle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bir diğer tema da “sınırlılıklar” temasıdır. Bu tema atındaki öğretmen görüşleri “öğretmen açısından” ve “öğrenci açısından” şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. “Öğretmen açısından” kategorisi altında belirtilen sınırlılıklar; “zaman alıyor olması”, “öğrenme ortamı”, “çözümü uzun” ve “zorlayıcı” şeklinde gruplanmıştır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemlerin zaman alıcı olmasını, öğrenme ortamına uygun olmamalarını, çözümlerinin uzun ve zorlayıcı olmasını öğretmenler açısından bir sınırlılık olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemleri zaman alıcı olarak görmesiyle ilgili Lee ve Kim'in (2005) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun rutin olmayan problemleri gereksiz ve zaman alıcı gördükleri, derslerinde bu tarz problemlere yer vermedikleri saptanmıştır. Asman ve Markovist'in (2009) çalışmasında da benzer olarak öğretmenler tarafından rutin olmayan problemlerin fazla zaman aldığı vurgulanmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rutin olmayan problemlerin öğrenciler açısından sınırlılıkları “seviye üstü olması”, “anlaşılması zor” ve “sorular uzun” şeklinde gruplanmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri rutin olmayan problemlerin öğrencilerin seviyelerinden üste olması, anlaşılmasının zor olması ve problem cümlelerinin uzun olması gibi sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Rutin olmayan problemlerin anlaşılmasının zor olması veya uzun problem cümleleri içermesi öğrenciler açısından bir sınırlılık olarak kabul edilebilir ancak seviye



üstü problemler olarak nitelendirilmesi tartışılabilir bir durumdur. Öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun rutin olmayan problemler hazırlama becerileri bu sınırlılığı ortadan kaldıracaktır. Toksoy ve Akdeniz'e (2017) göre, öğrenciler rutin olmayan problemleri çözme aşamasında en fazla problemi anlamakta güçlük çekmektedirler. Dünder'in (2015) çalışmasında da öğrencilerin rutin olmayan problemleri anlamada zorluk yaşadıkları, verilenler ile istenilenler arasında ilişkilendirme yapamadıkları ve işlem hataları yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yukarıdaki araştırma sonuçları da dikkate alınarak öğretmenler öğrencilerin anlamada zorlanmayacakları rutin olmayan problemlerle başlayarak bu problemleri öğrencilere göre düzenleyebilirler ve derslerinde kullanabilirler.

Rutin olmayan problemlerin yararları teması altında toplanan öğretmen ifadeleri "akademik" ve "sosyo-kültürel" başlıkları ile iki kategori altında toplanmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan bazı öğretmenler rutin olmayan problemlerin ezberi terk etme ve diğer derslere de katkıda bulunma gibi akademik yararlarının ve farklı düşünmeyi destekleme, öğrencileri hayata hazırlama gibi sosyo-kültürel yararlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte Altun ve Memnun'un (2008) çalışmasında da rutin olmayan problemleri çözme etkinliklerinin öğrencilerin probleme bakış açılarını ve güven duygusunu geliştirdiği, sistematik düşünmeye katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların, rutin olmayan problemlerin öğrencilerin sadece bilişsel becerilerine değil duyuşsal becerilerine de katkısına dikkat çektikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlere, araştırmacılara ve program yapıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlere yönelik öneriler:

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler rutin olmayan problemleri karmaşık ve beyin yakıcı olarak tanımlamaktadırlar. Ancak bu problemlerin çözümü için sınırlı çeşitlilikte strateji kullandıklarını da ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler rutin olmayan problemleri çözmeye kullandıkları strateji çeşidini artırarak bu problemlerin karmaşıklığını azaltabilirler.

Araştırmada bazı katılımcılar, rutin olmayan problemlere matematik öğretim programında ve ders kitaplarında yer verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu açığı rutin olmayan problemlere sınıf içi etkinliklerinde yer vererek kapatabilirler.

Araştırmada bazı katılımcılar, rutin olmayan problemlerin öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğunu belirterek bu problemlere ilişkin ödevlendirme yapmadıkları ifade etmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle, katılımcılara rutin olmayan problemleri öğrenci seviyesine göre düzenleyerek ödevlendirme yapmalarını önerilebilir.

Araştırmacılara ve program yapıcılara yönelik öneriler:

1. Araştırmada katılımcıların rutin olmayan problemlerin çözümüne ilişkin sınırlı çeşitlilikte problem çözme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar rutin olmayan problemlerin çözümünde kullanılacak stratejileri belirlemek adına deneysel çalışmalar yapabilirler.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 224-249.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 224-249.
Araştırma Makalesi / Research Paper



2. Araştırmada katılımcılar, matematik öğretim programında ve ders kitaplarında rutin olmayan problemlere yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılara; rutin olmayan problemler açısından ilkökul matematik ders kitaplarının ve müfredatının incelenmesi çalışmaları yapmaları önerilebilir. Aynı sonuca dayanarak program yapıcılara, rutin olmayan problemlere ilişkin kazanımları ilkökul matematik öğretim programına eklemeyi değerlendirmeleri önerilebilir.



Kaynakça

- Abdioğlu, C. (2022). İlkokul matematiğinde problem ve problem türleri. (Edt. Ergen, Y.) *Matematik problemlerini çözme ve kurma becerilerinin geliştirilmesi: Öğretmen/anne-baba el kitabı içinde*. ss.1-24. Ankara: Eğiten Kitap
- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 48(1), 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>.
- Altun, M., (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi, *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3526, Sayı:147*, Ankara.
- Altun, M.,ve Memnun, D. S. (2008). *Mathematics teacher trainees' skills and on solving non-routine mathematical problems. Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 4(2).<https://arastirmax.com/tr/system/files/70-352-1-pb.pdf>
- Altun, M., Memnun, D. S., ve Yazgan, Y. (2007). Primary school teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Elementary Education Online*, 6(1),127-143.
- Artutu, P. D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15(2), 39-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50291>
- Artut, P. D. ve Tar, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 53-70. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437652>
- Artut, P. D. ve Ildırı, U. A. (2013). Matematik ders ve çalışma kitabında yer alan problemlerin bazı kriterlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 349-364. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50839>
- Asman, D. ve Markovits, Z. (2009). Elementary school teachers' knowledge and beliefs regarding non-routine problems. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 229-249.<https://doi.org/10.1080/02188790902859012>
- Bal, A. P. (2014). Öğretmenlerin rutin olmayan matematiksel problemleri çözmeye kullandıkları stratejiler. *ICEMST 2014*, 896.
- Boyras, C. (2022). Problem çözme/kurma ve düşünme becerileri. (Edt. Ergen, Y.) *Matematik problemlerini çözme ve kurma becerilerinin geliştirilmesi: Öğretmen/anne-baba el kitabı içinde*. ss.49-80. Ankara:Eğiten Kitap
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/587406>
- Boz, İ.,ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72>
- Büyükalın Filiz, S.,ve Boz, İ. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(1), 57-70. <https://doi.org/10.32570/ijofe.524102>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.Ankara: Pegem
- Dündar, S. (2015). Öğretmen adaylarının seriler konusuyla ilgili alıştırmaları ve rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1293-1310. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209815>



- Ergen, Y. (2020). 'Does mathematics fool us?' A study on fourth grade students' nonroutine maths problem solving skills. *Issues in Educational Research*, 30(3), 828-848. <http://www.iier.org.au/iier30/ergen.pdf>
- Eryılmaz Toksoy, S., ve Akdeniz, A. R. (2016). Öğrencilerin problemleri çözüm süreçlerinin ipucu destekli problem çözüme aracı ile belirlenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–1. <https://doi.org/10.16986/huje.2016016668>
- Gail, M. (1996). Problem solving about problem solving: framing a research agenda. proceedings of the annual national educational computing conference, Minnesota, 17, 255-261. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 890).
- Gök, M., ve Erdoğan, A. (2017). Sınıf ortamında rutin olmayan matematik problemi çözüme: didaktik durumlar teorisine dayalı bir uygulama örneği. *Yuzuncu Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140–181. <https://doi.org/10.23891/yyuni.2017.6>
- Inoue, N. (2005). The realistic reasons behind unrealistic solutions: The role of interpretive activity in word problem solving. *Learning and Instruction*, 15(1), 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.12.004>
- Jonassen, J. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Kar, T., ve Isık, C. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözüme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- Kaya, S., ve Kablan, Z. (2018). Rutin olmayan problemlerle ilgili yapılan araştırmaların analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 25–44. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437652>
- Kablan, Z., ve Uğur, S. S. (2020). The relationship between routine and non-routine problem solving and learning styles. *Educational Studies*, 47(3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1701993>
- Kırnap Dönmez, S., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel Yeterlilikler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 363-374. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327>
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Kösece Loğoğlu, P. (2016). Polya'nın problem çözüme yöntemine dayalı etkinliklerle matematik öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözüme başarılarına etkisi. Mersin Üniversitesi.
- Lee, M. ve Kim, D.s. (2005). The effects of the collaborative representation supporting tool on problem-solving processes and outcomes in web-based collaborative problem-based learning (PBL) Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 16(3), 273-293. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 8, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/5962/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257> Erişim Tarihi: 09.11.2021
- Muir, T., Beswick, K., ve Williamson, J. (2008). "I'm not very good at solving problems": An exploration of students' problem solving behaviours. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 228–241. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2008.04.003>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). *MEB Yayınları*.
- Olkun, S., ve Toluk Uçar, Z. (2012). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi (5). Eğitim Kitap Yayıncılık



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 224-249.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 224-249.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Öztürk, M. , Akkan, Y. ve Kaplan, A. (2018). 6-8. Sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği . *Ege Eğitim Dergisi* , 19 (2) , 446-469 . DOI: 10.12984/egeefd.316662
- Ramsey R.F.(1989). "Effective problem solving." *The Shild & Lance*, 7 (4).
- Polya, G. (2017). *Nasıl çözülmeli?*. Ankara: Tübitak.
- Polya, G. (1990). *Matematik ve makul akıl yürütme: Matematikte tümevarım ve analogi (Cilt 1)*. Princeton Üniversitesi Yayınları.
- Popper, K. R. (2010). Hayat problem çözmektir bilgi, tarih ve politika üzerine (Trans. Ali Nalbant) *Yapı Kredi Yayınları*
- Silver, E. A., Ghouseini, H., Gosen, D., Charalambous, C., ve Strawhun, B. T. (2005). Moving from rhetoric to praxis: Issues faced by teachers in having students consider multiple solutions for problems in The mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 287–301. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.009>
- Subaşı, M.ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.,<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/474049>
- Tomruk, İ. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin algılanan üst biliş becerileri ile fen bilimleri rutin ve rutin olmayan problem çözme düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van de Walle, J., Karp, K. ve Bay-Williams, J. (2021). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği: Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91012>
- Yenilmez, K.,ve Yasa, E. (2007). An investigation on problem solving skills of primary school students, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), pp.272-287.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.



Okul Öncesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Kapsayıcılık Değer Başlıklarının İncelenmesi

Examining the Inclusivity Value Titles from the Perspective of Pre-School and Music Pre-service Teachers'

Sayfa | 250

Beril TEKELİ YİĞİT^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, beril.tekeli@omu.edu.tr

Ayça KARTAL^{ID}, Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, a.kartal@alparslan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24.01.2023
Kabul tarihi - Accepted: 26.04.2023
Yayın tarihi - Published: 28.06.2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada, okul öncesi ve müzik öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik görüş ve metaforlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kapsayıcılığın değer başlıkları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji temel alınmıştır. Ölçüt örneklem ile belirlenen çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ve Muş Alparslan Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarının 4. sınıfında öğrenim gören 36 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yine araştırmanın çalışma grubu oluştururken bu öğretmen adaylarının yüksek-orta-düşük gelir düzeyleri (her bir düzey için 12 öğrenci) ve cinsiyet durumlarına (kadın ve erkek sayısı eşit olmak üzere) dikkat edilmiştir. Veri analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmış, veri setleri kodlanmıştır. Araştırma sonuçlarında “kapsayıcılık” başlığı altında ele alınan kavramların öğretmen adaylarının zihinlerinde yer eden anlamları ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına ilişkin kavram yanılgılarının olduğu (hak, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik vb.), bu kavram yanılgılarının “kapsayıcılık” kavramının kendisinde var olan karmaşa ile ilişkili olması sebebiyle, özellikle Türk eğitim sistemi bağlamında kültürel değerler ve evrensel değerler dikkate alınarak yeniden ele alınması gerektiği önerilebilir. Bu noktada eğitim teorisyenleri, kültür, sanat ve edebiyat alanında çalışmalar yapan eğitimciler ve öğretmen yetiştiricilerle birlikte politika yapıcıların ortak bir çalışma yürütmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, Müzik eğitimi, Okul öncesi öğretmen adayı, Müzik öğretmenliği öğretmen adayı.*

Abstract. In this study, it was aimed to determine the views and metaphors of pre-school and music teacher candidates towards the value titles of inclusion. In this direction, the value titles of inclusion were analyzed. The study was based on phenomenology, one of the qualitative research methods. The study group, which was determined by criterion sampling, consisted of 36 pre-service teachers studying in the 4th grade of Ondokuz Mayıs University Music Education and Muş Alparslan University Preschool Education undergraduate programs. Again, while forming the study group of the research, attention was paid to the high-middle-low income levels of these prospective teachers (12 students for each level) and gender status (equal number of men and women). Inductive content analysis was used in data analysis and data sets were coded. In the results of the research, the meanings of the concepts under the title of "inclusion" in the minds of pre-service teachers were revealed. It can be suggested that pre-service teachers have misconceptions about the value titles of inclusion (rights, sustainability, nonviolence, etc.), and since these misconceptions are related to the complexity inherent in the concept of "inclusion" itself, it can be suggested that it should be reconsidered by taking cultural values into account, especially in the context of the Turkish education system. At this point, it can be suggested that educational theorists, educators working in the field of culture and literature, teacher trainers and policy makers should carry out a joint study.

Keywords: *Inclusive education, Music education, Pre-School pre-Service teacher, Music pre-Service teacher.*



Extended Abstract

Introduction. It can be said that it is important to determine the perceptions of prospective teachers, who are the preschool teachers of tomorrow, on this issue. When the issue is considered from the perspective of prospective music teachers, it is stated that it is important for prospective music teachers to have a good command of the unique structure and nature of the field of music, as well as having the professional competencies of a music teacher: tolerant, patient, open-minded, understanding, encouraging, supportive, problem-solving, reliable, smiling, playful, and open to innovations (Barışeri-Ahmethan & Yiğit, 2018). Therefore, it can be said that the perceptions of pre-service music teachers about these qualities, which are also related to the value headings of inclusiveness, will affect music teaching studies.

In addition, the common connections of both pre-service teachers with the music discipline and the fact that music teaching practices to be carried out in preschool cannot be considered independent from music teaching constitute the biggest reason for examining these two pre-service teachers together. As a matter of fact, in a study conducted in the literature, it is stated that there is a need for studies in which music education studies in preschool are handled together with music teaching, and in this direction, main science branches and curriculum arrangements should be made in education faculties (Fidan et al., 2020).

In this framework, the main question of the research, which aims to examine the views of preschool and music teacher candidates by taking demographic variables into consideration, is: "How are the perspectives of prospective teachers (music teachers and preschool teachers) on inclusion value topics shaped?". In this framework, the research sub-problems were expressed as follows:

What are pre-service teachers' views on the value of inclusion?

What are the metaphors of pre-service teachers about the value titles of inclusion?

Method. In this study, the perceptions of pre-service teachers about the concepts of inclusion were tried to be determined. In this framework, the research was conducted in a phenomenological design in accordance with the qualitative approach. The study group of the research consists of 36 pre-service teachers studying at Ondokuz Mayıs University Music Education and Muş Alparslan University Preschool Education. In this context, 18 students (9 female, 9 male) from Muş Alparslan University and 18 students (9 female, 9 male) from Ondokuz Mayıs University were included in the study group. The interview form developed by the researchers and metaphors were used as data collection tools. While preparing the questions in the interview form, the opinions of two experts working in the field of music education and classroom education were consulted. The questions, which were finalized after the expert opinion, were sent to the pre-service teachers via Google Forms file and the opinions of the pre-service teachers were taken. The pre-service teachers were asked to create metaphors for the concepts of inclusion and a form was prepared as "equality is like, because" and data were collected through a Google Forms file.

Results. In the first and second sub-problems of the study, pre-service teachers' views and metaphors on the value titles of inclusion were investigated. According to the results obtained, it was determined that in the opinions of the teachers about the concept of courage, pairings with self-confidence came to the fore and they expressed this concept as a kind of overcoming. In addition, pre-service teachers who saw this concept as an emotion stated that courage would be the key to standing against injustice.



Discussion and conclusion. As a reflection of these views in the metaphors of pre-service teachers, it is seen that there are similes such as "steel armor, chicken with chicks, high self-confidence, being a light in pitch darkness". It is seen that the common point of pre-service teachers in these metaphors is to take a determined stance without giving up, fearlessly. These results are also important in terms of the necessity of courage within the concepts of inclusion. The concept of "courage", which is discussed in international studies in terms of "sustaining change" (Salvador, 2019), "protecting/caring for the minority" (Ottenritter, 1998), "cultural citizenship" (Falkner & Payne, 2021), differs when national literary works are analyzed. For example, the character Muhsin Çelebi in the story "Caftan with Pink Pearl" by Ömer Seyfettin, one of the important figures of Turkish Literature, not only shows his loyalty to his homeland with "courage" but also reinforces this loyalty with concepts such as "rights" and "honesty" in inclusiveness. Therefore, it can be said that this difference, which contrasts with the literature, is related to the pre-service teachers' definition of "courage" belonging to Turkish culture. At this point, it is seen that the view of the concept of courage differs within cultural and national boundaries. In the research results, it is seen that the concept of equality is emphasized as the state of having similar rights. Pre-service teachers stated that equality can never be achieved and that it is a situation that varies according to the conditions. Again, this concept was also handled in connection with justice. In student metaphors, the analogy of a scale was used to represent justice and conditional equality was mentioned. It can be suggested that pre-service teachers have misconceptions about the concepts included in inclusion (rights, sustainability, nonviolence, etc.), and since these misconceptions are related to the complexity inherent in the concept of "inclusion" itself, it can be suggested that it should be readdressed by taking cultural values into account, especially in the context of the Turkish education system. At this point, it can be suggested that educational theorists, educators working in the field of culture and literature, teacher trainers and policy makers should carry out a joint study.



Giriş

Hak temelli yaklaşım (right-based approach) ile anılan kapsayıcı eğitim, insan hakları bildirelerinde de vurgulanan herkes için nitelikli eğitimin ön koşulu olarak görülmektedir. Öğrenciyi mevcut sisteme uyması için zorlamak yerine sistemin öğrenciyi göre şekillenmesi gerektiğine değinen sosyal model ile beslenen bir yapıya sahiptir. Ayrıca sistemin değişimine rağmen (sosyal modeli zaman zaman eleştiren) öğrenci ve ailelerinin aynı zamanda eğitimlerine devam edebilmeleri için belirli destek ya da kaynağa (terapi, yardımcı teknolojiler, yeterli gelir, olumlu tutumlar gibi) ihtiyaç duyabileceği durumları hatırlatan yani yalnızca eğitim sisteminin reformu ile değil farklı alanların (sağlık ve sosyal refah gibi), aile ve toplumun katılımını gerekli bulan ikiz parkur yaklaşımı (twin-track approach) (Stubbs, 2008) ile beslenen bu kavram genel olarak üç başlıkta özetlenmektedir.

Eğitim çerçevesinde kapsayıcılığa yönelik oluşan bakış açılarından ilki engelli bireylerin -engel türü ne olursa olsun- toplumsal yaşama dâhil edilmesine odaklanırken; diğeri engelli/özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine ve bu süreçte öğrencinin alacağı desteği ele almaktadır. Son olarak yalnızca okullarda verilen eğitimle sınırlı olmayan, toplumun faydasına odaklanan ve marjinal bireylerin bir topluluk olarak okullarda nasıl ifade edilip temsil edildiğine işaret eden kapsayıcı eğitim anlayışı da mevcuttur. Görüldüğü gibi eğitimde kapsayıcılık, başta engellilik ekseninde (kaynaştırma, bütünleştirme vb.) ele alınsa da ahlaki eşitlik ilkesi ile doğuştan veya sonradan sahip olunan bireysel farklılıklara sahip bireyin toplumsal yaşamda yüzleşmek zorunda kaldığı eşitsizlikler ve sahip olması gereken hakların farkında olunması gerektiğini vurgulamaktadır. O hâlde kaynaştırma ve bütünleştirme eğitiminden farklı olarak ele alınan kapsayıcı eğitim, yetişkin ya da çocuk ayırt etmeksizin eğitim ihtiyacı olan her bireyin birlikte nitelikli bir eğitim sürecine dâhil edilmeleri için uygun şartların sağlanmasını gerekli bulan bir eğitim ilkesidir (Altunoğlu, 2019; Sakız, 2021).

Gerçek bir kapsayıcı eğitimden söz edebilmek için katılımın sağlanabilmesi dolayısıyla belirli değerlerin yaşama aktarılabilmesi ya da eyleme dönüştürülebilmesi gerekmektedir. Bu noktada değer kavramının ele alınması oldukça önemlidir. Schwartz'ın (1994) "bireyin ya da diğeri sosyal varlıkların hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem düzeyleri farklılık gösteren, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen amaçlar" (Akt. Ulusoy ve Arslan, 2019, s.3) olarak tanımladığı değerler, "davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar" (Ulusoy ve Arslan, 2019, s.5) olarak da ifade edilmektedir. Booth ve O'Conner'ın (2012) da belirttiği gibi değerlerin, bireyin gerçekleştirdiği davranışın doğruluğunu kavrayabilmesi için eylemleri arasında ilişki kurmaya yarayan ahlaki bir argüman oluşturduğu ve aslında tüm eylemlerin destekçisi olduğu unutulmamalıdır. Bu noktada bu ilişkili konuda net olmak eğitim sürecinde başvurulacak en hızlı adım olarak görülmektedir.

"Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO (International Labour Organization/Uluslararası Çalışma Örgütü), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı), UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund/Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu) gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri" ve çok sayıda ülkenin yeterlik belgeleri incelenmiştir. Bu çerçevede Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve sunulan, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında da yer alan tutum ve değerler başlığına büyük ölçüde



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önem verilmektedir. Değerler başlığında öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişimin yanında milli, manevi ve evrensel değerlere yönelik öğretmen yeterliklerinden oluşan bir içeriğe sahip olan (MEB, 2017) Millî Eğitim Bakanlığı'nın, değerler konusuna önem verdiği anlaşılmaktadır. Boroson'a (2017) göre, "Tüm öğrenen ve öğretmenlerin birlikte rahat edebilecekleri ortamları oluşturmak için, engeller ve fırsatlar hakkında bilgilendirilen bir yetişkin grubu oluşturma önemlidir" (Akt. Baykara-Özaydınlık, 2019). Bu noktada herkesi kapsayan bir eğitim yani kapsayıcı bir eğitim sunabilmek için öğretmen eğitiminde eşitlik, haklar, katılım, toplum, farklılığa saygı, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik, güven, şefkat, dürüstlük, cesaret, neşe, sevgi, umut/iyimserlik ve güzellik kapsayıcılık değerlerinin (Booth & O'Conner, 2012) ele alınması ve öğretmen davranış ve eylemlerinin gerçekleşmesinden önce onlara yol sunan bu değerlere yönelik bakış açılarının incelenmesi gerekli görülmektedir.

Araştırmanın önemi ve alanyazına katkısı

Eğitimciler, öğrencilere rehber olacak değerler ile eylemler arasındaki ilişkinin önemini kavrayamadıklarında herhangi bir davranışın doğruluğunu tanımlarken zorluk yaşayabilirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında sergileyecekleri davranış ve eylemlerini şekillendirecek bir mesleki eğitimin revize edilmesi ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması bakımından kapsayıcılık değerlerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi önemli olabilir. Bu noktada öğretmen adaylarının kapsayıcılık değerlerine yönelik görüşlerini tespit etmek üzere çağrışımlarla bireylerin zihnindeki gizli yapıları ortaya çıkarma noktasında güçlü nitelikleri olan metaforlara (Tıkman vd., 2017) başvurulabilir. Oktay'ın (2007) da vurguladığı gibi insan yaşamının ilk yıllarında, tüm potansiyellerinin geliştirilmesi, sosyal değerlerin ve ideal insan kişiliğinin oluşturulabilmesi, eğitimdeki olumsuz sosyo-ekonomik şartlar ve cinsiyete bağlı eşitsizliklerin düzeltilebilmesi, demokratikleştirilmesi gibi (Akduman, 2016) önemli görevler üstlenen okul öncesi eğitim ile genel amatör ve mesleki olmak üzere farklı gruplara yönelik eğitim boyutlarına sahip olan ve toplumsal açıdan birey-bireylerarası-toplum-toplumlar arası anlaşma, tanışma, paylaşma, işbirliği ve bütünleştirme gibi önemli rolleri müzik eğitimi alanları kapsayıcı bir eğitim sürecinin parçasını oluşturabilir (Uçan, 2018). Bu noktada müzik ve okul öncesi öğretmeni adaylarının kapsayıcı bir eğitim anlayışını gelecekte uygulayabilmeleri adına sunulacak eğitim sürecinin şekillenmesini destekleyecek kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik bakış açılarının metaforlar aracılığıyla tespiti önemli bir adım olabilir.

Türkiye'de, müzik öğretmeni adaylarına yönelik metafor başlıklı araştırmaların genellikle öğretmenlik (Barışeri-Ahmethan ve Yiğit, 2018; Çevik-Kılıç, 2017), çalgı eğitimi (Girgin, 2019), ses (Özaydın, 2019) kavramları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Dayı ve diğerleri'nin (2020) güzel sanatlar eğitimi bölümünde eğitimini sürdüren müzik öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarını inceleyen çalışması kapsayıcılıkla ilişkili bir çalışma olarak görülebilir. Okul öncesi öğretmeni adaylarına yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmalarda (2011-2021 yılları arasında) ise genel olarak drama (Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2021), oyun (Tok, 2018), yaratıcılık (Pekdoğan ve Kanak, 2015), çocuk edebiyatı-çocuk kitapları (Ulusoy ve Altun, 2018), çocuk, okul öncesi öğretmeni, uygulama öğretmeni, öğretmenlik programları, öğretmen (Akgün, 2016; Giren, 2015; Hacııbrahimoğlu, 2016; Özevin ve Kaya, 2020; Uysal vd. 2016), oyuncak (Yaşar ve Tekin, 2019), okul yöneticisi-velisi (Özdemir ve Orhan, 2019; Zembat vd., 2015), bilim-bilim insanı, fizik-biyoloji, kimya (Bartan, 2019; Dönmez-Usta ve Ültay, 2015; Harman ve Çökelez, 2017; Şenel ve Aslan,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2014), teknoloji (Korkmaz ve Ünsal, 2016), sanat (Serhatlıoğlu ve İpek, 2019), konularına değinildiğine rastlanmaktadır. Göçmen çocuk (Zembat vd., 2021), kaynaştırma (Kök vd., 2017), üstün yetenekli çocuk (Duran ve Dağlıoğlu, 2017), özel eğitim (Uçuş, 2016), demokrasi (İbret vd., 2018; Güder ve Yıldırım, 2014), empati ve önyargı (Akar ve Aytar, 2018) gibi konulara yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının metaforik algılarını inceleyen kapsayıcılık konusuyla ilişkili olan araştırmalara da rastlanmaktadır. Erol-Sahillioğlu'nun (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları ve bu eğitimi, başta eşitlik kavramı olmak üzere birleştirme, hayati ve birliktelik kavramları ile birlikte ele aldıklarını tespit edildiği araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Ancak metaforlar aracılığı ile okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik görüşlerinin tespit edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Dünyada ve paralelinde Türkiye'de kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişmesi için hem mevzuat hem de uygulamada, farklı dezavantajlı kesimlerin gereksinimleri dikkate alınarak özellikle ulusal yasalar ve uluslararası sözleşmeler tarafından kabul edilen hakların uygulamada karşılık bulabilmesi adına atılması gereken çeşitli adımlar olduğu belirtilmektedir (ERG, 2016). Bu gerekliliğin giderilmesinde atılacak önemli adımlardan biri olan öğretmen adaylarının eğitimi içerisinde araştırmanın, Türkiye'deki farklı lisans öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerin kapsayıcılık değerlerine yönelik bakış açılarını ve ilişkili olarak bu değerlere yönelik farkındalıklarını tespit etme noktasında örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Yükseköğretim Kurulu (2018) Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı çerçevesinde, Kapsayıcı Eğitim dersi tüm öğretmenlik programlarına dâhil edilmiştir. Bu yönden bu araştırma, önemi bir kez daha hatırlatılan kapsayıcılık kavramına odaklı bir eğitim araştırması olması bakımından önemlidir.

Tüm bunlara ek olarak öğretmenlik programları içerisinde okul öncesi ve müzik öğretmeni öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik algılarının birlikte incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adayları açısından düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin ilkököl ve sonrasındaki eğitim kademelerine temel oluşturması açısından önem arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarındaki uygulamalarda kapsayıcı eğitim çalışmalarına yer verirken, bu alanla ilgili değer başlıklarına yönelik algılarının tespiti ve bu noktadaki eksikliklerin giderilmesi açısından literatürdeki eksikliği giderebilir. Nitekim yapılan bir araştırmada kapsayıcı eğitimle ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin bilgi eksikliklerinin olduğu ve bunun giderilmesi noktasında kapsayıcı eğitimin kapsamı ve sınırlılıkları, ilişkili ve ilişkisiz olduğu kavramlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Kahrman-Pamuk ve Bal, 2019). Öte yandan kapsayıcı eğitim ile ilgili okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kavram yanılgılarının olduğu, bu alanı kaynaştırma eğitimi olarak gördükleri tespit edilmiştir (Akbulut vd., 2021). Yarının okul öncesi öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu konudaki algılarının tespitinin önemli olduğu söylenebilir. Konuya müzik öğretmeni adayları açısından bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının müzik alanının kendine özgü yapısı ve doğasına hâkim olmasının yanı sıra müzik öğretmeni mesleki yeterliliklerine sahip hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, anlayışlı, cesaretlendirici, destekleyici, sorun çözücü, güvenilir, güler yüzlü, şakacı, yeniliklere açık bir kişilikte yetiştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Barışeri-Ahmetan ve Yiğit, 2018). Dolayısıyla kapsayıcılık değer başlıkları ile de bağlantılı olan bu niteliklere yönelik müzik öğretmeni adaylarının algılarının, müzik öğretimi çalışmalarını etkileyeceği söylenebilir.



Ayrıca okul öncesi ve müzik öğretmen adaylarının müzik disiplini ile olan ortak bağlantıları, okul öncesinde gerçekleştirilecek müzik öğretimi uygulamalarının müzik öğretmenliğinden bağımsız düşünülmemesi, bu iki alandaki öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik bakış açılarının görüşler ve metaforlar aracılığıyla incelenmesinin en büyük gerekçesini oluşturmaktadır. Nitekim literatürde yapılan bir araştırmada okul öncesindeki müzik eğitimi çalışmalarının müzik öğretmenliği ile birlikte ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, bu yönde eğitim fakültelerinde ana bilim dalları ve öğretim programı düzenlemelerinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Fidan vd., 2020).

Bu çerçevede okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının görüşlerini demografik değişkenler dikkate alınarak incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın temel sorusu: “Öğretmen (müzik öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni) adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik bakış açıları nasıl şekillenmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına ilişkin metaforları nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcılık kavramlarına ilişkin bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırma nitel yaklaşıma uygun olarak fenomenolojik desende yürütülmüştür. Fenomenoloji araştırmalarında deneyimin altyapısı ya da cevheri belirlenmeye çalışılır ve bunların altında yatan temel yapı ya da gerçeği elde etmek için katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilir (Merriam, 2015). Bu araştırmada da kapsayıcılık kavramları fenomen olarak ele alınmış ve bu kavramlara ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerinden algılar araştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ve Muş Alparslan Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören 36 öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma sosyo ekonomik düzey açısından TÜİK 2021 verilerinde göre en düşük gelirin olduğu TRB2 (Muş, Bitlis, Van, Hakkâri) bölgesinden Muş ve Türkiye’de gelir yönünden istatistiki olarak 2021 yılında orta düzeyde olan TR83 bölgesinden (Samsun-Amasya-Tokat-Çorum) Samsun ilinde yürütülmüştür. Her iki ilde de göç verme hızı TÜİK verilerine göre sürekli artış göstermektedir. Araştırmada her iki ilin bu yönüyle farklılıkları dikkate alınmış, kapsayıcılık kavramları açısından incelenebilmesi adına bu iki il amaçlı olarak seçilmiştir. Buna göre araştırma grubu için öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim görmesi bir ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına göre (TÜİK’in açıkladığı gelir düzeyi verileri baz alınarak) yüksek, orta ve düşük seviyede olması diğer bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları belirlenirken her üniversiteden her sosyo-ekonomik grup için altışar öğrenci seçilmiştir. Bu kapsamda Muş Alparslan Üniversitesi’nden seçilen 18 (9 kadın, 9 erkek) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinden seçilen 18 (9 kadın, 9 erkek) kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrenci No	Cinsiyet	Üniversite	Branş	Gelir	Öğrenci No	Cinsiyet	Üniversite	Branş	Gelir
Ö1	kadın	omü	müzik eğitimi	düşük	Ö19	kadın	maun	okul öncesi	yüksek
Ö2	kadın	omü	müzik eğitimi	düşük	Ö20	kadın	maun	okul öncesi	yüksek
Ö3	erkek	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö21	kadın	maun	okul öncesi	yüksek
Ö4	kadın	omü	müzik eğitimi	orta	Ö22	erkek	maun	okul öncesi	yüksek
Ö5	kadın	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö23	erkek	maun	okul öncesi	yüksek
Ö6	kadın	omü	müzik eğitimi	düşük	Ö24	erkek	maun	okul öncesi	yüksek
Ö7	kadın	omü	müzik eğitimi	orta	Ö25	kadın	maun	okul öncesi	orta
Ö8	erkek/yabancı uy. öğ.	omü	müzik eğitimi	düşük	Ö26	kadın	maun	okul öncesi	orta
Ö9	kadın	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö27	kadın	maun	okul öncesi	orta
Ö10	erkek	omü	müzik eğitimi	orta	Ö28	erkek	maun	okul öncesi	orta
Ö11	kadın	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö29	erkek	maun	okul öncesi	orta
Ö12	erkek	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö30	erkek	maun	okul öncesi	orta
Ö13	erkek	omü	müzik eğitimi	orta-düşük*	Ö31	kadın	maun	okul öncesi	düşük
Ö14	erkek	omü	müzik eğitimi	orta	Ö32	kadın	maun	okul öncesi	düşük
Ö15	erkek	omü	müzik eğitimi	yüksek	Ö33	kadın	maun	okul öncesi	düşük
Ö16	erkek	omü	müzik eğitimi	orta	Ö34	erkek	maun	okul öncesi	düşük
Ö17	erkek	omü	müzik eğitimi	düşük	Ö35	erkek	maun	okul öncesi	düşük
Ö18	kadın	omü	müzik eğitimi	orta	Ö36	erkek	maun	okul öncesi	düşük

Şekil 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler



Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ve metaforlar kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken müzik eğitimi ve sınıf eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası son şekli verilen sorular, Google Forms dosyası ile öğretmen adaylarına gönderilmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu dosyada öğretmen adaylarına “eşitlik, haklar, katılım, toplum, farklılığa saygı, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik, güven, şefkat, dürüstlük, cesaret, neşe, sevgi, umut/iyimserlik, güzellik” kavramları ile ilgili (her bir kavrama yönelik bir soru) “...kavramı size ne ifade etmektedir, açıklayınız” şeklinde 15 soru sorulmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarından kapsayıcılık kavramlarına yönelik metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Bahsi geçen 15 kavrama yönelik (her kavrama yönelik bir metafor, toplamda 15 metafor) “eşitlik.... gibidir, çünkü....” şeklinde form hazırlanarak bir Google Forms dosyası aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarında ele alınan kapsayıcılık kavramları, Booth ve O’Conner (2012) tarafından belirlenen 15 kavramdır. Bu kavramlar hem görüşme formu hem de metaforlarda ortak olarak kullanılmıştır. Bu kavramlar “eşitlik, haklar, katılım, toplum, farklılığa saygı, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik, güven, şefkat, dürüstlük, cesaret, neşe, sevgi, uyum/iyimserlik, güzellik” şeklinde belirlenmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06.04.2021 tarihinde izin alınmıştır (Sayı: 9255, 5/23). Alınan iznin ardından veri toplama süreci Nisan 2021-Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan görüşme formları ve metaforlar, öğretmen adayları ile Google Forms üzerinden paylaşılmış, öğretmen adaylarının görüşlerini iletmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi ve Güvencüyulabilirlik

Veri analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için veriler araştırmacılar tarafından ikiye bölünmüş, veri setinin yarısı araştırmacılarından biri tarafından kodlanmış, diğer yarısı diğer araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar bir araya gelerek kodlamalar üzerinde değişikliklere gitmişlerdir (Örneğin araştırmacılar tarafından “katılım” teması altında “Zorunlu/İsteğe bağlı eylemler” ve “Zorundalık” adı altında iki farklı kategori oluşturulmuştur. Veri setleri incelenirken bu kategoriler “Zorunlu/isteğe bağlı eylemler” kategorisi altında birleştirilmiştir. Yine “Şiddetsizlik” teması altında “haraba uğratmak” ve “zarar vermeme” adı altında iki farklı kategori oluşturulmuştur. Veri setleri incelenirken bu kategoriler “zarar vermeme” kategorisi altında birleştirilmiştir.). Bu değişikliklerden sonra analizlerde ortak karara varılmış, nihai tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Çalışmada tema, kategori ve kodlara yönelik öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tema, kategori ve kodların ortak bir kararla oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Kodlamalar iki kez gözden geçirilmiştir. Yapılan kodlamalar, üçüncü bir uzmanın (nitel araştırma çalışmaları yürüten, sınıf eğitimi alanında doktora derecesi olan) da görüşüne sunulmuştur. Öğretmen adayları kod isimlerle ifade edilmiş, gerçek isimler kullanılmamıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 18 öğretmen adayı ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 18 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

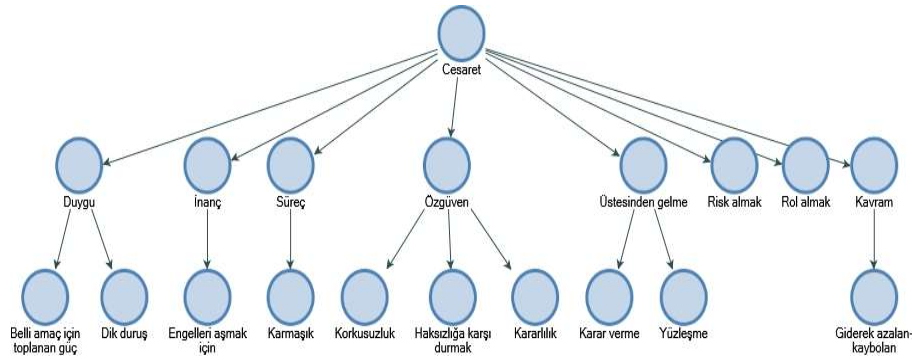
Sayfa | 260

Bulgular

Bu başlık altında araştırma sorularından elde edilen bulgular yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

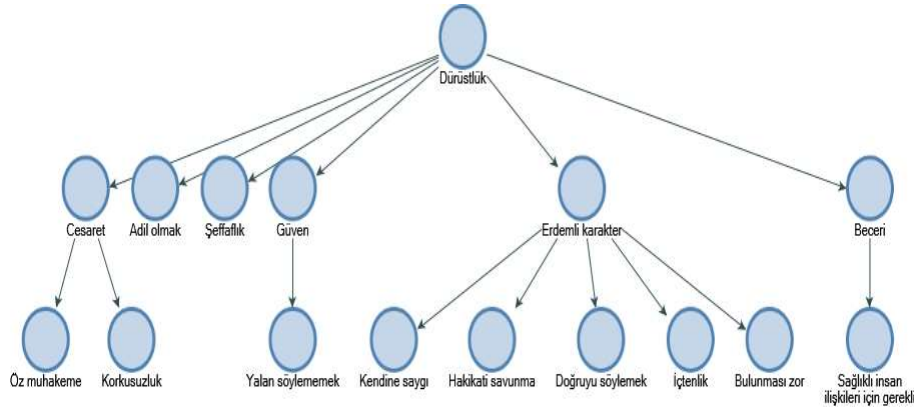
Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının kapsayıcılık kavramlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelenmiştir. Elde edilen bulgularda “Cesaret” kavramına yönelik 8, “Dürüstlük” kavramına yönelik 6, “Eşitlik” kavramına yönelik 6, “Farklılıklara Saygı” kavramına yönelik 10, “Güven” kavramına yönelik 6, “Güzellik” kavramına yönelik 6, “Haklar” kavramına yönelik 10, “Katılım” kavramına yönelik 7, “Neşe” kavramına yönelik 9, “Sevgi” kavramına yönelik 4, “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik 8, “Şefkat” kavramına yönelik 7, “Şiddetsizlik” temasına yönelik 11, “Toplum” temasına yönelik 8, “Umut-iyimserlik” kavramına yönelik 3 tema oluşmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16’da sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının “cesaret” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “cesaret” kavramına yönelik görüşlerinde 8 tema oluşmuştur. “duygu” teması altında, “belli amaç için toplanan güç”; “özgüven” teması altında ise “korkusuzluk”, “haksızlığa karşı durmak” ve “kararlılık” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

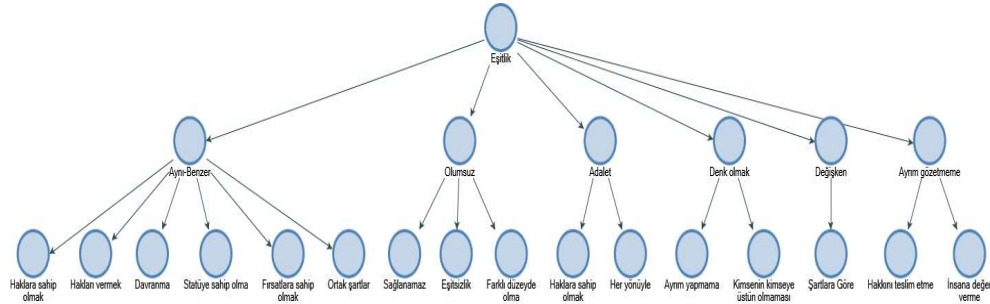
Ö19: “Cesaret korku olmayan bir duygudur. Cesaret insanın belli bir amaç için topladığı tüm gücüdür.”



Şekil 3. Öğretmen adaylarının “dürüstlük” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “dürüstlük” kavramına yönelik görüşlerinde 6 tema oluşmuştur. “erdemli karakter” teması altında “kendine saygı”, “hakikati savunma”, “doğruyu söylemek”, “içtenlik” ve “bulunması zor” kodları oluşurken; “cesaret” teması altında “öz muhakeme” ve “korkusuzluk” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö17: “Dürüstlük bana Hint kumaşını ifade ediyor. Bulduğumuz çağda dürüst insanlar yetiştirebilmek, dürüst insanlar bulabilmek eskiden yaşayan büyüklerimizin söylediği gibi Hint kumaşı misali zor.”

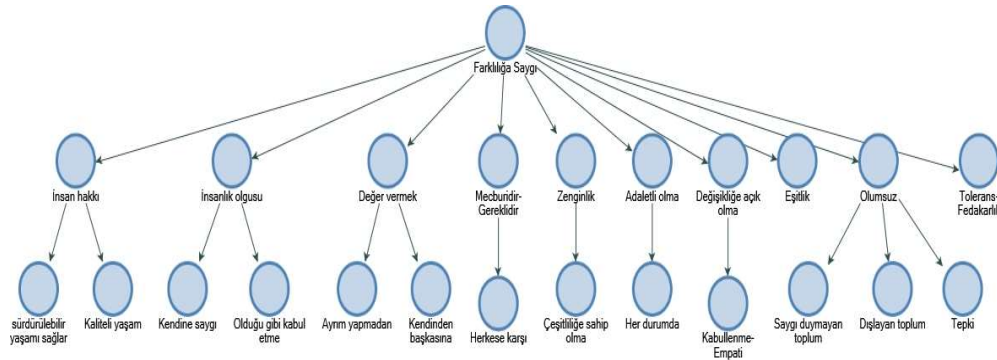


Şekil 4. Öğretmen adaylarının “eşitlik” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “eşitlik” kavramına yönelik görüşlerinde 6 tema oluşmuştur. “aynı-benzer” teması altında “haklara sahip olmak”, “hakları vermek”, “davranma” kodları oluşurken; “olumsuz” teması altında “sağlanamaz”, “eşitsizlik” ve “farklı düzeyde olma” kodları oluşmuştur. Buradaki “sağlanamaz” kodu, öğrencilerin oldukça vurguladığı, eşitliğin asla sağlanamayacağı söylemi üzerine bu şekilde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö7: “Birçok alanda kendini ortaya çıkaran bir kavram. Yani bir insanı baz alırsak şöyle diyebilirim ki din, dil, ırk gözetmeksizin bireylerin özgürlüğü ve onlara tanınan haklara her bireyin sahip olması. Örneğin herkesin yaşama hakkı var ve herkes bu konuda eşit. Tabi bazı konular örneğin cinsiyet gibi, eşitlik kavramını zedeleyebiliyor. Bunun özellikle de çoğu toplumda görüldüğünü düşünüyorum (...) Yani

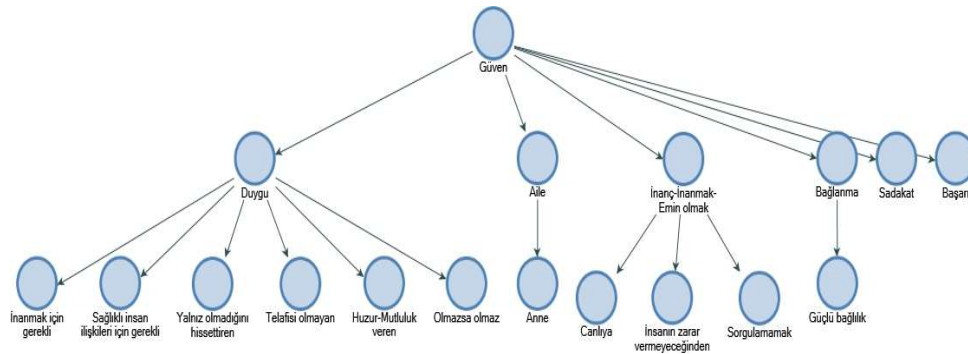
eşitlik dediğimiz kavram çoğu yerde değişiyor. Değişmeli dediğimiz tarafları da oluyor. Buna isyan ettiğimiz, karşı çıktığımız tarafları da. İlginç :)”



Şekil 5. Öğretmen adaylarının “farklılıklara saygı” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “farklılıklara saygı” kavramına yönelik görüşlerinde 10 tema oluşmuştur. “olumsuz” teması altında “saygı duymayan toplum”, “dışlayan toplum”, “teпки” kodları oluşurken; “değer vermek” teması altında “ayrım yapmadan” ve “kendinden başkasına” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

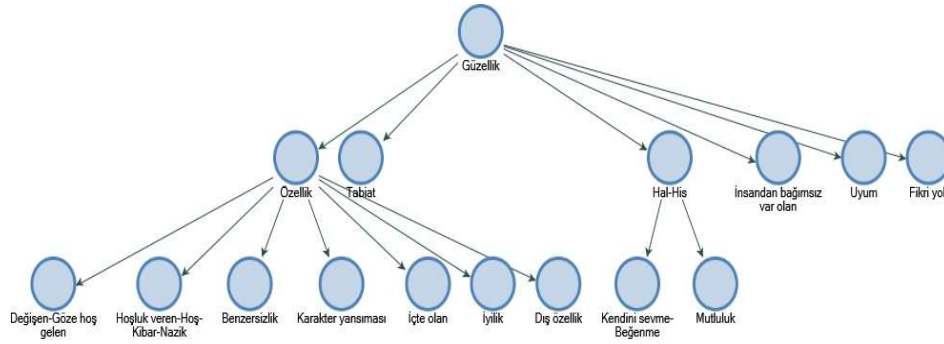
Ö19: “Farklılığa saygı insan haklarındaki en önemli haklardan biridir. Her insana farklılıkları ne olursa olsun saygı duyulmalıdır. Farklılığa saygı hakkı, yaşamın sürdürülebilmesini sağlayan ve yaşamın kalitesini artıran bir kuraldır.”



Şekil 6. Öğretmen adaylarının “güven” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “güven” kavramına yönelik görüşlerinde 6 tema oluşmuştur. “duygu” teması altında “inanmak için gerekli”, “sağlıklı insan ilişkileri için gerekli”, “yalnız olmadığını hissettiren”, “telifisi olmayan”, “huzur-mutluluk veren” ve “olmazsa olmaz” kodları oluşurken; “inanç-İnanmak-emin olmak” teması altında “canlıya”, “insanın zarar vermeyeceğinden” ve “sorgulamamak” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

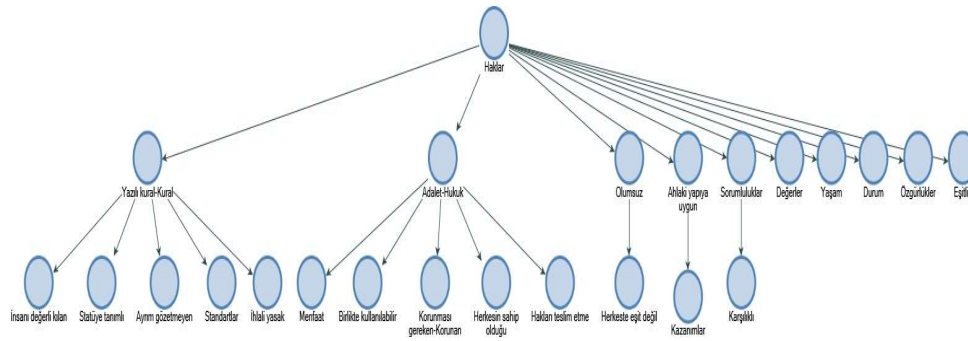
Ö6: “Güven bana her şeyin başlangıcında olmazsa olmaz olan bir duygu ifade ediyor.”



Şekil 7. Öğretmen adaylarının “güzellik” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “güzellik” kavramına yönelik görüşlerinde 6 tema oluşmuştur. “özellik” teması altında “değişen-göze hoş gelen”, “hoşluk veren-hoş-kibar-nazik”, “benzersizlik”, “karakter yansıması”, “içte olan”, “iyilik” ve “dış özellik” kodları oluşurken; “hal-his” teması altında “kendini sevme-beğenme” ve “mutluluk” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

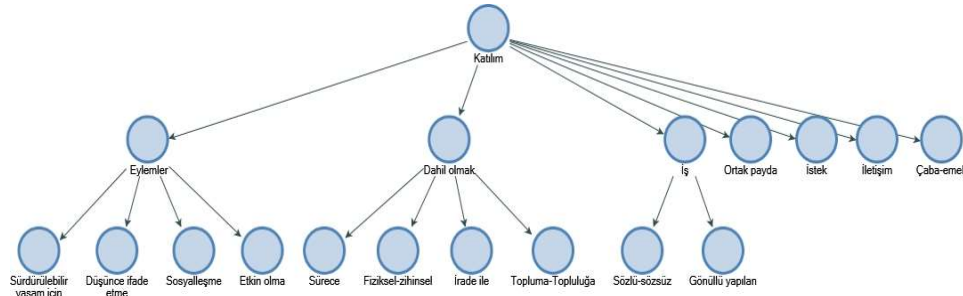
Ö28: “Bir insanın nesnesin veya herhangi bir şeyin bizde uyandırdığı his.”



Şekil 8. Öğretmen adaylarının “haklar” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “haklar” kavramına yönelik görüşlerinde 10 tema oluşmuştur. “yazılı kural-kural” teması altında “insanı değerli kılan”, “statüye tanımlı”, “ayrımcı gözetmeyen”, “standartlar” ve “ihlali yasak” kodları oluşurken; “adalet-hukuk” teması altında “menfaat”, “birlikte kullanılabilir”, “korunması gereken-korunan”, “herkesin sahip olduğu” ve “hakları teslim etme” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

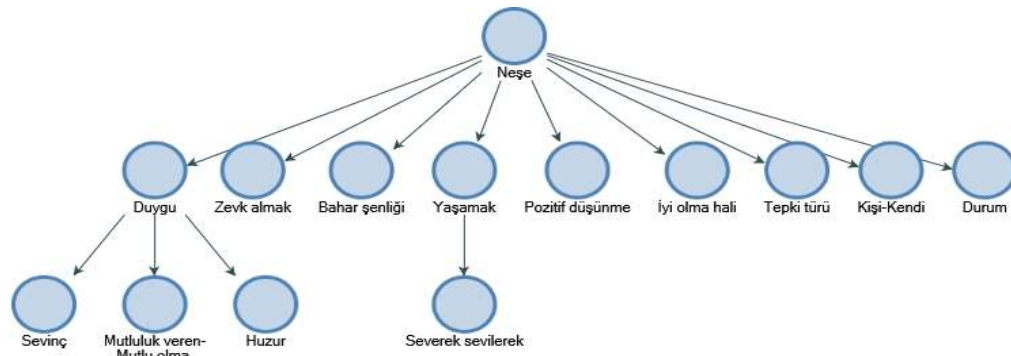
Ö33: “Bir toplumda var olan bireylere, verilen konumlarından dolayı kullanabilecekleri sistemsel kurallar veya özerklik durumları olarak ifade edebilir.”



Şekil 9. Öğretmen adaylarının "katılım" kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının "katılım" kavramına yönelik görüşlerinde 7 tema oluşmuştur. "eylemler" teması altında "sürdürülebilir yaşam için", "düşünce ifade etme", "sosyalleşme" ve "etkin olma" kodları oluşurken; "dahil olmak" teması altında "süreçe", "fiziksel-zihinsel", "irade ile" ve "topluma-topluluğa" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

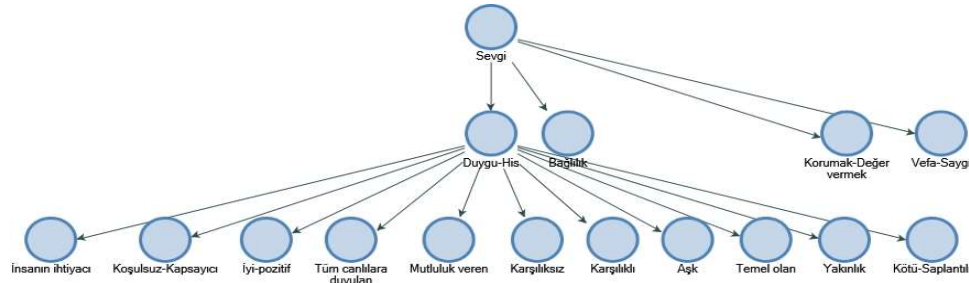
Ö36: "İnsanların belli durumlar karşısında ses çıkarma, alınan kararlarda söz sahibi olma durumudur."



Şekil 10. Öğretmen adaylarının "neşe" kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının "neşe" kavramına yönelik görüşlerinde 9 tema oluşmuştur. "duygu" teması altında "sevinç", "mutluluk veren-mutlu olma" ve "huzur" kodları oluşurken; "yaşamak" teması altında "severek seviler" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

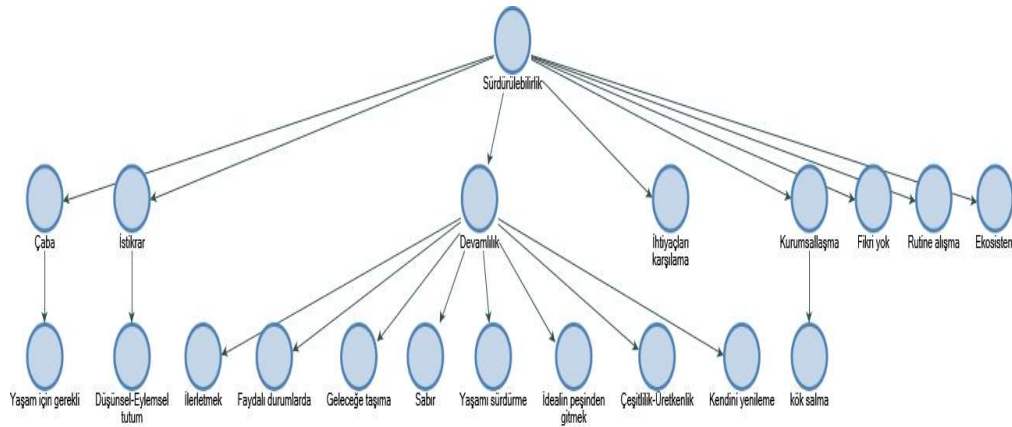
Ö15: "Bir haber aldığımızda sevdiğimiz bir kişi, hayvan, eşya vb. gördüğümüzde yani mutlu olacağımız bir şeyle karşılaştığımızda gösterdiğimiz duygu."



Şekil 11. Öğretmen adaylarının “sevgi” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “sevgi” kavramına yönelik görüşlerinde 4 tema oluşmuştur. “duygu-his” teması altında “insanın ihtiyacı”, “koşulsuz-kapsayıcı”, “iyi-pozitif”, “tüm canlılara duyulan”, “mutluluk veren”, “karşılıksız”, “karşılıklı”, “aşk”, “temel olan”, “yakınlık” ve “kötü-saplantılı” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

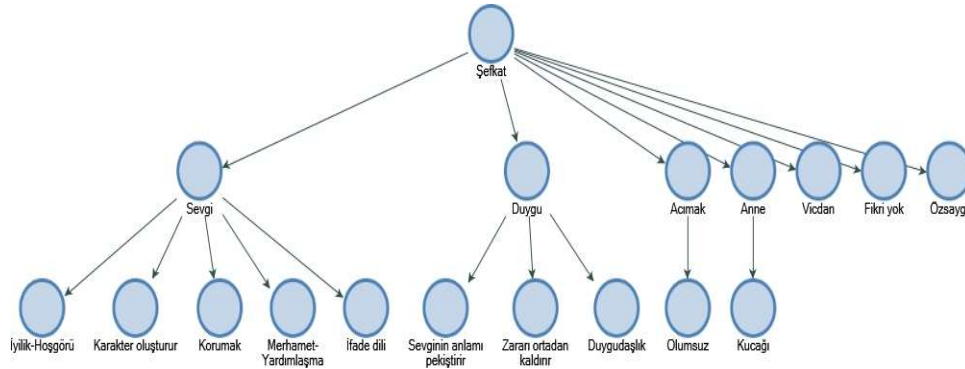
Ö3: “Sevgi iki anlama geliyor benim için. İyi ve güzel sevmek. Kötü ve saplantılı sevgi.”



Şekil 12. Öğretmen adaylarının “sürdürülebilirlik” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “sürdürülebilirlik” kavramına yönelik görüşlerinde 8 tema oluşmuştur. “devamlılık” teması altında “ilerletmek”, “faydalı durumlarda”, “geleceğe taşıma”, “sabır”, “yaşamı sürdürme”, “idealin peşinden gitmek”, “çeşitlilik-üretkenlik” ve “kendini yenileme” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

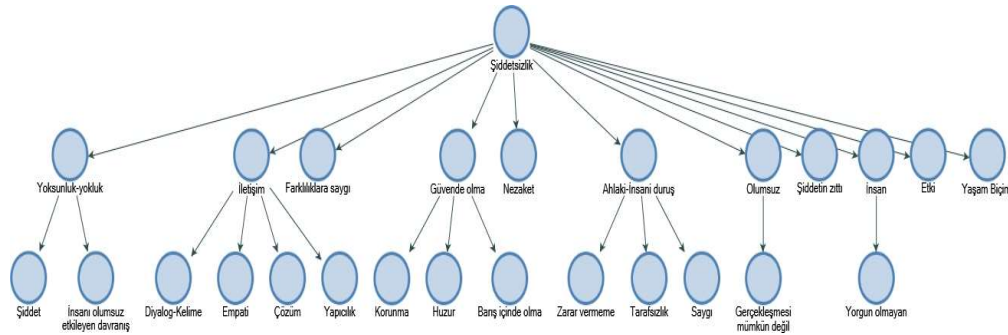
Ö24: “Çeşitli etkenlerin bir araya gelerek etki ettikleri ortamda etkilenen ve ortamı etkileyen unsurların kendini geleceğe taşıyarak devamlılığını sağlayabilmesidir. Bir örgütün veya bir canlının kendi bileşenleri kullanarak devamlılığını sağlaması ve bu devamlılığı sağlarken etkilediği ve etkilendiği ortama pozitif etki yaparak kendi döngüsünü sağlayabilmesidir.”



Şekil 13. Öğretmen adaylarının “şefkat” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “şefkat” kavramına yönelik görüşlerinde 7 tema oluşmuştur. “sevgi” teması altında “iyilik-hoşgörü”, “karakter oluşturur”, “korumak”, “merhamet-yardımlaşma” ve “ifade dili” kodları oluşurken; “duygu” teması altında “sevginin anlamını pekiştirir”, “zararı ortadan kaldırır” ve “duygudaşlık” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

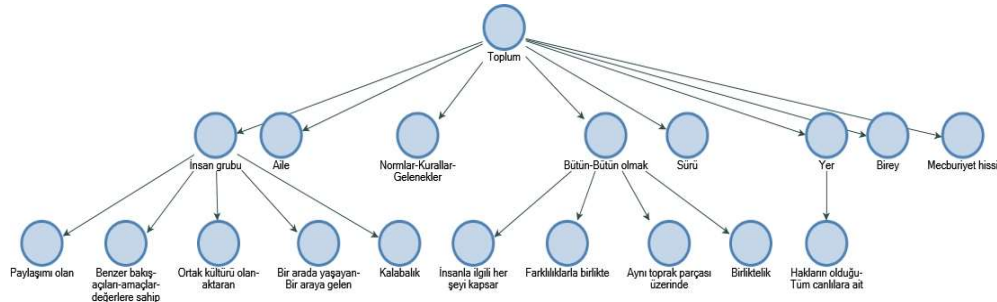
Ö25: “Şefkat; insanın karşısında ki üzülünce üzülmek, sevinince sevinmek kısacası duygudaş olmaktadır.”



Şekil 14. Öğretmen adaylarının “şiddetsizlik” kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının “şiddetsizlik” kavramına yönelik görüşlerinde 11 tema oluşmuştur. “iletişim” teması altında “diyalog-kelime”, “empati”, “çözüm” ve “yapıcılık” kodları oluşurken; “güvende olma” teması altında “korunma”, “huzur” ve “barış içinde olma” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

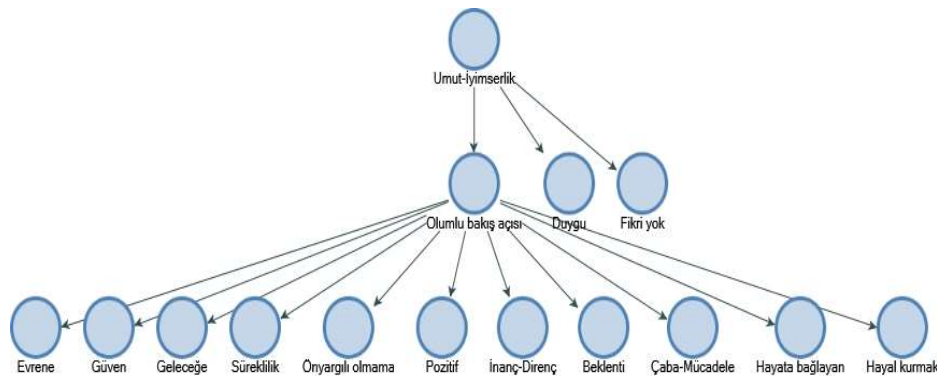
Ö9: “Durum içerisinde şiddetsizlikse yapıcılık olabilir. Verilen bir cevap içerisinde aynı şekilde değil daha farklı yollarla karşılık vermek durumunu ifade eder.”



Şekil 15. Öğretmen adaylarının "toplum" kavramına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının "toplum" kavramına yönelik görüşlerinde 8 tema oluşmuştur. "insan grubu" teması altında "paylaşımı olan", "benzer bakış açıları-amaçlar-değerlere sahip", "ortak kültürü olan-aktaran", "bir arada yaşayan-bir araya gelen" ve "kalabalık" kodları oluşurken; "bütün-bütün olmak" teması altında "insanla ilgili her şeyi kapsar", "farklılıklarla birlikte", "aynı toprak parçası üzerinde" ve "biriktelik" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö32: "Toplum bana çoğunluğu ifade ediyor. Birden fazla insanın aynı yerde yaşaması kültürlerinin hemen hemen aynı olmasını çağırıyor."



Şekil 16. Öğretmen adaylarının "umut-iyimserlik" kavramına yönelik görüşleri

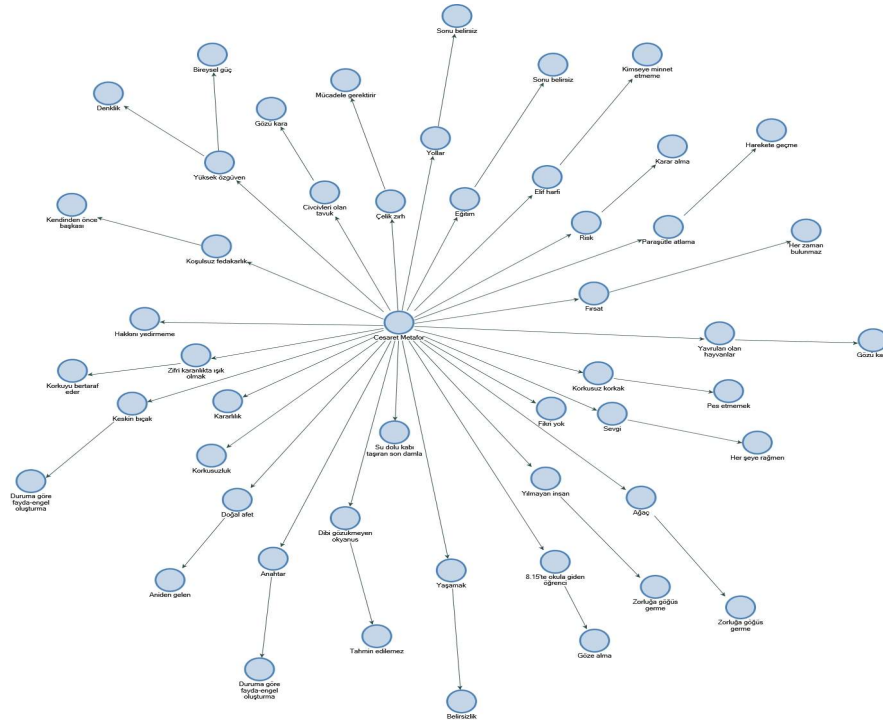
Öğretmen adaylarının "umut-iyimserlik" kavramına yönelik görüşlerinde 3 tema oluşmuştur. "olumlu bakış açısı" teması altında "evrene", "güven", "geleceğe", "süreklilik", "önyargılı olmama", "pozitif", "inanç-direnç", "beklenti", "çaba-mücadeleler", "hayata bağlayan" ve "hayal kurmak" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö28: "Bir insanı en kötü anında bile ayakta tutan duygulardır."

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının kapsayıcılık kavramlarına yönelik metaforlardan oluşan temalar incelenmiştir. Elde edilen bulgularda "Cesaret" kavramına yönelik 24, "Dürüstlük" kavramına yönelik 28, "Eşitlik" kavramına yönelik 22, "Farklılıklara Saygı" kavramına

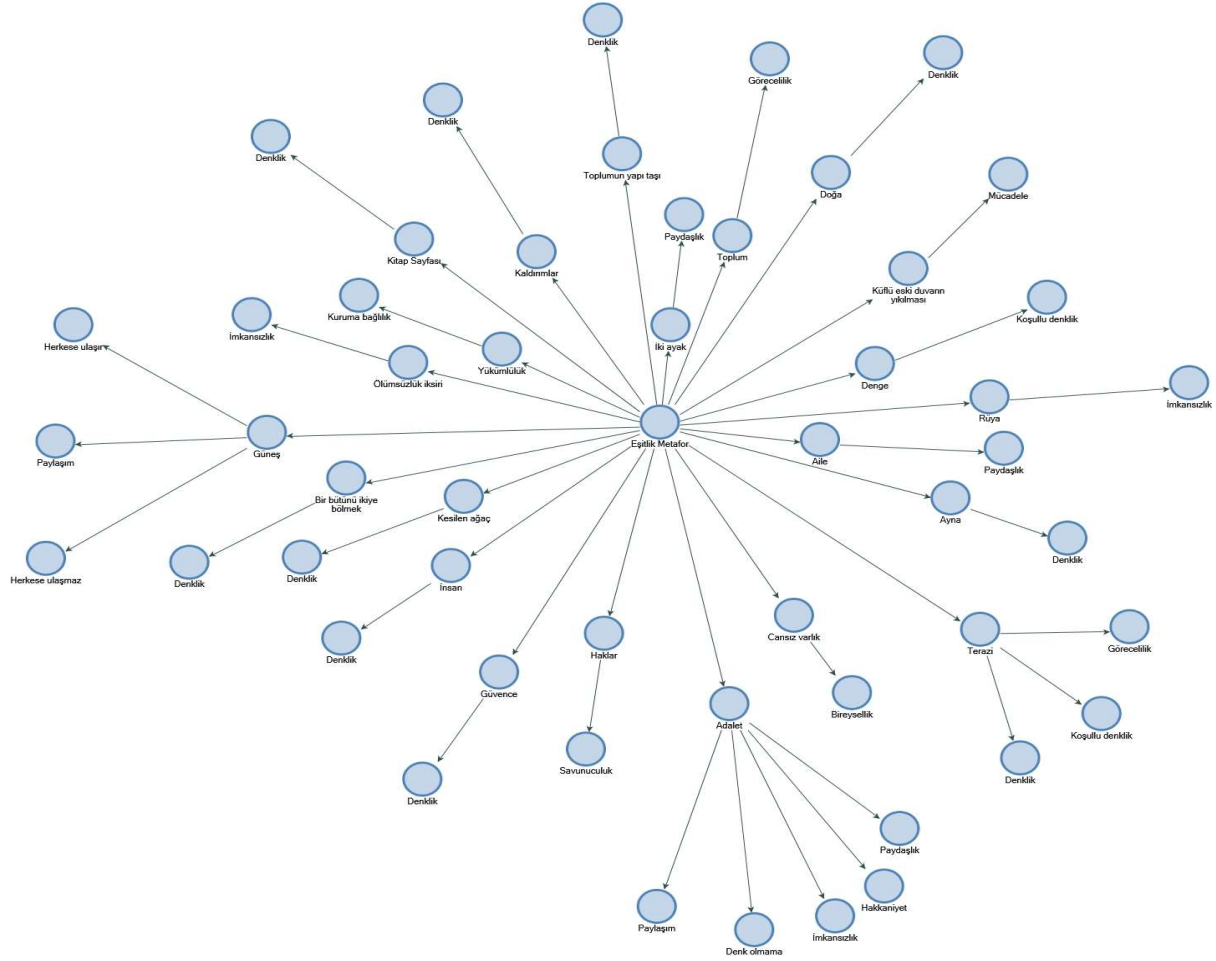
yönelik 25, “Güven” kavramına yönelik 27, “Güzellik” kavramına yönelik 30, “Haklar” kavramına yönelik 27, “Katılım” kavramına yönelik 29, “Neşe” kavramına yönelik 18, “Sevgi” kavramına yönelik 29, “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik 27, “Şefkat” kavramına yönelik 26, “Şiddetsizlik” temasına yönelik 28, “Toplum” temasına yönelik 29, “Umut-İyimserlik” kavramına yönelik 30 tema oluşmuştur. İlgili bulgular Şekil 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31’de sunulmuştur.



Şekil 17. Öğretmen adaylarının “cesaret” kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının “cesaret” kavramına yönelik metaforlarında 24 tema oluşmuştur. “korkusuzluk” teması altında herhangi bir kod oluşmazken, “yollar” teması altında “sonu belirsiz” kodu oluşmuştur. “dibi gözükmeyen okyanus” teması altında “tahmin edilemez” kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

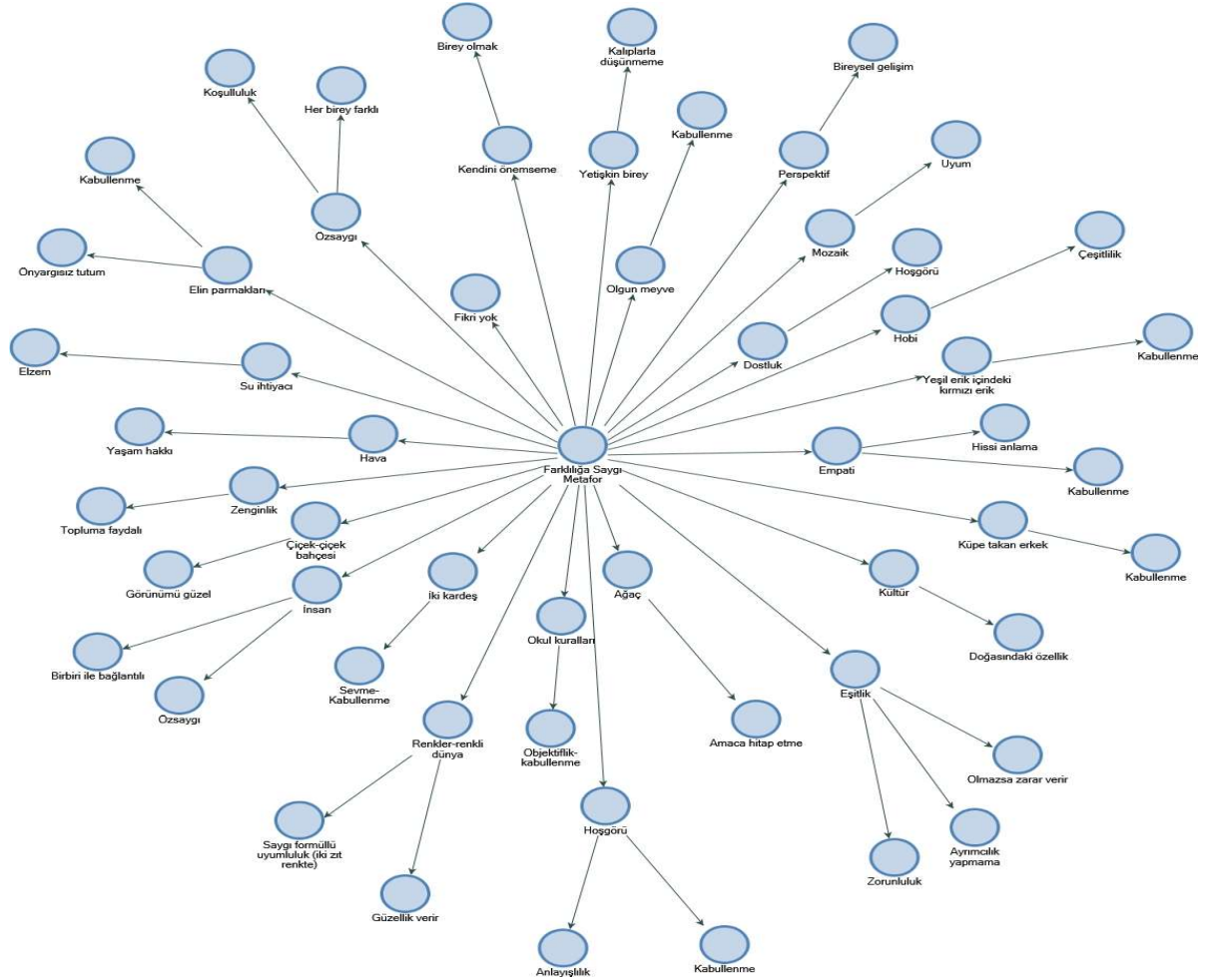
Ö24: “Çelik bir zırh gibidir. Çünkü savunduğun doğrular karşısında o zırh kuşanıp mücadeleyi verebilmeyi gerektirir.”



Şekil 19. Öğretmen adaylarının “eşitlik” kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının “eşitlik” kavramına yönelik metaforlarında 22 tema oluşmuştur. “adalet” teması altında “paylaşım”, “denk olmama”, “imkansızlık”, “hakkaniyet” ve “paydaşlık” kodları oluşurken, “terazi” teması altında “denklik”, “koşullu denklik” ve “görecelilik” kodları oluşmuştur. “güneş” teması altında “herkese ulaşır”, “paylaşım” ve “herkese ulaşmaz” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

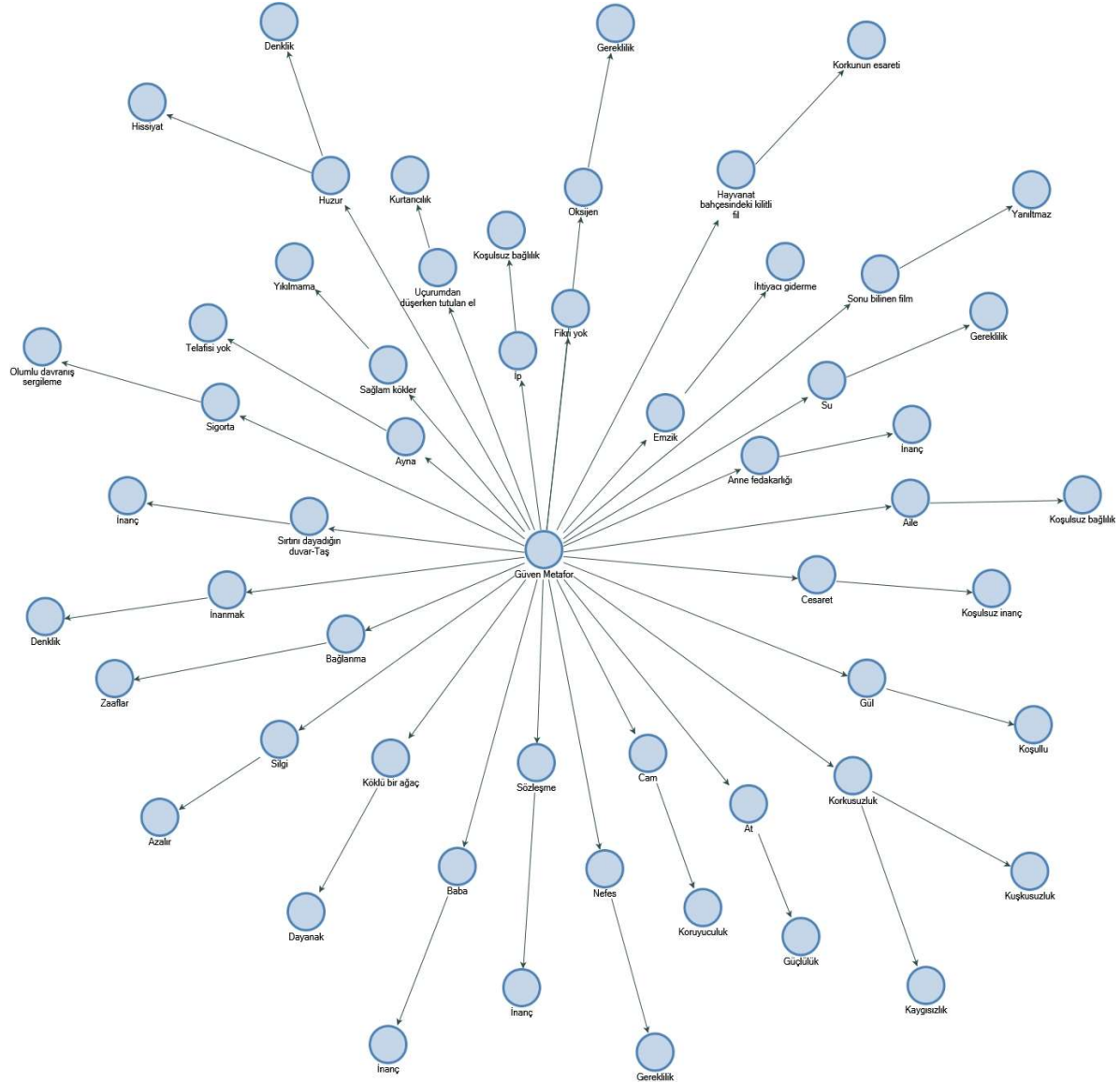
Ö4: “Eşitlik teraziye benzer çünkü çoğu zaman 2 kefe aynı eşit noktaya ulaşmaz.”



Şekil 20. Öğretmen adaylarının "farklılıklara saygı" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "farklılıklara saygı" kavramına yönelik metaforlarında 25 tema oluşmuştur. "eşitlik" teması altında "olmazsa zarar verir", "ayrımcılık yapmama" ve "zorunluluk" kodları oluşurken, "hoşgörü" teması altında "anlaşılabilirlik" ve "kabullenme" kodları oluşmuştur. "elin parmakları" teması altında "kabullenme" ve "önyargısız tutum" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

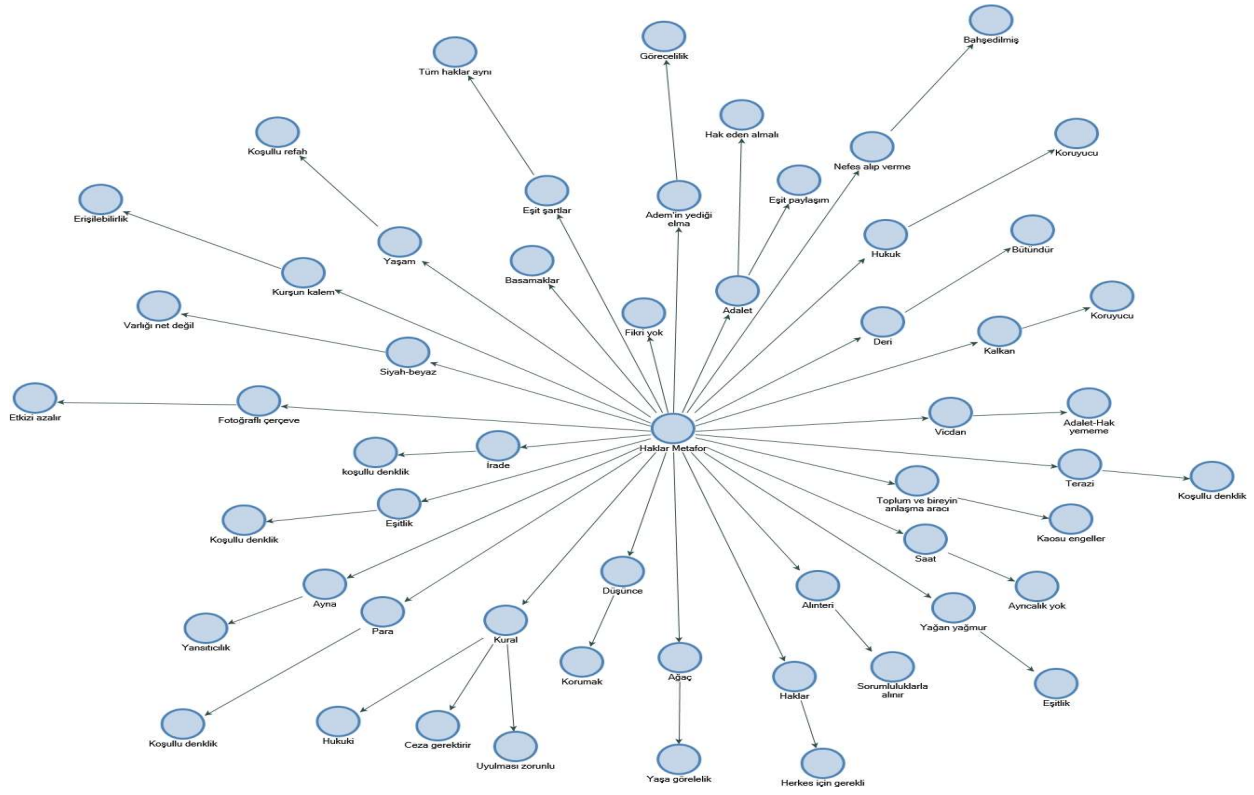
Ö33: "Bir sepetin içinde bulunan yeşil eriklerin arasında bulunan kırmızı eriğin olduğu gibi kabul edilmesi ve değiştirilmeye veya çıkarılmaya çalışmaması."



Şekil 21. Öğretmen adaylarının “güven” kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının “güven” kavramına yönelik metaforlarında 27 tema oluşmuştur. “huzur” teması altında “denklik” ve “hissiyat” kodları oluşurken, “korkusuzluk” teması altında “kaygısızlık” ve “kuşkusuzluk” kodları oluşmuştur. “sigorta” teması altında “olumlu davranış sergileme” kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

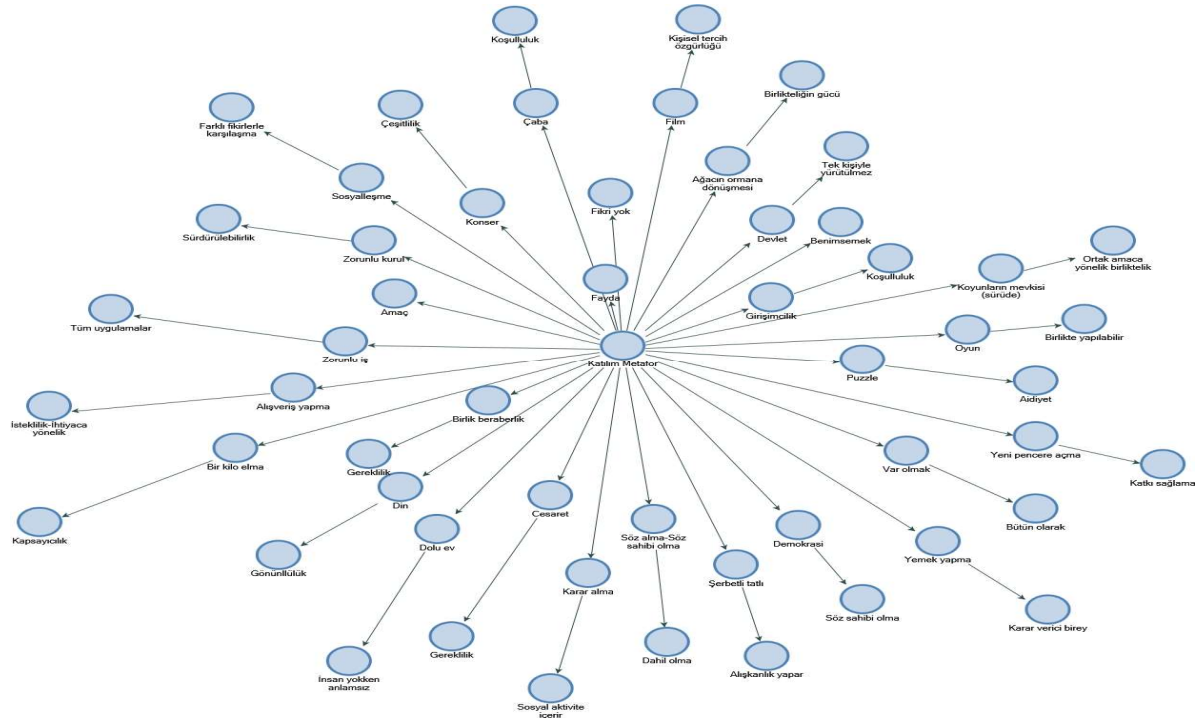
Ö5: “Güven korkusuzluğa benzer çünkü güven duyduğumuz anda kaygı veya kuşku duymayız .”



Şekil 23. Öğretmen adaylarının "haklar" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "haklar" kavramına yönelik metaforlarında 27 tema oluşmuştur. "kural" teması altında "hukuki", "ceza gerektirir" ve "uyulması zorunlu" kodları oluşurken, "adalet" teması altında "hak eden almali" ve "eşit paylaşım" kodları oluşmuştur. "deri" teması altında "bütündür" kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

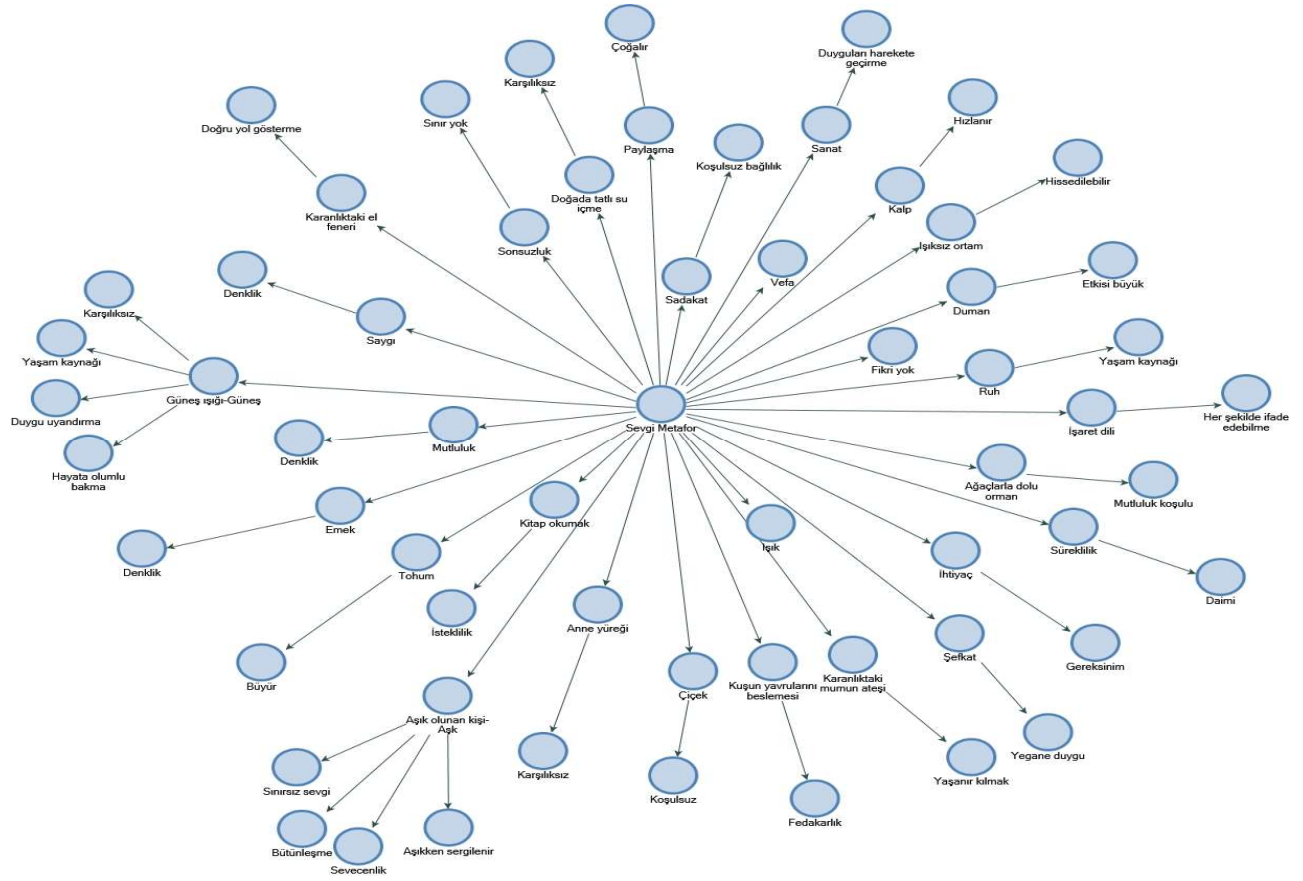
Ö12: "Haklar, kurallara benzer çünkü; hak kişi menfaati üzerine kuruludur, bir menfaat hak olabilmesi için hukuk kurallarınca kabul edilmesi gerekir ve bu hakları yerine getirilmesi bir yükümlülük yani kural haline getirir."



Şekil 24. Öğretmen adaylarının “katılım” kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının “katılım” kavramına yönelik metaforlarında 29 tema oluşmuştur. “demokrasi” teması altında “söz sahibi olma” kodu oluşurken, “alışveriş yapma” teması altında “isteklilik-ihtiyaca yönelik” kodu oluşmuştur. “konser” teması altında “çeşitlilik” kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

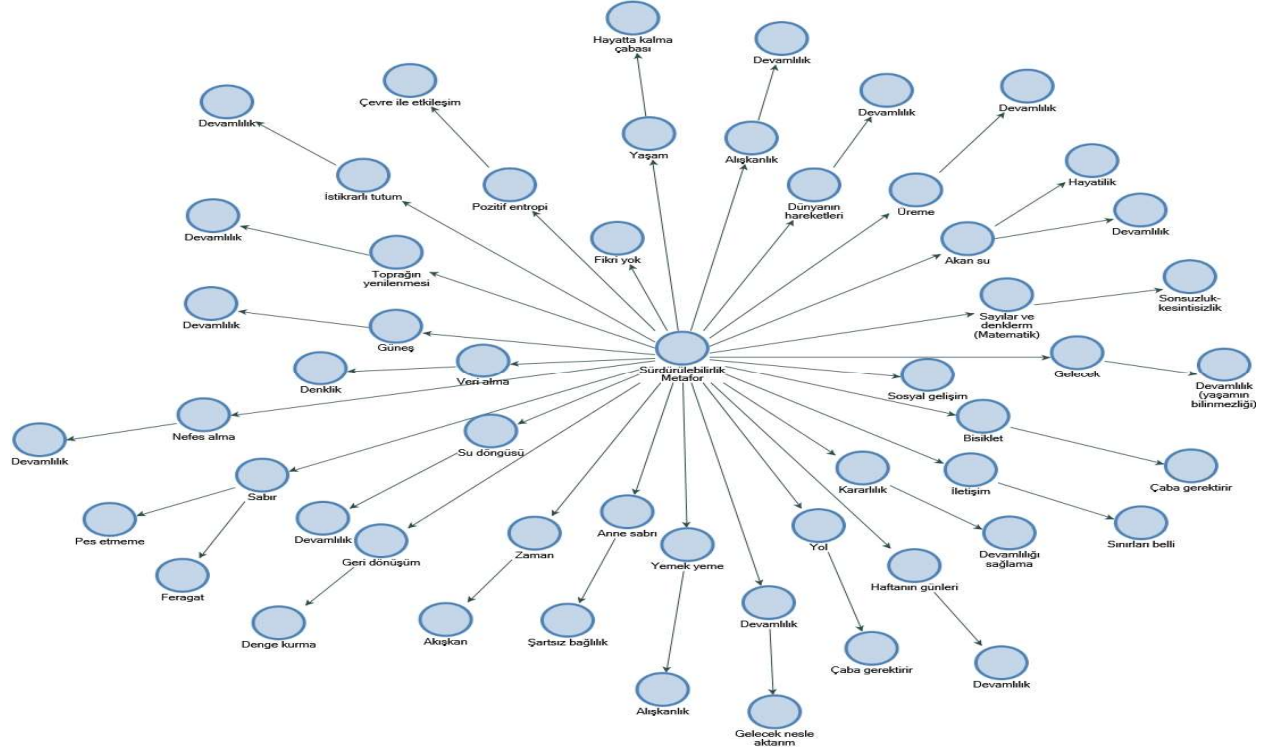
Ö22: “Demokrasiye benzer çünkü katılım gösterdiğiniz ölçüde söz sahibisiniz.”



Şekil 26. Öğretmen adaylarının "sevgi" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "sevgi" kavramına yönelik metaforlarında 29 tema oluşmuştur. "aşık olunan kişi-aşk" teması altında "sınırsız sevgi", "bütünlük", "sevecenlik" ve "aşıkken sergilenir" kodları oluşurken, "güneş ışığı-güneş" teması altında "karşılıksız", "yaşam kaynağı", "duygu uyandırma" ve "hayata olumlu bakma" kodları oluşmuştur. "ağaçlarla dolu orman" teması altında "mutluluk koşulu" kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

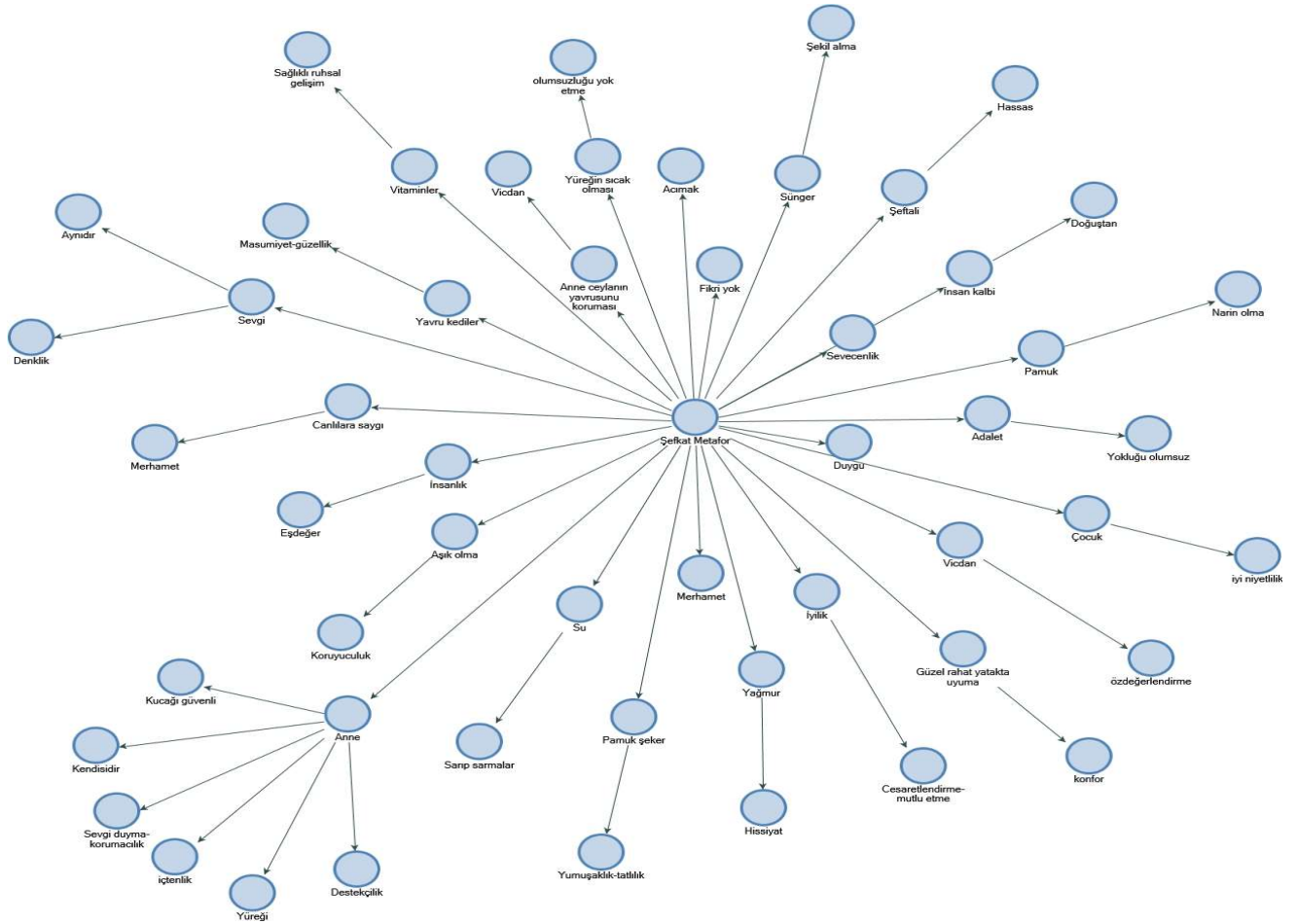
Ö2: "Güneş gibidir doğar ve hissettirir mutlu eder."



Şekil 27. Öğretmen adaylarının "sürdürülebilirlik" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "sürdürülebilirlik" kavramına yönelik metaforlarında 27 tema oluşmuştur. "sabır" teması altında "pes etmeme" ve "feragat" kodları oluşurken, "toprağın yenilenmesi" teması altında "devamlılık" kodu oluşmuştur. "güneş" teması altında "devamlılık" kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

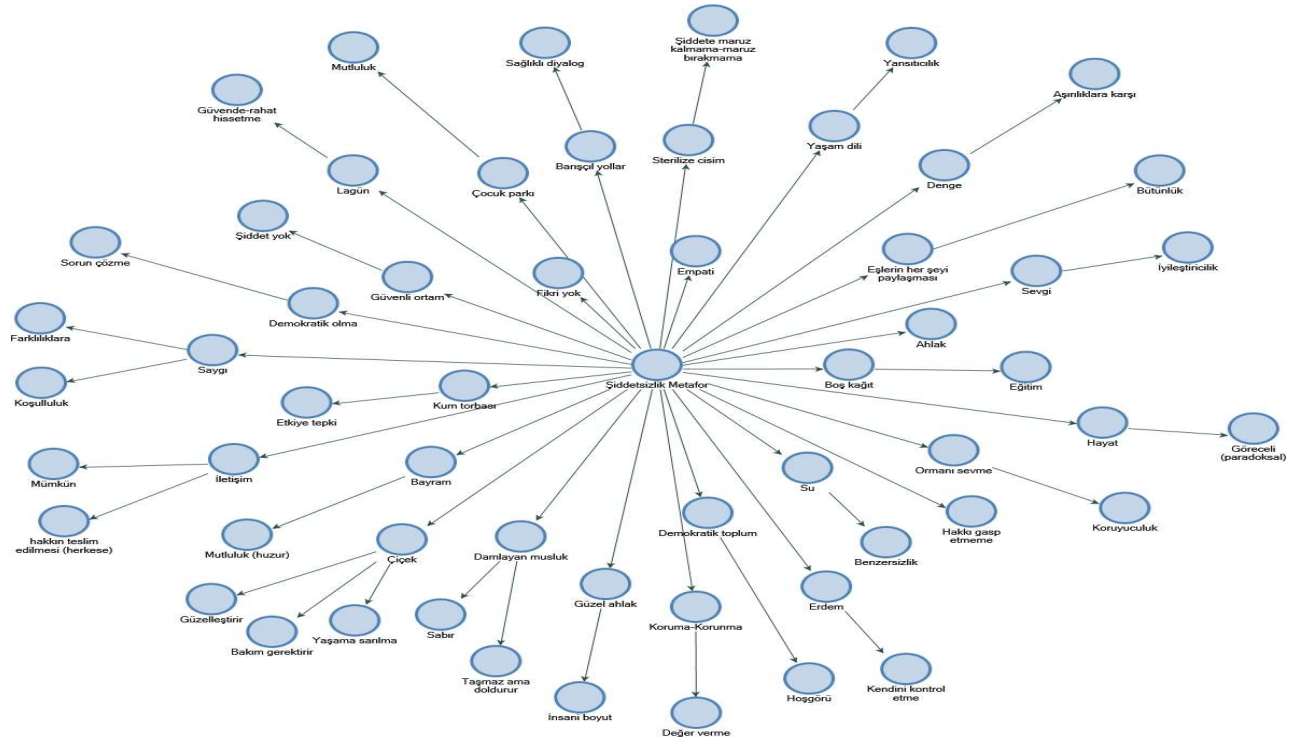
Ö14: "Sürdürülebilirlik sabra benzer çünkü azim sabır ve bazı şeylerden feragat etmeyi gerektirir."



Şekil 28. Öğretmen adaylarının "şefkat" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "şefkat" kavramına yönelik metaforlarında 26 tema oluşmuştur. "anne" teması altında "kucağı güvenli", "kendisidir", "sevgi duyma-korumacılık", "içtenlik", "yüreği" ve "destekçilik" kodları oluşurken, "sevgi" teması altında "ayndır" ve "denklik" kodu oluşmuştur. "yavru kediler" teması altında "masumiyet-güzellik" kodu oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

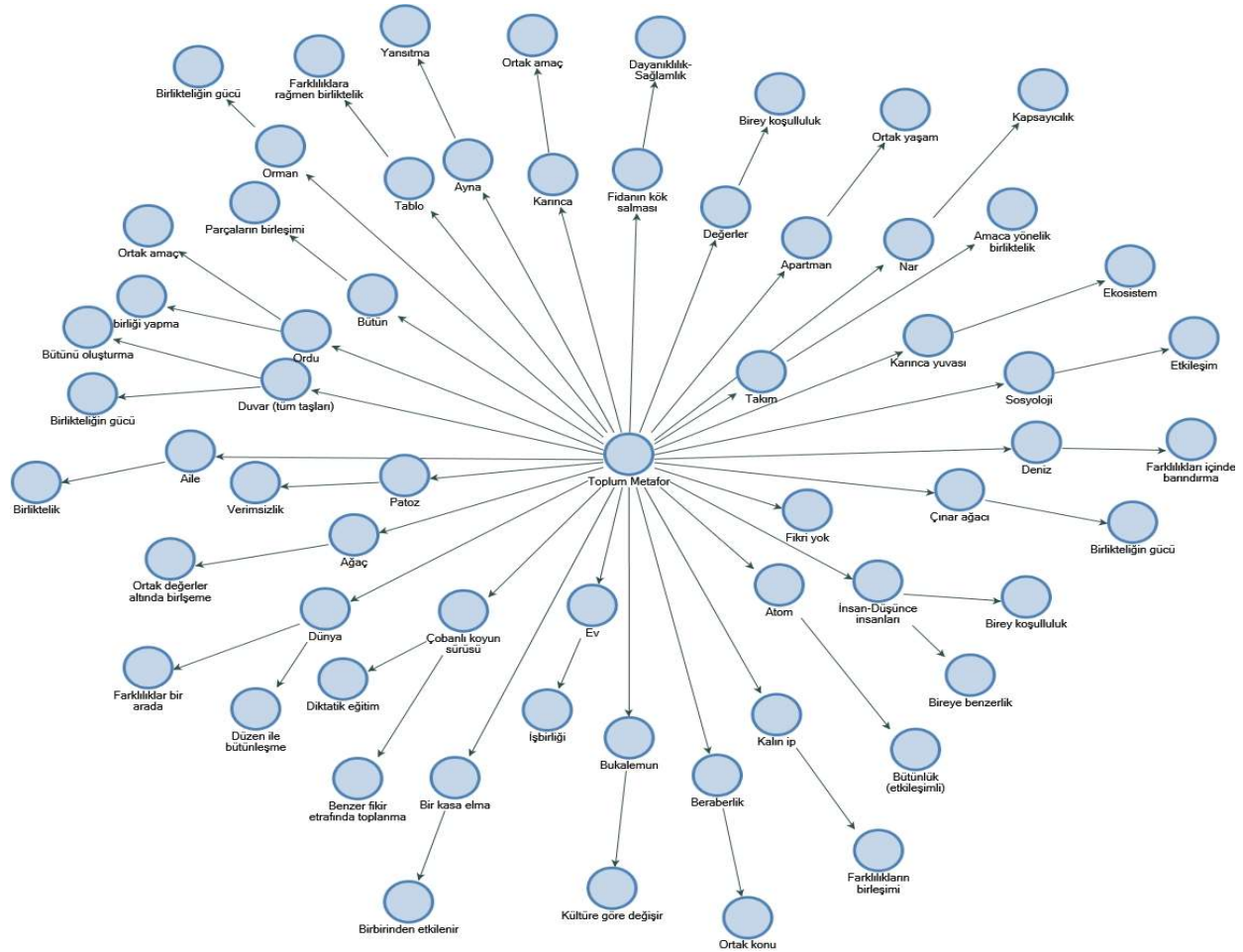
Ö6: "Şefkat anneye benzer çünkü o kadar içtendir."



Şekil 29. Öğretmen adaylarının “şiddetsizlik” kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının “şiddetsizlik” kavramına yönelik metaforlarında 28 tema oluşmuştur. “çiçek” teması altında “güzelleştirir”, “bakım gerektirir” ve “yaşama sarılma” kodları oluşurken, “damlayan musluk” teması altında “sabır” ve “taşmaz ama doldurur” kodu oluşmuştur. “saygı” teması altında “farklılıklara” ve “koşullu” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö2: “Çiçeğe benzer dünyada yeri vardır ama zarar vermek için değil güzelleştirmek için.”



Şekil 30. Öğretmen adaylarının "toplum" kavramına yönelik metaforları

Öğretmen adaylarının "toplum" kavramına yönelik metaforlarında 29 tema oluşmuştur. "duvar (tüm taşları)" teması altında "birlikteliğin gücü" ve "bütünü oluşturma" kodları oluşurken, "dünya" teması altında "farklılıklar bir arada" ve "düzen ile bütünleşme" kodları oluşmuştur. "bir kasa elma" teması altında "birbirinden etkilenir" kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö3: "Toplum duvara benzer. Yan yana arka arkaya geldikçe yıkılması daha zordur."



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada tartışmalı bir kavram olarak günümüzde tam olarak anlaşılamayan ve üzerinde “anlamlandırma karmaşası” devam eden kapsayıcılık kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının bakış açıları metaforlar ve görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Kavramların yapılandırılması, özellikle öğretmen eğitiminde doğru bir sistematığın oluşturulması açısından önemlidir. Nitekim araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar da kapsayıcı eğitimin ne hakkında olduğunu, neden gerekli olduğunu ve nasıl uygulanabileceğini tartışmakta (Kefallinou vd., 2020) ve bu kavramların gerçek anlamda neye istinaden üretildiği ve amaçlarının ne olduğu sorgulanmaktadır. Eğitim boyutunda, erişilebilir bir eğitim için öğrenci ve eğitimcilerin katılımının sağlanabileceği; onların sahip olduğu fırsatlar ve engeller hakkında fikir sunabilen (Borosan, 2017) mesleki eğitimle birlikte kapsayıcı bir eğitimin varlığından söz edilebilir. Yani “katılımın” işlevsel olabilmesi için her bireyin yalnızca yazılı haklarla desteklenmesinin yeterli bulunmadığı, aynı zamanda gerçek yaşamda da aktif olabilmesi ile mümkün olacağı savunulmaktadır. Dolayısıyla uluslararası ve ulusal düzeyde herkesi içine alan bir müzik eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusuna yanıtlar aranmaktadır. Türkiye’de son yıllarda siyaset, ekonomi ve eğitim alanında detaylı olarak değinilen ve dikkate değer bir kavram olarak görülen kapsayıcılığın ve kapsayıcı eğitimin, yalnızca güncel anlamda değil müzik eğitimi, okul öncesi eğitimi ve uygulayıcılarının geleceğini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla “kapsayıcılık” başlığı altında ele alınan kavramların öğretmen adaylarının zihinlerinde yer eden anlamlarını ortaya koymak, öncelikle ulusal devamında uluslararası bir farkındalık oluşturma ihtiyacına kaynak oluşturacak verileri sunmak açısından önem arz etmektedir. Farklı grupları bir araya getirme özelliğinin yanı sıra özellikle dezavantajlı bireylerin yoğun olduğu ülkelerde pahalı ve erişilmez olarak da görülebilen müzik eğitimi ile temel eğitimin okul öncesi öğrenci gruplarına etkili bir şekilde erişebilme özelliği düşünüldüğünde bu iki alana özgü eğitimi alan bireylerin hassasiyetlerinin geliştirilebilmesi için gerekli olan kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının kapsayıcılık değer başlıklarına yönelik görüşleri ve metaforları araştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının “cesaret” kavramı ile ilgili görüşlerinde özgüven ile eşleştirmelerin ön plana çıktığı, bu kavramı bir çeşit üstesinden gelme olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu kavramı duygu olarak gören öğretmen adayları cesaretin haksızlığa karşı durmanın anahtarı olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşlerle birlikte öğretmen adaylarının metaforlarında da bu görüşlerin bir yansıması olarak “çelik zırh, civcivleri olan tavuk, yüksek özgüven, zifiri karanlıkta ışık olmak” gibi benzetmelerin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu benzetmelerde ortak noktalarının pes etmeden, korkusuzca, kararlı bir duruş sergileme olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcılığın kavramları içerisinde yer alan cesaretin gerekliliği açısından da önemlidir. Uluslararası araştırmalarda “değişimi sürdürme” (Salvador, 2019), “azınlıkta olanı koruma/önemseme” (Ottenritter, 1998), “kültürel vatandaşlık” (Falkner & Payne, 2021) noktasında ele alınan “cesaret” kavramı ulusal edebi eserler incelendiğinde farklılık göstermektedir. Örneğin Türk Edebiyatının önemli şahsiyetlerinden Ömer Seyfettin’in “Pembe İncili Kaftan” hikayesindeki Muhsin Çelebi karakteri, vatanına olan bağlılığını “cesaret” ile göstermekle kalmayıp kapsayıcılığın içerisinde yer alan “haklar”, “dürüstlük” gibi kavramlarla da bu bağlılığı perçinlemektedir (Seyfettin, 2011). Dolayısıyla literatürle zıtlık gösteren bu farklılığın, öğretmen adaylarının Türk kültürüne ait bir “cesaret” tanımı yapması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmadaki çalışma grubundaki öğretmen adayları



tarafından duygular başlığı altında “belli amaç için toplanılan güç ve dik duruş”; inanç başlığı altında “engelleri aşmak”; süreç başlığı altında “karmaşıklık”; özgüven başlığı altında “korkusuzluk, haksızlığa karşı durma, kararlılık”; üstesinden gelme başlığı altında “karar verme, yüzleşme” ve kavram başlığı altında “giderek azalan, kaybolan” ifadeleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca cesaret, risk alma ve rol alma başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Bu noktada cesaret kavramına bakışın, kültürel ve milli sınırlar içerisinde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarında “dürüstlük” kavramının erdemli bir karakter için gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu kavramın özellikle şeffaflık, adalet, cesaret kavramları ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre kendine saygı duyan, hakikati savunan ve doğruyu söyleyen kişiler için bu kavramın geçerli olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının bu kavramın bulunmasının zor olduğunu belirttikleri de görülmektedir. Bu durumun buldukları çevrede, yaşadıkları ortamda dürüst kişilere olan ihtiyaçtan kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğretmen adaylarının metaforlarında da bu durum göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları dürüstlük kavramını ulaşılmaz mülke (hint kumaşı) benzetmişler ve asla erişilemeyeceğini belirtmişlerdir. Yine bu metaforlarda şeffaflığı vurgulayan düzgün-temiz yazılarla dolu sayfa, tertemiz su benzetmesi mevcuttur. Öğretmen tutumları ve kapsayıcı eğitim üzerine yapılan bir araştırmada bireylerin kendilerini (inançlar, değerler, algılar, anlamlar vb.) anlamadan, başkalarını anlayamayacağı ifade edilmiş ve bu noktada “dürüstlük” ve “doğruluk” kavramlarının hayati önem taşıdığı vurgulanmıştır (Ryan & Gottfried, 2012). Dolayısıyla kapsayıcılığın “dürüstlük” kavramı noktasında öncelikle ulusal değerlerin bilinmesi, sonrasında uluslar arasına hitap edilmesi önemlidir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adayları tarafından cesaret başlığı altında “öz muhakeme, korkusuzluk”; güven başlığı altında “yalan söylememe”; erdemlilik başlığı altında “kendine saygı, hakikati savunma, doğru söyleme, içtenlik, bulunması zor öge” ve beceri başlığı altında “sağlıklı insan ilişkileri için gereklilik” ifadeleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca adil olma, şeffaflık, başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kavrama atfettikleri tanımlamadan hareketle, bunun mümkün olabilmesi için “hayata tesir eden insan tiplerinin” oluşturulması gerektiği söylenebilir. Nitekim Kaplan (2012), bu tipleri oluşturabilmek için kendi kültürünü tanımak, bu kültürün insanına verilecek şekli tahayyül etmek ve bunu sanatkarane bir şekilde anlatmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarında “eşitlik” kavramının benzer haklara sahip olma durumu olarak vurgulandığı görülmektedir. Okul öncesi ve müzik öğretmeni adayları eşitliğin hiçbir zaman sağlanamayacağını ifade etmiş ve şartlara göre değişen bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca eşitliği, aynı-benzer başlığı altında “haklara sahip olma, hak verme, davranma, statüye sahip olma, fırsatlara sahip olma ortak şartlar”; olumsuz başlığı altında “sağlanamaz, eşitsizlik farklı düzeyde olma”; adalet başlığı altında “haklara sahip olma, çok yönlülük”; denk olma başlığı altında “ayırım yapmama, üstün olmama”; değişken başlığı altında “şartlara görelilik” ve ayırım gözetmeme başlığı altında “hakkını teslim etme, insana değer verme” şeklinde ifade etmektedir. Yine bu kavram adaletle de bağlantılı olarak ele alınmıştır. Öğrenci metaforlarında da adaleti temsil etme noktasında terazi benzetmesi yapılmış, koşullu olarak bir denklikten bahsedilmiştir. Eşitliğin hiçbir zaman sağlanamayacağına yönelik güneş benzetmesi, “herkese ulaşamaz” ifadesi ile vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eşitlik konusunda oldukça zıt görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan eşitlik kavramının öğretmen adayları tarafından “benzer haklara sahip olma” noktasında ele alınmasının “sorumluluk” kavramı ile ilişkisinde kavram yanılığına sebebiyet vereceği düşünülmektedir. Nitekim her hakkın aynı zamanda



bir sorumluluğu beraberinde getirdiği (Leonard, 2021), benzer haklara sahip olan bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeme durumunda, hak talebinde bulunamayacağı bilinmektedir. Öğretmen adaylarının haklar kavramına yönelik görüşlerinde yazılı kurallar, hukuk ve adalet vurgusu ön plandadır. Bu kavramın insanı değerli kılan özellikler olduğu, korunması gereken ve ayırım gözetmeksizin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Yazılı kurallar başlığı altında “insanı değerli kılan, statüye tanımlı, ayırım gözetmeyen, standartlar, ihlali yasak olan,”; adalet-hukuk başlığı altında “menfaat, birlikte kullanılabilir, korunması gereken, herkesin sahip olduğu, teslim edilen”; olumsuz başlığı altında “herkese eşit olmayan”; ahlaki yapıya uygunluk başlığı altında “kazanımlar” ve sorumluluklar başlığı altında “karşılıklı” ifadeleri ile belirtilmektedir. Ayrıca değerler, yaşam, durum, özgürlükler ve eşitlik başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Ek olarak herkesin eşit olamayacağı da belirtilmiştir. Öğretmen adayları oluşturdukları metaforlarda da “kural, saat, yağmur” benzetmelerini yaparken herkes için olan, uyulması zorunlu durumları işaret etmişlerdir. “Siyah-beyaz” benzetmesinin olduğu bir metaforla öğretmen adayları hakların varlığı ile yokluğunun belirsiz olduğuna işaret etmişlerdir. Bu durumun toplumun ve devletin haklarla ilgili uygulamalarının bir yansıması olduğu söylenebilir. Literatürde eşitlik kavramı “eğitim hakkına erişim açısından eşitlik” (Shaefer, 2019, s.184) olarak ifade edilmekle birlikte kapsayıcılık içerisinde her bireyin eğitime erişiminin eşit olması şeklinde yorumlanmakta ve sosyal adalet ile bağlantısı kurulmaktadır (Ankomah, 2020). Mehmet Âkif Ersoy’un “Kocakarı ile Ömer” adlı eserinde de irdelenen bu kavramlar; özellikle sorumluluklarını yerine getirmeyen yönetici, onun karşısında haklarını savunan bir duruş sergileyen yaşlı bir kadın ve tüm bunları örnek olması için insanlara anlatmayı görev edinen bir arkadaşın hikâyesi ile hak-sorumluluk ve eşitlik bağlamını ele almaktadır. Bu noktada toplumun her kesimini yetiştiren öğretmenin, dolayısıyla öğretmen adaylarının bu üç kavramı ele alış şekilleri, gelecekte inşa edecekleri insan tiplerini de yaratmaları açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla kapsayıcılık içerisinde yer alan hak ve eşitlik kavramının sorumluluktan bağımsız düşünülemediği, bu üç kavramın birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında ele alınan diğer bir kavram “farklılıklara saygı” kavramıdır. Okul öncesi ve müzik öğretmeni adayları tarafından insan hakkı başlığı altında “sürdürülebilir, kaliteli yaşam sağlama”; insanlık başlığı altında “kendine saygı, kabullenme”; değer verme başlığı altında “ayırım yapmama”; mecburiyet başlığı altında “herkese görelilik”; zenginlik başlığı altında “çeşitlilik”; adaletli olma başlığı altında “her koşul”; değişikliğe açık olma başlığı altında “empati, kabullenme” ve olumsuz başlığı altında “saygı duymayan, dışlayan toplum tepki” ifadeleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca eşitlik ve tolerans-fedakârlık başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Öğretmen adayları bu kavramın insan hakları ile ilişkili olduğunu, insanlar için bir zenginlik olduğunu ifade etmiş ve bunun zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Literatürde farklılıklara saygı kavramı, bu sonuçlarla benzer nitelikte her öğrenciyi eğitime dahil eden bir anlayışla yapılandırılmakta (Nepal vd., 2021), çocukların ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim sürecinin tasarlanması gerekliliği vurgulanmaktadır (Karlsudd, 2021). Öğretmen adayları farklılıklara saygının olmadığı bir toplumda yaşadıklarını, insanların farklılıklara sürekli tepkide bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun toplumun ulusal değerlerini gelecek kuşaklarına aktarmakta zorlanması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kendi kültürüne yabancı bireylerin, farklılıklara saygı noktasında da eksiklik göstereceği literatürde de belirtilmektedir (Ryan & Gottfried, 2012). Nitekim Türk milleti, farklılığa saygı bağlamında kendi kültüründe zengin bir altyapıyı barındırmaktadır. Ord. Prof. Dr. Anna Masala, “Türkiye’ye Aşk Mektuplarım” adlı kitabında Türk kültürünün bütün insanlığı kucaklayan sevgi ve hoşgörüsünü, kendi gözlemlerinden hareketle ifade etmekte ve farklılıklardan oluşan bu muazzam



kültüre hayranlığını dile getirmektedir (Masala, 2002). Öte yandan öğretmen adaylarının metaforlarında bu durum, daha çok gereklilikler üzerinden ifade edilmiştir. Farklılıklara saygı için kabullenme, önyargısız tutum ve anlayış açısından “elin parmakları, küpe takan erkek, renkler-renkli dünya” benzetmelerine yer verilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bulunduğu sosyal çevrelerinde karşılaştıkları durumlarla ilişkili olduğu gibi kendilerine ait değerlerinden kopma noktasına gelmesi ile de bağlantılıdır.

Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının “güven” kavramına ilişkin görüşlerinde bir duygu vurgusu ön plana çıkmaktadır ve bu duygu aile ile ilişkilendirilmektedir. Duygu başlığı altında “inanmayı tetikleyen, olumlu iletişim için gerekli, yalnız olmadığını hissettiren ve telafisi olmayan”; aile başlığı altında “anne”; emin olma, inanç başlığı altında “canlı, zarar verilmeyeceğine inanç ve sorgulamama” ve bağlan başlığı altında “güçlü bağlılık” ifadeleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca cesaret, sadakat ve başarı başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Öte yandan inanma kavramının da güven ile birleştirildiği görülmektedir. Bu durumun ailede alınan güven ve bağlanma hissini ileriki dönemleri etkilemesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının metaforlarında da bu konuda bir çeşitlilik görülmektedir. Literatürde de “güven” kavramı ile ilgili bir çeşitliliğin olduğu söylenebilir. Özellikle kapsayıcılık çerçevesinde incelenen güven kavramının göçmen öğrenciler üzerinden ele alındığı (Veck & Wharton, 2021), güven kavramına yönelik kapsamlı bir sistematik analizin yapıldığı ve hem eğitim hem de politik alanda bu kavramın incelendiği (Niedlich vd., 2021) çalışmalar mevcuttur. Ancak öğretmen adaylarının gerekçeleri incelendiğinde ortak noktanın “inanma, aile” olduğu görülmektedir.

Nitekim öğretmen adayları “Sözleşme, Sırtını dayadığın duvar-taş, sağlam kökler” gibi benzetmeleri yaparken inanç ve aileyi ele almışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının toplum kavramına yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlarla da bağlantılıdır. Toplumun paylaşımı ve benzer bakış açıları olan, kültür, amaç, değerlere sahip ve bu kültürü aktaran bir yapısı olduğu vurgulanmıştır. Tüm bunların yapılabilmesi için bütünlüğe ihtiyaç olduğu ifade edilirken, ailenin de toplum ile bağlantısı olduğu vurgulanmıştır. Buna yönelik oluşturulan metaforlarda da “ordu, atom, bir kasa elma, ağaç, karınca” benzetmeleri ile toplumun bütünlüğü, birbirini etkileyen bir yapıya sahip olduğu, ortak amacın ve güvenin önemi vurgulanmıştır.

Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının “güzellik” kavramlarına ilişkin görüşlerinde göze hoş gelen, hoşluk, iyilik vurgusu yapılmıştır. Özellik başlığı altında “değişen, hoş, kibar, nazik, benzersizlik, karakteri yansıtmaya, içsel, iyilik, dışsal” ve hal-his başlığı altında “kendini sevme, mutluluk” ifadeleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca tabiat, insandan bağımsız olan başlıklarıyla da tanımlanmaktadır. Yine bu konuda fikir sahibi olmayan öğrencilere de rastlanmıştır. Burada özellikle içten gelen özellik olması ve dış görünüş olması konusunda fikir ayrılıkları mevcuttur. Ayrıca öğretmen adayları güzellik kavramının mutluluk veren hissiyat olarak da belirtmişlerdir. Bu durumu metaforlarında ifade ederken “yeni doğmuş bebek, dünya, gökyüzü, zaman” kavramlarına yer vermiş ve bu kavramların değişkenliğine, verdiği hislere dikkat çekmişlerdir. Neşe ve sevgi kavramlarına yönelik görüşler incelendiğinde ise bu kavramların bir duygu olarak ele alındığı görülmektedir. Olumlu duygu ve hissiyatın vurgusunun yapıldığı neşe kavramının metaforlarında da benzer durumlar söz konusudur. Bu kavrama yönelik metaforlarda “mutluluk, ilkbahar, bebek-çocuk gülüşü, özgürce uçan kuş” benzetmelerinde de verdiği pozitif enerji ve güzel hislere vurgu yapılmıştır. Sevgi kavramında ise koşulsuz, tüm canlıları kapsayacak şekilde, insanın ihtiyacı olan bir duygu vurgusu vardır. Ancak bu kavramda sevginin saplantılı



olabileceği, bazen karşılıklı olmasının beklendiğine ilişkin olumsuz görüşler de mevcuttur. Sevgi kavramına yönelik metaforlarda benzetmelerin “aşık olunan kişi, karanlıktaki mumun ateşi, güneş ışığı-güneş, şefkat, tohum” şeklinde olması da sevginin olumlu yönünün vurgusu olarak yorumlanabilir. Literatürde sevgi, güzellik, neşe vb. kavramların eşitlik, katılım, toplum, farklılıklara saygı ve sürdürülebilirlik kavramları doğrultusunda gelişen değerler olduğu ifade edilmektedir (Booth, 2011). Dolayısıyla kapsayıcılık bağlamında irdelenen bu kavramların, elde edilen sonuçlara istinaden, diğer kavramları içselleştirmiş bireylerdeki yansımaları olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının şefkat kavramına yönelik elde edilen sonuçlarında da bu durum görülmektedir. Bu kavrama yönelik sevgi ve hissiyat boyutu öne çıkmaktadır. Öğretmen adayları bu kavramı sevgi ile ilişkilendirmiş ve merhamet, iyilik, hoşluk getiren ifade dili vurgusu yapmışlardır. Ayrıca karakter oluşturmak için gerekli olduğu da ifade edilmiştir. Şefkatin, sevginin anlamını pekiştiren bir his olduğu da elde edilen diğer bir sonuçtur. Metaforlar incelendiğinde “anne, yağmur, yavru kediler, su” benzetmelerinde de sevgi bağlantısı ve hissiyat vurgusu yer almaktadır. Benzer durum Umut-iyimserlik kavramına yönelik elde edilen sonuçlarda da görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili olumlu bir bakış açısının olduğu, güven kavramı ile ilişkilendirme yapıldığı ve bunun da beklenti ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adayları umut-iyimserlik kavramına yönelik oluşturdukları metaforlarda da “karanlıkta yakılan mum, uçurtma ipi- uçurtma, gökyüzü” gibi benzetmelerle bu görüşleri destekler bir yapı oluşturmuşlardır. Bununla birlikte bu kavramın ulaşılması zor bir ütopya olduğu da ifade edilmiştir.

Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının “katılım” kavramına yönelik görüşlerinde bu kavramın bir eylem olarak görüldüğü söylenebilir. Özellikle sürdürülebilir yaşam için gerekli olan, düşünce ifadesini barındıran ve etkin olmayı gerektiren eylemler olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte bir topluma ya da sürece dahil olma vurgusu da mevcuttur. Metaforlar incelendiğinde “demokrasi, puzzle, konser, ağacın ormana dönüşmesi” benzetmelerinin de bu bağlamda ele alındığı, bu kavramın çeşitliliğe ve bütüne vurgu yaptığı söylenebilir. Literatürde bu kavramın eğitim başlığında incelendiğinde “aile katılımı” (Ardakoç, 2020) başta olmak üzere her kademedeki eğitime katılım noktasının (McCollum, 2021; Sivaraj vd., 2020) ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu kavrama bakış açısında literatürle örtüşmeyen noktaların olduğu söylenebilir. Bu durumun öğretmen adaylarının katılımının aile ya da eğitim boyutunu ele alacakları öğrenme ortamları ile karşılaşmamlarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilirlik kavramına yönelik elde edilen sonuçlarda okul öncesi ve müzik öğretmeni adayları devamlılık kavramına vurgu yapmış, sürdürülebilirliğin sabır isteyen, çeşitlilik ve üretkenliği içinde barındıran bir yapısı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine bu kavramı ekosistemle ilişkilendiren öğretmen adayları, sürdürülebilir yaşam için gerekliliğini vurgulamışlardır. Oluşturulan metaforlarda “sabır, pes etmeme, akan su, dünyanın hareketleri, su döngüsü” benzetmelerinde de devamlılık vurgusunun yer aldığı görülmektedir. Literatürde bu kavramla ilgili kavram yanılgılarının olduğu, insanların çevrenin korunmasına odaklanarak cevaplar verdiğine işaret edilmiştir (Evans, 2020). Oysa sürdürülebilirlik kavramının bundan daha karmaşık bir yapıya sahip olmakla birlikte içerisinde çevre koruma, ekonomik kalkınma, sosyal adalet ve sorumluluk gibi kavramları da barındırmaktadır (Evans, 2020; Inwood, 2020). Dolayısıyla elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının bu kavramla ilgili eksikliklerinin olduğu söylenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şiddetsizlik kavramı ile ilgili elde edilen sonuçlarda iletişim vurgusu ön planda olmakla birlikte, güven hissi ile ilişkilendirme de söz konusudur. İnsan olarak bir ahlaki duruşa sahip olmanın şiddetsizlikle ilişkilendirmesi yapılmıştır. Ayrıca bu kavramın gerçekleşme durumunun mümkün olmadığı belirtilmektedir. Metaforların incelenmesi yapıldığında iletişim kavramının aksine yaşamı güzelleştiren, sabır gerektiren ve farklılıklara saygı ile ilişkili bir durum olduğu vurgusu görülmüş ve “çiçek, damlayan musluk, saygı” benzetmeleri yapılmıştır. Literatürde bu kavramın suyun akışı ve açıklığına benzetilmesi ve şiddetsizliğin “su gibi değişime açık olmak” vurgusu söz konusudur (Tocci & Moon, 2020). Ancak bu durum kimi zaman adaletsizliğe karşı sessizlik ya da açıklık olarak da algılanabilir. Nitekim literatürde şiddetsizlik kavramının adaletsizliğe karşı sessiz kalma ile karıştırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Potter, 1973), ancak araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının bu konuda kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen adaylarının şiddetsizlik kavramının adaletsizliğe sessiz kalmama boyutuna dair herhangi bir ilişkilendirmeleri görülmemiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının kapsayıcılık içerisinde yer alan kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının olduğu (hak, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik vb.), bu kavram yanlışlarının “kapsayıcılık” kavramının kendisinde var olan karmaşa ile ilişkili olması sebebiyle, özellikle Türk eğitim sistemi bağlamında kültürel ve evrensel değerler dikkate alınarak yeniden ele alınması gerektiği önerilebilir. Bu noktada eğitim teorisyenleri, kültür, sanat ve edebiyat alanında çalışmalar yapan eğitimciler ve öğretmen yetiştiricilerle birlikte politika yapımcıların ortak bir çalışma yürütmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca bunu gerçekleştirebilmek üzere hem örgün ve yaygın hem de algın eğitim ortamlarının bu değerleri geliştirecek öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil olması; yalnızca alanın eğitimci adaylarının değil eğitilen bireylerin de süreçte fikir ve katılımı ile rol oynayacağı informal eğitim kollarından da biri sayılabilen kamusal sanat etkinliklerinin düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu sayede öğretmen adaylarının kamusal sanat etkinliklerine dâhil edilmesi ile süreci deneyimlemesi, temel ve sanat/müzik eğitimi haklarına sahip oldukları bilincinden hareketle toplumun her türlü kesimindeki benzer ihtiyaçları giderecek eğitimci rolünü üstlenebilmelerine yönelik motivasyonun oluşturulması sağlanabilir. Bunun yanında bu değer kavramlarının farkındalığını artırmak üzere öğretmen adaylarının farklı ve dezavantajlı bireylerle bir araya gelmesini sağlayacak uygulamalara başvurulması önerilebilir.
- Kapsayıcılık altında yer alan kavramların özellikle öğretmen adaylarında doğru yapılandırılabilmesi noktasında Türk kültür değerleri ve evrensel değerler ile ilişkili edebi eserler, sanat ve müzik çalışmaları ile disiplinler arası bir bakışla ele alınan öğrenme ortamları sunulabilir.
- 2018 yılında YÖK öğretmenlik programlarına dâhil edilen “Kapsayıcı Eğitim” dersinin değişen koşullara, kapsayıcılık konusuna yönelik durum tespiti yapan araştırmaları örnek olarak revize edilmesi uygun olabilir.
- Sürdürülebilirlik kavramı ile ilgili okul öncesi ve müzik öğretmeni adayları ile yapılacak çalışmalarda çevre sorunları ile birlikte, ekonomik kalkınma, sosyal adalet ve sorumluluk boyutlarının sosyal bilgiler öğretmen adayları ve alan uzmanları da dahil edilerek oluşturulması önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akar, T. ve Aytar, F.A.G. (2018). *Şiddet olgusuna çok disiplinli yaklaşımlar*. M., Damar, R., Çakır ve Ş. Ada, (Edit.) içinde Okul öncesi öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması (1. Baskı., 1-34). Hegem Yayınları.
- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşın Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6(1)*, 33-53. DOI: 10.37754/756554.2021.613
- Akduman, G.G. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş*. Balat, G.U. (Edit.) içinde Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi (1. Baskı., 1-16). Nobel Akademi.
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4)*, 1652-1672.
- Akyüzler, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin müzik öğretmenine ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*, 60-86. doi: 10.9779.pauefd.84801
- Altunoğlu, A. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Taneri, P. O. (Edit.) içerisinde Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri (1.Baskı., 25-43). Pegem Akademi.
- Ankomah, W. S. (2020). Diverse classrooms: social justice, equity, and diversity competencies for teacher candidates. *World Journal of Education, 10(2)*, 15-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249814.pdf>
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/ aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın, 1(2)*, 75-84.
- Barışeri-Ahmethan, N. ve Yiğit, V. B. (2018). Müzik öğretmen adaylarının ideal müzik öğretmeni algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(41)*, 202-225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/465258>
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 215-239.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Taneri, P. O. (Edit.) içerisinde Kapsayıcı eğitime giriş (1. Baskı., 1-23). Pegem Akademi.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects, 41*, 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., & O'Connor, S. (2012, August 1). *Lessons from the Index for Inclusion: Developing learning and participation in early years and childcare*. <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learning-and-participation-early-years-and-childcare>.
- Çevik-Kılıç, D.B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3)*, 1099-1118.
- Dayı, E., Açıkgoz, G. ve Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Özel Eğitim Dergisi, 21(1)*, 95-122.
- Duran, A. ve Dağlıoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3)*, 855-881.
- Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin görüşleri: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1(1)*, 24-41.
- Evans, N. (2020). What ought to be done to promote education for sustainability in teacher education? *The Philosophy of Education Society of Great Britain, 54(4)*, 817-824. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12482>
- Falkner, A. & Payne, K. A. (2021). “Courage to take on the bull”: Cultural citizenship in fifth-grade social studies. *Theory & Research in Social Education, 49(1)*, 78-106. DOI: 10.1080/00933104.2020.1831675
- Fidan, S. G., Çiftçi, M. C. ve Turan, Z. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance, 16*, 354-374 . DOI: 10.31722/ejmd.757303
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(2)*, 123-132. DOI: 10.18069/fusbed.03653

Tekeli Yiğit, B. ve Kartal, A. (2023). Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının bakış açısıyla kapsayıcılık değer başlıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 250-292. DOI: 10.51460/baebd.1241962



- Girgin, D. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 161-175. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m
- Güder, S. Y. ve Yıldırım, A. (2014). Okulöncesi öğretmeni adaylarının demokrasiye ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 151-170. DOI: 10.14520/adyusbd.704
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "uygulama öğretmeni" kavramına ilişkin zihinsel imgeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(3), 245-278.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 75-95.
- Inwood, H. (2020). Emerging praxis of environmental and sustainability education in teacher education in Canada. *The Philosophy of Education Society of Great Britain*, 54(4), 825-831. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12466>
- İbret, B.Ü. Receptoğlu, E., Avcı, E.K, ve Receptoğlu, S. (2018). Öğretmen adaylarının "demokrasi" kavramına yönelik metafor algıları. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 421-441.
- Kahriman-Pamuk, D. ve Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 737-754. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/930469>
- Kaplan, M. (2012). *Büyük Türkiye rüyası*. (6. baskı). Dergah Yayınları.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: Preschool staff's perspective on inclusive factors in the Swedish preschool. *Education Sciences*, 11 (104), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. doi:10.1007/s11125-020-09500-2
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi / An investigation of preschool teachers' perceptions on the concept of "technology". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 0-0. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/24546/259992>
- Kök, M., Balcı, A. ve Bilgiz, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforları. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 290-302.
- Leonard, M. (2021). Teens and Brexit in Northern Ireland: Merging rights with responsibilities. *Children & Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1111/chso.12511>
- Masala, A. (2002). *Türkiye'ye aşk mektupları*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- McCullum, E. T. (2021). Cultivated participation: looking closer at the relationship between education and participation. *Sociological Forum*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/socf.12743>
- Merriam, S.B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (3.Baskı) (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleki genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü.
- Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. DOI: 10.1080/13603116.2021.1916111
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S. and Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Onur-Sezer, G. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2021). Temel araştırma adaylarının dramaya ilişkin metaforları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 509-533. 10.37669/milliegitim.691912.
- Ottenritter, N. (1998). The courage to care: addressing sexual minority issues on campus. *Removing Vestiges*, 13-20. <https://eric.ed.gov/?id=ED438013>
- Ryan, T. G., & Gottfried, J. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563-571. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/195>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Seyfettin, Ö. (2011). *Bütün hikayeleri*. (3. Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>

Sivaraj, R., Ellis, J. A., Wieselmann, J. R., & Roehrig, G. H. (2020). Computational participation and the learner-technology pairing in K-12 STEM education. *Human Behaviour and Emerging Technologies*, 2, 387-400. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.220>

Özaydın, N. (2019). Müzik öğretmen adaylarının “ses” kavramına ilişkin metaforları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 332-358. DOI: 10.26466/opus.595393

Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. DOI: 10.30831/akueg.453716

Özevin, B. ve Kaya, A. (2020). Okul Öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. DOI: 10.17556/erziefd.65309

Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 138-147.

Potter, P. A. (1973). Violence, nonviolence and the struggle for social justice. *The Ecumenical Review*, 25, 430-446. <https://doi.org/10.1111/j.1758-6623.1973.tb02393.x>

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Salvador, K. (2019). Equity in music education: sustaining the courage to change. *Music Educators Journal*, 105(4), 59–63. doi:10.1177/0027432119846841

Serhatlıoğlu, B. ve İpek, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 215-236.

Stubbs, S., & Lewis, I. (2008). *Inclusive education-Where there are few resources*. The Atlas Alliance.

Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.

Şentürk, M., Tıkman, F. ve Yıldırım, E. (2017). Göç metaforuna yolculuk: bir fenomenolojik çalışma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126. DOI: 10.31834/kilissbd.349853

Tocci, C. & Moon, S. (2020). Non-violencing: Imagining non-violence pedagogy with Laozi and Deleuze. *The Philosophy of Education Society of Great Britain*, 54(3), 541-562. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12406>

Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611. DOI: 10.24106/kefdergi.404885

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. (4.Baskı) Arkadaş Yayınevi.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(2), 360-388.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Turan, R & Ulusoy, K. (Edit.) içerisinde. Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi (1. Baskı., 2-15). Pegem Akademi.

Ulusoy, M., ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Moving forward the 2030 agenda sustainable development*. <https://en.unesco.org/creativity/files/unesco-moving-forward-2030-agenda-sustainable>

Usta, N. D. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16219/169875>

Tekeli Yiğit, B. ve Kartal, A. (2023). Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının bakış açısıyla kapsayıcılık değer başlıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 250-292. DOI: 10.51460/baebd.1241962



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 250-292.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 250-292.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N., Akman, B. ve Dinçer, F. Ç. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5(3)*, 0-0. DOI: 10.30703/cije.321403
- Veck, W. & Wharton, J.(2021). Refugee children, trust and inclusive school cultures. *International Journal of Inclusive Education, 25(2)*, 210-223. DOI: 10.1080/13603116.2019.1707304
- Yaşar, B. ve Tekin, S. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları* [Bildiri sunumu]. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları, müzik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları, okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M. & Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin "göçmen çocuk" metaforlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal, 5(2)*, 152-170.
- Zembat, R., Tunçeli, H. ve Akşin, E. (2015 24 Haziran). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book)*, 446-459. [<https://dergipark.org.tr/en/pub/hsbfd/issue/7893/103908>], Erişim tarihi 01.09.2021.




Kanıt Temelli Öğrenmeyi Hayat Bilgisi Dersinde Uygulamanın Etkililiğine Bakmak: Bir Eylem Araştırması¹

Sayfa | 293

The Effectiveness of Teaching Intervention Designed by Evidence-Based Learning in Life Studies Course: An Action Research

Nuray BAŞPINAR , Uzman öğretmen, MEB, nuraybaspinar55@hotmail.com

Yücel KABAPINAR , Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 2 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 15 Mayıs 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ “Kanıt Temelli Öğrenmeyi Hayat Bilgisi Dersi “Güvenli Hayat” Ünitesinde Uygulamak: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Başpınar, N. ve Kabapınar, Y. (2023). Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 293-330.

DOI: 10.51460/baebd.1275493



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğrenmeye olan ilgi tarih boyunca öğrenmenin doğasının sorgulanmasına neden olmuştur. Öğrenmenin doğasının diğer bir deyişle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunun cevabı olan öğrenme anlayışı tarih boyunca değişime uğrayarak günümüz öğrenme anlayışını oluşturmuştur. Öğrenme anlayışı geçmişte öğrencinin bilgiyi alan pasif bir yapıda olduğunu vurgularken günümüz öğrenme anlayışı öğrencinin bilgiyi alan, işleyen ve yeniden düzenleyen aktif bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Hayata dair konuların yer aldığı Hayat Bilgisi derslerinin hayatın izlerini taşıyan kanıtlar ışığında ele alınması öğrencinin aktif olduğu günümüz öğrenme anlayışına katkı sağlayacağı düşüncesi araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Nitekim bu çalışmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında, görsel ve yazılı kanıtlar kullanarak kanıta dayalı öğretimin etkililiğini değerlendirmek ve öğrenme anlayışına yeni bir bakış açısı getirmektir. Kanıt temelli öğrenme merkezinde hazırlanan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma desenine göre şekillenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak sınıf içi iletişim kayıtları, çalışma yapıtları, öğrenci ön ve son algı anketi, etkinlikler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesine bağlı bir devlet ilkokulunun 3. sınıf öğrencilerinden, 25 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Hayat Bilgisi dersi öğrenme sürecinin ve uygulama süreci sonunda yapılan etkinliklerin çok nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Anlayışı, Kanıt Temelli Öğrenme, Hayat Bilgisi Dersi.

Abstract. The interest in learning has led to the questioning of the nature of learning throughout history. The understanding of learning, which is the answer to the question of the nature of learning, in other words, how learning occurs, has changed throughout history and formed today's understanding of learning. While the understanding of learning emphasized that the student was in a passive structure receiving information in the past, today's understanding of learning emphasizes that the student is in an active structure that receives, processes and reorganizes information. The starting point of the research was the idea that considering the Life Studies lessons, which include life-related issues, in the light of evidence bearing the traces of life, will contribute to the current understanding of learning in which the student is active. As a matter of fact, the aim of this study is to evaluate the effectiveness of evidence-based teaching by using visual and written evidence in Life Studies course learning environments and to bring a new perspective to the understanding of learning. This study, which was prepared in an evidence-based learning center, was shaped according to the action research design, one of the qualitative research methods. In-class communication records, worksheets, student pre- and post-perception questionnaire, activities, rubrics, student and researcher diaries were used as data collection tools of the research. The data obtained from the data collection tools were evaluated through content analysis. The study group of the research consists of 25 students from the 3rd grade of a public primary school in the Sancaktepe district of Istanbul. According to the results of the research, it has been concluded that the learning process of the Life Studies course and the activities carried out at the end of the application process are very qualified.

Key Words: Learning Understanding, Evidence-Based Learning, Life Studies Course.



Extended Abstract

Introduction. When we employ evidence-based reasoning skills to solve problems that we may encounter in daily life, evidence forms the basis of learning. Even if every student comes from similar living conditions to school, the situations they encounter in life differ. Since each individual comes to school with a different perspective and a different family culture, they will evaluate and interpret the evidence from different aspects. Evidence-Based Learning, in which evidence is used, can be expressed as the process of acquiring individual ideas, which helps the student to solve problems that may arise in real life through reasoning. In this sense, it is thought that this research will guide teachers and researchers in terms of diversity of research by using evidence-based learning effectively and efficiently in life studies lessons. Based on this information, the aim of this study is to evaluate the effectiveness of evidence-based teaching by using visual and written evidence in Life Studies course learning environments and to bring a new perspective to the understanding of learning. The question sought to be answered in the research is as follows;

- How are the qualifications of the learning process and activities related to the use of visual and written evidence in the Life Studies course learning environments?

Method. This research, which was prepared in an evidence-based learning center, was in the center of qualitative research method and was shaped according to the action research pattern. Again, the study was shaped according to the "liberating/developing/critical action research pattern" which is one of the action research patterns. The aim of this approach is; To help the practitioner identify the problems in practice through research and find solutions to these problems, contribute to the development of his field and increase his own competence in the field. In-class communication records, worksheets, student pre- and post-perception questionnaire and activities were used as data collection tools of the research. The data obtained from the data collection tools were evaluated through content analysis. The study group of the research consists of 25 students from the 3rd grade of a public primary school in the Sancaktepe district of Istanbul.

Results. According to the results of the research, Life Studies conducted in the evidence-based learning center with the learning process for the use of visual and written evidence presented in the course, the student activities were evaluated and revealed the individual development of students through in-class communication. Very qualified learning process and the activities done at the end of the application process conclusion has been reached. In-class communication evaluated throughout the learning process sections of the student "I think", "I agree with my friend", "My friend I disagree", "I think like this", "I think differently", "I have changed my mind", "Words that show respect for differing opinions", "different learning phrases such as "words used to empathize with people/events/situations" individual views are put forward in the process of learning, the learning process is accompanied by peer teaching. Supported, a rich discussion environment and active participation of students in the lesson. That their ideas may change during the implementation and that they can make individual inferences. And that meaningful learning environments are formed in the light of evidence.

Discussion and Conclusion. Evidence-based learning history and information are used in social textbooks, but studies on evidence-based learning continue. Within the limits of the literature reached, Başpınar, N. ve Kabapınar, Y. (2023). Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 293-330.*
DOI: 10.51460/baebd.1275493



in recent years, Şekerci's (2021) "The Use of Evidence-Based Activities in the Scope of Authentic Learning Approach in Primary School Social Studies Lesson", "An Evidence-Based Learning Example: Evidence from Illustrated Children's Books" by Sönmez (2022), Ginesar ' Along with the studies titled "The Role of Evidence-Based Learning in Social Studies Lesson Gaining Values and Academic Success: An Action Research" (2022), the cost of prolonging the basic evidence learning period can be handled from different perspectives. In addition, a subject evidence-based learning center named "Evidence-Based Learning in Identity-Based Lessons" by Kabapınar (2019), in which evidence is included in the Life Studies lessons that deal with the issues in life, is discussed.

According to literature books, there are structures for use in the use of Evidence-based learning in Turkey and abroad. Within the scope of the literature, no postgraduate study was found for the use of Evidence-Based learning in Life Studies courses. Indeed, this research is the first postgraduate research conducted within the scope of the literature field. While social studies, history and other fields are included in the related compilations within the literature of the reached limits, considering that this study is the first action research conducted in the field of Life Studies and at the 3rd grade level of primary school which will make various contributions to the literature it contains. Students' life knowledge in the light of visual and written evidence peer teaching in their lessons, creating a safe and democratic classroom environment a multi-qualified learning process in which ideas, common views, critical thoughts are formed has taken place. As seen in the activity worksheets, students achieved have produced products that support this result. With the use of evidence in lessons while students develop their critical thinking skills and problem-solving skills, it makes an important contribution to the formation of the researcher identity of the students. For this reason, it is thought that the diversity of studies handled in the evidence-based learning center will contribute to the development of educational science.



Giriş

İnsanoğlunun bilgi edinme ve bilgi aktarma gereksinimi öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu akıllara getirmiştir. Geçmişten günümüze öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, diğer bir deyişle “Öğrenmenin doğası nedir?” sorusuna verilen yanıtlar farklı fikirlerin ortaya atılmasına neden olmuştur. Ortaya atılan fikirlerin etkililiği deneme yanılma yolu ile gözlemlenmiş ve yaşanan öğrenme deneyimine göre yeni öğrenme anlayışları ortaya atılmıştır. Bununla birlikte deneme yanılma yoluyla etkili öğrenme yöntemlerinin belirlenmeye çalışılıyor olması zaman kaybına neden olmuş ve bu nedenle eğitimde kanıt dayalı uygulamalara yer verilme gereği duyulmuştur. MEB (2013) bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları konusunda bilgi vermek amacıyla öğretmenlere yönelik kılavuz kitabında; gelişen teknolojinin, eğitim ortamlarının düzenlenmesine, eğitim materyallerinin geliştirilmesinde kanıt temelli uygulamalara ve evrensel tasarım ilkelerine dayalı yaklaşımların ve yöntemlerin eğitim alanındaki uygulamalara yansıtılmasının gerekli hale geldiğini belirtmektedir.

Eğitimde kanıt temelli uygulamaların ana unsuru araştırma yoluyla öğrenmedir. Günümüzde eğitimin bilimsel araştırmalar ve bu araştırmaların belli bir düzen içinde incelenmesiyle kanıt temelli eğitim ile açıklanmaktadır. Kanıt temelli eğitim araştırmaların yapıldığı ve araştırmalar yoluyla şekillenen yüksek nitelikli bir eğitim uygulamasıdır. Eğitimin kanıtlar çerçevesinde sistematik bir biçimde uygulanması öğretimin etkililiğini artırmak için bir ihtiyaçtır. Bilginin kanıt olarak kullanımı ortaya atılan bir fikri sağlam temellere dayandırmak ve rastgele öğrenmelere, bu alanda sistematik olmayan çalışmalardan doğan memnuniyetsizliğe çözüm sunmaktadır. Bu nedenle kanıtların sistematik bir biçimde incelenmesi eğitimde etkililik ve verimliliği artırması açısından çalışmanın temelini oluşturmaktadır (Canpolat, 2018).

Öğrenme yalnızca aynı bilgiyi tekrar etmekten oluşmamaktadır. Öğrenme bireyin özgün ve mantıksal çıkarımlarda bulunduğu, konunun işleyişini hayatın izlerini taşıyan kanıtlar ışığında yapan kanıt temelli eğitim öğretimin ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunun cevabını içerisinde barındırmaktadır (Başpınar, 2021). Kanıt dayalı olmayan öğrenme anlayışları sezgisel yaklaşımlar yoluyla gerçekleştirildiğinde geçerliliği olmayan yanıltıcı sonuçlara dönüşebilmektedir. Öte yandan öğrenme anlayışı bilimsel araştırmalarla desteklendiğinde kanıt dayalı öğrenme stratejilerinin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi ve geçerliliği kabul edilmektedir. Etkili bir öğrenme için öğretmen ve öğrencilerin konular üzerinde tartışabilecekleri çift yönlü iletişimin olduğu öğrenme deneyimlerini yaşayacakları öğrenme ortamları gerekli görülmektedir (Weinstein, Sumeracki, & Caviglioli, 2018).

Eğitimin temel amacı, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmektir. Bu nedenle öğrenme anlayışının sınıf ortamında öğrencinin alıştırmaya yapabileceği ve öğrenmeyi geliştiren özellikte olması beklenmektedir. Geleneksel öğretim sürecinde öğretmen, öğrenme süreci başında öğrenmenin hedeflerine, öğrenme stratejilerine, sonuçları ölçmenin yoluna karar verir ve öğrenme süreci sonunda da geri bildirim, yargı ve ödüllerle ilgilenir. Yenilikçi öğrenme anlayışlarında ise öğrenme ortamı



içerisinde yer alan her öğrenci diğer bir öğrencinin öğrenmesini etkilemekte ve eleştirel düşünme yoluyla kendi öğrenme deneyimini oluşturmaktadır (De Corte, 2010).

Öğrenme, insanların nasıl öğrendiğine yönelik çalışmaları içeren öğrenme bilimi ile öğretim bilimini kapsamaktadır. Öğretim bilimi, materyallerini insanın öğrenmesine yardımcı olacak şekilde sunarak öğrenme bilimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair kesin ve tek bir yargı bulunmamaktadır; fakat araştırmaya dayalı yaklaşımların öğrenmede etkili olduğu bilgisi öğretim bilimi içerisinde yer almaktadır. Öğrenme, öğrencinin bilgiyi öğrenme sırasında bilişsel işlemlerine bağlıdır. Bunun için öğrencinin verilen öğrenme materyalini (görsel/yazılı) incelemesi, düzenlemesi ve diğer öğrendikleriyle bütünleştirmesi beklenmektedir. Öğrenme görsel, sözlü gibi ikili kanallarla işlenebilmekte ve her kanal farklı alanı temsil etmektedir. Derin öğrenmelerin gerçekleşmesi her öğrenenin verilen malzemedeki bilgiyi seçme, organize etme, bütünleştirme becerisiyle ilgilidir (Mayer, 2008).

Tarihte olaylar aynı olsa da tek bir anlatımla ifade edilmezler. Aynı olayların farklı şekillerde ifade edilme sebebi bakış açılarının farklı oluşudur. Bireyin ön öğrenmeleri, soruyu kime, ne zaman ve nasıl sorulması ortaya atılan fikirlerin de farklı olmasının nedenlerindedir. Öğrencilerin öğretim süresince farklı görüşlerin yer aldığı kanıtlarla çalışması kendi bakış açısını tanımlaması açısından önemli görülmektedir. Kanıtlar aracılığıyla konuların derinlemesine incelenmesi ve kişisel sorgulamaların yapılması, diğer bir deyişle konuların kanıt temelli öğrenme çerçevesinde incelenmesi sadece tarih dersleri için de geçerli değildir. Kanıt temelli öğrenme, parçadan bütüne bireysel görüş elde etme süreci olarak değerlendirilebildiğinden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi gibi kişisel görüş geliştirebileceği derslerde de kullanılabilir. Kanıt temelli öğrenme zıt ya da çelişkili bakış açıları içeren kanıtları öğrenciye vererek öğrenciye sorulan sorularla kendi görüşlerini ifade etme fırsatı sunmaktadır (Kabapınar, 2019; Doğan, 2021).

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin verilen bilgiler üzerinde eleştirel düşünmesini sağlamanın yanında öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmesinin alt yapısını hazırlamaktadır (Bozkurt, 2018). Kanıt temelli öğrenme bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin kullanılmasıyla birlikte, bilimsel araştırmalarla elde edilen bulgularının uygulamada kullanıldığı ve öğrenenin kendisini değerlendirdiği öğrenme sürecini kapsamaktadır (Efendioğlu & Yanpar Yelken, 2009). Kanıt temelli öğretim farklı felsefe temelleri alanlarında şekillendiğinden yalnızca bilginin aktarılmaya çalışılmadığı, sorgulamaya dayalı aktif öğrenmeyi destekleyen öğretimi içine almaktadır (Kabapınar & Yetiş, 2019).

Kanıt dayalı eğitim, bireysel öğretimi eğitim uygulamalarına dâhil etmek anlamına gelir ve var olan kanıtlarla sistematik araştırma yaparak bireylerin deneyimlerinin ve yargılarının temelini bilgiye dayandırarak öğrenme uzmanlığı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumlar gelişmek ve daha yüksek standartlara ulaşmak için eğitimin etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle pasif, didaktik ve genellikle ezber dayalı öğrenme yaklaşımlarının aktiviteye dayalı, öğrenci merkezli, problem çözme, kendi kendini yönetme becerilerini kazandırmayı amaçlayan sınıf öğretimiyle değiştirilmesi gerekli görülmektedir.



Eğitim araştırmaları gerçek hayattan, doğa ve sosyal bilimlerin uygulamalarından yararlanmaktadır. Nitekim öğrenmenin gerçeğin bilgisi ışığında kanıtlar aracılığıyla gerçekleşmesi, farklı kanıt örneklerin öğretim sürecinde sunulması, öğretim sürecinde önyargı ve müdahalelerin olumsuz etkilerinin giderilmesinde, öğrenme anlayışını oluşturmada ve eğitimin etkililiğini artırmada katkı sağlayacaktır (Davies, 1999).

Kanıtlar arasındaki ikna edicilik bakış açısına göre değişiklik göstermektedir. (Hoeken, 2001). Kanıtların bir fikri destekliyor ya da bir fikre karşı çıkıyor özellikte olması, farklı fikirlerin tartışıldığı zengin bir öğrenme alanı oluşturacaktır (Ol, 2019). Öğrenciler kanıtlar ile ilişkili sorulara farklı cevaplar vereceklerdir ve öğrencilerin kendi çıkarımlarından yola çıkarak verdikleri bu cevapların daha mantıklı ya da gerçekçi olduğu tartışmalara olanak sağlanmalıdır. Bu yolla yapılan uygulamalar öğrencilerin kanıt kullanma becerisini de artacaktır (Doğan, 2007). Kanıt temelli öğrenme ile öğrenci konunun ele alınmasında aktif rol oynadığından öğrenme süreci de aktif bir sürece dönüşmektedir. Öğrenme sürecinde öğrenciler konu hakkında verilen bilgileri bireysel olarak ele alırken akranlarının sunmuş olduğu farklı fikirleri de değerlendirme fırsatı bulabilmektedir. Kanıt temelli öğrenme merkezinde işlenen öğrenme ortamlarında öğrenci bir fikri destekleyebilir, fikre karşı çıkabilir ya da yeni bir fikir sunabilir. Kanıtlar gerçek yaşamdan bilgiler barındırdığından öğrenciler kendi yaşantılarından elde ettiği deneyimlerden yola çıkarak aynı kanıt hakkında farklı bakış açısı geliştirebilmektedir. Nitekim ilköğretimde gerçek yaşam ile ilgili bilgilerin ele alındığı, öğrencinin kimlik oluşturmada ona rehberlik etmeyi amaçlayan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders konularının gerçeğin bilgisini içinde barındıran kanıtlar ışığında incelenmesi öğrencilerin konuya bireysel ve empatik açıdan bakabilme fırsatı sunmaktadır.

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin Hayat Bilgisi ders konularını kanıt temelli öğrenme merkezinde ele alması kanıtların öğrenciler için bir rehber olmasına, kanıtlarla desteklenmiş çıkarımların kabul edilebilirliğinin artmasına, farklı kanıt türleriyle öğrencilerin eleştirel ve çok yönlü bir bakış açısı geliştirmesine katkıda bulunmasına ve kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, kanıt temelli öğrenme Hayat Bilgisi dersinde ilk olarak, Kabapınar'ın "Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme" adlı kitabında "Evde Güvenlik" konusu ile çalışılmış, daha sonra Başpınar (2021) tarafından Hayat Bilgisi dersinde yer alan "Güvenli Hayat" ünitesinde ilk yüksek lisans tezi olarak irdelenmiştir. Bunun dışında son yıllarda ülkemizde kanıt temelli öğrenme, tarih, coğrafya, sosyal bilgiler derslerine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinde yer aldığı görülmüştür (Şekerci, 2021; Sönmez, 2022; Türkoğlu, 2022; Ginesar, 2022; Bolat, 2022; Malbeleş, 2022; Nalbantoğlu, 2022). Sosyal bilgiler, tarih, coğrafya alanlarında yapılan bu çalışmaların sonuçlarına göre kanıt temelli öğrenme yönteminin dersin etkililiğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilgiler ışığında kanıt temelli öğrenme yönteminin etkililiğinin artmasında yapılacak çalışmaların çeşitliliği önemli görülmektedir. Bu alanda özellikle Hayat Bilgisi alanında yapılacak çalışmaların artması kanıt temelli öğrenmenin diğer derslerde olduğu gibi Hayat Bilgisi derslerinde de öğretimin kalitesini artıracakı düşünülmektedir. Nitekim Hayat Bilgisi ders konularının görsel ve yazılı kanıtlar merkezinde ele alınmasının öğretim sürecine etkisi nasıldır sorusu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda "Hayat Bilgisi dersinin görsel ve yazılı kanıtlarla kanıt temelli öğrenme



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

merkezinde incelenmesinin öğretim sürecindeki etkililiği nasıldır?” sorusu araştırma problemini ortaya koymaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında, görsel ve yazılı kanıtlar kullanarak kanıta dayalı öğretimin etkililiğini değerlendirmek ve öğrenme anlayışına yeni bir bakış açısı getirmektir. Araştırmada cevap aranan soru şu şekildedir;

- Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında görsel ve yazılı kanıtların kullanımına ilişkin öğrenme süreci ve etkinliklerin nitelikleri nasıldır?

Yöntem

Kanıta temelli öğrenme merkezinde hazırlanan bu araştırma nitel araştırma yöntemi merkezinde olup eylem araştırması desenine göre biçimlendirilmiştir. Yine çalışma eylem araştırması desen çeşitlerinden “özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırma desenine göre şekillendirilmiştir. Bu yaklaşımda amaç; uygulayıcının araştırma yoluyla uygulamadaki problemleri belirlemesine ve bu problemlere çözüm bulmasına yardımcı olarak alanını geliştirmesine ve kendisinin de alandaki yetkinliğini artırmasına katkı sağlamaktır. Özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırma deseninde uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde uzmanlaşmasını, kuramı uygulamada kullanma becerisi kazanması ve alanı ile ilgili politikalar hakkında fikir geliştirmesine olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesine bağlı bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencilerinden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden, 11’i kız, 14’ü erkek öğrencidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu veya bireyleri seçmektedir. Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı görevindedir ve araştırmanın çalışma grubunu uygulayıcının öğretmeni olduğu sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını ön ve son algı anketi, sınıf içi iletişim kesitleri, çalışma yapıtları, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi oluşturmaktadır. Uygulama öncesi araştırmacı tarafından öğrencilere kanıta ilgili sorulara bireysel görüşlerini yansıtma ve önemli olduğu, verecekleri yanıtların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyeceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin süreç içinde bireysel bakış açılarını yansıtan sınıf içi iletişim kesitleri, uygulamanın öğrenci tarafından etkililiğini değerlendirmede önemli görülmektedir. Benzer durumda diğer veri toplama araçları öğrencilerin uygulamanın etkililiği hakkında görüş oluşturmada veri sunmaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen ön ve son algı anketi, sınıf içi iletişim kesitleri, odak grup görüşmesi içerik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Çalışma yapıları ise hazırlanan rubrikler (derecelendirme ölçekleri) ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulardaki her veri kendi kategorisi içerisinde sunulmuştur. Böylece okuyuculara daha kapsamlı veri analizi sunulmaya çalışılmıştır. Sınıf içi iletişim kesitlerinde “bence”, “bana göre” gibi bireysel görüş ifadelerinin yer aldığı öğrenci iletişim kesitleri transkript edilmiştir. Öğrencilerin ön ve son algı anketleri karşılaştırılarak öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri değerlendirilmiştir. Sınıf içi iletişim kesitleri, ön ve son algı anketi araştırmacı ve danışman tarafından incelenerek kodlama sonuçları arasında uzlaşma sağlama yoluyla değerlendirilmiştir.

İşlem Yolu

Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelenmiş ve uygulamanın gerçekleştirileceği ‘Güvenli Hayat’ ünite kazanımlarını belirlenmiştir. Ünitenin tamamı 7 kazanımda toplanmıştır. Araştırmacı 3. ve 4. kazanımı birbiri ile ilişkilendirerek aynı kanıtlar üzerinden işlemeyi planlamıştır. Araştırmacı her kazanım için 7 kanıt hazırlamıştır. Her kazanım için 3 ders saati süresi planlanmıştır. Öğrenci ön algı anketi ve son algı anketi de süreleri de göz önüne alındığında çalışmalar 7 haftalık bir sürece yayılacak şekilde bir çalışma planı hazırlanmıştır. Kazanımların belirlendikten sonra, kazanımlara uygun görsel ve yazılı kanıtlar (gazete haberi, kamu spotu, animasyon, karikatür, poster, levha, şiir gibi) basılı materyaller ve genel internet ağı yoluyla araştırılarak seçilmiştir. Kanıtların sunumu sonrasında kanıtlarla ilgili öğrencinin kazanımla kanıtı ilişkilendirebileceği düşünsel, ahlaki ve empatik sorular hazırlanmıştır. Sürece başlamadan önce kazanımlarla ilgili ön öğrenmeler hakkında bilgi almak için öğrencilerden Öğrenci Ön Algı Anketini doldurmaları istenmiştir. Kanıtlar sunulduktan ve sorular sorulduktan sonra öğrencilerden bu kanıtlarla ilgili etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir (Başpınar, 2021). Aşağıdaki Çizelge 1’de kanıt temelli öğrenme merkezinde işlenen dersin tüm uygulama basamakları yer almaktadır.

Çizelge1.

Kanıt temelli öğrenmenin uygulama süreci: işlem yolu



BULGULAR

Aşağıda “Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında görsel ve yazılı kanıtların kullanımına ilişkin öğrenme süreci ile etkinliklerin nitelikleri nasıldır?” sorusu dikkate alınarak toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Sayfa sınırlılığı nedeniyle iki kazanım tüm süreçleriyle, diğer kazanımlar ise sadece rubrik sonuçlarıyla sunulacaktır.

Uygulama 1

Kazanım 1: Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.

Trafikte Güvenliğimizi Neler Sağlar? Küçük Araştırmacılar Araştırıyor...

Kanıt 1: Fotoğraftaki arabanın şimdiki arabalardan farkı ne?



1860'ların sonunda, Parsons dünyanın ilk otomobillerinden birini yaptı. 1869'da bir doğacı ve astronom olan Mary Ward kuzeninin ev yapımı buharlı otomobilinde gezerken kaza yaptı. Araba dönüş sırasında sarsıldı ve Ward yere düştü ve büyük demir tekerleklerden biri onu ezdi. Kaza tarihte "ölümle sonuçlanan ilk kaza" olarak yerini aldı.

<https://www.theatlantic.com/science/archive/2019/08/pioneering-female-scientist-was-first-car-crash-victim/597037/>

1. Kanıt 1'i inceleyiniz. Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?
2. Fotoğraftaki araba ile günümüzdeki arabalar arasındaki farklar nelerdir? Sizce kazaya bu farklar sebep olmuş olabilir mi? Neden?

Araştırmacı, Hayat Bilgisi "Güvenli Hayat" ünitesinde yer alan kazanımlara ait kanıtları sunmadan önce ders süreciyle ilgili öğrencilere kısa bir bilgi verir. Kanıt kavramı öğrenciler tarafından sorgulanarak, öğrencilerin kanıtların derste kullanım amacıyla ilgili ön bilgi edinmeleri sağlanır. Daha sonra, öğrencilerden Kanıt 1'i incelemeleri ve kanıtla ilgili soruları cevaplamaları istenir. Öğrencilerin kanıtlarla ilgili sorulara verdikleri yanıtlar ve ders süreci aşağıdaki gibidir:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Çocuklar dersimiz Hayat Bilgisinde Güvenli Hayat. Dersimizi kanıt temelli öğrenme ile işleyeceğiz. Lütfen size verilen kanıtları inceleyiniz (1. kazanım için hazırlanan kanıtlar A4 kâğıdında öğrencilere ders başlamadan önce verilmiştir.). Sizce Kanıt 1'deki görselde (Akıllı tahtada 1. Kanıt gösterilir.) ne anlatılmak isteniyor?

Ö14: Öğretmenim burada eski zamanlardan bir araba var. Bir de o arabada oturan insanlar görüyorum.

Ö7: Öğretmenim burada oturan iki kişi var. Arkasındaki kişi arabayı itiyor.

Ö24: Burada arabaya ters binmişler. Önden biri gelirse onu göremezler.

Araştırmacı: Fotoğraftaki araba ile günümüzdeki arabalar arasındaki farklar nelerdir? Sizce kazaya bu farklar sebep olmuş olabilir mi? Neden?

Ö17: Öğretmenim şimdiki arabalar dizel, benzinli, hibritli arabalar var. O zamandaki arabalar sadece kömürle çalışıyor.

Ö5: Öğretmenim bu arabanın kemeri yok öğretmenim. Hani böyle önünden geçiyorlar ya.

Ö10: Öğretmenim kaza geçirmeleri normal bir şey.

Ö11: Şimdiki arabalarda sürücü koltuğu, yanında bir koltuk bir de arkada koltuklar var. Şimdiki arabalarda bagaj var. Burada yok.

Ö21: Bu arabanın kapısı yok!

Ö25: Mesela kapıları yok. Kapıdan fırlayabilirler.

Ö13: Şimdiki arabaların camları var. Bunun yok.

Ö9: Freni aniden kullandığında önde cam yok. Fırlayabilir. Bir de emniyet kemeri yok yere çarpabilir.



Sınıf içi iletişim kesitinde görüldüğü üzere, öğrenciler kanıt temelli öğrenme çerçevesinde hazırlanan kanıtlardan yola çıkarak çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler araştırmacı tarafından “Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?” sorusuna “Öğretmenim burada eski zamanlardan bir araba var. Bir de o arabada oturan insanlar görüyorum.”, “Öğretmenim burada oturan iki kişi var. Arkasındaki kişi arabayı itiyor.”, “Burada arabaya ters binmişler. Önden biri gelirse onu göremezler.” ifadelerinde de görüldüğü gibi bakış açılarına göre farklı yanıtlar vermişlerdir. Verilen yanıtların farklı olması, kanıt temelli öğrenmenin sağlamak istediği demokratik sınıf ortamını oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacının, öğrencilerin cevaplarına “doğru” ve “yanlış” gibi dönütler vermemesi öğrencilerin bakış açılarını sınıf ortamında özgürce ifade edebilmelerini sağlamıştır.

Araştırmacının sorduğu “Fotoğraftaki araba ile günümüzdeki arabalar arasındaki farklar nelerdir? Sizce kazaya bu farklar sebep olmuş olabilir mi? Neden?” sorusuna “Öğretmenim şimdiki arabalar dizel, benzinli, hibritli arabalar var. O zamandaki arabalar sadece kömürle çalışıyor.” yanıtını veren öğrenci görsel ve yazılı kanıttan yola çıkarak günümüz ve geçmişteki arabaların karşılaştırmasını yapmış ve bir çıkarımda bulunmuştur. Aynı soruya bir öğrencinin “Öğretmenim bu arabanın kemeri yok öğretmenim. Hani böyle önünden geçiriyorlar ya.” yanıtının ardından diğer öğrenci “Öğretmenim kaza geçirmeleri normal bir şey.” ifadesini kullanmış ve arkadaşının görüşünü desteklemiştir. Benzer bir şekilde soruya “Bu arabanın kapısı yok!” yanıtını veren öğrenciyi destekler nitelikte diğer öğrenci “Mesela kapıları yok. Kapıdan fırlayabilirler.” yanıtını vermiş ve kazanın nedenini arkadaşının yanıtından yola çıkarak açıklamıştır. “Şimdiki arabaların camları var. Bunun yok.” ve “Freni aniden kullandığında önde cam yok. Fırlayabilir. Bir de emniyet kemeri yok yere çarpabilir.” yanıtlarında da benzer şekilde öğrenciler, birbirlerinin görüşlerini desteklemekle birlikte sorunun devamını yanıtlar nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Kanıtlarla ilgili sorulara öğrencilerin birbirini tamamlar nitelikte verdiği yanıtlardan da anlaşılacağı üzere kanıt temelli öğrenme ile dinamik bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler “Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır” kazanımı için hazırlanan ders sürecinde Kanıt 1’i incelemiş ve çıkarımda bulunmuştur. Kanıt 1’in ardından aynı kazanım ile ilgili 6 kanıt öğrencilere artarda sunulmuş ve sunulan kanıtlarla ilgili hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

Kanıt 2: İlk fotoğrafla son fotoğraf arasındaki benzerlik ne?



Amerika'nın Ohio eyaletinde 1885 yılında meydana gelen olay araba icadının ilk yıllarına dayanıyor. Kentte sadece iki adet araba vardı. Bu araçlar bir gün bir şekilde karşı karşıya gelip kaza yapıyor.

<https://www.ensonhaber.com/ohiodaki-akil-almaz-trafik-kazasi.html>



<https://www.trthaber.com/haber/turkiye/kastamonu-iki-otomobil-carpisti-11-yarali-423965.html>

1. Kanıt 2’deki görselleri inceleyiniz ve bilgileri okuyunuz. Sizce iki görsel arasındaki benzerlik nedir?
2. Araba icadının ilk yıllarındaki trafik kazaları ile günümüzdeki trafik kazalarının nedenleri nelerdir? Kazaları önlemek için ne gibi önlemler alınabilir? Açıklayınız.



Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 2'ye ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Çocuklar ikinci kanıttaki görselimizi inceliyoruz. Sizce iki görsel arasındaki benzerlik nedir?

Ö19: İki araba çarpışmış. Bence emniyet kemeri takmadığından önüne bakmadığından olabilir.

Ö15: Bence onların kaza duruşları benziyor.

Ö10: İkisi de kaza yapmış. Aynı şekilde yapmış. Amerika'da ve Türkiye'de olmuş kaza.

Ö2: Öğretmenim ikisi de aynı şekilde kaza yapmış. Biri önden biri yandan kaza yapmış.

Araştırmacı: Sizce araba icadının ilk yıllarındaki trafik kazaları ile günümüzdeki trafik kazalarının nedenleri nelerdir? Bu kazaları önlemek için ne gibi önlemler alınabilir?

Ö5: Öğretmenim o zaman ne kırmızı ışık varmış ne sarı ışık hem tabelalar da yokmuş. Öğretmenim günümüzdeki kazalar bazıları telefonla uğraşiyor, bazıları onu geçeceğim diye hıza basıyorlar. Bazıları değişik değişik şeylerle uğraşiyor. Arkasına biniyor bazıları.

Ö3: Öğretmenim orta hızda gidebiliriz. Dikkatli sürebiliriz. Kaza yapmamaya çalışırız.

Ö9: Eski dönemlerdeki arabaların frenleri çok iyi değildir. O dönemde çok iyi arabalar yoktur. Günümüzdeki kaza çok saçma. Frenleri çok iyi nasıl birbirine çarpıyor? Belki önlerine bakmıyorlardır. Emniyet kemerlerini takmıyorlardır.

Ö12: Belki o zaman akıllarına bile gelmemiştir.

Ö25: Eski dönemlerde çok az araba var. O yüzden trafik lambaları yoktur. Günümüzdeki kazalar dikkatsizlikten.

Sınıf içi iletişim kesitinde görüldüğü üzere öğrenciler, araştırmacının "Çocuklar ikinci kanıttaki görselimizi inceliyoruz. Sizce iki görsel arasındaki benzerlik nedir?" sorusuna "İki araba çarpmış birbirine. Bence emniyet kemeri takmadığından ve önüne bakmadığından da olabilir." yanıtını veren öğrenci "bence" ifadesini kullanarak soruya kendi perspektifinden baktığını göstermektedir. Ayrıca öğrenci araştırmacının sorduğu soruya yanıt verirken ek olarak bir önceki kanıtla ilgili olan kazanın nedenlerini de açıklamış ve iki kanıt arasında bağ kurmuştur. Araştırmacının "Sizce araba icadının ilk yıllarındaki trafik kazaları ile günümüzdeki trafik kazalarının nedenleri nelerdir? Bu kazaları önlemek için ne gibi önlemler alınabilir?" soruna "Öğretmenim o zaman ne kırmızı ışık varmış ne sarı ışık. Öğretmenim hem tabelalar da yokmuş. Öğretmenim günümüzdeki kazalar bazıları telefonla uğraşiyor, bazıları onu geçeceğim diye hıza basıyorlar." yanıtını veren öğrenci sorunun cevabını vermiş ve "hem tabelalar da yokmuş" ifadesiyle kanıt ile kazanım arasındaki ilişkiyi kurabilmiştir. Kanıtlarda doğrudan doğruya tabelalardan bahsedilmediği halde öğrenci trafik kazalarından yola çıkarak kazaların olma sebebini tabelaların olmayışı şeklinde yorumlamış ve gelecek kanıt ile ilgili öngöründe bulunmuştur.

Araştırmacının verdiği soruya "bazıları onu geçeceğim diye hıza basıyorlar" yanıtı veren öğrenciyi destekler ve sorunun devamını cevaplar nitelikte diğer öğrenci "Öğretmenim yavaş gidebiliriz." ifadesini kullanarak, kazaların olmaması için gereken önlemlerin ifadesinden yola çıkarak açıklamıştır. Öğrencilerin birbirlerinin devamı niteliğindeki verdiği yanıtlar kanıt temelli öğrenmenin aktif sınıf oluşumundaki etkisini ortaya koymaktadır.

Kanıt 3: Trafikte tehlikeler nasıl önlenebilir?



İlk trafik levhası 1879 Aralık ayında İngiltere’de bir bisiklet derneği tarafından koyulmuş: “Bisikletliler dikkat: Bu tepe tehlikelidir”. 1909’da Fransa’da uluslararası olarak kabul edilen ilk trafik tabelası ise kırmızı üçgen çerçevenin içindeki “Kaygan yol” işaretiydi.

<https://blog.araba.com/eglence/magazin/otomobil-tarihinde-entkileyici-ilk-10/>



Trafik Levhası Hayat Kurtardı

Adıyaman’ın Kahta ilçesinde iki aracın çarpışması sonucu meydana gelen trafik kazasında 4 kişi yaralanırken, otomobilin 50 metrelik uçuşuma yuvarlanmasını trafik levhaları engelledi.

<https://www.haberler.com/trafik-levhasi-hayat-kurtardi-2-5484179-haberi/>



<http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/isvecte-yeni-nesil-trafik-levhaları-40015743>

1. Kanıt 3’ü inceleyiniz. Sizce görsellerde ne anlatılmak isteniyor?
2. Sizce trafik işaret levhaları neden var? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 3’e ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Kanıt 3’ü inceleyiniz. Sizce görsellerde ne anlatılmak isteniyor?

Ö17: Öğretmenim trafik levhası. İlk trafik levhası.

Ö19: İlk yapılmış levha olabilir. Okul geçidi levhası olabilir.

Ö6: Öğretmenim üçüncü levha karşıdan karşıya geçme levhası.

Ö2: Üçüncü görsel telefona bakarken yürüme levhası. İkinci görselde kaza olmuş onu anlatıyor.

Ö19: Öğretmenim bir araba dikkatsizliği yüzünden kumun üzerine çıkmış.

Ö10: Levhada “Dur!” işareti var. Çarpmış ve durmuş. Galiba alkol almış, çarpmış.

Araştırmacı: Çocuklar Kanıt 3’deki yazılı kanıtları okuyorum (Araştırmacı Kanıt 3’ü okur). Sizce trafik işaret levhaları neden var? Açıklayınız.

Ö20: Kaza yapmasınlar diye.

Ö9: Hız yapmamak için.

Ö19: Dikkatli olmak için levhalar var.

Ö9: Levhaları öncesinde bilmemiz gerekiyor.

Araştırmacının “Sizce görsellerde ne anlatılmak isteniyor?” soruna “İlk trafik levhası.”, “Okul geçidi levhası olabilir.”, “karşıdan karşıya geçme levhası”, “telefona bakarken yürüme levhası” öğrencilerin verdiği yanıtlarda görüldüğü üzere kazanımda yer alan “trafik işaret levhaları” yer almıştır. Öğrenciler verilmek istenen kazanıma kanıtlar yoluyla ulaşmış ve var olan kanıttan kazanıma yönelik

farklı çıkarımlarda bulunmuşlardır. “Öğretmenim bir araba dikkatsizliği yüzünden kumun üzerine çıkmış.” ve “Levhada “Dur!” işareti var. Çarpmış ve durmuş. Galiba alkol almış, çarpmış ve sahile vurmuş.” yanıtlarını veren öğrenciler görsel kanıtla ilgili nitelikli varsayımlar ortaya koymuşlardır.

Araştırmacının öğrencilere yönelttiği “Sizce trafik işaret levhaları neden var?” sorusuna öğrencilerin “Kaza yapmasınlar diye.”, “İnsanları uyarıyor.”, “Yaralanmamaları için uyarır.”, “Hız yapmamak için.”, “Dikkatli olmak için levhalar var.” yanıtları gösteriyor ki verilen kanıtlarla ilişkili araştırmacının yönelttiği tek bir soru öğrencilerin düşünce süzgecinden geçerek bilgi akışı oluşturmuştur.

Kanıt 4: Trafik işaret levhalarının anlamlarını bilmek önemli midir?

 <p>https://www.kibrismanset.com/egitim/trafik-kurallarına-ve-isaretlere-ne-kadar-uyuyoruz-h43768.html</p>	<p>Trafik Levhasının Anlatımı Animasyon Film</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=abFn-XAv0YE</p>
---	---

1. Kanıt 4'ü inceleyiniz. Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?
2. Trafik işaret levhalarının anlamlarını bilmek önemli midir? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 4'e ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Örnek Sınıf İçi İletişim Kesiti:

Araştırmacı: Kanıt 4'ü inceleyiniz. Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?

Ö7: Öğretmenim orada trafik kuralları ile ilgili levhalar var. Resim var. Oradaki adam diğer adamlarla “Resimler ne güzel!” diyerek sohbet ediyor.

Ö24: Adam diyor ki ne güzel bunlar diyor. Sonra kursun sahibi geliyor. Beyefendi iyisiniz hoşsunuz; ama size ehliyet veremeyiz diyor. Levhaların anlamını bilmiyor, onları resim sanıyor.

Ö14: Görsele bakıyor ya orada trafik kuralları yazıyor. Nasıl trafik kuralları olduğunu anlamıyor?

Ö9: Belki okumayı bilmiyordur.

Araştırmacı: Şimdi trafik levhalarının kullanımıyla ilgili bir animasyon filmi izleyeceğiz (Araştırmacı akıllı tahtadan trafik levhalarının kullanım alanlarıyla ilgili videoyu öğrencilere izletir.). Sizce trafik işaret levhalarının anlamlarını bilmek önemli midir? Açıklayınız.

Ö7: Önemlidir. Çünkü kaza yapmamak için yolda levha koymuşlar ya kazaların olmaması için onlara dikkat etmek gerekir.

Ö6: Önemlidir. Eğer biz sınıfta öğrenmeseydik hiçbir şeyi o zaman ya araba çarpardı ya da ölebilirdik.

Araştırmacının “Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?” sorusuna “ Trafik kuralları ile ilgili levhalar var.” ifadesini kullanan öğrenci görsel kanıttan yararlanarak trafik kuralları ile levhaları ilişkilendirmiştir. “ Levhaların anlamını bilmiyor, onları resim sanıyor.” yanıtını veren öğrencinin çıkarımının ardından “Görsele bakıyor ya orada trafik kuralları yazıyor. Nasıl trafik kuralları olduğunu anlamıyor?” yanıtını veren öğrenci ise levhaların anlamını bilinmemesinin şaşkınlığını soru yoluyla ifade ediyor. Arkadaşının sorusuna “Belki okumayı bilmiyordur.” yanıtını veren öğrencinin durumu farklı açıdan ele alarak arkadaşına fikrini belirtmesi kanıt temelli öğrenmenin akran iletişimindeki ve öğretimindeki işlevini göstermektedir. Araştırmacının “Sizce trafik işaret levhalarının anlamlarını bilmek önemli midir?” sorusuna öğrencilerin “Önemlidir.” Yanıtının gerekçesi olarak “kaza yapmamak için”, “kazaların olmaması için”, “araba çarpmaması” gibi ifadeleri kullanmışlardır. Yine “Eğer biz sınıfta öğrenmeseydik hiçbir şeyi o zaman ya araba çarpardı ya da ölebilirdik.” ifadesinde öğrenci bu bilgileri sınıfta öğrendiğini ifade ederek dersin amacını ortaya koymuştur.

Kanıt 5: Trafik ışıkları neden kırmızı, sarı ve yeşildir?



Trafik ışıkları uygulamasına, demiryollarının trenleri kontrol için uyguladığı sinyaller örnek alınarak başlandı. Demiryolları ilk faaliyete geçtiği 1830'lu yıllarda kırmızı rengi 'dur', 'ikaz' ışığının rengi yeşil, 'geç' ışığının ise beyazdı. Beyaz renkli 'geç' sinyali sokak lambaları ile karıştırılabiliyordu. Daha da kötüsü 'dur' işaretlerine konulan kırmızı mercekler yerlerinden düşünce ışık beyazlaşıyor, 'geç' sinyali olarak algılanıyor ve kazalara yol açabiliyordu. Sonunda kırmızı 'dur', yeşil 'geç' sarı

ışık 'ikaz' sinyali olarak kullanılmaya başlandı. <http://www.hurriyet.com.tr/kelebek/kevig/trafik-isklari-neden-kirmizi-sari-ve-yesildir-28214478>

1. Kanıt 5'i inceleyiniz. Sizce trafik ışıkları neden kırmızı, sarı ve yeşildir?
2. Sizce trafik ışıkları kullanılmadan önce trafikte neler yaşanmıştır? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 5'e ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce trafik ışıkları neden kırmızı, sarı ve yeşildir?

Ö25: Yeşil olumlu bir renk olduğu için. Yeşil her şeye olumlu bir renk veriyor. Geçebilirsin. Kırmızı kan rengi olduğu için ölebilirsin, geçemezsin anlamında.

Ö13: Bu üç renk karanlıkta parlayan renk. Camı fosforlu kalemle boyuyorlar.

Ö24: Yeşil geçebilirsin diyor. Hani doğanın da rengi yeşil ya. Yeşil herkese açık ya o yüzden geç. Kırmızı tehlikeyi gösteriyor ya o yüzden kırmızı ışık, dur. Sarı da hafif geçebilirsiniz demek.

Ö9: Sarı bence “Hazır ol!” demek. Hani başlama ya. Kırmızı olunca dur, yeşil olunca geç, sarı frenleri kontrol et. Belki kemeri de açıktır, kemeri takar.

Araştırmacı: Çocuklar yazılı kanıtı okuyorum (Araştırmacı akıllı tahtada yansıtılan kanıtı okur.). Sizce trafik ışıkları kullanılmadan önce trafikte neler yaşanmıştır? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Ö2: Çarpışma yaşanmıştır.

Ö14: Kaza olabilir. Onlar olmazsa yolları karıştırabilir. Mesela duracak mıyız, geçecek miyiz?

Ö6: Evden dışarı çıktıkları zaman hemen araba çarpabilirdi. Her an nereden araba geleceği belli olmazdı.

Ö14: Işıklar olmasaydı bir kişi bu durumu düzeltirdi. Trafik polisi olurdu. İnsanlar kendilerine göre düzenlerlerdi. İlk önce birisi geçer, sonra diğeri geçer.

Ö3: Bisikletliler nereden geçemez bilemezlerdi.

Ö5: Trafik polisi kırmızıyı gösterir, sonra yeşili gösterir. Belki bunu anlarlar. Düdük çalabilir.

Ö6: Çizgi çizilebilir. Çizgi "Dur!" demek. Sonra ok çizilebilir. O nereye gideceğini gösterir. Trafik levhası koyabilirler.

Araştırmacının "Sizce trafik ışıkları neden kırmızı, sarı ve yeşildir?" sorusuna gerekçe olarak öğrenciler "Yeşil her şeye olumlu bir renk veriyor. Geçebilirsin. Kırmızı kan rengi olduğu için ölebilirsin, geçemezsin anlamında.", "Bu üç renk karanlıkta parlayan renk. Camı fosforlu kalemle boyuyorlar.", "Hani doğanın da rengi yeşil ya. Yeşil herkese açık ya o yüzden geç. Kırmızı tehlikeyi gösteriyor ya o yüzden kırmızı ışık, dur. Sarı da hafif geçebilirsiniz demek." hayal güçlerini ortaya koyan ifadeler kullanmışlardır. Kanıt temelli öğrenmenin önemli işlevlerinden biri de öğretmenin kanıtlara ilişkin öğrencinin hayal gücünü ortaya çıkaracak nitelikli sorular sormasıdır. Böylelikle öğrenciler aynı kanıtla farklı ve özgün bilgi ve kanıtlar arası ilişki çıkarımlarında bulunabilmektedir. Araştırmacının "Sizce trafik ışıkları kullanılmadan önce trafikte neler yaşanmıştır?" sorusuna öğrenciler "Çarpışma yaşanmıştır.", "Evden dışarı çıktıkları zaman hemen araba çarpabilirdi.", "Bisikletliler nereden geçemez bilemezlerdi." varsayımlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler böyle bir durumda "Işıklar olmasaydı bir kişi bu durumu düzeltirdi. Trafik polisi olurdu. İnsanlar kendilerine göre düzenlerlerdi. İlk önce birisi geçer, sonra diğeri geçer.", "Trafik polisi kırmızıyı gösterir, sonra yeşili gösterir. Belki bunu anlarlar. Düdük çalabilir." gibi önerilerle oluşabilecek problemlere çözüm aramışlardır.

Kanıt 6: Trafik işaret levhalarının anlamını bilmek yeterli midir?



<http://www.mersinkentkonseyi.org.tr/>

Animasyon Filmi

<https://www.youtube.com/watch?v=zScirG3Vfic>

1. Kanıt 6'yı inceleyiniz. Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?
2. Sizce kızının okul çıkışına yetişmek için arabasıyla hız yapan bir baba, yolda giderken konuşmadan sadece beden diliyle, trafik kurallarına dikkat çekmeye çalışan pantomim sanatçıları görseydi arabasının hızını azaltır mıydı? Nedenini açıklayınız.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 6'ya ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: *Çocuklar Kanıt 6'daki görselleri inceleyelim? Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?*

Ö3: *Adamlar var. Ellerinde işaretleri tutuyorlar. Herkes onları okuyor. Arabaları kullananların ihtiyacı olan bilgileri tutuyorlar. Mesela benzinlik bu tarafta gibi.*

Ö7: *Adamlar maske takmışlar ya da beyaz boyayı yüzlerine sürmüşler. Trafik kurallarına uysunlar diye onların dikkatini çekmeye çalışıyorlar.*

Ö5: *Öğretmenim duymayan insanlar için o tabelaları yapmış olabilirler.*

Ö24: *Protesto ediyorlar. Maske takmışlar tanınmak istemiyorlar. Sürücülerini uyarmak için yapmışlar. Yayalar önemlidir diyorlar.*

Araştırmacı: *Sizce kızının okul çıkışına yetişmek için arabasıyla hız yapan bir baba, yolda giderken konuşmadan sadece beden diliyle, trafik kurallarına dikkat çekmeye çalışan pantomim sanatçıları görseydi arabasının hızını azaltır mıydı? Nedenini açıklayınız.*

Ö7: *Herhalde azaltırdı. Pantomim sanatçıları kaza yapmasını önlemeyi sağlardı.*

Ö12: *Değiştirdi. Kurallara uymazsak kaza olur. Pantomim sanatçıları daha önce bildiklerini hatırlatıyor olabilir.*

Ö24: *Acelesinden ölüyor. Kızına geç kalsaydı daha iyiydi. Kız evine gidecek Baba diye bağırarak.*

Ö13: *Ambulans bekliyor; ama o adam beklemiyor. Ambulans daha önemli. Şimdi o ambulans adama gitti.*

Ö19: *Levhalara uymamak bir can kaybidir.*

Araştırmacının öğrencilere yönelttiği "Sizce görselde ne anlatılmak isteniyor?" sorusuna karşılık "Ellerinde işaretleri tutuyorlar. Herkes onları okuyor. Arabaları kullananların ihtiyacı olan bilgileri tutuyorlar. Mesela benzinlik bu tarafta gibi." yanıtını veren öğrenci görsel kanıtla ilgili çıkarımda bulunmuş ve çıkarımını verdiği örnekle desteklemiştir. "Adamlar maske takmışlar ya da beyaz boyayı yüzlerine sürmüşler. Trafik kurallarına uysunlar diye onların dikkatini çekmeye çalışıyorlar." yanıtını veren öğrenci ise görsel kanıtta yer alan kişilere dikkat çekmiştir. Öğrenci pantomim sanatçılarının ne yaptığını anlamlandırırken kanıt temelli öğrenme ile ilk defa karşılaştığı bir kavramı görsel kanıttan yola çıkarak kendi cümleleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile tasarlanmış derslerde kazanım ile ilgili bilgileri öğrenirken farklı alanlardaki kavramları öğrenme fırsatı bulmaları, kanıt temelli öğrenmenin çok yönlü bir eğitim sağladığını bize göstermektedir. "Öğretmenim duymayan insanlar için o tabelaları yapmış olabilirler." yanıtını veren öğrenci günlük hayatta başkalarının karşılaştığı problemlerden birini sınıfa taşıyarak toplum sorunlarına duyarlı bir bakış açısı sergilemiştir. "Protesto ediyorlar. Maske takmışlar tanınmak istemiyorlar. Sürücülerini uyarmak için yapmışlar. Yayalar önemlidir diyorlar." yanıtını veren öğrenci görsel kanıtla ilgili **neden-sonuç** ilişkisi kurmuş ve kazanımla ilişkilendirmiştir.

Araştırmacının "Sizce kızının okul çıkışına yetişmek için arabasıyla hız yapan bir baba, yolda giderken konuşmadan sadece beden diliyle, trafik kurallarına dikkat çekmeye çalışan pantomim sanatçıları görseydi arabasının hızını azaltır mıydı? Nedenini açıklayınız." sorusuna azaltırdı yanıtını veren öğrenciler gerekçe olarak "Pantomim sanatçıları kaza yapmasını önlemeyi sağlardı.", "Pantomim sanatçıları daha önce bildiklerini hatırlatıyor olabilir." ifadelerini kullanmışlardır. Öğrenciler daha önce

“pantomim” kavramını açıklamasını görsel kanıttan yola çıkarak yapmış daha sonra araştırmacının sorusuyla kavramı yanıtlarında kullanmışlardır.

Kanıt 7: Trafik levhalarının anlamları karıştırılırsa neler olabilir?

Bilgi İşaretleri	Trafik Tanzim İşaret Levhaları	Tehlike Uyarı İşaretleri
  <p>Geçidi Okul Geçidi</p>	  <p>Yaya Giremez Bisiklet Giremez</p>	 <p>KontROLSÜZ Demiryolu Geçidi</p>
  <p>Üst Geçit Alt Geçit</p>	  <p>Mecburi Yaya Yolu Mecburi Bisiklet Yolu</p>	 <p>Kontrollü Demiryolu Geçidi</p>

1. Kanıt 7’deki trafik levhalarını inceleyiniz. Sizce trafikte “yaya giremez” ve “yaya geçidi” levhalarının anlamı karıştırılırsa neler olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kanıt 7’ye ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Kanıt 7’deki trafik levhalarını inceleyiniz. Sizce trafikte “yaya giremez” ve “yaya geçidi” levhalarının anlamı karıştırılırsa neler olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Ö16: Öğretmenim günlüğüme kanıtı yazabilir miyim?

Araştırmacı: Tabii. Günlüklerinize istediğiniz zaman aklınıza gelen notu yazabilirsiniz.

Ö6: Eğer levhalar karıştırılırsa çok kötü şeyler olabilir. Demek ki adam okumayı bilmiyor. İkinci sınıfta okulu bırakmış. Nereden bilsin yaya geçidini, okul geçidini.

Ö9: Yaya giremez levhası başka bir yere konulmuştur. Yayalar belki yaya geçidi çizgisi silinmiştir diye oradan geçebilirler. Sonra kaza olur.

Ö21: Öğretmenim kazaya yol açabilir.

Ö5: Ben küçükken olan bir anımı anlatmak istiyorum. Ben şimdi bisiklet sürüyordum. Orada bir tane abla vardı. Önüme bakmıyordum. Bir ablaya çarptım. Bebek arabasında bebek yoktu. Arkama bakarak sürüyordum. Çok utandım.

Ö25: Mavi tabelalar olumlu.

Araştırmacının görsel kanıtları sunmasının ardından öğrenci araştırmacıya “Öğretmenim günlüğüme kanıtı yazabilir miyim?” sorusunu yönelterek verilen kanıtla ilgili günlüğüne not tutmak istediğini belirtmiştir. Öğrencinin kendi isteğiyle önemli bulunduğu yerleri not etmesi bireysel öğrenme ve anlamlandırma açısından anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Araştırmacının “Sizce trafikte “yaya giremez” ve “yaya geçidi” levhalarının anlamı karıştırılırsa neler olabilir?” sorusuna öğrenciler “kaza olur”, “kazaya yol açabilir” ifadeleriyle aynı sonuca varmış olması trafik işaret ve levhalarının



amacının öğrenciler tarafından anlaşıldığını göstermektedir. “Demek ki adam okumayı bilmiyor. İkinci sınıfta okulu bırakmış. Nereden bilsin yaya geçidini, okul geçidini.” yanıtını veren öğrenci insanların trafik işaret ve levhalarını bilmemesinin tek bir nedeni olabileceğini düşünmüş ve durumu insanların okuma-yazma bilmemesiyle açıklamıştır. Verdiği yanıtta “Ben küçükken olan bir anımı anlatmak istiyorum.” cümlesiyle başlayan öğrenci arkadaşlarının verdiği yanıtların ardından kendi yaşadığı kazayı anlatmak istemesi, kanıtların günlük hayat problemleriyle ilişkilendirilmiş olduğunu ve öğrencinin yaşamındaki problemleri iç hesaplaşma sürecinden geçirmeye olanak sağladığını göstermektedir.

Sınıf içi iletişim kesitlerini genel olarak değerlendirecek olursak; kanıt temelli öğrenme ile tasarlanan Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin bireysel bakış açılarını yansıttığı, farklı fikirleri paylaştığı, konu hakkında fikir alışverişinde bulunduğu, katılımı yüksek dinamik ve demokratik bir sınıf ortamı oluşmuştur.

“Geleceğin Otomobilini Tasarıyorum” Çalışma Yaprağının Değerlendirilmesi

Kanıt Temelli Öğrenme ile tasarlanmış derste kanıtların sunulmasının ardından "Geleceğin Otomobilini Tasarıyorum" çalışma yaprağına yer verilmiştir. Öğrencilere verilen bu etkinlik kanıtlardan elde ettikleri bilgi ve kanıtlar arasındaki ilişki çıkarımlarını somut bir ürüne dönüştürebilmeleri için fırsat sunmaktadır. Öğrenciler bu etkinlikle birlikte hayal gücünü ürüne dönüştürme, günlük hayatta karşılaşılabileceği problemi tanımlama, problemle ilgili kendi çözümünü üretme ve üretilen çözümü sunma gibi süreçlerle kazanımı ne derece içselleştirdiklerini ortaya koyacaktır. Etkinliğin değerlendirme aşamasında öğrencilerin verilen etkinliklere bireysel bakış açılarını yansıtabilmesi, nitelikli ürünler ortaya koyabilmesi ve kazanıma ilişkin problem durumlarına çözüm önerileri sunabilmesine yer verilmiştir.

Tablo 1.

“Geleceğin otomobilini tasarlıyorum” çalışma yaprağının analizi

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Toplam
3	9	9	4	-	25

“Geleceğin Otomobilini Tasarıyorum” adlı çalışma yaprağı öğrencilerin Hayat Bilgisi ders konusunu kanıt merkezinde ele aldığı ilk çalışma olmasına rağmen çalışma yapraklarının 3’ü “çok nitelikli”, 9’u nitelikli ve 9’u ortalama düzeyde değerlendirilmiş. Çalışma yapraklarının yalnızca 4’ü geliştirilmeli olarak ele alınmıştır. Boş ve anlamsız olarak değerlendirilen çalışma yaprağının olmaması etkinliğe katılan öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığını ve kanıtlardan elde ettiği bilgileri kullanarak yeni bir tasarım gerçekleştirdiğini göstermektedir. Araştırmacı tarafından bazı öğrencilerin “Geleceğin Otomobilini Tasarıyorum” çalışma yapraklarına yer verilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen Ö18’ e ait çalışma yaprağı şu şekildedir:



Etkinlik 1: Geleceğin Otomobillerini Tasarlıyorum

İnsanoğlu en eski zamanlardan beri uçmayı hayal etmiştir. Bu hayal çerçevesinde uçan halıyı bile hayal eden insanoğlu günümüzde bu hayalini uçağın icadıyla gerçekleştirmiştir. Uçak hayalinin gerçekleşmesiyle insanoğlu şimdi de uçan araba hayalini günlük hayatta kullanımını gerçekleştirmek üzere.

1) Sizce "uçan otomobillerin" insan yaşamını kolaylaştırmada, günümüz otomobillerinden farkı neler olabilir? Açıklayınız.

Uçan otomobillerin diğer otomobillerden farkı uçmalarıdır. Uçmak için bir yerden bir yere daha hızlı gidebilirler.

2-) Sizden elli yıl sonraki otomobili tasarlamamız istense nasıl bir otomobil tasarladınız? Gelecek için tasarladığımız otomobilin resmini çizerek, özelliklerini yazınız.

Otomobil Tasarımının Adı: İPİL EVRİM

Otomobilin Resmi

Otomobilin Adı: Yerdelen

Otomobilin Özellikleri:

- 1 İster karada gidebilir
- 2 İster yerin dibinde gider.
- 3 Dört kapılı
- 4 On kişilik

Günümüzde trafikte hangi davranışların trafik kazasına neden olabileceğini düşünerek kazaları önlemeye yardımcı yeni nesil bir trafik levhası tasarlayınız.

Trafik kazasına yol açabilecek davranış: Dikkatsizlik, Umursamazlık

Trafik levhasının adı: Orman yolu Dikkat

Trafik Levhası Çiziyorum:

Tasarladığım levhada vermek istediğim mesaj: Dikkat bu yoldan giderseniz Orman yolu olduğu için kaza geçirebilirsiniz.

"Uçan otomobillerin insan yaşamını kolaylaştırmada, günümüz otomobillerinden farkı neler olabilir?" sorusuna öğrenci uçan otomobillerin farkının onların uçmaları olduğunu ve bu nedenle günümüz otomobillerden daha hızlı gittiğini açıklayarak insan yaşamını kolaylaştırmadaki rolünü kendi perspektifinden açıklamıştır. Öğrencilerden elli yıl sonraki otomobil tasarımları istendiğinde öğrenci yerin dibinde gidebilen bir araç tasarlayarak hayal gücünü kullanmış ve bir icat ortaya koymuştur. Etkinliğin devamında trafik kazalarına yol açabilecek davranış olarak, dikkatsizlik ve umursamazlığı örnek vermiştir. Etkinliğin son sorusu olan ve kazanımı özetleyen kendi trafik levhasını çizmek ve anlamını tanıtmaya aşamasında öğrenci nitelikli bir trafik işaret levhası çizmiş ve "Dikkat bu yoldan geçerseniz orman yolu olduğu için kaza geçirebilirsiniz." Açıklamasıyla çizmiş olduğu levhayı tanıtmıştır. Yine araştırmacılar tarafından "nitelikli" olarak değerlendirilen Ö16'nın çalışma yapırağı şu şekildedir:

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

1) Sizce "uçan otomobillerin" insan yaşamını kolaylaştırmada, günümüz otomobillerinden farkı neler olabilir? Açıklayınız.
uçan otomobil daha hızlı gider hemde havada trafikiyez

2-) Sizden elli yıl sonraki otomobili tasarlamamız istense nasıl bir otomobil tasarlardınız? Gelecek için tasarladığınız otomobilin resmini çizerek, özelliklerini yazınız.

Otomobil Tasarımının Adı: Kerem	Otomobilin Adı: OZ turbo
Otomobilinin Resmi	Otomobilin Özellikleri: turbo kablaks! çok hızlı olmalı

Günümüzde trafikte hangi davranışların trafik kazasına neden olabileceğini düşünerek kazaları önlemeye yardımcı yeni nesil bir trafik levhası tasarlayınız.

Trafik kazasına yol açabilecek davranış: çok hızlı gitmek ve kurallara uymamak

Trafik levhamın adı: ışıkta dur

Trafik Levhamı Çiziyorum:

Tasarladığım levhada vermek istediğim mesaj: bilgilerinize rica ederim

Uçan otomobillerin hızlı gittiğini belirten Ö16 uçan otomobillerin dışında havada trafik olmadığına da dikkat çekmiştir. Öğrenci elli yıl sonrasındaki otomobili tasarlariken uçan ve hızlı giden bir otomobil tasarlamıştır. Trafik kazalarına yol açabilecek davranışları "hızlı gitme" ve "kurallara uymama" olarak belirlemiştir. Kendi tasarladığı trafik levhasında ise uçan araba ve trafik ışıklarını kullanarak etkinlik içinde konu bütünlüğü sağlamıştır. Aynı etkinlikte araştırmacının "geliştirilmeli" olarak değerlendirdiği Ö11'e ait çalışma yaprağı aşağıdaki gibidir:

1) Sizce "uçan otomobillerin" insan yaşamını kolaylaştırmada, günümüz otomobillerinden farkı neler olabilir? Açıklayınız.
Biri yere hızlı acayleyle yatacakse ise yaya-
bırır

2-) Sizden elli yıl sonraki otomobili tasarlamamız istense nasıl bir otomobil tasarlardınız? Gelecek için tasarladığınız otomobilin resmini çizerek, özelliklerini yazınız.

Otomobil Tasarımının Adı: Güneş şimşek	Otomobilin Adı: şimşek
Otomobilinin Resmi	Otomobilin Özellikleri: dışta tekof lekli uçan arabadır.

Günümüzde trafikte hangi davranışların trafik kazasına neden olabileceğini düşünerek kazaları önlemeye yardımcı yeni nesil bir trafik levhası tasarlayınız.

Trafik kazasına yol açabilecek davranış: uykusuz kalmak alaka kullanılmı

Trafik kazasına yol açabilecek davranış: müzik dinlemek.

Trafik levhamın adı: ışıkta dur

Trafik Levhamı Çiziyorum:

Tasarladığım levhada vermek istediğim mesaj: Bu gelecekte levhamın

Ö11'e ait çalışma yaprağında uçan otomobillerin yetişmemiz gereken bir yere bizi zamanında götürebilme özelliğinden bahsetmektedir. Elli yıl sonra tasarladığı araba uçuş özelliği dışında günümüz otomobilleriyle benzer özelliktedir. Trafik kazasına yol açabilecek davranışlara Ö11'in verdiği yanıtlar ise uykusuz kalmak ve müzik dinlemektir. Kendi tasarladığı trafik işaret levhası ise günümüz trafik işaret levhası görünümünde olduğunu; fakat işlevinin farklı olduğunu belirtmektedir. Kazanım 1 ile ilişkilendirilmiş 1. Etkinliği incelediğimizde öğrencilerin kanıtlarla ilgili çıkarımlarını farklı şekillerde anlatabilecekleri, hayal gücü yüksek içerikle zenginleştirilmiştir. Öğrenciler elli yıl sonraki otomobil ve kendi tasarladıkları trafik levhaları ile bireysel bakış açılarını ürüne dönüştürerek kanıtlarla elde ettikleri bilgileri somutlaştırmışlardır.

Uygulama 2

Kazanım 2: Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.

Öğrencilere kazanımla ilgili çeşitli kanıtlar ve kanıtlarla ilgili sorular sorularak kazanım bilgisine kendilerinin ulaşması istenmiştir. Aşağıda "Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir." kazanımına ait kanıtlar, kanıtlarla ilgili sorular, öğretmen ve öğrencilerin arasında gelişen sınıf içi iletişim kesiti ve öğrenci ürünleri sunulmuştur.

Sayfa | 315

Trafikte Biz Çocukları Neler Bekliyor? Meraklı Çocuklar İş Başında...

Kanıt 1: Trafik kurallarına uymamak bize neyi kaybettirir?

	<p>Tavşan ile Kaplumbağa Animasyon</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=aWr3VWBvt18</p>
--	---

1. Kanıt 1'i inceleyiniz. Sizce görselde neler anlatıyor olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.
2. Sizce 488 TL ceza fazla mı? Neden?
3. Sizce trafikte tehlike olabilecek durumlar neler olabilir? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kazanım 2'de yer alan Kanıt 1'e ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce görsel neler anlatıyor olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Ö2: Bir çocuk yaya geçidinden bisikletiyle geçiyor. Bisiklet yolundan geçmeli.

Ö3: Araba durmuş. Çünkü yaya geçidinden birisi geçiyor. Yaya geçidinden geçen bisikletli çocuk, hızlı gidiyor ve çocuğa çarpabilir.

Ö17: Yaya geçidinden araba geçtiğinde 488TL ceza veriliyor.

Araştırmacı: Arabalar yaya geçidinden geçmemeli mi?

Ö17: İnsan varsa geçmemeli.

Ö24: Yayaya yol vermeyi anlatıyor.

Araştırmacı: Sizce 488 TL ceza fazla mı? Neden?

Ö25: Hayır. Çünkü bir hayatı tehlikeye atmış olursun. 488TL nedir ki?

Ö19: 488TL azdır. 1 milyon olması gerekir.

Araştırmacı: Sizce trafikte tehlike olabilecek durumlar neler olabilir? Açıklayınız.

Ö5: Sultanbeyli’de sanki hiç araba yokmuş gibi yaya geçidinde insanlar geziyor. Yaya arabaların olduğu yerden geçiyor. Akıl mantık var öğretmenim insana araba çarparsa...

Ö2: Sağımıza solumuza bakmadan geçmemeliyiz. Yaya geçidi, alt geçit ve üst geçitten geçmeliyiz. Araba çarpabilir, hastaneye gidebiliriz, ölebiliriz.

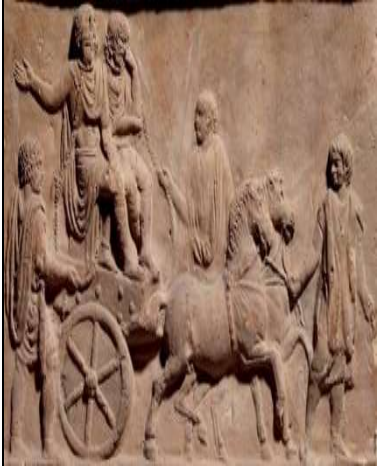
Ö9: Kemer takmamak.

Ö24: Alkol kullanmak.

Ö9: Uyumak.

Araştırmacının “Sizce görsel neler anlatıyor olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.” sorusuna öğrenciler “Bir çocuk yaya geçidinden bisikletiyle geçiyor. Bisiklet yolundan geçmeli.”, “Araba durmuş. Çünkü yaya geçidinden birisi geçiyor. Yaya geçidinden geçen bisikletli çocuk, hızlı gidiyor ve çocuğa çarpabilir.”, “Yayaya yol vermeyi anlatıyor.” yanıtlarını vererek günlük yaşam deneyimlerinde yaya yolunun yayalar tarafından kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. “Yaya geçidinden araba geçtiğinde 488TL ceza veriliyor.” yanıtını veren öğrenci ise trafik cezasına dikkati çekmiştir. Öğrenciler kanıtın bilgi edinme ve deneyimleri aktarma boyutlarını birleştirerek kanıtı iki boyutlu ele almışlardır. Araştırmacının “Sizce 488 TL ceza fazla mı? Neden?” sorusuna öğrencilerin “Hayır. 488TL nedir ki?”, “488TL azdır.” ifadeleri trafik kurallarına uymayanlara tepki niteliğindedir. Buradan çıkarılabilecek sonuç ise kanıt temelli öğrenmenin akran öğretimini desteklediği, bilgiyi dikte etmeden günlük yaşamdaki sorunlara çözüm aramada öğrenciye rehberlik ettiği görülmektedir.

Kanıt 2: Trafik kuralları nasıl ortaya çıkmıştır?

Trafik Kurallarının Tarihi	
	<ul style="list-style-type: none">✓ 4000 yıl önce tekerleğin keşfi ve bundan 2300 sene önce üç tekerlekli aracın bulunuşu, Romalıların tekerlekli vagon dediği araçları barış ve savaşta kullanmaya başlaması ile hareketliliğin getirdiği yaralanmalar ortaya çıkmıştır.✓ Tekerlekli trafik yoğunluğunun artması nedeni ile Julius Sezar gündüzleri Roma’ya tekerlekli taşıtların girmesini yasaklamıştır. Bu ilk trafik düzenlenmesidir.✓ Leonardo da Vinci, 1500 yılında, İtalyan kentlerinde insan ve araç trafiğinin ayrılmasını, yayalar için daha yüksek yol şeridi (kaldırım) yapılmasını önerdi.✓ XVII. yüzyılda birçok Avrupa ülkesinde tek yönlü yollar yapılmaya başlandı, bazı caddelere park yasağı konuldu. O devirdeki tüm araçlar hep hayvan veya insan gücü ile hareket ettiriliyordu.✓ 1771 de bir Fransız mühendisi, ilk kez üç tekerlekli bir araç yaptı ve buna kendi kendisine hareket eden anlamında otomobil adını verdi. https://www.fmtr.com/teknik-bilgiler/402060-dunyada-trafigin-tarihcesi.html

1. Kanıt 2’yi inceleyiniz. Sizce trafik kuralları nasıl ortaya çıkmıştır?

2. Sizce tarihteki trafik kurallarıyla günümüzdeki trafik kurallarının ortaya çıkma amacı benzerlik gösteriyor mu? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kazanım 2’de yer alan Kanıt 2’ye ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmacı: *Sizce trafik kuralları nasıl ortaya çıkmıştır?*

Ö25: *Birçok insan öldükten sonra kurallar koymaya başlamışlardır.*

Ö12: *Arabalar çoğalınca.*

Ö19: *Kazalar olunca.*

Araştırmacı: *Sizce tarihteki trafik kurallarıyla günümüzdeki trafik kurallarının ortaya çıkma amacı benzerlik gösteriyor mu? Düşüncelerinizi açıklayınız.*

Ö15: *Kazalar yüzünden.*

Ö14: *Günümüzde yoğunluk olduğu için trafik kuralları var. Bazı yerlerde görüyorum “Buraya park edilmez!” yazısı var. Yoğunluk olduğu için oraya girmeyi yasaklıyorlar.*


Ö5: *Bence şimdiki kurallarla alakası yok. Şimdi kırmızı, yeşil, sarı ışık var. Her şey var. Teknoloji geliştikçe daha çok kurallar ortaya çıkıyor. Teknoloji geliyor geliyor böyle oluyor.*

Ö6: *O zaman trafik levhaları yokmuş. Leonardo doğru söylemiş, kaldırım yapılınsın diye.*

Ö13: *Ressamların çizdiği resimler trafikle ilgili olanı yollara yansıtarak daha güvenli bir yol oluyor. Resimler gerçeğe dönüyor.*

Sınıf içi iletişimde araştırmacının “*Sizce trafik kuralları nasıl ortaya çıkmıştır?*” sorusuna öğrenciler kanıta dayalı akıl yürütme yoluyla trafik kurallarının ortaya çıkma nedenlerini “*Birçok insan öldükten sonra...*”, “*Arabalar çoğalınca.*”, “*Kazalar olunca.*” ifadeleriyle ortaya koymuşlardır. Araştırmacının “*Sizce tarihteki trafik kurallarıyla günümüzdeki trafik kurallarının ortaya çıkma amacı benzerlik gösteriyor mu?*” karşılaştırma sorusuna öğrenci “*Günümüzde yoğunluk olduğu için trafik kuralları var.*” ifadesiyle günümüzdeki trafik kurallarının ortaya çıkma nedenini açıklarken diğer öğrenci “*Bence şimdiki kurallarla alakası yok. Şimdi kırmızı, yeşil, sarı ışık var. Her şey var. Teknoloji geliştikçe daha çok kurallar ortaya çıkıyor*” ifadesiyle geçmişle günümüzdeki trafik kurallarının çıkma nedenleri arasında bir bağ olmadığını ileri sürerek soruya yeni bir boyut kazandırmaktadır. Sınıf içi iletişimde görüldüğü üzere öğrencilerin verdiği yanıtların her biri ders içeriğinin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Her öğrenci dersin başında en az tek bir bakış açısına sahipken dersin sonunda sınıfta sunulan bakış açısı kadar fikre sahip olacaktır. Buradan çıkarılabilecek sonuç, kanıt temelli öğrenmede sınıf içi etkileşimin öğrenci deneyimlerini artırarak çok yönlü bakış açıları kazandırabileceğidir.

Kanıt 3: Trafik kazaları nasıl azalabilir?



TELEFONU BIRAK, YOLA BAK!

DİREKSİYON BAŞINDA TELEFON KULLANMAK KAZA RİSKİNİ 4 KAT ARTTIRIYOR.

Sürücüyle Polisin İlginç Diyalogu

Polis bir sürücünün seyir halindeyken cep telefonu kullandığını fark etti. Bunun üzerine denetleme noktasına alınan sürücüye trafiği tehlikeye düşürecek hareketler sergilemekten 235 TL idari para cezası kesildi. Kesilen cezaya itiraz eden sürücü polise sitem etti. Telefonu kullanmadığını, sadece eline aldığını söyleyen sürücü, "Telefonun elimde durması kullanıyor olduğum anlamına gelmez, mesela elimde sigara alıp yakmadan tutsam ona da mı ceza yazacaksınız?" dedi.

<https://www.timeturk.com/kurt-kapani-16-uygulamasinda-surucuyle-polisin-ilginc-diyaloqu/haber-1253188>

2020 Yılına Trafik Cezaları

TRAFİK CEZALARI	2019	2020
Emniyet Kemerini Kullanmamak	108.00 ₺	132.00 ₺
Seyir Halinde Cep Telefonu Kullanmak	235.00 ₺	288.00 ₺
Kırmızı Işıқта Geçmek	235.00 ₺	288.00 ₺
Hız Sınırını %10-30 Aşmak	235.00 ₺	288.00 ₺
Hız Sınırını %30-50 Aşmak	488.00 ₺	598.00 ₺
Hız Sınırını %50'den Fazla Aşmak	1.002.00 ₺	1.228.00 ₺
Alkollü Araç Kullanmak (Birinci Defa)	1.002.00 ₺	1.228.00 ₺
Alkollü Araç Kullanmak (İkinci Defa)	1.256.00 ₺	1.539.00 ₺
Alkol Testine İtiraz Etmek	2.869.00 ₺	3.516.00 ₺

<https://www.sozcu.com.tr/2019/ekonomi/2020-yilinin-trafik-cezaları-belli-oldu-5535448/>

1. Kanıt 3'ü inceleyiniz. Sizce görseldeki afişte ne anlatılmak isteniyor?
2. Okuduğunuz haberde sizce sürücü cezayı reddetmekte haklı mı? Neden?
3. Trafik kazaları nasıl azaltılabilir? Açıklayınız.
4. Sizce verilen trafik cezaları kazaların önlenmesine yardımcı olabilir mi? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kazanım 2'de yer alan iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce görseldeki afişte ne anlatılmak isteniyor?

Ö7: Telefonu yasaklamışlar. **Telefona bakarsak kendimizi yolda buluruz.** Bir araba bize çarpabilir.

Ö2: Arabada telefonlara bakarlarsa trafikteki arabalara çarpabilirler. Telefona bakarken yolu göremediğimiz için yola düşebiliriz, bir yerimiz kanayabilir. Araba sürenler uçurumu göremeyebilir.

Ö24: Telefonu kullanmayın. Yola bakın diyor.

Ö10: Arabada telefonu kullanmayın, önünüze bakın ki bir yere çarpma. Telefona bakarak önüne odaklanamaz.

Araştırmacı: Okuduğunuz haberde sizce sürücü cezayı reddetmekte haklı mı? Neden?

Ö3: Haksız. Telefonunu eline almış; ama kullanmamış. Telefona bakıyor ve bir eliyle araba sürüyor. Direksiyonu bir eliyle kullandığı zaman yanlış döndürür. İki eliyle kullanırsa daha iyi olur.

Ö17: Öğretmenim eniştem de araba kullanırken sigara içeriyor. Polis görse ceza yazar mı?

Araştırmacı: Sence yazar mı?

Ö17: Yazmalı. **Kontrolü kaybedebilir.**

Ö5: Yolda sigara içerse başkaları zarar görebilir onun dumanından.

Ö12: Elinde sigara varken direksiyona tek eliyle gücü yetmeyebilir.

Ö25: Öğretmenim bunlar gerçek mi?

Araştırmacı: Evet gerçek. Sizce trafik kazaları nasıl azaltılabilir?



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö19: Trafik levhalarına uyararak. Başka şeylerle uğraşmazsak.

Ö25: Babası araba vermemesi gerekir. Ama 16-17 yaşlarında alışması için kullanabilir.

Ö16: On sekiz yaşında.

Ö13: Trafik kurallarına uyararak.

Ö9: Uyumayarak.

Ö12: Arabada çok sesli müzik dinlemeyerek.

Araştırmacı: Sizce verilen trafik cezaları kazaların önlenmesine yardımcı olabilir mi?

Ö20: Olur. Anlamış olurlar ceza verilince. Tekrar yapmaz.

Ö25: Evet. Herkes parayı düşünüyor.

Ö13: Bence baya az bu cezalar.

Ö5: O kurallara uymayanlara 1 milyon da ceza verseler yine de yetmez. Para değil; insanlara zarar vermemek önemli.

Araştırmacının “Sizce görseldeki afişte ne anlatılmak isteniyor?” görsel kanıtla ilgili çıkarım sorusuna öğrenciler “Telefonu yasaklamışlar. **Telefona bakarsak kendimizi yolda buluruz.** Bir araba bize çarpabilir.”, “Telefona bakarken yolu göremediğimiz için yola düşebiliriz, bir yerimiz kanayabilir. Araba sürenler uçurumu göremeyebilir.”, “Telefonu kullanmayın. Yola bakın diyor.”, “Telefona bakarak önüne **odaklanamaz.**” Yanıtlarını vererek trafikte telefon kullanımının kazalara sebep olabileceği konusunda ortak çıkarımda bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler trafikte telefon kullanımının sebep olabileceği durumlar hakkında tahminde bulunarak hayal gücü yüksek ifadeler kullanmıştır. Araştırmacı yazılı kanıtta bulunan, trafikte seyir halinde elinde telefon ile polise yakalanan sürücünün polise açıklama olarak “Telefonun elimde durması kullanıyor olduğum anlamına gelmez, mesela elime sigara alıp yakmadan tutsam ona da mı ceza yazacaksınız?” yaptığı haberde öğrencilere “Okuduğunuz haberde sizce sürücü cezayı reddetmekte haklı mı? Neden?” sorusunu sormuştur. Öğrenci soruya “Haksız. Telefonunu eline almış; ama kullanmamış. Telefona bakıyor ve bir eliyle araba sürüyor. Direksiyonu bir eliyle kullandığı zaman yanlış döndürür.” yanıtını vererek sürücünün haksız olduğu nedeniyle birlikte açıklamıştır. “Öğretmenim eniştem de araba kullanırken sigara içeriyor. Polis görse ceza yazar mı?” yanıtını veren öğrenci trafikte telefon kullanımıyla trafikte sigara kullanımı arasında benzerlik kurmuş ve günlük yaşamdaki deneyimini soru yoluyla aktarmıştır. “Öğretmenim bunlar gerçek mi?” sorusunu soran öğrenci olayın gerçekliğiyle ilgilenmiş ve haberde yazılanlara şaşkınlığını ifade etmiştir.

Araştırmacının “Sizce trafik kazaları nasıl azaltılabilir?” soruna öğrenciler “Trafik levhalarına uyararak. Başka şeylerle uğraşmazsak.”, “Bence yirmiyi geçince araba kullanabilir.”, “On sekiz yaşında.”, “Trafik kurallarına uyararak.”, “Uyumayarak.” yanıtlarını vererek mevcut kanıtları sorunları çözmede etkili bir şekilde kullanmıştır. Araştırmacının “Sizce verilen trafik cezaları kazaların önlenmesine yardımcı olabilir mi?” sorusuna öğrenciler cezaların kazaları önlemede yardımcı olacağını ve cezaları artırmak gerektiğini belirtmişlerdir.

Kanıt 4: İnsanlar trafik kurallarına neden uymuyor?



Kırmızı Işıktaki Geçen Yaya Ceza

Yayaların kırmızı ışık ihlali polis kameraları tarafından kaydedilirken, uygulamada kurala uymayarak kırmızı ışıkta geçen 10 yayaya 108'er lira ceza kesildi.

<https://www.sondakika.com/haber/haber-kirmizi-iskta-gecen-yayalara-ceza-12261198/>



En sık uyuymayan trafik kuralları:

- Emniyet kemeri takmamak.
 - Yaya geçitlerinde yayalara geçiş önceliği vermemek.
 - Kırmızı ışıkta geçmek veya trafik işaretlerine uymamak.
 - Aşırı hız yapmak.
 - Seyir esnasında cep telefonu ile konuşmak.
- <https://www.egm.gov.tr/trafik-kural-ihalleri>

1. Kanıt 4'ü inceleyiniz. Sizce insanlar trafik kurallarına neden uymuyor olabilir? Sizce bu doğru mu? Neden?
2. Sizce yayalara kırmızı ışık yandığında sürücülere hangi ışık yanıyor? Sizce bu durumda neler olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kazanım 2'de yer alan Kanıt 4'e ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce insanlar trafik kurallarına neden uymuyor olabilir? Sizce bu doğru mu?

Ö6: Okumamış insanlar anlamıyorlar.

Ö7: Bilerek yapıyorlar. Herhalde hoşlanıyorlar.

Araştırmacı: Sence bu doğru mu?

Ö7: Doğru değil öğretmenim. Neden ceza alsınlar ki? Kurallara uysunlar.

Ö3: İşleri çıkıyor. Aceleleri vardır. İşe geç kalmasın diye kırmızı ışıkta geçiyor.

Ö19: Bence bir iki tane levha olmalıydı. Kırmızı ışığa bakmaktan sıkılmış olabilir.

Araştırmacı: Kırmızı ışığa bakmadan geçerse neler olabilir?

Ö19: Kazalara neden olabilir. Yorulmuş olabilir.

Ö24: Belki de çok beklediler.

Araştırmacı: Sizce yayalara kırmızı ışık yandığında sürücülere hangi ışık yanıyor? Sizce bu durumda neler olabilir?

Ö25: Yayalara kırmızı ışık yandığında, sürücülere yeşil ışık yanıyor. Hayat riski olabilir.

Ö9: Belki beklemekten yorulabilir. Doğru değil. O arada sürücü çarpabilir.

Ö10: Belki insanlara geç kalmışlardır. Acele edebilirler.

Ö19: Öğretmenim insanlar emniyet kemeri takmak istemiyorlar. Belki de sıkılıyordur.

Araştırmacı: Bu doğru mu?

Ö19: Hayır. Yine de ceza yazılmalı.

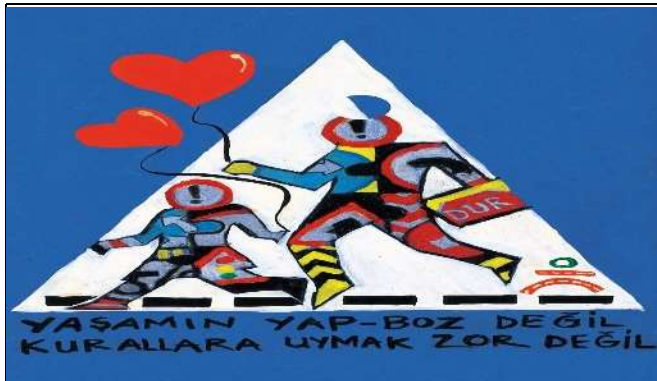
Araştırmacı: Trafik kurallarına uymak zor mu?

Ö17: Yoo. Hiç de zor değil.

Ö19: Çok zor. Trafik kuralları birbiriyle neredeyse aynı. Okul geçidi, yaya geçidiyle neredeyse aynı.

Araştırmacının “Sizce insanlar trafik kurallarına neden uymuyor olabilir? Sizce bu doğru mu? Neden?” sorusuna öğrencilerden bazıları insanların trafik kurallarına uymama nedenlerini okumayı bilmemeleri ya da isteyerek uymamaları olarak açıklarken bazı öğrenciler ise insanların acelelerinin olabileceği ya da kuralların fazlalığından sıkılmış olmaları olarak açıklamıştır. Öğrenciler sorulan soruyu kendi ahlaki bakış açısından değerlendirmiş ve bir yargıda bulunmuştur. Araştırmacının “Sizce yayalara kırmızı ışık yandığında sürücülere hangi ışık yanıyor? Sizce bu durumda neler olabilir?” sorusuna yönelik öğrenci “Yayalara kırmızı ışık yandığında, sürücülere yeşil ışık yanıyor.” yanıtını verirken “Belki beklemekten yorulabilir. Doğru değil. O arada sürücü çarpabilir.”, “Öğretmenim insanlar emniyet kemeri takmak istemiyorlar. Belki de sıkılıyordur.” yanıtlarını veren öğrenciler yayaların yerine kendisini koyarak empatik bakış açıları ortaya koymuşlardır. Trafik kurallarına uyulmadığında ceza verilmesi konusunda öğrenciler ortak görüş ortaya koymuşlardır. Araştırmacının “Trafik kurallarına uymak zor mu?” sorusuna öğrencilerin çoğu “zor değil” açıklamasında bulunurken bir öğrenci kuralların birbirine benzediği için trafik kurallarına uymanın zor olabileceği fikrini nedenleriyle birlikte açıklamıştır. Öğrencinin daha önceki kanıtta olduğu gibi trafik kurallarının birbirine benzer olduğu için insanların sıkılabileceği fikrini bu kanıtta da tekrarlaması düşüncesindeki kararlılığı yansıtmaktadır. Öğretmenin öğrencinin yanıtlarının doğruluğunu tartışmaması öğrencinin sınıf içinde fikirlerini özgürce ifade etmesine olanak sağlamaktadır. Kanıt temelli öğrenme ile öğrencilere güvenilir ve demokratik bir sınıf ortamı sunulmaktadır.

Kanıt 5: Trafik kurallarına uymak zor mu?



<http://www.tramay.com/trafikte-dikkat-cek-en-afisler-ve-uyarilarimiz/>

Trafik Hayattır Kamu Spotu

<https://www.youtube.com/watch?v=xxVYqQwGp2M>

1. Kanıt 5'teki bilgileri okuyunuz. Sizce afişte ne anlatılmak isteniyor ? Açıklayınız.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2. Sizce izlediğiniz filmde insanların görüntüleri neden silinmiş olabilir? Varsayımlarınızı açıklayınız.
3. Siz bir trafik kazası yaşadığınızda bundan kimler etkilenir? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Görseldeki afişte neler görüyorsunuz? Sizce afişte ne anlatılmak isteniyor?

Ö20: Palyaço resmi gördüm. Balondan kalp var. Elinde “Dur!” yazısı var.

Ö16: Öğretmenim levhalarla ilgili. Mesela ileride tehlikeli bir yol var demek istiyor.

Ö2: Yaya geçidinden geçen bir çocukla bir baba var. Trafik kurallarıyla örnek bir şey çizmeye çalışmışlar.

Ö9: Dikkat işareti var. Kalp var. **İnsanların ömründen almayın, diyor.**

Ö24: Trafik levhaları şeklinde adamlar var.

Ö25: Hayatımız yapboz değil.

Araştırmacı: Sizce izlediğiniz filmde insanların görüntüleri neden silinmiş olabilir?

Ö13: Vefat ettikleri için olabilir.

Ö19: Kaza yaptıkları için. Yaralanmış olabilir.

Ö12: Trafik kurallarına uysalardı o koltukta oturmuştu.

Ö9: Çocuk arabayla oynarken o anda araba kaza yaptı. Çünkü arabalar da aynı renkteydi.

Ö7: Babaanne ile bebek kalıyor. Diğerleri hastaneye kaldırılmış ya da ölmüş olabilirler.

Ö16: Yetişmek için eve hızlı gidiyor. Orada iki üç tane araba vardı. Hızlı gidiyor onların önüne geçiyor. Araba yüksekteydi. Bir de yol virajlıydı o zaman kaza yapıyor.

Araştırmacı: Siz bir trafik kazası yaşadığınızda bundan kimler etkilenir?

Ö20: Biz, kendimiz, ailemiz.

Ö14: Arkadaşım var benden büyük o zaman kaza geçirmişti. Ben baya üzülmüştüm.


Ö2: Ailemiz, kendimiz, bazen de arkadaşlarımız, en yakın akrabalarımız etkilenir.

Araştırmacının çocuklara yönelttiği “Görseldeki afişte neler görüyorsunuz? Sizce afişte ne anlatılmak isteniyor?” sorusuna öğrencilerin “Palyaço resmi gördüm. Balondan kalp var. Elinde “Dur!” yazısı var.”, “**Öğretmenim levhalarla ilgili. Mesela ileride tehlikeli bir yol var demek istiyor.**”, “Yaya geçidinden geçen bir çocukla bir baba var. **Trafik kurallarıyla örnek bir şey çizmeye çalışmışlar.**”, “Dikkat işareti var. Kalp var. **İnsanların ömründen almayın, diyor.**”, “**Trafik levhaları şeklinde adamlar var.**”, “Hayatımız yapboz değil.” verdiği yanıtlar her öğrencinin görsel kanıtı kendi iç muhannesinden geçirip kendi deneyimlerini kanıtı dayalı olarak aktardığını, farklı yanıtlarla kendi düşüncesinin sınırlarını çizdiğini göstermektedir. Öğrenciler görsel kanıtı trafik levhasını tutan bir palyaçoya, birinci kazanımda yer alan levhalara, şimdiki kazanım olan trafik kurallarına, yaya geçidinden geçen bir çocuk ile babaya benzetirken; bazı öğrenciler ise görsel kanıtla verilmek istenen mesajla ilgili çıkarımda bulunmaktadır.

Araştırmacı, trafik kazası geçiren bir ailenin diğer aile fertlerinin onları beklediği yemek masasında otururken kazanın sonucu verilmeden aile fertlerinin kaza sonrasında yemek masasında oluşu ve sonrasında olmayışını gösteren kısa filmi gösterdikten sonra öğrencilere “Sizce izlediğiniz

filmede insanların görüntüleri neden silinmiş olabilir?" sorunu sormaktadır. Öğrenciler araştırmacının sorduğu soruya: Kaza yapanların ölebileceği, yaralanabileceği, hastaneye kaldırılabileceği gibi tahmini yanıtlar vererek kanıta dayalı akıl yürütmüşlerdir. Öğrenci "Trafik kurallarına uysalardı o koltukta oturmuştu." vermiş olduğu yanıtla kazanıma yönelik ulaşılmaması beklenen sonuca ulaşmıştır.

Kanıt 6: Trafikte kazaların olmasında neler etkilidir?

	Ölümlü Ve Yaralanmalı Trafik Kazalarına Etken Sürücü Kusurlarına Ait Bilgiler - 2018 Kurallara uygun olarak park etmiş araçlara çarpmak; Kırmızı ışık veya görevlinin dur işaretine uymamak; Alkollü olarak araç kullanmak; Aşırı hızla araç kullanmak; Yayalara geçiş hakkı vermemek; Eksik, bozuk araç donanımıyla araç kullanmak Yaya Kusurlarına Ait Bilgiler - 2018 Karşıdan karşıya geçişlerde trafik kurallarına uymamak; Taşıt yoluna girmek; Taşıt yolunda sol kenardan gitmemek Yolcu Kusurlarına Ait Bilgiler - 2018 Taşıt içinde hareket etmek veya taşıttan sarkmak
https://www.kgm.gov.tr/SiteCollectionDocuments/KGMdocuments/Trafik/TrafikKazalariOzeti2018.pdf	

1. Kanıt 6'yı inceleyiniz. Sizce trafikte sürücüler, yayalar ve yolcuları dışında kazaya başka neler neden olabilir? Sizce görselde ne anlatılıyor? Açıklayınız.
2. Sizce insanların kurallara uyması için neler yapılabilir? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce trafikte sürücüler, yayalar ve yolcular dışında kazaya başka neler neden olabilir?

Ö15: Sürücüleri arayanlar.

Ö25: Hurda bir araba.

Ö24: Ehliyetin olmaması. Araba var; ama ehliyeti yok. Trafik polisi kontrol etmeli.

Ö9: Bir yerden sipariş verdiler. Diyorlar ki bir saat sonra getirin diyorlar. Adam da çok hızlı gidiyor. Çünkü bir saat var. O yüzden kazaya neden olabilir.

Araştırmacı: Peki, siparişi zamanında götürmezse neler olabilir?

Ö9: Belki işten kovulur. Belki saati biraz arttırabilir. Siparişi veren eğer buraya uzaksa saati arttırabilir.

Ö4: Arabalar geçerken insanlar da yoldan geçiyor.

Araştırmacı: Sence bu doğru mu?

Ö4: Yanlış. Araba geçerken hızlıca insan önünden geçtiğinde insanı ezebilir.

Ö5: Otobüs kullanan, araba süren, ehliyet alan, hava atacağım diyenlerin dikkatsizlikleri. Bir video izlemiştim "Zengin olduğunda böyle yapacaksın." diyor. "Kolunu arabadan çıkaracaksın." diyor. Elini arabadan çıkartırsan pat diye araba çarpsa olur mu böyle? Ben kolumu çıkartmıştım, annem araba çarpar dedi. Sonra kolumu içeri çektim.

Ö3: Bisikletliler de kaza yapabilir. Paten sürerken, araba gelirken duramazsa araba çarpabilir.

Ö2: Bisikletle çok hızlı gitmek ve kaykayla yayaların olduğu yerde çok hızlı gitmeyeceğiz. Çok hızlı gidersek kaldırımdan inenler oluyor. Ona da araba çarpabilir.

Ö20: Kedi, köpek. Araba hızlı gidiyor. Kedi de oradan geçiyor, kedi de ezilebilir.

Ö6: Tek yolcuların suçu yok. Yoldaki insanların da suçu var. Adamlar yoldan gidiyor hemen. Ben araba gidene kadar bekliyorum. Sonra karşıdan karşıya geçiyorum.

Ö25: Arabaların arkasında insanları görüyorum. Araba hareket edip insanları ezebilir.

Ö24: Bir sürü araba var. İnsanlar için geçecek yer yok. Yollara araba park etmiş.

Ö9: Çok park ettikleri için. Yan yana sokaklara park ettikleri için.

Araştırmacı: Nereye park etmeliler?

Ö9: Park alanlarına. İnsanların geçecekleri yer yok. Orada çok büyük kazalar da olabilir.

Araştırmacı: Sizce insanların kurallara uyması için neler yapılabilir?

Ö3: Onlara kuralları öğretmeliyiz ve aklında kalması gerek. İnsanların aklından çıkıyor ve istediklerini yapıyorlar.

Sınıf içi iletişimde de görüldüğü gibi araştırmacının “Sizce trafikte sürücüler, yayalar ve yolcuları dışında kazaya başka neler neden olabilir?” sorusuna öğrenciler birbirinden farklı yanıtlar vererek kazaya neden olan öğeleri sıralamışlar ve kanıtları etkili bir şekilde kullanmışlardır. Öğrenci siparişi adrese zamanında teslim etmeye çalışan görevlinin hızlı gitmek zorunda kalabileceğini ve bu nedenle kaza yapabileceğini belirtirken kendi yaşadığı yerin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını da yansıtmaktadır. Öğrenci siparişi götüren kişiye zaman verilmesi gerektiğini belirterek empatik bir yaklaşımda bulunmuş ve durumu kendi değer yargılarına göre değerlendirmiş ve oluşabilecek soruna yanıt aramıştır.

Kanıt 7: Trafik Kurallarına Uymak Neleri Değiştirir?



TRAFİK KAZALARINA (Ölümlü-Yaralanmalı) NEDEN OLAN UNSURLAR (Ülke Geneli)

Kusur Unsurları	2019 Kasım	2019 Yılı
Sürücü	14.286	166.083
Yaya	1.394	14.993
Araç	286	3.868
Yol	60	974
Yolcu	219	2.406
Toplam	16.245	188.324

<http://trafik.gov.tr/kurumlar/trafik.gov.tr/04-Istatistik/Aylik/kasim19.pdf>

1. Kanıt 7'yi inceleyiniz. Sizce görseldeki afişte bize ne anlatılmak isteniyor?
2. Sizce trafik kurallarına uyulması için neler yapılabilir? Düşüncelerinizi açıklayınız.
3. Sizce tablodaki kaza sayıları neden artıyor? Bu sayıların artması size neler hissettiriyor? Açıklayınız.

Araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen Kazanım 2'de yer alan Kanıt 7'ye ilişkin iletişim süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Görselde ne görüyorsunuz? Sizce trafik kurallarına uyulması için neler yapılabilir?

Ö16: Bir adamın yüzüne kırmızı araba çizilmiş, eline de yeşil kamyon çizilmiş. Yeşil kamyon adamın yüzüne çarpıyor. Resimler de birbirine çarpmış gibi oluyor.

Ö7: Kaza yapmayalım, hayat kurtaralım.

Ö21: İnsanlara yoldan geçerken dikkat edin, diyor.



Ö19: Uyulması için levhaların sayısı azaltılmalı. Önemli levhalar koyulmalı. Trafik işaret cihazı. Önemsiz olan okul geçidi. Zaten yaya geçidi var.

Ö15: Bazı sürücüler yaya geçidi var diye istediği gibi geçiyor. Okul geçidi olursa durabilirler.

Ö25: Yaya geçidini görmeyebilirler. Okul geçidinin yanında bir tabela var, onu görebilirler.

Ö13: Okul geçidi tabelası olması gerekli. Hem de çok az bile.

Araştırmacı: Sizce tablodaki kaza sayıları neden artıyor? Bu sayıların artması size neler hissettiriyor?

Ö7: Trafik kurallarına uymadıkları için.

Ö17: Dikkatsizlik daha çok olduğu için.

Ö6: Çünkü özeniyorlar öğretmenim. Oh, ben de habere çıkıyım diye. Bir çocuğa annesi para vermiş; babası da araba vermiş. Çocuk on dokuz yaşındaymış. Çocuk parayla alkol almış. Araba kullanmış. Kaza yapmış.

Ö7: Anne babalar para verirken hiç düşünmüyorlar ne alabileceğini. Para yerine başka bir şey verebilirlerdi.

Ö9: Sinir öğretmenim. Biraz dikkat etsinler ya!

Ö19: 2020 yılı bittiğinde kazaların sayısını çok merak ettim.

Ö12: Arabalar çoğalınca kazalar da çoğalır.

Sınıf içi iletişimde görüldüğü gibi araştırmacının “Görselde ne görüyorsunuz? Sizce trafik kurallarına uyulması için neler yapılabilir?” sorduğu soruya öğrenciler kazaların olabileceği ve levhaların çözümde önemli bir yeri olduğu konusunda ortak görüş geliştirmişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan da anlaşıldığı üzere öğrenciler birinci kazanımla ikinci kazanım arasında anlam bütünlüğünü kanıtları etkin bir şekilde kullanarak kendileri oluşturmuştur. Bir öğrenci trafik levhalarının fazla olduğunu öne sürerek tartışma ortamı yaratmış ve diğer öğrenciler karşıt düşüncelerini demokratik bir dille ifade etmişlerdir. Araştırmacının “Sizce tablodaki kaza sayıları neden artıyor? Bu sayıların artması size neler hissettiriyor?” sorusuna yönelik öğrenciler kazanım artma nedenlerini kazanıma uygun bir şekilde sıralamış ve anne babaların da bu konuda sorumlu olduğunu belirtmişlerdir.

“Büyüklerle Mesajımız Var!” Çalışma Yaprağının Değerlendirilmesi

“Büyüklerle Mesajımız Var!” çalışma yaprağında öğrencilerden trafik kurallarının önemine dikkat çekecek bir slogan yazmaları ve sloganda vermek istedikleri mesajı ifade etmeleri istenmiştir. Çalışma yaprağının değerlendirilmesinde, trafik kurallarının önemi ile ilgili verilmek istenen mesajın, yazılan sloganın, çizilen afişin ve afişte verilmek istenen mesajın niteliği dikkate alınmıştır. Bu etkinliğe ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

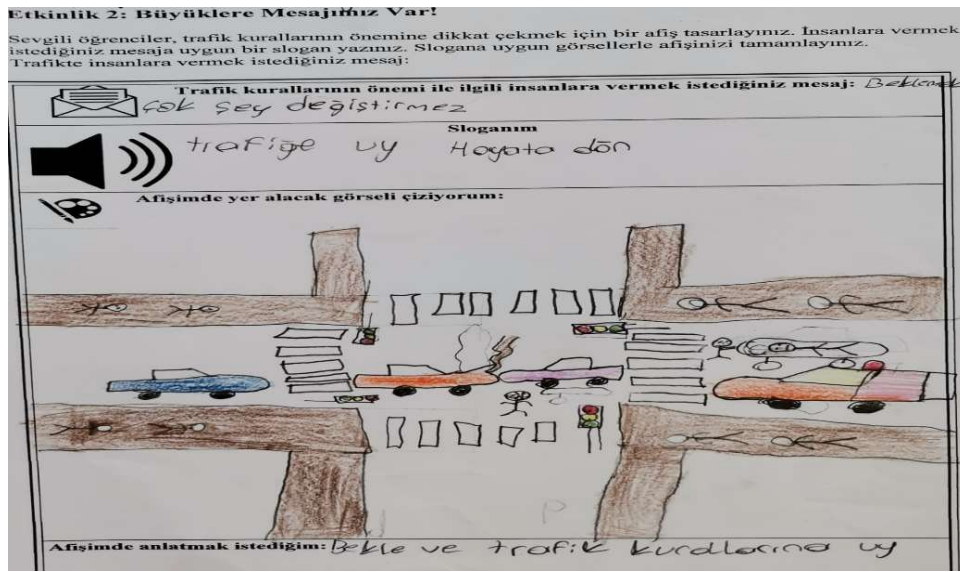
Tablo 2.

“Büyüklerle mesajımız var!” çalışma yaprağının analizi

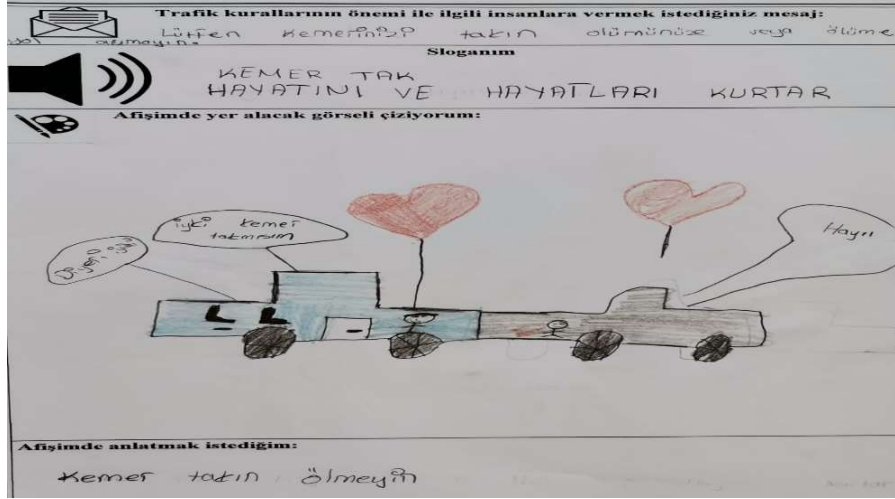
Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Anlamsız	Toplam
9	10	5	-	1	25

Kazanım 1 ile ilgili olan “Geleceğin Otomobilini Tasarlıyorum” çalışma yaprağının 3’ü çok nitelikli olarak değerlendirilirken, kazanım 2 ile ilgili olan “Büyüklerle Mesajımız Var!” adlı çalışma yaprağının 9’u “çok nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle kanıt merkezinde ele alınan ikinci

çalışmada öğrenciler birinci çalışmaya göre kanıt sorgulama ve kanıt yoluyla bilgiyi yapılandırma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Yine öğrenciler kazanım 1’de “çok nitelikli” ve “nitelikli” 12 çalışma yaprağı değerlendirilirken kazanım 2’de ise 19 çalışma yaprağı “çok nitelikli” ve “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli kanıt merkezinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin kanıt yoluyla bilgileri yorumlama ve yeni bir bilgi etme becerisini kanıt temelli öğrenme süreci içinde geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmacı tarafından bazı öğrencilerin “Büyükler Mesajımız Var” çalışma yapraklarına yer verilmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen Ö16’ya ait çalışma yaprağı şu şekildedir:



Ö16 “Büyükler Mesajımız Var” etkinliğinde yer alan trafikte kuralların önemi ile ilgili büyükler “ Beklemek çok şey değiştirmez.” mesajını vermek istemiştir. Yazdığı “trafiğe uy hayata dön” sloganı ile trafik kurallarının hayatımız için önemini belirtmektedir. Öğrenci trafik kurallarının önemi ile ilgili yapmış olduğu afişte yayalar ve sürücülerin trafikte seyir halinde oldukları noktalarda trafik kurallarına uymadıklarında yaşanabilecek kazaları görsellerle örneklemiştir. Trafikte ışıklarda beklemeyen sürücülerin kaza anını ve kaza sonrası gelen ambulansı resmederek kazayı ve sonrasında olabilecekleri görsel olarak ifade etmiştir. Öğrencinin afişte anlatmak istediği “Bekle ve trafik kurallarına uy” ifadesi daha önce büyükler vermek istediği mesajda yer alan “beklemek çok şey değiştirmez” ifadesi anlam bakımından birbirini destekler niteliktedir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin çalışma yaprağı “çok nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme ölçütlerine göre “nitelikli” olarak değerlendirilen Ö9’un çalışma yaprağı şu şekildedir:



Ö9 çalışma yaprağında, trafik kurallarına uymanın önemini “Lütfen kemerinizi takın ölümünüze veya ölüme yol açmayın.” cümlesiyle ifade etmiş, emniyet kemerinin insan hayatını korumadaki etkisini ortaya koymuştur. Öğrenci yazmış olduğu “Kemerini tak hayatını ve hayatları kurtar” sloganında emniyet kemeri takmanın kişinin sadece kendi hayatını değil; diğer insanların hayatını da koruduğunu belirtmiştir. Öğrencinin afişinde yer alan kaza resminde yaşamları kalpli balonlarla ifade etmiş ve emniyet kemeri takmayan kişinin balonunu uçurarak kaza sonrasında yaşanabilecekleri görselle ifade etmiştir. Afişinde anlatmak istediğini kısaca “Kemer takın ölmeyin” ifadesiyle açık ve kesin bir ifadeyle belirterek çalışma yaprağında anlam bütünlüğü oluşturmuştur. Ö9’un çalışma yaprağı bu kriterler göze alındığında “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Kazanım 2’ye ilişkin “Büyükler Mesajımız Var” çalışma yaprağını genel olarak değerlendirecek olursak, öğrenciler trafik kurallarının önemini trafik kurallarına uyulmadığında yaşanabilecek kazalarda yaşamın tehlikeye gireceğini belirterek ifade etmişlerdir. Öğrenciler büyükler ile iletişim istedikleri mesajlarda kısa ifadeler kullanarak, çalışma yaprağında mesajlarını sloganla, afişle ve yazılı anlatımla destekleyerek anlam bütünlüğü oluşturmuşlardır.

Kazanım 1 ve 2’nin diğer öğrencilerinin çalışma yaprakları değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları tablo şeklinde sunulmuştur. Aşağıda tüm kazanımların etkinliklerinin değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından tüm kazanım etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan çalışma yaprakları değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre yapılan değerlendirme sonucu tablo 3’te yer almaktadır.

Öğrenciler Kazanım 1 ile Hayat Bilgisi dersini kanıt merkezinde ilk defa ele aldıklarından “çok nitelikli” olarak değerlendirilen çalışma yaprakları sayıca diğer kazanımlara göre daha az olduğu düşünülmektedir. Nitekim Kazanım 1’den sonraki diğer kazanımlarda “çok nitelikli” ve “nitelikli” çalışma yapraklarının sayısının artması öğrencilerin kanıtları Hayat Bilgisi ders konularında kullanabildiklerini, diğer bir deyişle Hayat bilgisi ders konularını ele alırken kanıt temelli öğrenmeden yararlanabildiklerini göstermektedir. Öğrenciler en çok kanıt merkezinde ele alınan Kazanım 6’daki çalışma yaprağında “çok nitelikli” ve “nitelikli” ürünler elde etmiştir. Nitekim öğrencilerin yaş dönemi olarak ilgisinin yoğunlaştığı oyun ve oyun alanlarıyla ilgili bu kazanımda kendi yaşamından örnekler vererek kendi düşünce ve önerilerini daha çok belirtmiştir. Kazanım 5 ile ele alınan konu ise,



öğrencilerin en çok zorlandığı konulardan biridir. Araştırmacı tarafından sınıf içi iletişimde yer alan sorular ve çalışma yaprakları değerlendirildiğinde öğrencilerin zorbalık kavramı içerisinde nelerin yer aldığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğrenciler fiziksel zorbalık hakkında örnekler vermekle birlikte sözel, siber, sosyal zorbalıkların neler oldukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları kanıtlar ve kanıtlarla ilgili sorulan sorulara ve çalışma yapraklarında yer alan sorulara verdikleri cevaplarda görülmektedir. Öğrenciler Hayat Bilgisi derslerinin kanıt temelli öğrenme merkezinde ele alınmasını eğlenceli ve öğretici bulduklarını çalışma yapraklarında belirtmiştir. Nitekim Kazanım 3'ten sonra "boş ve anlamsız" olarak değerlendirilen bir çalışma yaprağının olmaması derse katılımın arttığını ve derslerin kanıt temelli öğrenme merkezinde ele alınmasıyla anlamlı öğrenmeler gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, kanıt temelli öğrenme merkezinde yapılan Hayat Bilgisi dersinde sunulan görsel ve yazılı kanıtların kullanımına yönelik öğrenme süreci ile öğrenci etkinlikleri değerlendirilmiş ve sınıf içi iletişimle öğrencilerin bireysel gelişimini ortaya koyan öğrenme sürecinin ve uygulama süreci sonunda yapılan etkinliklerin çok nitelikli ve nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme süreci boyunca değerlendirilen sınıf içi iletişim kesitlerinde öğrenci tarafından "bence", ifadeleriyle öğrenme sürecinde bireysel görüşlerin ortaya konulduğunu, öğrenme sürecinin akran öğretimiyle desteklendiğini, zengin bir tartışma ortamı oluştuğunu ve öğrencilerin derse aktif katılımı olduğunu, bireysel çıkarımlarda bulduklarını ve kanıtlar ışığında anlamlı öğrenme ortamları oluştuğunu göstermektedir.

Anlamlı öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir. Öğrencilerin arkadaşına katılıyorum/katılmıyorum, farklı düşünüyorum, karar değiştirdim gibi ifadeler öğrencilerin akran öğretiminden süreç içinde yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı kişi ve durumlarla empati yaptığını gösteren ifadeler öğrencinin empati becerisini geliştirerek, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayarak yapılandırmacı yaklaşımı desteklemektedir. Öğrencilerin ders süreci sonlarında yapmış olduğu etkinlik çalışma yaprakları, çalışma yapraklarının değerlendirmede kullanılan rubrikler doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her etkinliğin puan ortalaması alınmış puan baremine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada kullanılan 7 etkinlikte 3. ve 4. etkinlikler aynı rubrikle değerlendirildiğinden yapılan etkinlikler 6 bölümde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmaya göre araştırma süresinde yapılan etkinliklerin 3'ü çok nitelikli 2'si nitelikli, 1'i ortalama olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada geliştirilmeli, boş ve anlamsız olarak değerlendirilen bir etkinlik olmamıştır. Ders süreci sonrasında öğrencilerin öğrendiklerini ürüne dönüştürdüğünü gösteren etkinliklerin niteliğinin yüksek olması, araştırmacının yüksek nitelikte gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde görsel ve yazılı kanıtların kullanılmış olması öğrencinin günlük hayatla ilgili deneyimlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunmuş ve sınıf içinde aktif katılım sağlamıştır. Günlük hayattan örnekler veren kanıtlar öğrencilerin derse olan ilgisini artırmış ve sınıf içi iletişimde görüldüğü gibi yaşadıkları deneyimleri kazanımla ilgili sorulan soruları yanıtlamak için kullanmışlardır.



Şekerci'nin (2021) yaptığı "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Otantik Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Kanıt Temelli Etkinliklerin Kullanımı" araştırma sonucunda ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde kanıt temelli etkinliklerin kullanımıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin bireysel bakış açılarını geliştirdikleri, konuları kendi yaşantıları ile ilişkilendirdiği, yaşamdaki problemlerinin çözümü için akranları ile iş birliği içerisinde bulunduğu ve kanıtlar aracılığıyla uzman görüşlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sönmez'in (2022) yapmış olduğu "Bir Kanıt Temelli Öğrenme Örneği: Resimli Çocuk Kitaplarından Kanıtlar" adlı araştırmasında resimli çocuk kitaplarındaki görsellerin kanıt temelli öğrenmede kanıt olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Yapılan bu araştırmada, öğrencilerin bir ünite ile ilgili fikirlerinin kanıtlarla oluşturulan etkinlik sonucunda değiştiği görülmüştür. Farklı türde resimli çocuk kitaplarındaki kanıtların öğrenciler tarafından farklı şekillerde yorumlandığı ve kendi düşüncesini kanıtları yorumlayarak elde edebildiği görülmüştür. Ginesar'ın (2022) yaptığı "Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenmenin Değerleri Kazandırma Ve Akademik Başarıdaki Rolü: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinde kanıt temelli öğretim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığı, derse ilişkin olumlu bir tutum ve tavır sergiledikleri ve aktif olarak derse katılım sağladıklarının gözlemlendiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar ışığında kanıt temelli öğrenme tarih ve sosyal bilgiler dersinde kullanılmış ve kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini geliştirdiği, kendi düşüncelerini kanıtları yorumlayarak elde edebilmelerine olanak sağladığı, derse olan ilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarih ve sosyal bilgiler dersi öğrenme süreçlerinde kullanılan kanıt temelli öğrenme, ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde bu çalışma ile Hayat Bilgisi dersine uyarlandığı ilk lisansüstü çalışmadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda, kanıt temelli öğrenme merkezinde yapılan Hayat Bilgisi dersinde sunulan görsel ve yazılı kanıtların kullanımına yönelik öğrenme süreci ile öğrenci etkinlikleri değerlendirilmiş ve sınıf içi iletişimle öğrencilerin bireysel gelişimini ortaya koyan öğrenme sürecinin ve uygulama süreci sonunda yapılan etkinliklerin nitelikli ve üstü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hayat bilgisi dersinin kanıt temelli öğrenme merkezinde yapılan bu çalışmaların artırılmasının ve diğer derslerde de kullanılabilirliğinin araştırılmasının araştırmanın çeşitliliğini ve niteliğini artıracığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilere verilen kanıtlar kadar kanıtlarla ilgili soruların niteliği ders sürecini yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle ders sürecinden önce kanıtlar ile ilgili uzman görüşü alınması, öğretmenlerin kanıt temelli öğrenme ile ilgili eğitim alınması sağlanarak öğretmenlerin kanıtların ve kanıtlarla ilgili soruların öğrenci yaş seviyesi ve konuya uygunluğu konusunda uzmanlaşmasının sağlanması önerilmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin görsel ve yazılı kanıtlar ışığında gerçekleşen hayat bilgisi derslerinde akran öğretimi, güvenilir ve demokratik sınıf ortamı oluşturarak bireysel fikirlerin, ortak görüşlerin, eleştirel düşüncelerin olduğu nitelikli bir öğrenme süreci gerçekleşmiştir. Yapılan etkinlik çalışma yapılarında görüldüğü üzere öğrenciler ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte ürünler ortaya koymuşlardır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 293-330.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 293-330.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Başpınar, N. (2021). *Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersi "güvenli hayat" ünitesinde uygulamak: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bolat, H. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerinin dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(24)*, 334-353.
- Canpolat, Y. (2018). *Eğitimde kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme*. Akademisyen Kitabevi.
- Davies, P. (1999). *What Is Evidence-Based Education? British Journal of Education Studies, 47(2)*, 108–121.
- De Corte, E. (2010). *Historical developments in the understanding of learning*. OECD.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2021). Kanıt Temelli Öğrenmeyi Geliştiren Öğrenci Merkezli Stratejiler ve Teknikler Üzerine Bir Derleme, (Ed. M. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, PegemA, Ankara
- Efendioğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2)*, 109-123.
- Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Hoeken, H. (2001). *Anecdotal, statistical, and causal evidence: Their perceived and actual persuasiveness. Argumentation, 15(4)*, 425-437.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2021). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde eylem araştırmaları*. Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., & Yetiş, A. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin "kanıt temelli tarih öğretimi"ne ilişkin görüşleri: bir durum saptaması. *Turkish History Education Journal, 8(1)*, 231-262.
- Malbeleş, F. (2022). *Kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla sosyal bilgiler dersi "Üretim, dağıtım ve tüketim ünitesi"ni işlemek: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist, 63(8)*, 760-769.
- MEB. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları*. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nalbantoğlu, A. (2022). *Tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Sönmez, M. (2022). Bir kanıt temelli öğrenme örneği: resimli çocuk kitaplarından kanıtlar. *Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(1)*, 1-26.
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 46(207)*, 85-125.
- Türkoğlu, H. (2022). *Dendrokronolojinin Kanıt Temelli Coğrafya Öğretiminde Kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık



Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Keman Eğitimi Veren Akademisyenlerin Dört Keman İçin Orijinal/Aranje Edilmiş Eserleri Tanıma ve Kullanma Durumları

Knowledge and Use of Original/Arranged Works for Four Violins by Academicians Teaching Violin in Music Education Departments

Şeydagül KAPÇAK ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, seydagulkapcak@mu.edu.tr

Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bkapcakisiksungur@mu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 17 Şubat 2023
Kabul tarihi - Accepted: 17 Mayıs 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmada Türkiye’deki Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel çerçevede gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’deki her bir coğrafi bölgeden seçilmiş bir üniversitenin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan keman eğitimcileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu; amaçlı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubuna ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak “Google Forms” aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda; repertuvarda bulunan, dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserlerin toplam sayısı göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların yeteri kadar eser tanımadıkları ve tanıdıkları eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanan katılımcı sayısının da beklenenden az olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda; Türk Müzik Kültürü’ne ve keman eğitimine katkı sağlayacak, eğitim niteliğinin yükseltilmesi amaçlı dört keman için Klasik Batı Müziği ve Türk Müziği’ne ilişkin basit, orta ve yüksek seviyede, küçük ve büyük ölçekli besteler veya düzenlemeler yapılarak kitaplaştırılması ve yeni eserlerin repertuvara eklenerek tanıtılmasına ilişkin konserler verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dört keman, Keman eğitimi, Çalgı eğitimi, Oda müziği.

Abstract. This study investigates the extent to which academicians teaching violin in Music Education Departments in Turkey know and use original/arranged works for four violins. Included in this qualitative case study are violin educators employed in Music Education Departments of universities selected from each geographical region of Turkey through a purposive sampling method. The study group data were collected through a semi-structured interview form created in "Google Forms", and the collected data were subjected to content analysis. The findings were interpreted, and suggestions were made based on the conclusions. It was found that the respondents did not know a sufficient number of works, considering the total number of original/arranged works for four violins in the repertoire, and that the number of respondents who used the works they knew in the education of their students was lower than expected. Based on the findings of the study, it is suggested that simple, moderate and complex, small- and large-scale compositions and arrangements of Classical Western Music and Turkish Music for four violins be compiled and published in book form, and that concerts be performed with a repertoire of new works, both to promote them, and to contribute to the Turkish music culture and violin education.

Keywords: Four violin, Violin education, Instrument education, Chamber music.



Extended Abstract

Introduction In the curriculum of the Department of Music of the School of Fine Arts in the Faculty of Education, violin students first get to experience making music collectively with their instrument in the orchestra class, which may lead to students encountering technical and musical difficulties. It can be said, however, that such a risk can be mitigated by facilitating a smooth transition by allowing students to gain early experience in ensemble playing, which will benefit them both technically and musically. In other words, applying bridging applications may facilitate the transition process. It can be said that chamber music practice can greatly support students in such a process, and that orchestra and individual instrument/violin teaching courses can be included in a cycle in which they can contribute to each other. Clearly, the approaches of violin educators to such issues are important, and so it is important for violin educators to maintain a high awareness of this issue and to offer repertoire study in an effort to prepare their students for orchestral activities in future classes. Such a repertoire study would benefit students even more if the repertoire includes works featuring only the violin. It has been found that players can acquire many positive attributes and skills from performing chamber music with other instruments, although students can also benefit from works composed for a single instrument type, as can be found in chamber music, in which no other instrument type is required. For example, works composed for two violins, three violins and four violins can be considered in this context.

Students practising such pieces with their individual instrument teachers before joining an orchestra course will make them familiar with the method, approach and the necessary communication, and will make them feel safe, balance their stress levels and positively affect their performance.

Violin educators that maintain a high awareness of this issue and that make use of an appropriate repertoire can ensure that their students use their instruments consciously, carefully, accurately, resolutely and confidently, ensuring their enjoyment of making music in an orchestra in future classes. Such an approach can contribute considerably to improving the quality of orchestra class practices.

The present study seeks to contribute to raising awareness among candidate violin teachers in the Departments of Music Education and to broaden their perspective, clarifying the extent to which academicians teaching violin in Music Education Departments in Turkey know and use original/arranged works for four violins.

Method. Included in this qualitative case study are violin educators employed in Music Education Departments of universities selected from each geographical region of Turkey through a purposive sampling method. The study group data were collected through a semi-structured interview form created in "Google Forms", and the collected data were subjected to content analysis. The findings were interpreted, and suggestions were made based on the conclusions.

Results. It was found that the respondents did not know a sufficient number of works, considering the total number of original/arranged works for four violins in the repertoire, and that the number of respondents who used the works they knew in the education of their students was lower than expected. Based on the findings of the study, it is suggested that simple, moderate and complex, small- and large-scale compositions and arrangements of Classical Western Music and Turkish Music for four



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

violins be compiled and published in book form, and that concerts be performed with a repertoire of new works, both to promote them, and to contribute to the Turkish music culture and violin education.

Discussion and conclusion The data collected from violin educators working in the Departments of Music Education of universities selected from each geographical region in Turkey (i.e. Marmara Region, Black Sea Region, Aegean Region, Mediterranean Region, Central Anatolia Region, Eastern Anatolia Region and Southeastern Anatolia Region) indicates that seven out of the 13 academicians in total are aware of Classical Western Music composed/arranged for four violins, while six do not. The works of Classical Western Music composed/arranged for four violins best known by the participants are those of Telemann, followed by Vivaldi. Aside from the works of these two composers, works by F. Stang, I. Lachner, Hellmesberger, Hafmann and Bohm were also mentioned, each by only one participant.

Considering the general views of the participants, the number of works of which they are aware is low when compared to the number of works in the repertoire. In their study entitled "*Review of the Inclusion of Original and Arranged Works Composed for Four Violins in the Chamber Music Literature*", Kapçak-Işıksungur and Kapçak (2022) identified 62 works composed and arranged for four violins in the repertoire, and based on this, it can be said that the respondents in the present study are unaware of most of the works in the repertoire.

Another finding of the present study is that the participants do not know any works of Turkish Music composed/arranged for four violins, which concurs with the findings of Kapçak-Işıksungur and Kapçak (2022), who identified no printed Turkish Music works for four violins in the repertoire.

Based on the findings of the present study, it is suggested that a book of simple, moderate and complex, and small- and large-scale compositions or arrangements of Classical Western Music and Turkish Music for four violins be compiled and published, and that concerts be performed with a repertoire of such new works for their promotion to educators and students with a view to contributing to the Turkish music culture and violin education.



Giriş

Müzik eğitimi kapsamında verilen mesleki müzik eğitiminin tamamlayıcı unsurlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak birçok kazanımı edinmesinde etkili bir unsurdur. Uslu'ya (1998, s.24) göre; "Çalgı eğitimi, eğitici, yerleştirici, geliştirici, birleştirici, kaynaştırıcı, paylaştırıcı, duyguları ve becerileri arttırıcı, özendirici, yarıştıracı, sabırlı olmayı öğretici, güdüleyici vb ... yönleriyle oldukça önemli bir eğitim biçimidir". Mesleki müzik eğitimi veren kurumların öğretim programlarında çalgı eğitimine yönelik dersler verilmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim programlarında da çalgı eğitimini birçok yönüyle destekleyen çeşitli dersler mevcuttur. Bu kapsamda, "Bireysel Çalgı Eğitimi" ve "Orkestra/Oda Müziği" derslerinin iki önemli ders olduğu düşünülmektedir. Her iki ders, bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilecek olursa; birbirini destekleyici ve geliştirici olduğu, öğrenciye farklı bakış açıları sağladığı söylenebilir. Ç. Şen, E. Şen, Kurtaslan ve Aydın'ın, (2019, s.71) "Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında gerçekleştirilen Orkestra/ Oda Müziği dersi, bu kurumlarda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının aldıkları çalgı eğitimi dersinin bir uzantısı olarak uygulamalı çalışmaların yer aldığı bir topluluk dersidir. Bu nedenle çalgı eğitimi derslerinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir." ifadesi ve Akyürek'in (2018, s.65) "Orkestra/Oda Müziği dersi, bireysel çalgı eğitiminde kazanılan davranışların toplu çalma yoluyla geliştirilmesi, değiştirilmesi ve dönüştürülmesidir." ifadesi bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim programlarında birçok çalgı türünün eğitimi, "Bireysel Çalgı Eğitimi" kapsamında yürütülmektedir. Ancak bazı çalgı gruplarının orkestra/oda müziği dersleri açısından öne çıktığı söylenebilir. Biber-Öz, (2001) müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitimlerde, orkestra/oda müziği eğitimi ve etkinliklerinde yaylı çalgıların, temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla her iki dersin birbirlerini destekleyen ve geliştiren dersler olduğu düşünülecek olursa, yaylı sazlar eğitimcilerinin bu yönde öğrencilerine, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında, orkestra dersine hazırlayıcı çeşitli teknik ve müzikal çalışmalar uygulamasının faydalı olabileceği söylenebilir. Söz konusu çalışmalar ile öğrencinin, çalgısındaki teknik ve müzikal davranışlarının gelişeceği düşünülmektedir. Böylece, orkestra dersinin çok sesli yapısı içinde, öğrencinin çalgısındaki teknik ve müzikal davranışları doğru bir şekilde uygulayabileceği söylenebilir. Bu durumun aynı zamanda öğrencide, orkestrada çalınan diğer partileri dinleyerek ve bu partilere uyum sağlamaya çalışarak müzikal yapıyı destekleyici zihinsel ve davranışsal farkındalık sağlayacağı ve öğrencinin bakış açısını olumlu yönde etkileyeceği ve geliştireceği düşünülmektedir. Yaylı sazların tamamı için bu durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Ancak orkestrada sayıca fazla olan ve solo çalgı olması sebebiyle keman için bu durumun daha fazla önem arz ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bireysel çalgı keman eğitimcilerinin, farkındalık seviyelerinin yüksek olmasının, çalgı eğitiminin birçok kolunu besleyebileceği bir pozisyonda olduklarını düşündürmektedir. Varış'ın (2016, s.2511), Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında "Orkestra/Oda Müziği" derslerine giren 8 öğretim elemanının görüşlerinin alındığı "Orkestra/Oda Müziği Dersinin Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecindeki Yeri ve Önemi" adlı çalışmada, katılımcılardan "EÖ6"nın; "Oda müziği ve orkestra dersleri toplu müzik yapılan ender derslerden ikisidir...Bu dersler sadece orkestra dersi altında düşünülmemelidir. Birinci etkili olan güç bireysel çalgı



derslerinin işleniş süreci ve biçimidir. İkinci etkili güç ise öğrencinin çalgıya verdiği emektir.” ifadesi ile de bireysel çalgı dersinin bu kapsamda önemli olduğu düşüncesi desteklenmektedir. Orkestra derslerinde birden fazla davranış aynı anda doğru bir şekilde ve uyumlu gerçekleşmelidir. Varış’a göre, (2016, s.2515) “Orkestra/Oda Müziği dersi, müzik öğretmeni adaylarına entonasyon, tempo algısı, grup disiplini, sosyalizasyon, koordinasyon, birlikte ve çok yönlü düşünebilme, sabır, özveri, hoşgörü, dinleme becerileri, farklı dönemlerden eser ve bestecileri tanıma, armoni ve müzik biçimleri bilgisi, ritmik hareketlerin doğruluğu, cümleme, nüans uygulamaları, yay ve nefes kullanımında yetkinlik, topluluk kurma ve yönetme becerisi, planlama, repertuar seçimi, prova yapma yaptırma, sahneleme gibi çok önemli kazanımlar sağlamaktadır.”, Delikara (2017, s.20) da “Orkestra/Oda Müziği derslerinde topluluğu oluşturan üyelerde bulunması beklenen nitelikler; doğru entonasyonla çalabilme, doğru tempo ve ritmi uygulayabilme, müzikalite, orkestra şefini ve gurup şeflerini takip edebilme, şefin komutlarına uyabilme ve deşifre becerisidir.” ifadesini kullanmıştır. Varış ve Delikara’nın belirttikleri davranışların birçoğunun, çalgı tekniği ve koordinasyonu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dersler kapsamında öğrencinin bu davranışları bir bütün olarak uygulamak zorunda olduğu, çalgısıyla toplu olarak müzik yaptığı ilk topluluk olan orkestrada karşılaşması, öğrencide çeşitli zorlukların yaşanmasına sebebiyet verebileceği ve eğitimini olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesini doğurmaktadır. Keman öğrencilerinin orkestra/oda müziği derslerinden ağırlıklı olarak orkestra dersini aldıkları düşünülecek olursa, söz konusu zorlukların yaşanması neredeyse kaçınılmaz olacaktır. Ancak bu durumun hafifletilmesi ve yumuşak bir geçişle öğrencinin belirtilen davranışları yavaş yavaş uygulamaya geçirmesi durumunda, her yönüyle daha doğru ve kalıcı bir eğitim gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle; böyle bir durumda köprü uygulamaların yapılması, süreci kolaylaştırabilir. Oda müziği uygulamalarının böyle bir süreçte öğrenciye büyük ölçüde destek olabileceği söylenebilir ve böylece orkestra ve bireysel çalgı eğitimi-keman dersleri birbirlerine katkı sağlayacak pozitif bir döngüye girebilir. Bu noktada keman eğitimcisinin bu yöndeki uygulamalarının önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla keman eğitimcisinin, bu konudaki farkındalığının yüksek olması ve öğrencilerinin ileriki sınıflarda, içinde bulunacakları orkestra düzenine katkı sağlaması amaçlı bir repertuar çalışması yapması önem arz etmektedir. Söz konusu repertuar çalışmasının keman dışı enstrüman kullanılmayacak şekilde, sadece kemanın kullanılacağı eserlere yönelik oluşturulmasının katkısını arttıracığı düşünülmektedir. Çeşitli çalgılar ile birlikte oda müziği yapmanın çalgıya birçok olumlu davranış kazandırdığı bilinmektedir. Bunun yanında, yine oda müziği kapsamında olan tek çalgı türü için yazılmış ve başka bir tür çalgıya ihtiyaç duyulmayan eserlerin çalınmasıyla da öğrenciye başkaca katkıların sağlandığı söylenebilir. Örneğin iki keman, üç keman ve dört keman için yazılmış eserler bu kapsamda düşünülebilir.

Öğrencilerin orkestradan önce bu tür eserleri, kendi bireysel çalgı öğretmenleri ile birlikte çalışmaları, alışık oldukları yöntem, yaklaşım ve iletişim içinde kendilerini güvende hissettirebilir, stres düzeylerini dengeleyebilir ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Kıldan (2007) kişi kendisini güvende hissettiğinde, akademik ve sosyal açıdan daha olumlu davranışlar sergileyeceğini belirtmesiyle söz konusu düşüncüyü desteklemektedir. Çelebi (2008) ise stresten uzak bir ortamda ders işlendiği zaman öğrencinin derslerden korkmayıp dersi sevebileceğini ve dolayısıyla akademik başarısının artacağını ifade etmiştir. Bu düşüncelerin yanında Caine ve Caine (2002, akt., Akbaş, Usta ve Çakır, s.62) “...güvensizlik algısının beynin pek çok üst düzey bilişsel işlevlerini etkilediğini ayrıca bireyi öğrenmeden ve problemlere çözüm üretmeden alıkoyabildiğini belirtmektedir.” şeklinde ifade etmiştir.

Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 331-348.* DOI. 10.51460/baebd.1252427



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu düşünceler ışığında; bireysel çalgı eğitimcisi öğrencilerini yakından tanıyor olması sebebiyle, kuracağı grupların uyumunu, seviyelerin yakınlığını, birbirlerine katkı sağlayacak olumlu davranışlarını vb. gibi durumları gözeterik, öğrencinin en uygun ortamda çok sesli çalışmalarını deneyimleyebilmesini sağlayabilir. Böylece öğrencinin potansiyelini üst düzeye çıkartması sağlanıp, toplu müzik yapmaya karşı hislerini, davranışlarını ve farkındalıklarını olumlu bir bakış açısı oluşturarak şekillendirebilir.

Öğrencide oluşacak olumlu bakış açısı ve hissiyatı doğrultusunda, çalgıya yönelik teknikleri daha rahat uygulayabilir, diğer partileri daha rahat takip edebilir, müzikaliteye odaklanabilir veya kendisindeki eksikleri daha rahat kabul ederek, düzeltme yoluna gidebilir. Bunun yanı sıra, kendi çalgısının tınısını tanıyor olması ve diğer partilerin de aynı çalgı ile çalınması sebebiyle diğer tüm partilerdeki performans sırasında gerçekleşen olumlu veya olumsuz durumları daha rahat fark edebilir ve diğer arkadaşlarından da öğrenebileceği veya yapmaması gereken davranışları kolaylıkla tespit edebilir. Bu durum keman için düşünülecek olursa; yay kullanımı, esere ilişkin parmak numaraları, müzikal yapıyı destekleyici vibrato, sesi tınlatabilme vb. gibi konuların gelişimlerine yönelik pozitif tartışma ortamları ile işbirlikli çalışmalar ortaya konulabilir ve ortak müzik yapma noktasında gerekli farkındalıkların küçük gruplar aracılığı ile kazanmasına ilişkin pozitif davranışlar kazandırabilir. Bu doğrultuda keman eğitimcisinin çabasının, uygulamalarının ve bir başka çalgıya ihtiyaç duyulmadan sadece keman için orijinal/aranje edilmiş küçük gruplara ilişkin repertuar bilgisinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Keman eğitimcisinin bu konudaki farkındalığının yüksek olması ve uygun repertuar kullanarak çalışmalar yapması, öğrencilerinin ileriki sınıflarda içinde bulunacakları orkestra düzeni içinde çalgısını bilinçli, dikkatli, doğru, taviz vermeden, güvenle ve müzik yapmanın keyfini çıkararak kullanmasını, sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu durumun, orkestra dersi uygulamalarının niteliğinin yükselmesine büyük ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın; Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği ve Türk Müziğine ilişkin eserleri tanıma ve kullanma durumlarını ortaya koymasıyla Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin farkındalığının artmasına, bireysel çalgısı keman olan müzik öğretmeni adaylarına geniş bir bakış açısı sunarak mesleki yaşamlarına katkı sağlaması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu önem doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği ve Türk Müziğine ilişkin eserleri tanıma ve kullanma durumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verildiği gibidir:

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin bildiği eserler var mıdır?

1. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği' ne ilişkin bildiği eserler nelerdir?

Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 331-348.* DOI. 10.51460/baebd.1252427



2. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği' ne ilişkin bildiği eserler nelerdir?
3. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenler, repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin bildiği eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanıyor mu?
4. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği' ne ilişkin bildiği eserler var mıdır?
5. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin bildiği eserler nelerdir?
6. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenler, repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin bildiği eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanıyor mu?
7. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ve Türk Müziği'ne ilişkin eserlere ihtiyaç duyuyor mu?
8. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin eserlerin repertuvara eklenmesinin keman eğitimine ne gibi faydalarının olabileceğini düşünüyor?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel çerçevede gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarının temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, olay, süreç vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye'deki her bir coğrafi bölgeden (Marmara Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Ege Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi) seçilmiş bir üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında görev yapan keman eğitimcileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu; amaçlı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Baş ve Akturan (2013, s.201) amaçlı tesadüfi örnekleme; "Araştırmacı, araştırma amacına hizmet edecek örnek birimlerini kapsayan bir örnekleme çerçevesi içerisinde tesadüfi olarak seçim yapar" şeklinde açıklamıştır.



Verilerin toplanması ve analizi

Amaçlı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubuna ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak "Google Forms" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve 3 uzman görüşüne sunulmuş ve uzman önerileri doğrultusunda güncellenerek son halini almıştır. Araştırma soruları, çalışma grubu kapsamında 7 üniversitede keman eğitimcisi olarak görev yapan 19 öğretim elemanına mail aracılığı ile iletilmiştir. 13 öğretim elemanı geri dönüş sağlayarak görüşme sorularını cevaplamıştır. Bu kapsamda görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken her bir katılımcıya kod verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar; K1, K2 vb. şeklinde kodlanmış, ortaya koyulan görüşler araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sorularını cevaplayan 13 öğretim elemanına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma sorularına geri dönüş sağlayan 13 öğretim elemanına ilişkin demografik bilgiler.

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem (yıl)
K1	Kadın	20 yıl ve üstü
K2	Kadın	11-15
K3	Kadın	20 yıl ve üstü
K4	Kadın	16-20
K5	Kadın	16-20
K6	Kadın	20 yıl ve üstü
K7	Kadın	11-15
K8	Kadın	20 yıl ve üstü
K9	Kadın	6-10
K10	Erkek	20 yıl ve üstü
K11	Kadın	20 yıl ve üstü
K12	Erkek	20 yıl ve üstü
K13	Erkek	16-20



Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin bildiği eserler var mıdır?” birinci alt problem kapsamında sorulmuş olan; “Repertuvarında yer alan dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin eserleri tanıyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların repertuvarında yer alan dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin eserleri tanıma durumları

Yanıt	Katılımcı	f
Evet	K1, K2, K5, K6, K9, K10, K13	7
Hayır	K3, K4, K7, K8, K11, K12	6

Tablo 2’ye bakıldığında; 13 katılımcı arasından, dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin eser/eserler tanıyan 7 katılımcı olduğu, tanımayan katılımcı sayısının ise 6 olduğu tespit edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin bildiği eserler nelerdir?” ikinci alt problem kapsamında sorulmuş “Dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin tanıdığınız eserin/eserlerin adını/adlarını ve bestecisini/aranjörünü yazar mısınız?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin tanıdıkları eser tablosu

Esere yönelik katılımcı ifadesi	Katılımcı	f
“Telemann 4 keman konçertosu”	K1	6
“Telemann konçerto”	K2	
“Telemann 4 keman eserleri”	K5	
“Telemann 4 keman için sonat”	K6	



"P. Telemann 4 keman için re majör konçerto"	K9	
"Telemann 4 keman konçertosu"	K13	
"Vivaldi 4 keman için uyarılma konçertoları"	K2	
"Vivaldi'nin 4 keman eserleri"	K5	
"A. Vivaldi 4 keman için si minör konçerto" ve "A. Vivaldi 4 keman için re majör konçerto"	K9	5
"Vivaldi"	K10	
"Vivaldi 4 Keman konçertosu"	K13	
"Dancla-4 keman için eserler ve Recuillement"	K2	1
"Kersten Wartberg'in farklı seviyelerdeki öğrencileri için yaptığı düzenlemeleri kullanıyorum. Suzuki repertuarından çökseslendirilmiş versiyonlarını kullanıyorum"	K5	1
"W.A. Mozart Küçük Bale Müziğinden Pantomim"	K6	1
"F. Stang Dört Keman için Fantasie"	K6	1
"I. Lachner 4 keman için sol majör quartet"	K9	1
"Hellmesberger"	K10	1
"Hoffmann quartet"	K13	1
"Bohm quartet"	K13	1

Tabo 3'e bakıldığında 13 katılımcıdan alınan görüşler doğrultusunda, en fazla tanınan eserlerin 6 katılımcının belirttiği Telemann'a ait dört keman için bestelenmiş eserler olduğu, Telemann'dan sonra en fazla tanınan eserlerin ise 5 katılımcı ile Vivaldi'ye ait olduğu tespit edilmiştir. Diğer belirtilen eserlerin F. Stang, I. Lachner, Hellmesberger, Hafmann ve Bohm'a ait olduğu ve 1'er katılımcı tarafından belirtildiği görülmüştür. K2, K5, K6 ve K10 birden fazla eser tanıdığını belirtmiştir.

Telemann'ın eserlerine ilişkin olarak; K9; "P. Telemann 4 keman için re majör konçerto" cevabı ile eserin tonuna ilişkin bilgi vererek, Telemann'ın dört keman için bestelediği eserler arasından hangisini tanıdığını en net şekilde ifade eden katılımcı olmuştur. K1; "Telemann 4 keman konçertosu", K2; "Telemann konçerto", K6; "Telemann 4 keman için sonat" ve K13; "Telemann 4 keman konçertosu" gibi yuvarlak ifadeleriyle hangi eseri/eserleri tanıdıklarını tam olarak belirtmemekle birlikte Telemann'ın dört keman için yazdığı eserler arasından en az bir eseri tanıdıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında sadece K5; "Telemann 4 keman eserleri" ifadesi ile birden fazla eser tanıdığını ilişkin bir sonuca ulaşılmasını sağlamıştır.

Fikir beyan eden 7 katılımcıdan sadece 5'inin (K2, K5, K9, K10, K13), Vivaldi'nin bestelediği eserlerden en az birini tanıdıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar arasından K2'nin; "Vivaldi 4 keman için uyarılma konçertoları" şeklindeki ifadesi doğrultusunda, eserlerin orijinal halini değil uyarılan versiyonlarını tanıdığı ancak uyarılma yapan kişiye ait bilgi vermediği görülmektedir. Bunun dışında K5'in; "Vivaldi'nin 4 keman eserleri" ifadesi ile Vivaldi'nin dört keman için bestelediği birden fazla eseri Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 331-348. DOI. 10.51460/baebd.1252427



tanıdığı söylenebilir. Diğer bir katılımcı K13'ün; "Vivaldi 4 Keman konçertosu" ifadesi ile tek bir eser bildiği görülmektedir. K10'un ise; "Vivaldi" cevabı doğrultusunda en az 1 eser bildiği söylenebilir. Katılımcılar arsında sadece K9; "A. Vivaldi 4 keman için si minör konçerto, A. Vivaldi 4 keman için re majör konçerto" şeklinde 2 eserin ton bilgisini de vererek tanıdığı eserlere ilişkin tam bir veri elde edilmesini sağlamıştır, diğer 4 katılımcının Vivaldi'nin dört keman eserlerine ilişkin hangi eseri bildiklerine yönelik bir veri elde edilememiş, en az 1 eser bildikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcıların belirttikleri eserler arasında; bestelenmiş eserlerin yanında aranje edilmiş eserlerin de var olduğu görülmektedir. 13 katılımcıdan 6'sı (K3, K4, K7, K8, K11, K12) dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin herhangi bir besteci veya eser tanıdıklarına yönelik görüş belirtmemişlerdir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, "Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenler, repertuvarda yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ilişkin bildiği eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanıyor mu?" üçüncü alt problem kapsamında sorulmuş "Belirttiğiniz eserleri öğrencilerinizin keman eğitiminde kullanıyor musunuz?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcılar tarafından belirtilen eserin öğrenci eğitiminde kullanılma durumları

Katılımcı Cevabı	Katılımcı	f
Evet	K1, K2, K5, K9	4
Hayır	K6, K10, K13	3

Tablo 4'e bakıldığında; tanıdığı eserleri belirten toplam 7 katılımcıdan 4'ünün, eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullandıkları, 3'ünün ise kullanmadıkları görülmektedir. Tanıdıkları eserleri kullanmayan katılımcılar gerekçelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K6; "Eserlerin bir kısmı, öğrenci seviyelerinin üzerinde kalabiliyor. Ayrıca; çalabilecek durumda olan 4 keman öğrencisini aynı keman dersi saatinde buluşturmak, farklı bir saat dilimi ve uygun çalışma ortamı belirlemek pek kolay olmuyor. Bu nedenle yeri geldiğinde, çok sık olmasa da Oda Müziği derslerinde kullanıyorum."

K10; "Öğrenci seviyelerinin yeterli olmaması."

K13; "Ders sürem içerisinde zaman bulamıyorum. Öğrenciler bireysel çalgı dersi ödevlerinin haricinde oda müziği dersinin de ödevlerine hazırlanıyorlar. Temel konularımız bile zor yetiştiriyor."



Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; eserlerin öğrenci seviyelerinin üstünde olması, öğrencilerin bir araya gelmesine ilişkin zamanlama sorununun olması ve zamanın yetmemesi sorunlarının olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği' ne ilişkin bildiği eserler var mıdır?” dördüncü alt problem kapsamında “Repertuvarında yer alan dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin eser/eserler tanıyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların repertuvarında yer alan dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin eser/eserler tanıma durumları

Katılımcı Cevabı	Katılımcı	f
Evet		0
Hayır	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13	13

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların tamamı, dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin eser/eserler tanımadığını belirtmiştir.

Beşinci ve altıncı alt problemlere ilişkin bulgular

Araştırmada, beşinci alt problem olarak belirlenmiş; “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin bildiği eserler nelerdir?” ve altıncı alt problem olarak belirlenmiş; “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenler, repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin bildiği eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanıyor mu?” sorularına ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği'ne ve Türk Müziği'ne ilişkin eserlere ihtiyaç duyuyor mu?” yedinci alt problem kapsamında sorulmuş “Öğrencilerinizin eğitiminde kullanabileceğiniz dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6

Katılımcıların öğrencilerinin eğitiminde kullanabilecekleri dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere ihtiyaç duyma durumları

Katılımcı Cevabı	Katılımcı	f
Evet	K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K11	8
Hayır	K3, K6, K7, K12, K13	5

Tablo 6'ya bakıldığında; 13 katılımcıdan 8'i, dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere ihtiyaç duyduğu, 5 katılımcının ise ihtiyaç duymadığı tespit edilmiştir. Dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere ihtiyaç duymayan katılımcıların verdiği gerekçeler şu şekildedir:

K3; *"Bireysel keman eğitiminin dışında ders veriyorum."*

K6; *"Yukarıdaki bir soruya verdiğim yanıt ile birlikte, küçük grupta (ikili, üçlü gibi) çalışmak keman derslerimiz için daha uygundur diye düşünüyorum."*

K7; *"Öğrenci seviyesi ve öğrenci sayısının azlığı"*

K13; *"Yine zaman sıkıntısı"*

K12, konuya ilişkin herhangi bir fikir beyan etmemiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, sekizinci alt problem olarak belirlenmiş "Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin repertuvarında yer alan dört keman için orijinal/aranje edilmiş Türk Müziği'ne ilişkin eserlerin repertuvara eklenmesinin keman eğitimine ne gibi faydalarının olabileceğini düşünüyor? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Dört Keman için bestelenmiş/düzenlenmiş Türk Müziği'ne ilişkin yeni eserlerin repertuvara eklenmesinin keman eğitimi için faydalı olabileceğine ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcı Görüşü	Katılımcı	f
<i>"Birlikte müzik yapmanın öğrencilerin müzikal becerilerini artırdığını düşünüyorum, birbirini dinleyerek çalma becerisi kazanmaları da müziği yorumlamada etkili oluyor."</i>	K1	
<i>"Birlikte çalma, armonik yapıyı duyarak çalma ve ortak ürün ortaya çıkarma önemli"</i>	K2	
<i>"Farklı repertuar tanınması, farklı ezgi seyirleri, mod, makam bilgisi vermesi ve kültürel çeşitlilik bağlamında faydalı buluyorum."</i>	K5	
<i>"Eğitimde çevreden evrene ilkesini benimsemiş bir eğitimci olarak, kendi öz müziğimizin her biçimde repertuvarımızda olması gerekiyor. Türk Müziğine ilişkin, dört keman için bestelenmiş eser olup olmadığına dair bir bilgim yok. Olması durumunda, Türk Müziğimiz hatırına bütün olumsuzlukları zorlayarak kullanırım diye düşünüyorum."</i>	K6	9
<i>"keman çalışmak ve çalma performansı bireysel yapılır. Öğrenciyle birlikte çalarken bile durmadan çalamamakta birbirini çalarken dinlemekte ve konsantrasyonu hemen"</i>	K7	



dağılmaktadır. 2-3-4 lü birlikte keman çalma eyleminde bu gibi şeylerin ortadan kalkacağını düşünüyorum birlikte çalma fikrini benimseyecektir.”

“Öğrencilerin birlikte çalma becerilerinin yerli ezgilerle kolaylaşması ve çalmayı daha keyifli hale getirerek motivasyonu arttırması” K9

“Beraber calma aliskanligi kazandırma, entonasyon eğitimi, muzikal gelişim” K10

“Birlikte müzik yapmanın müzikaliteye büyük katkısı vardır.” K11

“Müziğin beraber yapılmasındaki dinamikleri kendi müziğimizi yaparak kavramak daha faydalı” K13

Tablo 7’de görüldüğü gibi; 13 katılımcıdan 9’unun, dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş Türk Müziği’ne ilişkin yeni eserlerin repertuvara eklenmesinin keman eğitimi için faydalı olabileceğine ilişkin görüş belirttiği, diğer 4 katılımcının ise görüş belirtmediği tespit edilmiştir. Görüşler arasında 5 katılımcı (K1, K2, K7, K10, K11) daha çok dört keman için bestelenmiş eserlerin birlikte çalmaya ilişkin faydalarına değinirken, 4 katılımcı (K5, K6, K9, K13) Türk Müziği’ne yönelik dört keman için bestelenmiş eserlerin faydalarına değinmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; Türkiye’deki her bir coğrafi bölgeden (Marmara Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Ege Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi) seçilmiş bir üniversitenin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan keman eğitimcilerinden elde edilmiş verilere göre; toplamda 13 öğretim elemanından 7’sinin dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği’ne ilişkin eser/eserler tanıdığı, 6’sının ise tanımadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların, dört keman için bestelenmiş/aranje edilmiş Klasik Batı Müziği’ne ilişkin en fazla tanıdıkları eserin/eserlerin Telemann’a ait olduğu tespit edilmiştir. Telemann’ı takip eden eserlerin ise Vivaldi’ye ait olduğu saptanmıştır. Bu iki besteci dışındaki eserlerin F. Stang, I. Lachner, Hellmesberger, Hafmann ve Bohm’a ait olduğu ve sadece birer katılımcı tarafından belirtildiği görülmüştür. Katılımcıların genel görüşlerine bakıldığında; repertuvardaki eser sayısına oranla, bilinen eser sayısının az olduğu düşünülmektedir. Kapçak-Işıksungur ve Kapçak (2022), “Dört Keman İçin Yazılmış Orijinal ve Aranje Edilmiş Eserlerin Oda Müziği Literatüründe Yer Alma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında repertuvarda dört keman için bestelenmiş ve aranje edilmiş 62 kaynak olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda katılımcıların repertuvarda yer alan eserlerin çoğunu tanımadığı söylenebilir.

Araştırmada, Telemann’ın dört keman için bestelemiş olduğu eserlere yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında; 6 katılımcıdan sadece birinin, verdiği ifade doğrultusunda, birden fazla eser tanıdığı, bunun dışındaki 5 katılımcının ise sadece 1 eser tanıdığı tespit edilmiştir. Kapçak-Işıksungur ve Kapçak (2022), çalışmalarında; Telemann’ın dört keman için bestelemiş olduğu toplamda 5 eserin repertuvarda yer aldığını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda 6 katılımcıdan sadece 1’inin Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 331-348. DOI. 10.51460/baebd.1252427



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Telemann'a ait birden fazla eseri tanıdığı görülmüştür. En fazla bilinen eserler kategorisinde olmasına rağmen Telemann'a ait eserler arasında bir katılımcı dışında, sadece tek eserin bilinme durumları, eğitimcilerin repertuvardaki çeşitlilikten alabileceği verimi yeteri kadar alamadıkları düşüncesini doğurmaktadır.

Sayfa | 346

Araştırmanın sonuçları arasında; 7 katılımcıdan 4'ünün tanıdıkları eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullandıkları, üçünün ise kullanmadıkları saptanmıştır. Tanıdıkları eserleri öğrencilerinin eğitiminde kullanmayan katılımcılar, eserlerin öğrenci seviyelerinin üstünde olması gerekçesini belirtmiştir. Kapçak-İşıksungur ve Kapçak (2022, s.758-759), repertuvarda dört kemana ilişkin bestelenmiş veya aranje edilmiş eserler arasında çeşitli seviyelerde eserlerin olduğunu belirtmiş ve seviyelere yönelik eserlerin üstünde yazılı açıklamaların olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada eser seviyeleri ile ilgili örnekler şöyledir:

- “ Charles Dancla'nın “3 pieces for 4 violins Op.178” numaralı eserinde “Intermediate works for violin” (keman için orta seviye çalışmalar),
- Emil Schöting “Suite for 4 violins Op.58” numaralı eserinde “Included in the category Easy Works for Violin. 2nd,3rd,4th violin parts 1st pos.” (Keman için kolay seviyede çalışmalar içermektedir. 2., 3., 4. Bölümler 1. Pozisyondur),
- William Jay Sydeman'ın “Treble Quartet for 4 violins” adlı eserinde “Suitable for students and amateur musicians.” (Amatör ve öğrenciler için uygun),
- Carl Bohm'un “Violin Quartet” eserinde “Intermediate Works for violin” (keman için orta seviye çalışmalar). ifadesi bulunmaktadır.”

Bu doğrultuda keman repertuvarında her seviyeye uygun eserlerin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda keman eğitimcilerinin repertuvara yönelik çalışmalar yapmalarının, repertuvara ilişkin yeni eserleri tanımalarına yönelik faydalı olabileceği ve öğrencilerinin seviyelerine uygun eserler tanımalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bulgular doğrultusunda; katılımcıların Türk Müziği'ne ilişkin eser tanımadıkları sonucuna varılmıştır. Kapçak-İşıksungur ve Kapçak'ın (2022) araştırmalarında tespit ettikleri; repertuvarda Türk Müziği'ne ilişkin basılı eserin/eserlerin olmadığı sonucu, bu araştırmada çıkan sonuç ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç kapsamında dört keman için bestelenmiş veya düzenlenmiş Türk Müziği'ne ilişkin eserlerin bestelenmesi ve düzenlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu kapsamda yapılacak çalışmaların basılmasının, eğitimciler ve öğrenciler tarafından daha rahat ulaşılması açısından önemlidir. Bu durumun ayrıca Türk Müzik Kültürü'nün evrenselleşmesi, ülke içine ve dışına yayılması, kültürün geliştirilerek hem kendi müzik öğrencilerimize, müzisyenlerimize hem de yurt dışında yaşayan müzik öğrencilerine ve müzisyenlere farklı bakış açısı sunması yönüyle de önem taşıdığı söylenebilir. İmik (2012) araştırmasında; müziğin kültürler arasındaki iletişimde büyük rol oynadığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmasında sunduğu öneriler arasında; müzik yapımcısı, bestecisi

Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 331-348.* DOI. 10.51460/baebd.1252427



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

veya dinleyicisinin öz kültürümüzü yansıtan müzik eserlerine daha fazla önem vermesi gerektiğinin önemini de vurgulamıştır. İmik'nin (2012) görüşlerinin bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ayrıca kendi ülkemizde eğitim gören keman öğrencilerinin kendi müzik kültürlerinde bulunan motiflerle bestelenmiş eserler aracılığı ile çalma becerilerini daha rahat geliştirebilecekleri ve daha keyifli bir sürece dönüştürebilecekleri de söylenebilir. Araştırmanın dört keman için bestelenmiş/düzenlenmiş Türk Müziği'ne ilişkin yeni eserlerin repertuvara eklenmesine ilişkin katılımcı görüşleri arasında; kendi kültür motiflerini içeren eserlerin çalışılmasının eğitim sürecinin kolaylaşmasını ve keyifli hale gelmesini destekleyen unsurlardan olduğu görüşlerinin var olduğu tespit edilmiştir.

Tüm sonuçlar doğrultusunda; Türk Müzik Kültürü'ne ve keman eğitimine katkı sağlayacak, eğitim niteliğinin yükseltilmesi amaçlı dört keman için Klasik Batı Müziği ve Türk Müziği'ne ilişkin basit, orta ve yüksek seviyede, küçük ve büyük ölçekli besteler veya düzenlemeler yapılarak kitaplaştırılması ve yeni eserlerin repertuvara eklenerek tanıtılmasına ilişkin konserler verilmesi önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 331-348.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 331-348.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akbaş, O. Usta, E. ve Çakır, R. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven algılarının bilgisayar oynama durumlarına göre incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi* 5(18),59-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197982>

Akyürek, R. (2018). Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda orkestra/oda müziği eğitimi etkinlik sürecinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 65-76. doi:10.7827/TurkishStudies.14034.

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Biber-Öz, N. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 14(1), 93-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153173>

Çelebi, K. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Tez No. 178825) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AD5h2UcCmAFaAV1KXohCXQ&no=L_zbYmQOuB5_on-Yp2sddQ

Delikara, A. (2017). Yaylı çalgı öğrencilerinin orkestra/oda müziği dersine ilişkin görüşleri. Yalap, H. (Ed.) 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı içinde (s. 18-25). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

İmik, Ü. (2012). Türk kültürünün yaşatılmasında müziğin önemi ve genç dinleyiciler üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(4), 47-59, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92442>

Kapçak-Işıksungur, B. ve Kapçak, Ş. (2022). Dört keman için yazılmış orijinal ve aranje edilmiş eserlerin oda müziği literatüründe yer alma durumlarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 720-772. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.383>

Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819082>

Şen, Ç., Şen, E., Kurtaslan, Z. ve Aydın, B. (2019). Müzik eğitimi anabilim dallarında orkestra/oda müziği dersi kapsamında hazırlanan konser repertuvarlarının incelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 69-82. https://www.researchgate.net/publication/337063478_MUZIK_EGITIMI_ANABILIM_DALLARINDA_ORKESTRA_ODA_MUZIGI_DERSI_KAPSAMINDA_HAZIRLANAN_KONSER_REPERTUVARLARININ_INCELENMESI_Investigating_Concert_Repertoires_Prepared_within_the_Scope_of_OrchestraChamber_Mu

Uslu, M., (1998). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi* (Tez No. 78333) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Varış, Y. A. (2016) Orkestra/oda müziği dersinin müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki yeri ve önemi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2504-2520. <https://silo.tips/download/the-role-and-importance-of-training-process-of-a-music-teacher-of-orchestra-cham>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.


Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2023). Müzik eğitimi ana bilim dallarında keman eğitimi veren akademisyenlerin dört keman için orijinal/aranje edilmiş eserleri tanıma ve kullanma durumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 331-348. DOI. 10.51460/baebd.1252427




Öğretmenlerin Aldığı Hizmetiçi Eğitimin Coğrafya Öğretim Süreci ve Öğrenci Başarısına Yansımaları¹

Reflections of In-Service Training Received by Teachers on Geography Teaching Process and Student Achievement

Sayfa | 349

Erkan DÜNDAR , Dr., MEB, erkan.dundar@meb.gov.tr

Ülkü Eser ÜNALDI , Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, unaldi@gazi.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 7 Mayıs 2023
Kabul tarihi - Accepted: 20 Mayıs 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu makale Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI danışmanlığında Erkan DÜNDAR tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 349-370.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 349-370.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Eğitime teknoloji entegrasyonu günümüzdeki teknolojik gelişmelerin değişme hızının da etkisiyle geçmişe göre çok daha önemli bir konu haline gelmiştir. Bu entegrasyonun en başarılı şekilde gerçekleşmesinde ise öğretmen yeterliklerinin rolü oldukça fazladır. Bu araştırmanın amacı günümüzde en çok kullanılan teknoloji entegrasyon modellerinden olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeline ait yeterlikleri coğrafya öğretmenlerine kazandırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim (HİE) kursunun coğrafya öğretim süreçlerine ve öğrenci başarısına olan yansımalarını belirleyebilmektir. Bu genel amaca ulaşmak için karma yöntem tercih edilmiştir. Belirtilen HİE'ye katılan coğrafya öğretmenlerinden beşinden ders gözlem formu aracılığıyla; bu beş coğrafya öğretmenin görev yaptığı okullarda öğrenim gören 254 öğrenciden ise geliştirilen başarı testi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde coğrafya öğretmenlerinin ders gözlem sonuçlarına göre TPAB'ın yeterlik alanlarından en az "etik" ve "yeniliklere açık olma" da yeterlik gözlendiği en çok ise "tasarım" ve "yürütme" de yeterlik gözlendiği belirlenmiştir. Öğrenci başarılarında ise ders gözlem puanı daha yüksek olan yani TPAB yeterliklerine daha çok sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı puanlarında belirgin bir artış görülürken ders gözlem puanı daha düşük olan iki öğretmenin öğrencilerinin başarı puanlarında ise anlamlı bir artış görülemedi. Elde edilen bu sonuçlara göre HİE tasarımına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi Eğitim, TPAB, Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji.

Abstract. Technology integration in education is a crucial issue due to the rapid development of technology today than in the past. The role of teacher competencies is essential to successfully implementing technology integration into teaching. The aim of this study is to determine the reflections of an in-service training (IST) course, which aims to provide geography teachers with the competencies belonging to the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACKe) model, one of the most widely used technology integration models today, on geography teaching processes and student achievement. In order to achieve this general aim, mixed methods research design was preferred. Data were collected from five of the geography teachers who participated in the IST through a lesson observation form and from 254 students studying in the schools where these five geography teachers worked through an achievement test. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that according to the course observation results of geography teachers, the least competence was observed in "ethics" and "being open to innovations" and the most competence was observed in "design" and "execution". In terms of student achievement, a significant increase was observed in the achievement scores of the students of the teachers who had higher course observation scores, that is, who had more TPACK competences, while no significant increase was observed in the achievement scores of the students of the two teachers with lower course observation scores. According to these results, some suggestions were made for IST design.

Keywords: In-Service Training, TPACK, Technology Integration, Technology.



Extended Abstract

Introduction. With the recent innovations in technology, various learning materials can be developed for students with different learning styles, and learning can be more personalized (Kurt, 2013). With these reflections of technology in education, students become more involved in the learning process, and their motivation increases. However, the extent to which these benefits will be realised with the integration of technology into education still depends on teachers. No matter how much technology develops, there is no technology that can replace the teacher in all its dimensions (Çetin ve Aktaş, 2021). There are many models in the literature that are used to integrate technology into education. One of them is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model. TPACK consists of three main types of knowledge and dual knowledge types that arise from the interaction of each of these knowledge types with the others. In our country, in institutions where geography teachers are trained, firstly field knowledge and then pedagogical knowledge are emphasized. However, the knowledge and skills related to technology, which is the most important component of the TPACK model, are extremely limited. Studies show that there are technological infrastructure problems in universities and that the instructors do not have sufficient knowledge and skills about technology integration into education, so they cannot transfer these to prospective teachers (Gökçe, 2009; Kaya, 2011; İnce and Sağdıç, 2020). For this reason, it becomes even more important for geography teachers to integrate technology into their field and pedagogical knowledge and organize their geography teaching processes in this way. At this point, in-service training (IST) comes up on the agenda. Thanks to the ISTs, geography teachers can have knowledge about the technologies that are changing and updated very rapidly, especially due to their nature; they can put forward creative ideas for integrating these technologies into the geography teaching process, and finally, they can use all these gains to increase student achievement (Akbaş, Uzunöz and Gençtürk, 2011; Niyazi, Ünalı and Artvinli, 2013; Babacan and Özey 2016; Babacan and Özey, 2017). In this study, it is aimed to determine the effects of an IST designed to increase the TPACK competences of geography teachers on the geography teaching process in terms of TPACK competence areas and to determine its reflections on student achievement.

In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

- How are the observation results of geography teachers about the lessons they taught after the IST and the status of TPACK according to the competence areas?
- Is there a significant change in students' achievement scores in the lessons where geography teachers apply the TPACK model?
- Is there a significant difference between the lesson observation results of geography teachers and the achievement scores of the students in the lessons in which they applied the TPACK model?

Method. In this research, mixed method was preferred. In the quantitative dimension of this research, it was decided to use the pretest-posttest control group experimental design for the sub-objective "Is there a significant change in the achievement scores of the students in the lessons where geography teachers apply the TPACK model?". In the qualitative dimension of this research, "Case Study" design was used for the sub-objective of "How are the observation results of geography teachers regarding the lessons they taught after the IST and the status of TPACK according to the competence areas?".



Results. As a result of the analysis of the lesson observation guides related to the sub-objective of the research "How are the observation results of geography teachers regarding the lessons they taught after the IST and the situation of TPACK according to the competence areas?", it was seen that geography teachers showed competence mostly in the fields of "Use of Technology in Conducting Geography Teaching Process" and "Use of Technology in Geography Teaching Process Design", while one of the least competence areas was "Being Open to Innovations in Geography Teaching" and the other was "Technopedagogical Geography Teaching and Ethics".

Regarding the sub-objectives of the research, "Is there a significant change in the achievement scores of the students in the lessons in which geography teachers apply the TPACK model?" and "Is there a significant difference between the course observation results of geography teachers and the achievement scores of the students in the lessons in which they apply the TPACK model?" It was determined that there was no significant change in the achievement scores of all students; the academic achievement of the students in the schools of the three teachers with the highest course observation grades increased after the geography lesson in which the TPACK model was applied, but there was no significant increase in the achievement scores of the students of the two teachers with low course observation grades.

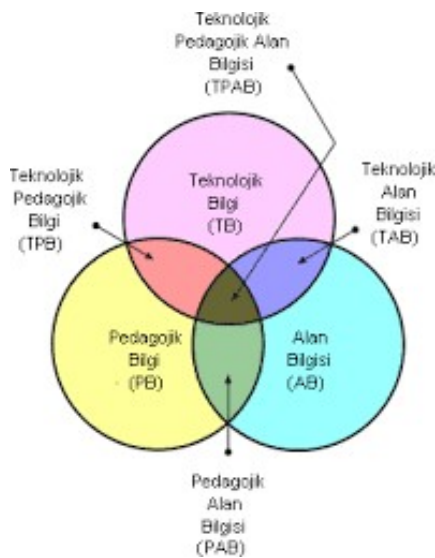
Discussion and Conclusion. The reason why this competence is not observed much despite the use of the most up-to-date technologies in the IST organized in relation to the result of the study that geography teachers do not have much competence related to the competence area of being open to innovations may be that geography teachers are still inclined to use old technologies that they are familiar with (Sönmez, Çavuş, & Meray, 2009). Regarding the ethical competence area, the reason why it is not observed much in geography teachers may be that geography teachers are used to designing lessons in a way that is not in accordance with the concept of "intellectual property" before using technology in their lessons, and they think that there will be no legal problems because they do this for teaching purposes. The content and design of the IST should be reviewed in relation to these competence areas, and any deficiencies should be identified and eliminated.

Regarding the academic achievement of students, it can be interpreted that there is a strong relationship between the TPACK competences of geography teachers and student achievement. For this reason, ISTs should be designed to provide all geography teachers with as many competencies as possible.

Giriş

Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişimler hızını her geçen gün artırarak eğitime teknoloji entegrasyonunun nasıl olacağına da etki etmektedir. Teknolojideki son yeniliklerle beraber farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere yönelik çeşitli öğrenme materyalleri geliştirilebilmekte, öğrenme daha fazla kişiselleştirilebilmektedir (Kurt, 2013). Teknolojinin eğitime olan bu yansımaları ile öğrenciler öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmakta ve motivasyonları daha fazla artmaktadır. Ancak teknolojinin eğitime entegrasyonu ile sağlanacak bu faydaların ne oranda gerçekleşeceği yine de öğretmenlere bağlıdır. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin henüz öğretmenin yerini tüm boyutlarıyla alabilecek bir teknoloji mevcut değildir (Çetin ve Aktaş, 2021). 2005 yılında değiştirilen öğretim programları vasıtasıyla daha çok duyduğumuz yapılandırmacılık anlayışına göre değişen öğretmenin rollerinden bazıları; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşatmak, öğrenme sürecini yönlendirmek vb.dir (Koç, 2016). Eğitime entegre edilecek teknolojilerin genel özellikleri de bu yeni öğretmen rolleri ile uyumludur.

Alanyazında teknolojinin eğitime entegre edilmesinde kullanılan pek çok model bulunmaktadır. Bu modellerden büyük bir kısmı eğitim-öğretim ortamlarına yalnızca bilgisayar, internet ya da çeşitli yazılımların sağlanmasını merkeze alırken az sayıda birkaç model ise donanım, yazılım ya da altyapıya ek olarak öğretmen yeterlikleri ve pedagojiyi merkeze almaktadır. Geçmişten günümüze teknoloji entegrasyonunun nasıl değişim gösterdiği incelenirse modellerin artık daha fazla eğitimcilerle odaklandığı görülecektir (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2014). Bunlardan birisi de Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelidir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi üç ana bilgi türü ve bu bilgi türlerinin her birinin diğerleriyle etkileşiminden doğan ikili bilgi türleri bileşenlerinden meydana gelmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli.



Her branştan öğretmenin olduğu gibi coğrafya öğretmenlerinin de bu modeli uygulayabilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Örneğin doğal afetler konusunu işleyecek bir coğrafya öğretmeni öncelikle bu konu ile ilgili temel kavram, teori ve fikirlere sahip olmalı (Shulman, 1986), jeomorfoloji ve klimatoloji bilgilerini de sürece katabilmelidir. Tüm bunlar TPAB'ın alan bilgisi bileşeni ile ilgilidir. Öte taraftan bu konuyu verimli bir şekilde işlemek için bu bilgilere sahip olmak yeterli değildir. Doğal afetler konusunu işlerken uzamsal zekaya sahip öğrenciler haritaların coğrafya öğretim sürecine dahil edilmesi, farklı seviye ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olduğu sınıfta farklı öğretim ve yöntem ve teknikleri kullanılabilirdir (Koehler&Mishra, 2009). Tüm bunlar ise TPAB'ın pedagoji bilgisi bileşeni ile ilgilidir. TPAB'ın en kritik bileşeni olan teknoloji ise bu iki temel bileşenden birine ya da ikisine birden herhangi bir teknolojinin dâhil edilmesi olarak açıklanabilir. Coğrafi bilgi sistemleri teknolojisi üzerinden geçmişten günümüze yaşanan deprem afetlerini ve fay hatlarının aynı harita üzerinde gösterilmesi bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir. Teknoloji, alan ve pedagoji bilgisi etkileşiminden ortaya çıkan "Teknolojik pedagojik alan bilgisi" ise bu üç bilgi türünün tek tek anlamlarının ötesine geçen bir bilgi türüdür. Bu bilgi türü öğretim sürecinde planlamadan ölçme değerlendirmeye kadar olan bütün süreçlerde etkinlik ve niteliği artırmak için doğru zamanda doğru teknolojilerin kullanılması ile ilişkilidir (Mishra&Koehler, 2006; Koehler&Mishra, 2009).

TPAB modeli daha önce de belirtildiği gibi öğretmen yeterliklerine odaklanan bir modeldir. Ülkemizde Kabakçı Yurdakul, Birinci, Çoklar ve Kurt (2014) tarafından yapılan araştırma ile TPAB yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu yeterlik ve göstergeler sayesinde teknolojinin TPAB modeline göre eğitime entegre edilip edilmediği değerlendirilebilmektedir. Belirlenen yeterlik alanlarından ilki "Öğretim Sürecini Tasarlama"dır. Bu yeterlik alanı öğretim sürecine gerekli hazırlıkların yapılırken teknolojinin kullanılma durumu ile ilgili yeterlik ve performans göstergelerini içermektedir.

İkinci yeterlik alanı "Öğretim Sürecini Yürütme"dır. Bu yeterlik alanı da öğretim sürecinin yürütülmesi ile ölçme ve değerlendirmesinin yapılmasında teknolojinin kullanılması ile ilgili yeterlik ve performans göstergelerini içerir. TPAB modeline göre öğretim süreci, teknolojiler ve günlük yaşam ile ilgili bağlantıların sağlanması gibi yeterlikleri içeren yeterlik alanı ise "Yeniliklere Açık Olma"dır. Bir diğer yeterlik alanı olan "Etik Konulara Uyma" ise öğretim sürecinde etik konuları ile ilgili telif, bilginin güvenliği ve doğruluğu, öğretmenlik meslek etiği ve fikri mülkiyet konularına odaklanan bir yeterlik alanıdır. "Problem Çözme" yeterlik alanı ise eğitime entegre edilen teknolojiler ile ilgili temel bilgi ve becerilerin yanında süreçte ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun da çözümünü bulabilme ve bu çözümü uygulayarak başarılı bir entegrasyon gerçekleştirme ile ilgili yeterlik alanıdır. Son yeterlik alanı olan "Alanda uzmanlaşma" ise TPAB bilgi ve becerileri ile ilgili sahip olan bir öğretmenin artık çevresine liderlik yapabilmesi yeterlik ve göstergelerini kapsayan bir yeterlik alanıdır.

Ülkemizde coğrafya öğretmeni yetiştirilen kurumlarda ilk olarak alan bilgisi ardından da pedagojik bilgiye ağırlık verilmektedir. Ancak TPAB modelinin en önemli bileşeni olan teknoloji ile ilgili öğretmenlere kazandırılmaya çalışılan bilgi ve beceriler son derece sınırlıdır. Yapılan araştırmalar üniversitelerde teknolojik alt yapı sorunları olduğunu, öğretim elemanlarının eğitime teknoloji entegrasyonu ile ilgili öncelikle kendilerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını dolayısıyla bunları öğretmen adaylarına aktaramadığını göstermektedir (Gökçe, 2009; Kaya, 2011; İnce ve Sağdıç, 2020). Bu nedenle göreve yeni başlayan coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları alan ve pedagoji bilgilerine



teknolojiyi dâhil ederek bütünleştirmeleri ve coğrafya öğretim süreçlerini bu şekilde organize etmeleri daha da büyük önem kazanmaktadır. Bu noktada hizmet içi eğitimler (HİE) gündeme gelmektedir. HİE'ler sayesinde coğrafya öğretmenleri özellikle doğası gereği çok hızlı bir şekilde değişen ve güncellenen teknolojiler hakkında bilgi sahibi olabilir, bu teknolojilerin coğrafya öğretim sürecine entegre edilmesinde yaratıcı fikirler ortaya koyabilir en nihayetinde tüm bu kazanımlarını öğrenci başarısını artırmak için kullanabilir (Akbaş, Uzunöz ve Gençtürk, 2011; Niyazi, Ünalı ve Artvinli, 2013; Babacan ve Özey 2016; Babacan ve Özey, 2017).

TPAB ile ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar genel olarak TPAB'ın ne olduğunun tanımının yapılması, TPAB seviyelerinin belirlenmesi ve ölçülmesi, TPAB seviyeleri ile bazı değişkenlerin ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan ilk araştırmayı 2004 yılında Koehler, Mishra, Yahya ve Yadav gerçekleştirmiş ve ilk defa TPAB ve bileşenlerine yer verilmiştir. Schmidt ve diğerleri (2009) ile Su, Huang, Zhou ve Chang (2017) de TPAB seviyelerinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirmişlerdir. Ülkemizde de TPAB ve bileşenleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olup bu çalışmaların çok az bir kısmı sosyal bilimler öğretmenleri ile ilgilidir. Örneğin Akman (2014), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeyleri ve bu üç değişken arasındaki ilişkileri çok yönlü incelerken; Doğru'nun çalışmasında (2016) ise çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlilikleri tespit edilmiş ve bu yeterliliklerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dereli (2017) de benzer şekilde çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının TPAB yeterliliklerini ve teknolojiye yönelik inanç düzeylerini tespit ederek bunlar arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, yaş, üniversite, mezun olunan lise, haftalık bilgisayar kullanma süresi ile teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisi değişkenlerine göre incelemiştir. Görüldüğü gibi TPAB ile ilgili araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun TPAB'ın tanımlanması, belirlenmesi ya da ölçülmesine yönelik olduğu ve TPAB'ın geliştirilmesine yönelik çok az çalışma olduğu görülmektedir. Bununla beraber yine alanyazın tarandığında düzenlenen bir HİE'nin coğrafya öğretim sürecine ve öğrenci başarısına ne gibi etkileri olduğunu yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin katıldığı TPAB bilgi ve becerilerini artırmak için tasarlanan bir HİE'nin coğrafya öğretim sürecine ne gibi etkilerinin olduğunun TPAB yeterlik alanları açısından belirlenmesi ve öğrenci başarısına yansımalarını belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- Coğrafya öğretmenlerinin HİE'den sonra işledikleri derslere ilişkin gözlem sonuçları ve TPAB'ın yeterlik alanlarına göre durumu nasıldır?
- Coğrafya öğretmenlerinin TPAB modelini uyguladıkları derslerinde öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
- Coğrafya öğretmenlerinin ders gözlem sonuçları ile TPAB modelini uyguladıkları derslerindeki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada model olarak karma yöntem tercih edilmiştir. Creswell (2012)'e göre, karma yöntem sadece iki farklı araştırmadan elde edilen (nitel ve nicel) verilerin toplanması olmayıp, bunun



ötesinde birbirinden farklı olan bu araştırma verilerinin birleştirildiği, ilişkilendirildiği ve birbirinin içine yedirildiği araştırma süreci olarak kabul edilmektedir.

Bu araştırmanın nicel boyutunda “Coğrafya öğretmenlerinin TPAB modelini uyguladıkları derslerinde öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?” alt amacı için “Coğrafya öğretmenlerinin TPAB modelini uyguladıkları dersler” bağımsız değişkeninin “öğrenci başarı puanları” bağımlı değişkenine etkilerinin incelenmesi nedeniyle öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda ise “Coğrafya öğretmenlerinin HİE’den sonra işledikleri derslere ilişkin gözlem sonuçları ve TPAB’ın yeterlik alanlarına göre durumu nasıldır?” alt amacı için “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003, s.13).

Araştırmanın “Coğrafya öğretmenlerinin ders gözlem sonuçları ile TPAB modelini uyguladıkları derslerindeki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacı için ise nicel ve nitel verilere ait bulgular yorumlama yapılırken birleştirilmiştir.

Çalışma Grupları

Bu araştırma karma yöntem araştırma deseninde tasarlandığı ve buna bağlı olarak farklı problem durumları olduğu için 2 farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu sınıf içi ders gözlemlerinin yapılması için HİE’ye katılan öğretmenlerinden belirlenen beş coğrafya öğretmeninden oluşmakta, ikinci çalışma grubu ise öğrenci başarılarının belirlenebilmesi için birinci çalışma grubundaki beş öğretmenin toplam 254 öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grupları oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntemde zaman, para ve işgücü ile ilgili mevcut sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Tablo 1’de Sınıf içi ders gözlemleri için oluşturulan çalışma grubundaki coğrafya öğretmenlerine ait demografik veriler verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerden oluşan çalışma grubuna ait demografik veriler

Değişkenler	Özellikler	N	%
Yaş	27-31	1	20
	32-36	1	20
	37-41	2	40
	42 ve üstü	1	20
Cinsiyet	Erkek	4	80



Değişkenler	Özellikler	N	%
Çalıştığı Okul	Kadın	1	20
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	1	20
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	20
	Anadolu Lisesi	3	60
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	20
	6-10 yıl	2	40
	11-15 yıl	2	40
En Son Mezun Olduğu Okul	Lisans	4	80
	Yüksek Lisans	1	20

Tablo 2’de öğrencilerden oluşturulan çalışma grubuna ait demografik veriler verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerden oluşan çalışma grubuna ait demografik veriler

Değişkenler	Özellikler	N	%
Yaş	14	99	38,97
	15	125	49,21
	16	66	25,98
	17	27	10,62
Cinsiyet	Erkek	119	46,85
	Kadın	135	53,14
Okul	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	43	16,92
	Çok Programlı Lise	49	19,29
	Anadolu Lisesi	163	64,17
Sınıf	9	95	37,40
	10	111	43,70
	11	49	19,29

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma karma yöntem araştırma deseninde tasarlandığı için farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. TPAB modeline göre tasarlanıp uygulanan coğrafya öğretim süreçlerinin öğrenci başarısına etkilerini belirleyebilmek için 40 sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilirken öncelikle testlerin geliştirilme amaçları belirlenmiş ardından bu testler ile ölçülecek yeterlikler CDÖP’de yer alan “Türkiye’de Su Varlığı” konusunun kazanımlarından yararlanarak belirlenmiştir. Buna göre bir belirtke tablosunda maddeler ile yeterlikler eşleştirilerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra düzenlenen maddelerden oluşan taslak başarı testi asıl uygulamanın yapılacağı hedef



kitlenin özelliklerine yakın bir gruba uygulanarak madde analizleri yapılmış ve çalışmayan maddeler başarı testinden çıkarılmıştır. Son olarak güvenilirlik analizleri yapılmış ve testlere son hali verilmiştir (Baykul, 2000; Thorndike, 1971; Crocker ve Algina, 1986).

Coğrafya öğretmenlerini TPAB modelini derslerine entegre ederken değerlendirebilmek için ise ders gözlem kılavuzu kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ders gözlem kılavuzunda Kabakçı Yurdakul vd. (2014) tarafından oluşturulan “Öğretmenlik Mesleği İçin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Göstergeleri”nden yararlanılarak bu yeterlikleri içeren 20 madde yazılmış ve her bir madde ile ilgili olmak üzere gözlem sonuçları “Gözlendi”, “Kısmen gözlendi” ve “Gözlenmedi” şeklinde sınıflandırılmıştır. Kılavuzların oluşturulma sürecinde iki coğrafya eğitimcisi ve bir eğitim bilimci akademisyen ile bir ölçme-değerlendirme uzmanının önerilerine dayanılarak kılavuza son hali verilmiştir. Ayrıca kılavuzda puanlamaya esas olarak, “Gözlendi” derecesi için 2, “Kısmen Gözlendi” derecesi için 1, “Gözlenmedi” derecesi için de 0 rakamı tayin edilmiştir. Böylece ders gözlem kılavuzunda bir coğrafya öğretmenin alabileceği en yüksek puan 40 en az ise 0’dır.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

HİE tamamlandıktan sonra araştırmacı, HİE’ye katılan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen beş coğrafya öğretmenin 40+40=80 dk’lık bir dersini birer kez ziyaret ederek gözlem kılavuzu aracılığıyla gözlemi gerçekleştirmeden önce kendisi ve amacını öğrencilere açıklamış ve katılımcı olmayan gözlem yapmıştır. Böylelikle HİE’de edinilen TPAB bilgi ve becerilerin coğrafya derslerine entegrasyon durumu ile ilgili veriler toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce katılımcıların kendilerinin belirleyeceği bir takma ad (rumuz) seçmeleri istenmiştir. Böylece nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular birleştirilebilmiştir.

Araştırmacı gözlem sırasında ayrı bir kâğıda öğretim ortamının tanıtıldığı ve dakika dakika derste olanların kaydedildiği notlar almıştır. Bu sayede ders gözlem kılavuzundaki maddelerin puanlanması bu notlara dayandırılmış ve verilerin analizi aşamasında da bu notlara atıfta bulunulmuştur. Yapılan gözlem sırasında öğretmen ve öğrencileri rahatsız etmeyecek şekilde video kaydı da alınmıştır. Bunun için uygulama öğretmeni ve okul yönetiminden gerekli izinler önceden alınmıştır. Dersler kamera ile kayıt altına alınmadan önce, çalışmanın amacı ve kameranın neden kullanılması gerektiği sınıftaki tüm öğrencilere açıklanarak, izinleri alınmıştır. Bu video kayıtları sayesinde araştırmacı gözlemden sonra dersleri defalarca daha gözlemeleme şansını elde etmiş, ders gözlem kılavuzundaki her bir maddeye ilişkin puanlamalarını ve notlarını gözden geçirerek bazı değişiklikler yapmıştır. Yani ders gözlemi esnasında video kaydedilmesi ile araştırmacının ders gözlemi sırasında gözden kaçırabildiği noktaları sonradan tespit edebilme şansı ortaya çıkmış hem de ikinci bir gözlemci tarafından da bu kayıtların izlenerek görüş birliği/ayrılığının belirlenmesi, bu yolla güvenilirliğin artırılması sağlanmıştır. Bir gözlemde iki gözlemci arasındaki uyumun %75’ten düşük olması verilerin geçerliğini sorgulanır hale getirir (Karasar, 2011, s.165). Nitekim yapılan video kaydı ikinci bir coğrafya eğitimcisi akademisyen uzmanla beraber tekrar izlenerek ders gözlemleri üzerinde eğitici tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmaların sonucunda iki gözlemcinin bağımsız gözlemleri arasında büyük oranda bir uyum sağlanmıştır. Bu sayede yapılan ders gözleminin güvenilirliği artırılmıştır.



Son olarak ders gözlemi yapılan coğrafya öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarındaki 10.sınıf öğrencilerine araştırma kapsamında öğrenciler için geliştirilen “Türkiye’de Su Varlığı” başarı testi uygulanmıştır. Tablo 3’te rumuzlarına göre öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin dağılımı gösterilmiştir.

Sayfa | 359 Tablo 3

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öğretmenlere göre dağılımı

Öğretmen Rumuz	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	N	%	N	%
Ay-yıldız	27	21,42	24	18,75
Elfani	21	16,66	22	17,18
Karaağaç	29	23,01	31	24,21
Karadeniz	24	19,04	25	19,53
İstanbul	26	20,63	26	20,31
Toplam	126	100	128	100

Öğrenciler için geliştirilen başarı testi uygulanmadan önce belirlenen 5 coğrafya öğretmeni ile iki kez online toplantı yapılmış uygulama adımları ile bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden kontrol grubunda uygulanmak üzere “Türkiye’de Su Varlığı” konusu ile ilgili TPAB modeline uygun olmayan bir ders planı hazırlamaları ve deney grubunda uygulanmak üzere de aynı konu ile ilgili TPAB modeline uygun bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bunların dışında online toplantılarda öğretmenlere TPAB modeli ile ilgili genel hatırlatmalar yapılmış ve onlardan gelen sorular cevaplandırılmıştır. Yapılan toplantılar sonucunda coğrafya öğretmenlerinin “Türkiye’de Su Varlığı” konusunu yaklaşık olarak aynı haftalarda işleyeceği belirlenmiş ve kendileri ile başarı testleri paylaşılmıştır. Her bir coğrafya öğretmeni derslerine girdikleri 10. sınıflardan birini kontrol grubu, diğerini ise deney grubu olarak belirlemiştir. Kontrol grubunda geliştirilen başarı testi ön test olarak uygulandıktan sonra TPAB modeline uygun olmayan ders planı takip edilerek “Türkiye’de Su Varlığı” konusunun öğretim süreci tamamlanmış ve hemen ardından aynı başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda da geliştirilen başarı testi ön test olarak uygulanmış, sonrasında TPAB modeline uygun hazırlanan ders planı takip edilerek “Türkiye’de Su Varlığı” konusunun öğretim süreci tamamlanmıştır. Son olarak deney grubunda da başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Her iki gruba uygulanan ön test sonuçları analiz edilerek grupların birbirlerine denk olup olmadığı kontrol edilmiş ve her iki grubun da ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz edilerek TPAB modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi geleneksel yöntemlerle karşılaştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir öğretmenin ayrı ayrı yürüttüğü bu aşamalar araştırmacı tarafından sürekli takip edilmiş, gerektiğinde destek verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel kısmında araştırmacı tarafından ders gözlem kılavuzu vasıtasıyla yapılan ders gözlemi sonucunda her bir coğrafya öğretmenin kılavuzda belirtilen TPAB yeterlikleri; “Gözlendi”, “Gözlenmedi” ve “Kısmen Gözlendi” olarak analiz edilerek yüzdelerle belirlenmiş ve



gözlenme durumlarına göre puanlama yapılmıştır. Ayrıca kılavuzda bulunan her bir yeterliğe ilişkin gözlenme durumları, araştırmacının gözlem sırasında aldığı notlarla gerekçelendirilmiştir. Bu gözlemci notları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve ders gözlem kılavuzundaki TPAB yeterlikleri ile ilgili her bir madde ve ana TPAB yeterlik alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Gözlem sırasında yapılan video kaydı sayesinde ikinci bir coğrafya eğitimcisi akademisyen de ders gözlem kılavuzu vasıtasıyla gözlem ve puanlama yapmış, notlar almıştır. Araştırmacı ve ikinci uzmanının puanlarının ortalaması alınarak nihai puan elde edilmiştir. Ayrıca ikinci uzman ve araştırmacı, öğretmenlerin gözlenme durumları ile ilişkilendirilmiş ders notları üzerinde de eğitsel tartışmalar gerçekleştirmiş ve yüksek oranda görüş birliği sağlamışlardır.

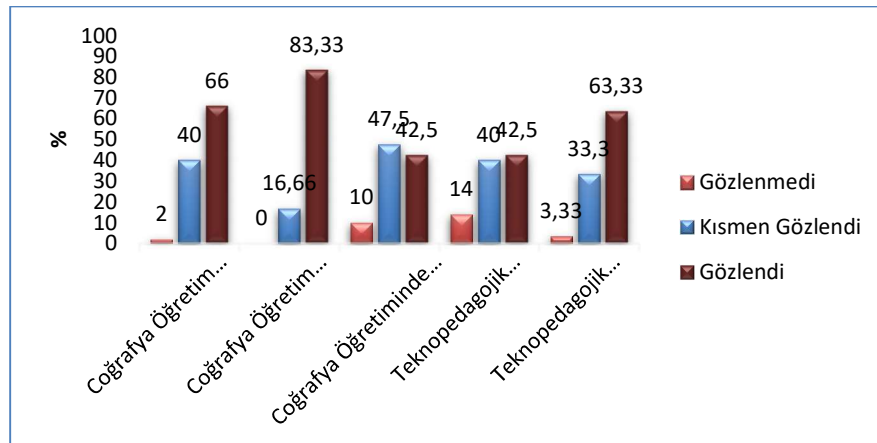
Araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilerin analizinde ise SPSS ve Microsoft Excel elektronik tablolama programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde HİE'ye katılan beş coğrafya öğretmenin görev yaptığı okullardaki uygulamalarda farklı iki grup üzerinden aynı başarı testi ile ölçüm alındığı ve grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı karşılaştırıldığı için parametrik test koşulları sağlanamadığında "Mann-Whitney U Testi"; parametrik test koşulları sağlandığında "Bağımsız Örneklem t-Testi" kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Ders Gözlem Kılavuzundan Elde Edilen Bulguların Analizi

Şekil 2'de ders gözlem kılavuzlarının TPAB yeterlik alanlarına göre analizi neticesinde elde edilen bulgular verilmiştir.



Şekil 2. Ders gözlem kılavuzlarının TPAB yeterlik alanlarına göre analizi.



Şekil 2’de de görüleceği üzere genel olarak yapılan ders gözlemleri neticesinde coğrafya öğretmenleri sırasıyla en çok “Coğrafya Öğretim Sürecini Yürütmede Teknoloji Kullanımı”, “Coğrafya Öğretim Süreci Tasarımında Teknoloji Kullanma” ve “Teknopedagojik Coğrafya Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemleri Çözme” kategorilerinde yeterlik göstermişlerdir. Ancak “Teknopedagojik Coğrafya Öğretimi ve Etik” ile “Coğrafya Öğretiminde Yeniliklere Açık Olma” TPAB yeterlik alanlarında diğer yeterlik alanları kadar yeterlik gözlenememiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak aynı TPAB yeterlik alanlarından diğer veri toplama araçlarının analiz neticesinde elde edilen bulgularla da paralel olarak coğrafya öğretmenleri en çok TPAB’in en temel yeterlik alanları olan tasarım ve yürütmede daha çok yeterliğe sahipken, yeniliklere açık olma ve etik ile ilgili yeterlikleri öğretim sürecine yansıtma konusunda sıkıntı yaşadıkları yorumu yapılabilir. Bunun dışında coğrafya öğretmenleri TPAB’a uygun tasarlanan coğrafya öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerden içerik ve alanla ilgili olanlara daha çok çözüm bulabilirken teknoloji ile yaşadıkları problemleri çözmekte diğer alanlar kadar başarılı değildir. Bunda da teknoloji ile ilgili problemleri çözenin üst düzey teknoloji kullanma becerisi gerektirmesinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Yapılan ders gözlemi sonucunda her bir maddeden elde edilen gözlem sonuçlarına göre bir puanlandırma yapılmış her bir coğrafya öğretmenin TPAB ders gözlemi puanı ortaya çıkmıştır. Bu puanlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ders gözlemi sonucunda elde edilen öğretmen TPAB puanları

Öğretmen Rumuz	Ders Gözlem Puanı
Karaağaç	18
Karadeniz	22
İstanblue	34
Elfani	34
Ay-yıldız	37

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek puan alan öğretmenin 37, en az puan alan öğretmenin de 18 puan aldığı görülmektedir. Ortalama puan ise 29,8’dir.

Öğrenciler İçin Geliştirilen Başarı Testinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Ay-yıldız ve İstanblue rumuzlu öğretmenin okulundaki deney ve kontrol gruplarında parametrik test koşulları sağlanmadığından ön test başarı puanları ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış sonuçları ve ortalamaları Tablo 5’te verilmiştir.



Tablo 5

Ay-Yıldız ve İstanbul rumuzlu öğretmenlerin okullarında deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Öğretmen Rumuz	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	Etki Değeri
Ay-yıldız	Kontrol Grubu Ön Test	27	25,09	677,50	299,500	-,465	,642	,01
	Deney Grubu Ön Test	24	27,02	648,50				
İstanbul	Kontrol Grubu Ön Test	26	26,40	691,50	335,500	-,046	,963	,00
	Deney Grubu Ön Test	26	26,60	686,50				

Tablo 5 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Ay-Yıldız rumuzlu öğretmenin okulunda deneysel işlem yapılmadan önce kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=25,09$), deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalama ile ($\bar{X}=27,02$) yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında 0,05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu ($p=,642$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki değeri de 0,01 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir.

Aynı tabloda Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre İstanbul rumuzlu öğretmenin okulunda deneysel işlem yapılmadan önce kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=26,40$), deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalama ile ($\bar{X}=26,60$) yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında 0,05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu ($p=,963$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki değeri de 0,00 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir.

Elfani, Karaağaç ve Karadeniz rumuzlu öğretmenin okulundaki deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ortaya konduktan sonra varyansların da homojen olduğu görülmüş ve bağımsız örneklem t-testi uygulanarak sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6

Elfani, Karaağaç ve Karadeniz rumuzlu öğretmenlerin okullarında kontrol ve deney gruplarının başarı testi ön test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Öğretmen Rumuz	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p	Etki Değeri
Elfani	Kontrol Grubu Ön Test	29	24,31	12,22	58	-,175	,862	,04
	Deney Grubu Ön Test	31	24,83	11,14				
Karaağaç	Kontrol Grubu Ön Test	21	32,38	13,74	41	-,600	,552	,18
	Deney Grubu Ön Test	22	34,54	9,62				
Karadeniz	Kontrol Grubu Ön Test	24	27,08	11,02	47	-,148	,883	,04
	Deney Grubu Ön Test	25	27,60	13,23				

Tablo 6 incelendiğinde bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre Elfani rumuzlu öğretmenin okulunda deneysel işlem yapılmadan önce kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=24,31$), deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalama ile ($\bar{X}=24,83$) yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında 0,05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu ($t_{(58)}=-,175$, $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki değeri de 0,04 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir. Karaağaç rumuzlu öğretmenin okulunda deneysel işlem yapılmadan önce kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=32,38$), deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalama ile ($\bar{X}=34,54$) yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında 0,05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu ($t_{(41)}=-,600$, $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki değeri de 0,18 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir. Karadeniz rumuzlu öğretmenin okulunda deneysel işlem yapılmadan önce kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=27,08$), deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına ait ortalama ile ($\bar{X}=27,60$) yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında 0,05 anlamlılık düzeyinden



yüksek olduğu ($t_{(47)}=-,148, p>0,05$) görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki değeri de 0,04 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir.

Bu bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde Ay-Yıldız, İstanbulblue, Elfani, Karaağaç ve Karadeniz rumuzlu öğretmenlerin okullarında uygulama yapılan kontrol ve deney gruplarının işlem öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir. Etki değerinin bütün öğretmenlerin görev yaptığı okullarda oldukça düşük olması da bu denkliğin fazla olduğunu göstermektedir.

Uygulama yapılan okullarda kontrol ve deney gruplarının birbirlerine denk olduğu belirlendikten sonra başarı testi deneysel işlem sonrası son test olarak uygulanmıştır. Ay-Yıldız, İstanbulblue, Elfani, Karadeniz ve Karaağaç rumuzlu öğretmenlerin okullarındaki son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ortaya konduktan sonra varyansların da homojen olduğu görülmüş ve bağımsız örneklem t-testi uygulanarak sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ay-Yıldız, İstanbulblue, Elfani, Karadeniz ve Karaağaç rumuzlu öğretmenin okullarındaki deney ve kontrol gruplarının başarı testi son test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Öğretmen Rumuz	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p	Etki Değeri
Ay-Yıldız	Kontrol Grubu Son Test	27	51,11	13,39	49	-5,11	,000	1,42
	Deney Grubu Son Test	24	71,66	15,29				
İstanbulblue	Kontrol Grubu Son Test	26	48,65	15,59	50	-3,814	,000	1,05
	Deney Grubu Son Test	26	63,65	12,61				
Karadeniz	Kontrol Grubu Son Test	29	55,34	15,17	58	-,077	,939	,01
	Deney Grubu Son Test	31	55,64	15,20				
Elfani	Kontrol Grubu Son Test	21	51,42	15,17				



Öğretmen Rumuz	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p	Etki Değeri
Karaağaç	Deney Grubu Son Test	22	76,36	17,87	41	-4,920	,000	1,50
	Kontrol Grubu Son Test	24	55,83	11,94	47	-1,131	,264	,06
	Deney Grubu Son Test	25	56,60	11,35				

Tablo 7'ye göre Ay-Yıldız rumuzlu öğretmenin okulunda TPAB modelinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=51,11$), TPAB modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamalardan ($\bar{X}=71,66$) düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 26,02 puan artmasına rağmen, deney grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 44,64 puan arttığı görülmüştür. Yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanı ortalaması ile deney grubunun son test puanları ortalaması arasında deney grubu son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(49)}=-5,11$, $p<,05$). Etki değeri de 1,42 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,8'in çok üzerinde olduğu için "kuvvetli etki" olarak değerlendirilmiştir.

İstanbul rumuzlu öğretmenin okulunda TPAB modelinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=48,65$), TPAB modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamalardan ($\bar{X}=63,65$) düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 22,25 puan artmasına rağmen, deney grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 37,05 puan arttığı görülmüştür. Yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanı ortalaması ile deney grubunun son test puanları ortalaması arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(50)}=-3,81$, $p<,05$). Etki değeri de 1,05 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,8'in üzerinde olduğu için "kuvvetli etki" olarak değerlendirilmiştir.

Karadeniz rumuzlu öğretmenin okulunda TPAB modelinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=55,34$), TPAB modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamalardan ($\bar{X}=55,64$) çok farklı olmadığı görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanı ortalaması ile deney grubunun son test puanları ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t_{(58)}=-,077$ $p>,05$). Etki değeri de 0,01 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir.

Elfani rumuzlu öğretmenin okulunda TPAB modelinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=51,42$), TPAB modelinin uygulandığı



deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamalardan ($\bar{X}=76,36$) düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 19,04 puan artmasına rağmen, deney grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre 41,82 puan arttığı görülmüştür. Yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanı ortalaması ile deney grubunun son test puanları ortalaması arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(41)}=-4,92$, $p<,05$). Etki değeri de 1,50 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,8'in çok üzerinde olduğu için "kuvvetli etki" olarak değerlendirilmiştir.

Karaağaç rumuzlu öğretmenin okulunda TPAB modelinin uygulanmadığı dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamaların ($\bar{X}=55,83$), teknopedagojik yaklaşımın kullanıldığı dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ait ortalamalardan ($\bar{X}=56,60$) çok farklı olmadığı görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanı ortalaması ile deney grubunun son test puanları ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t_{(47)}=-1,131$ $p>,05$). Etki değeri de 0,06 olarak hesaplanmış olup bu değer 0,2'nin altında olduğu için küçük etki olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde sonuçlar Karadeniz ve Karaağaç rumuzlu öğretmenlerin okullarındaki TPAB modelinin uygulandığı coğrafya derslerinde öğrencilerin akademik başarıları ile uygulanmayanlar arasında çok fazla fark olmadığını ortaya koymaktadır. Etki değerinin de çok düşük çıkması TPAB modelinin uygulanmasının öğrenci başarılarını çok az artırdığını göstermektedir. Ay-Yıldız, İstanbul ve Elfani rumuzlu öğretmenlerin okullarında ise TPAB modelinin uygulandığı coğrafya derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının uygulanmayanlara göre daha fazla arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Etki değerinin de çok yüksek çıkması TPAB modelinin uygulanmasının öğrenci başarılarını oldukça fazla artırdığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın "Coğrafya öğretmenlerinin HİE'den sonra işledikleri derslere ilişkin gözlem sonuçları ve TPAB'in yeterli alanlarına göre durumu nasıldır?" alt amacı ile ilgili olarak ders gözlem kılavuzlarının analizinden elde edilen bulgular aşağıda tartışılmış ve sonuçları açıklanmıştır.

Ders gözlem kılavuzları analizi sonucunda coğrafya öğretmenlerinin en çok "Coğrafya Öğretim Sürecini Yürütmede Teknoloji Kullanımı" ve "Coğrafya Öğretim Süreci Tasarımında Teknoloji Kullanımı" alanlarında yeterli gösterdiği görülürken en az yeterli gösterilen alanlardan biri ise "Coğrafya Öğretiminde Yeniliklere Açık Olma" olmuştur. Düzenlenen HİE'de en güncel teknolojilerin kullanılmasına rağmen bu yeterliğin çok gözlenmemesinin nedeni coğrafya öğretmenlerinin hala daha aşına olduğu eski teknolojileri kullanmaya meyilli olması olabilir (Sönmez, Çavuş ve Merey, 2009). Bununla birlikte teknoloji, doğası gereği çok çabuk eskiyebilmekte ve güncelliğini yitirebilmektedir. TPAB modeline göre teknoloji ile ilgili yeterlikler yanında bu teknolojilerdeki gelişmelerin de takip edilmesi ayrı bir yeterliktir (Kabakçı Yurdakul vd., 2014). En az yeterli gösterilen alanlardan bir diğeri de "Teknopedagojik Coğrafya Öğretimi ve Etik" dir. Bu yeterli alanındaki yeterliklerin coğrafya öğretmenlerinde fazla gözlemlenmemesinin sebebi, Coğrafya öğretmenlerinin derslerinde teknoloji



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 349-370.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 349-370.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kullanımından önce de “fikri mülkiyet” kavramına uygun olmayacak şekilde ders tasarımı yapmaya alışmaları ve bunu öğretim amaçlı yaptıkları için kanuni açıdan da bir sıkıntı olmayacağını düşünmeleri olabilir. Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’nda da belirtildiği gibi eserlerin eğitim maksatlı kullanılmasında öğretmenlere bir serbestlik tanınsa da bu serbestliğin eserden yararlanmayı engellememesi de gerekmektedir (FSEK, 2021). Ayrıca yapılan tüm alıntılarda eser sahibinin adının kaynak olarak gösterilmesi gerekmektedir. Ders gözlemleri sonucunda coğrafya öğretmenlerinin önemli bir kısmının kaynak gösterme ya da yararlanılan kaynağın bir kısmını kullanma gibi istisnaları suistimal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan, Gökoğlu ve Çakıroğlu (2017)’nin öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda ne kadar etik davrandıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında katılımcıların fikri mülkiyet, doğruluk, gizlilik ve erişim gibi konularda etik olmayan davranışlar sergilemeleri bulgusu ile bu araştırmadan elde edilen bulgu örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre düzenlenen HİE’den sonra coğrafya öğretmenlerinin genel TPAB seviyelerinin yükseldiği görüldü de tüm TPAB yeterlik alanlarında istenen seviyede gelişim gözlenememiştir. Özellikle “Etik” ve “Yeniliklere Açık Olma” TPAB yeterlik alanlarıyla ilgili HİE tasarımı gözden geçirilmelidir. Gerekirse özellikle bu yeterlik alanları ile ilgili ayrı HİE’ler tasarlanmalı, HİE’den sonra yine özellikle bu yeterliklerle ilgili coğrafya öğretmenleri desteklenmelidir.

Araştırmanın “Coğrafya öğretmenlerinin TPAB modelini uyguladıkları derslerinde öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?” ve “Coğrafya öğretmenlerinin ders gözlem sonuçları ile TPAB modelini uyguladıkları derslerindeki öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amaçları ile ilgili olarak ders gözlemi yapılan beş coğrafya öğretmenin görev yaptığı okullarda derslerine girdikleri öğrenciler için hazırlanan başarı testinin analizinden elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçları öğretmenlere göre ayrı ayrı olmak üzere aşağıda verilmiştir.

Uygulama yapılan tüm coğrafya öğretmenlerinin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesinde birbirlerine denk olduğunu, dolayısıyla yapılan işlemin sonucunun daha güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ay-Yıldız, İstanbul ve Elfani rumuzlu öğretmenlerin okullarında TPAB modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarının, bu yaklaşımın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarına göre daha fazla olması, TPAB modelinin uygulandığı deney grubunun ön ve son test puanları arasındaki farkın TPAB modelinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön ve son test puanları arasındaki farktan çok daha fazla olması (son test lehine) TPAB’a dayalı işlenen coğrafya derslerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bu modele dayalı işlenmeyen coğrafya derslerinden daha çok etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile literatürdeki herhangi bir teknolojinin dahil edildiği coğrafya öğretim sürecinin öğrenci başarılarına etkileri ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Değirmenci ve Altaş, 2016; Teyfur, 2009; Kaya, 2011).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 349-370.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 349-370.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okullarındaki öğrenci başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık oluşan bu coğrafya öğretmenleri aynı zamanda ders gözlem puanı en yüksek olan öğretmenlerdir. Bunun tersi ders gözlem puanı en düşük iki öğretmen olan Karaağaç ve Karadeniz rumuzlu öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durum da TPAB ile ilgili yeterliği yüksek olan coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerinin akademik başarılarının TPAB yeterliği nispeten daha düşük olan coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile (Saka Öztürk, 2017) 'ün yaptığı araştırmadan elde edilen öğretmenlerin TPAB düzeyleri arttıkça öğrencilerinin derse ait akademik başarılarının arttığı ve Altun (2018)'un yaptığı çalışmadan elde edilen TPAB çerçevesiyle oluşturulmuş öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, problem çözme becerisi algıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerinde olumlu etki sağladığı sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir.

Karadeniz ve Karaağaç rumuzlu öğretmenlerin ders gözlem notlarına bakıldığında sırasıyla 22 ve 18 olduğu görülmektedir. Yani ders gözlem notu en düşük olan iki öğretmenin okulundaki öğrencilerin de başarı puanlarında anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Ay-Yıldız, İstanbul ve Elfani rumuzlu öğretmenlerin ise ders gözlem notlarının sırasıyla 37, 34 ve 34 olduğu görülmektedir. Buna göre ders gözlem notu en yüksek bu üç öğretmenin okulundaki öğrencilerin de TPAB modeli uygulanan coğrafya dersi sonrasında akademik başarılarının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin akademik başarıları ile coğrafya öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre düzenlenen HİE'nin öğrenci başarılarına yansımalarının öğretmenlere göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi bu öğrencilerin coğrafya öğretmenlerinin farklı TPAB yeterlik seviyelerine sahip olmalarıdır. Yani HİE'nin TPAB seviyesini yükselttiği coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerinin de akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Bu sebeple düzenlenen HİE sadece öğretmenin belli bir alanda yeterlik kazanmasını değil aynı zamanda bu yeterliklerin kazanıldığı oranda öğrenciye yansımalarını da sağlamaktadır. Bu sebeple HİE'lerin tüm coğrafya öğretmenlerine mümkün olduğunca çok yeterliği kazandıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak ise TPAB seviyelerini belirlemeye yönelik, farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılması ve Coğrafya öğretmenlerinin TPAB seviyesi ile farklı değişkenler (yaş, kıdem, çalışılan okul vb.) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 349-370.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 349-370.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaş, Y., Uzunöz, A. ve Gençtürk, Y. (2011). Trabzon’da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi, 12(12), 189-202.*
- Akman, Ö. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, H. (2018). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAC) çerçevesi ile oluşturulmuş programlama eğitiminin öğrenme çıktıları üzerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 33, 1-24.* <https://doi.org/10.14781/mcd.17180>
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Marmara Coğrafya Dergisi, 36, 1-15.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/30253/327188> adresinden erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). USA: Pearson Education.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory.* Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18* (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Değirmenci, Y. ve Altaş, N. T. (2016). Yükseköğretimde CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) destekli öğretimin coğrafya dersindeki akademik başarıya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9)2, 153-166.*
- Dereli, İ. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, E., ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi/examining the skills of geography teachers’ technological pedagogical content knowledge. *Journal of History Culture and Art Research, 6(2), 485-506.* <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i2.686>
- Erdoğan, F., Gökoğlu, S. ve Çakıroğlu, Ü. (2017). *Bilişim teknolojileri öğretmen adayları çevrimiçi ortamlarda ne kadar etik davranabiliyor?* ITTES 2017’de sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- FSEK, (2021). Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5846-20141212.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gökçe, N. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 9 (2), Bahar / Spring 2009, 721-76.*
- İnce, Z. ve Sağdıç, M. (2020). Osmanlı’dan günümüze öğretmen okullarında coğrafya öğretmen eğitimi: İstanbul Darülmüallimîn’i (Çapa Öğretmen Okulu örneği), *Turkish Studies, 15(1), 263-282.* <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39811>
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, F., Kılıçer, K., Çoklar, A., Birinci, G. ve Kurt, A. A. (2014). Ulusal standartlar açısından teknopedagojik eğitime dayalı öğretmen yeterliklerinin oluşturulması. *İlköğretim Online, 13(4), 1185-1202.* <http://dx.doi.org/10.17051/10.2014.76490>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.
- Kaya, H. (2011). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde coğrafi bilgi sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 23, 308-326.*
- Kaya, N. , Kaya, N. , Ünalı, Ü. ve Artvinli, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine tarihsel bir bakış:1923-2012. *Marmara Coğrafya Dergisi, 27, 41-57.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/474/3892> adresinden erişilmiştir.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen - öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim, 31(142), 56-64.*

Dündar, E. ve Ünalı, Ü. E. (2023). Öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitimin coğrafya öğretim süreci ve öğrenci başarısına yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 349-370.* DOI: 10.51460/baebd.1293672



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 349-370.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 349-370.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Yahya, K. ve Yadav, A. (2004). *Successful teaching with technology: The complex interplay of content, pedagogy and technology*. Proceedings of the Annual meeting of the society for information technology & teacher education, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277831717_Successful_Teaching_with_Technology_The_Complex_Interplay_of_Content_Pedagogy_and_Technology
- Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bir bakış. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 3-36). Ankara: Anı.
- Mishra, P. and Koehler, M. J., (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.
- Saka Öztürk, H. (2017). *Öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri, öğrencilerin öz-yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson A. D., Koehler, M. J., Mishra, P. & Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assesment instrument for preservice teachers, *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123-149.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2). 4-14.
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 213-228.
- Su, X., Huang, X., Zhou, C. ve Chang, M. (2017). Ortaöğretim coğrafya öğretmenleri için bir teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçeği. *Eğitim ve Bilim 42*(190), 325-341.
- Teyfur, E. (2009). *9. sınıf coğrafya dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Thorndike, E. L. (1971). *The fundamentals of learning*. NewYork: AMS.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage.




Needs Analysis for the Information System to Support Middle School Students' Speaking Skills in English Classes

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Konuşma Becerilerini Destekleyecek Bilişim Sistemine Yönelik İhtiyaç Analizi

Sayfa | 371

Harun SAHİN , Professor Dr., Akdeniz University, harunsahin@akdeniz.edu.tr

Gungor KIL , PhD Student, Akdeniz University, gungor.kill@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 31th March 2023
Kabul tarihi - Accepted: 20th May 2023
Yayın tarihi - Published: 28th June 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 371-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 371-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. The study aimed to determine the needs and expectations regarding an online information system which will support speaking skills of secondary school students in English lesson. The participants of the study comprised 4 secondary school students and 4 secondary school English teachers in a district of Burdur province in Turkey. In the selection of the participants, convenience sampling model was adopted on the volunteering basis. In the study, the phenomenology research model was utilized. The data were obtained from the semi- structured interviews conducted face-to-face with the participants. In the analysis of the data, the Content Analysis technique was used. The results of the study revealed that participants were willing to access to the system via technological devices like smart phones, computers, tablet pc and smart board. Since communication is important, participants stated that there should be video chat, instant messaging, announcements, forum, social networks, storage and game components in the system. In addition to these, participants noted that the properties such as activities, uploading home works, grading students, student information, attendance schedule, feedback, and duties and responsibilities should be available in the system. Moreover, the participants stated that the applicability of the system depends on the introducing the system, motivation, internet-free usage, technological infrastructure, updatability and competitive features. Hereby, it is hoped that the results of these study will be useful in the development of an online information system to support speaking skills of secondary school students in English lesson.

Keywords: English, Speaking Skills, Information System, Need Analysis.

Öz. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde konuşma becerilerini desteklemek için geliştirilecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaçları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Burdur iline bağlı bir ilçede görev yapan 4 ortaokul İngilizce öğretmeni ve aynı ilçede öğrenim gören 4 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllük ve erişim kolaylığı dikkate alınmış ve amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların sisteme akıllı telefon, bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı tahta gibi teknolojik cihazlarla erişmeye istekli olduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda, iletişim önemli olduğu için katılımcılar sistemde görüntülü sohbet, anlık mesajlaşma, duyurular, forum, sosyal ağlar, depolama ve oyun bileşenlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar, etkinlikler, ödev yükleme, öğrencilere not verme, öğrenci bilgileri, yoklama çizelgesi, geri bildirim, görev ve sorumluluklar gibi özelliklerin de sistemde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar sistemin uygulanabilirliğinin sistemin tanıtılmasına, motivasyona, internetsiz kullanıma, teknolojik altyapıya, güncellenebilirliğe ve rekabetçi özelliklere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma sonuçlarının ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde konuşma becerilerini destekleyecek bilişim sisteminin geliştirilmesinde faydalı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Konuşma Becerisi, Bilişim Sistemi, İhtiyaç Analizi.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Ortaokullarda okutulan İngilizce derslerinin, diğer eğitim kademelerinde de olduğu gibi, paydaşların beklentilerini tam anlamıyla karşılama noktasında sorunlar yaşandığı söylenebilir (Yılmaz, 2008). Bu durumun alanyazında yer alan birçok bilimsel çalışmada da vurgulandığı görülmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalarda ortaokul İngilizce dersinde yaşanan sorunlardan bazıları; öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde ders kitaplarından kaynaklı, bilgi eksikliğinden kaynaklı, fiziksel ve teknolojik yetersizliklerden kaynaklı, öğretim programının yetersizliğinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar (Çatal, Şahin ve Çelik, 2018; Güçlü ve Uçar, 2019; Günbayı, Yörük, Günbayı ve Orhon, 2017), sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı problemler (Çatal vd., 2018, Güçlü ve Uçar, 2019), öğrencilerin derse yönelik ilgi eksikliği (Çatal vd., 2018; Güçlü ve Uçar, 2019, Günbayı vd., 2017), öğretmenlerin öğretmenlik mesleği beklentileriyle tecrübe edindikleri süre zarfında yaşadıklarının tam anlamıyla örtüşmemesi (Güvendir, 2017), ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar (Yaman, 2018), öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inememesi (Yardibi, 2017), öğrencilerin İngilizce derslerinde birbirleriyle dalga geçmesi ve çok ödev verilmesinden kaynaklı motivasyon eksikliği (Ünal, 2018) olarak bulunmuştur. Ülkemizde İngilizce derslerinde okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde sorunlar yaşandığı bilinse de en çok sorun yaşanan becerinin “konuşma becerisi” olduğu düşünülmektedir. Bu dört temel becerinin içinde yer almamasına rağmen dil bilgisi yetisine yeterince sahip olmanın o dilin etkili bir şekilde kullanılabileceği anlamına gelmediği, yabancı dilin kullanılabilmesi için iletişimsel yetinin de geliştirilmesi gerektiğinin yıllardır vurgulanan konulardan biri olduğu söylenebilir (Çakır, 2013). Ancak özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda genellikle ölçme değerlendirmede konuşma sınavları yapılmadığından ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin de öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğinden dolayı öğrencilerin iletişim becerilerinin yeterince gelişemediği söylenebilir (Paker, 2012). Bu bağlamda, Türkiye’de İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunların çözülmesine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve gereken adımların atılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ortaokul İngilizce dersinde konuşma becerilerini destekleyecek bir bilişim sisteminin geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın konuyla ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde konuşma becerilerini desteklemek için geliştirilecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaçları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Kullanıcıların hazırlanacak sisteme erişmek için kullanacakları teknolojiler nelerdir?
2. Kullanıcıların hazırlanacak sistemde yer almasını istedikleri bileşenler ve özellikler nelerdir?
3. Kullanıcıların hazırlanacak sistemde yer almasını istedikleri bilgiler nelerdir?
4. Kullanıcıların hazırlanacak sistemin uygulanabilirliğine yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerden olan maliyet ve ulaşılabilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2018) göz önünde bulundurularak katılımcıların gönüllüğü ve erişim kolaylığı dikkate alınmış ve amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilecek verilerin olabildiğince çeşitlendirilebilmesi amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf seviyeleri ve cinsiyetleri ile çalışma grubundaki öğretmenlerin dersine Sahin, H. ve Kil, G. (2023). Needs analysis for the information system to support middle school students’ speaking skills in English classes. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 14(1), 371-391.*
DOI: 10.51460/baebd.1274798



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 371-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 371-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

girdikleri sınıf seviyeleri, cinsiyetleri, eğitim durumları ve görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenler dikkate alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Burdur iline bağlı bir ilçede görev yapan 4 ortaokul İngilizce öğretmeni ve aynı ilçede öğrenim gören 4 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları alanyazında İngilizce dersinde yaşanan sorunlar ve beklentiler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen kodlar çalışmanın amacına ve görüşme sorularına bağlı kalınarak gruplandırılmaya çalışılmıştır. Bu kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada sırasıyla öğretmenler Ö1, Ö2,..., öğrenciler ise A1, A2,... şeklinde kodlanmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak adına veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca, nitel araştırmanın aktarılabilişliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden biri olan ayrıntılı betimlemenin araştırmanın geçerliliğini artırdığından (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ayrıntılı betimlemede ulaşılan veriler değiştirilmeden okuyucuya aktararak doğrudan alıntılara sık yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının güvenilirliği için verilerin analizi sürecinde rastgele seçilen iki veri seti araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayısını hesaplamada, $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$ (Miles ve Huberman, 2015) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda, iki araştırmacı arasında birinci görüşme (Ö3) kaydına ilişkin %76.92, ikinci görüşme (A4) kaydına ilişkin %71,42 oranında uyum tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler. Bu araştırmada, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular dört tema altında ele alınmıştır. Bu temalar, sisteme erişim ortamı, sistemde olması gereken bileşenler/özellikler, sistemde olması gereken bilgiler ve sistemin uygulanabilirliğidir. Araştırmada elde edilen bulgulardan ilki geliştirilecek bilişim sistemine erişim ortamına yönelik görüşler temasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin ortaokul İngilizce dersinde konuşma becerilerini desteklemek için geliştirilecek bilişim sistemine akıllı telefon, akıllı tahta, bilgisayar ve tablet aracılığıyla ulaşmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Durak ve Seferoğlu, 2018; Günbatır ve Gökçearsan, 2017; Tayfa, 2018; Ulaş ve Tuna, 2020; Eren, 2015; Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve Şensoy, 2005; Güven ve Sülün, 2012). Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, geliştirilecek bilişim sisteminde en çok olması gereken bileşenlerin görüntülü sohbet, duyurular ve anlık sohbet olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar tarafından sistemin verileri kaydederek istenildiğinde geçmiş verilere ulaşabilmeye olanak veren depolama özelliğine sahip olması gerektiği, sadece İngilizce konuşma amaçlı sosyal ağlar olması gerektiği, İngilizce tartışma amaçlı forum olması gerektiği ve tamamen İngilizce seviyesine bağlı olarak ilerlenebilen oyunların yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Alghammas, 2020; Öztürk ve Talas, 2015; Miyazoe ve Anderson, 2010; Karademir, 2017). Katılımcıların geliştirilecek bilişim sisteminde yer almasını istedikleri bilgiler; geri bildirim, öğrenci değerlendirme, etkinlik, ödev yükleme, öğrenci bilgileri, devamsızlık takibi ve görev ve sorumluluklar ile ilgili bilgilerdir. Bu bulgulara yönelik alanyazın incelendiğinde, bilişim sisteminde geri bildirim, öğrenci değerlendirme, etkinlik, ödev yükleme ve devamsızlık takibi gibi bilgilerin yer alması Akgün, Gökmen, Özer, Kaymak, Horzum ve Kıyıcı (2015)'nin staj uygulamasına destek vermek için geliştirilecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların sonucusu geliştirilecek

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 371-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 371-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper



bilişim sisteminin uygulanabilirliğine yöneliktir. Katılımcılar geliştirilecek bilişim sisteminin uygulanabilirliğinin kullanıcıların motivasyonuna, sistemin tanıtımının yapılmasına, internetsiz kullanım imkanına, teknolojik altyapıya, rekabet ortamı oluşturmaya ve sistemin düzenli olarak güncellenmesine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde konuşma becerilerini destekleyecek bir bilişim sistemi geliştirilebilir. Öte yandan, İngilizce dersinde okuma, yazma ve dinleme becerilerini destekleyecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları da yapılabilir.



Introduction

In its broadest sense, language is the agreement people make with words or signs to express what they think, hear, and feel (Türk Dil Kurumu, 2022). Its use as a means of communication between people clearly shows that language has a social function (Demirel, 1999). Language, which assumes the role of establishing a relationship between the society and the culture of that society (Demirel, 1999), can also be seen as an important tool in intercultural dialogue (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). In this context, it can be said that the concept of “foreign language” come to the fore because of the fact that different cultures generally have different languages.

It can be said that one of the first languages that comes to mind when talking about a foreign language is “English.” There is a perception that English is the most widely used and popular language in the world (Mbaya, 2001). English, which is so popular in the world, was started to be taught by class teachers in the 4th grade of primary school in the 8-year compulsory education system in our country until the 2012-2013 school year. With the 4 + 4 + 4 education system put into practice in the 2012-2013 academic year, English lessons in schools started to be given by English branch teachers from the 2nd grade of primary school onwards. It is thought that there are critical periods in the teaching of English, the foundations of which are tried to be laid with 2 hours of lessons per week in primary school in Turkey. According to Demirezen (2003), these critical periods are from early ages to 12 or 13 years old. In this context, it is thought that English lessons are of great importance in middle schools where students are assumed to be in a critical period in learning a foreign language and to have come from primary school with the required level of readiness.

It can be said that there are problems in meeting the expectations of stakeholders in terms of students’ learning English in middle schools, as in other levels of education (Yılmaz, 2008). It is seen that this situation is emphasized in many scientific studies in the literature. The existing research has revealed many problems in terms of teaching and learning English in middle schools including problems arising from textbooks used in English classes, lack of students’ knowledge, physical and technological deficiencies and shortcomings in the course curriculum (Çatal, Şahin & Çelik, 2018; Güçlü & Uçar, 2019; Günbayı, Yörük, Günbayı & Orhon, 2017), problems arising from crowded classrooms (Çatal et al., 2018; Güçlü & Uçar, 2019), lack of students’ interest in English lessons (Çatal et al., 2018; Güçlü & Uçar, 2019; Günbayı et al., 2017), lack of compliance with teachers’ expectations from the teaching profession and their actual experiences lived in the class (Güvendir, 2017), problems experienced in the measurement and evaluation process (Yaman, 2018), problems arising from the high school entrance exam (Baltaoğlu & Sevmez, 2022), problems arising teachers’ inability to simplify the subjects enough for students to comprehend (Yardibi, 2017) and motivational problems arising from the fear of being mocked in English classes and too much homework (Ünal, 2018). However, although these and many similar problems have been reported in scientific studies, it is thought that the concrete solutions to these problems have not been proposed.

Although it is known that there are problems in the development of reading, writing and listening skills in English lessons in our country, it is thought that the most problematic skill is “speaking skill.” Although it is not included in these four basic skills, there is one more important



aspect of learning a foreign language and this is grammar knowledge, but having enough grammar knowledge of a foreign language does not guarantee the effective use of this language and it has been strongly emphasized in recent years that communicative competence should be developed in order to use a foreign language effectively (Çakır, 2013). However, it is generally accepted that teaching English as a foreign language is seen a process through which the rules but not skills of the language are thought in Turkey and as a result of this, we have many students who know the rules of English but cannot communicate in English, (Saday, 2007). Especially in schools affiliated to the Ministry of National Education, it can be said that students' communication skills are not sufficiently developed because speaking exams are generally not held to assess students and assessment methods directly affect students' learning processes (Paker, 2012). Accordingly, although we can easily come across people who say "I understand English but cannot speak" in our society, it is thought that meeting people who say "I speak English but I do not understand" is impossible.

It is thought that the needs for solving the problems experienced in the development of English speaking skills should be determined and the necessary steps should be taken in Turkey. Although there are many definitions of the concept of "need," it is generally defined as a concept that should be possessed by a human being and its absence is felt when it is lacking (Richterich, 1980). According to Declercq (1997), need is perceived as a social, economic and health-related concept and often has a qualitative meaning. In summary, need is the difference between the existing state and the expected or desired state. In a sense, it is the difference between "what" and "what should be?" (Şahin, 2006). Needs analysis is the process of revealing whether the objectives of the program meet the real needs (Demirel, 2015). The needs analysis is important in terms of determining and defining the curriculum or educational goals (Saleem, 2014). In this context, as a result of the literature review, it was seen that the studies in the literature were generally aimed at determining the problems experienced in English classes. However, it is observed that there is not enough needs analysis conducted to find solutions to the problems experienced in relation to the speaking skill in English classes. In addition, there is no study in the literature to develop an information system that will support the development of speaking skills in middle school English lessons. It is thought that the current study is important as it is the first study to be done on the subject and will contribute to the literature. Thus, the current study aimed to determine the needs for the information system to be developed to support middle school students' speaking skills in English lessons. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What are the technologies to be used by the users to have access to the system to be developed?
2. What are the components and features the users want to be included in the system to be developed?
3. What is the information the users want to be included in the system to be developed?
4. What are the opinions of the users about the applicability of the system to be developed?



Methodology

In this section, information is given about the research model, study group, data collection and analysis processes.

Sayfa | 378

Research model

The current study employed the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The phenomenological design focuses on the phenomena that we are aware of but do not have an in-depth understanding of and that can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts and situations in the world we live in (Yıldırım & Şimşek, 2016). In other words, in the phenomenological design, how people perceive facts, how they describe them, how they feel about them, how they judge them, how they remember them, how they make sense of them, and how they talk to others about them are important (Patton, 2018). In this respect, based on the problems and expectations in the literature, the opinions of students and teachers were taken. In order to improve the speaking skills of middle school students in English lessons, the needs for an information system that could be developed and used online were attempted to be determined.

Study group

In phenomenological research, data sources are individuals or groups who have experienced the phenomenon that the research focuses on and who can reflect their experiences (Büyüköztürk, 2016). In the current study, the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the participants, taking into account cost and accessibility (Yıldırım & Şimşek, 2016). Moreover, in order to ensure diversity in the data obtained from the participants as much as possible, variables such as the class levels and gender of the students in the study group and the grade levels which the teachers in the study group are teaching, their gender, education level and the socio-economic status of the students in the schools they are working in were tried to be taken into account. The study group of the current research is comprised of 4 students attending a middle school in a district of Burdur province and 4 teachers working in 3 different middle schools in the same district in Turkey. The Demographic profile of the participants is given in Table 1.

Table 1.

The demographic profile of the participants

		English teachers	Students
Gender	Female	2	2
	Males	2	2
Professional Seniority	5-10 years	-	-
	10-15 years	4	-
Grade Level	5 th grade	-	1
	6 th grade	-	1
	7 th grade	-	1



	8 th grade	-	1
Education Level	Undergraduate	3	-
	Graduate	1	-
Total		4	4

As can be seen in Table 1, the study group of the current research is comprised of four English teachers (two females and two males) and four students (two females and two males). All the teachers have 10-15 years of professional experience. Moreover, while three of the teachers have an undergraduate degree, one of them has a graduate degree. Each of the students in the study group is from different grade level of middle school.

Data collection tools

The data of the current study were collected by using a semi-structured interview form developed by the researcher. The items in the interview form were prepared considering the problems and expectations reported in the relevant literature for English classes. The items in the form were submitted to the review of 2 academicians specialized in the field of educational sciences. After the feedbacks were received from the experts, the interview form was piloted in an interview lasting for about 10 minutes. In light of the findings obtained from the pilot interview, the necessary corrections were made on the interview form and thus, the final form of the interview form consisted of 6 items was obtained.

Validity and reliability

For the sake of ensuring “the credibility of the results,” which is considered to be one of the most important criteria to be satisfied in any research, every researcher is expected to test the reliability of the data collection tools and research design used and to report the results (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the current study, the data analysis process is explained in detail to ensure the validity of the research results and the obtained data are systematically presented in the findings section. Moreover, as detailed description, one of the methods used to increase the transferability of any qualitative research, increases the validity of the research, the obtained data are conveyed to the reader without making any change and direct quotations are frequently included (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this connection, the data obtained in the current study are analyzed in-depth and presented together with direct quotations in the findings section.

One of the methods used to examine the reliability of the results in scientific research is the inter-coder reliability referring to the consistency between the evaluations of two or more researchers (Büyüköztürk, 2016). It can be said that the closer the results obtained by the measurements by different researchers separately, the greater the reliability of the mean value obtained (Patton, 2018). In this connection, in the process of data analysis in the current study, two data sets randomly selected were encoded separately by the researchers and the coefficient of agreement between the two encoders was calculated. The formula $P = [Na / Na + Nd] \times 100$ (Miles & Huberman, 2015) was used to calculate the coefficient of agreement. Results of calculations are given in Table 2.



Table 2.
Inter-coder reliability

Data Set	Frequency of agreement (Na)	Frequency of disagreement (Nd)	Percentage of agreement (P)
Interview record of T3	10	3	76.92
Interview record of S4	10	4	71.42

Table 2 presents that as a result of the calculation, the agreement between the two researchers was found to be 76.92% for the first interview (T3) and 71.42% for the second interview (S4) recording.

Data collection

In the current study, the data were obtained through face-to-face interviews with the participants and the semi-structured interview approach was taken as the basis. In a semi-structured interview, the interview can be conducted by changing the sentence structure and order in such a way as to cover the questions that will serve the purpose of the research (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this regard, in order to get detailed information during the interview, the interview was carried out in a conversation style and was supported with helpful questions when necessary. Before the interviews, the necessary information about the study was given to the teachers and students. The participation in the interviews lasting for 10- 15 minutes was on a volunteer basis. During the interviews, with the permission of the participants, the interviews were recorded.

Data analysis

Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques and frequently used in the field of social sciences, was used in the analysis of the data obtained in the current study. In content analysis, in which the main purpose is to reach concepts and relationships that can explain the data collected, it is necessary to first conceptualize the data collected for this purpose, then to organize them rationally according to the emerging concepts and to determine the themes that explain the data accordingly (Yıldırım & Şimşek, 2016). Content analysis generally refers to text analysis, and the basic meanings obtained in this way are often called patterns or themes (Patton, 2018). In this context, in the current study, the data obtained from the interviews were transferred to the computer environment and the raw data texts were subjected to content analysis through the line by line reading technique. The codes obtained as a result of the content analysis were tried to be grouped depending on the purpose of the study and the interview questions. Considering the similarities and differences between these codes, themes were created. In this study, the teachers were coded as T1, T2, ..., and the students as S1, S2, ...

Ethical permissions of the research

This study was conducted in accordance with the principles of research ethics and necessary ethics committee permissions were obtained. The document dated 21.12.2022 and numbered Sahin, H. ve Kil, G. (2023). Needs analysis for the information system to support middle school students' speaking skills in English classes. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 14(1), 371-391.* DOI: 10.51460/baebd.1274798



534176/488 was received from Akdeniz University Rectorate, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee.

Findings

Sayfa | 381

In this section, the findings obtained from the English teachers and students are presented in tables. The middle school students' opinions about the way of access to the information system to be developed to support the speaking skills of students in English classes, the middle school students' opinions about the components/features to be included in the information system to be developed to support the speaking skills of students in English classes, the middle school students' opinions about the information to be included in the information system to be developed to support the speaking skills of students in English classes, and the middle school students' opinions about the applicability of the information system to be developed to support the speaking skills of students in English classes are presented in these tables.

Opinions about the way of access to the system

Table 3 presents middle school students' opinions about the way of access to the information system to be developed to support the speaking skills of students in English classes.

Table 3.
Opinions about the way of access to the system

Theme	Codes	Teacher	Student	Total
Way of access	Smart phone	4	4	8
	Smart board	2	2	4
	Computer	1	2	3
	Tablet	2	1	3

As can be seen in Table 3, all of the teachers and students (n=8) stated that they would like to have access to the system by smart phones. Moreover, 2 students and 2 teachers (n=4) also stated that they would like to have access to the system by smart boards and 2 teachers and 1 student (n=3) also stated that they would like to have access to the system by computers. In addition, 1 student and 2 teachers (n=3) stated that they would like to have access by tablets. Excerpts from the statements expressed by some teachers and students about the way of access to the system are given below;

Excerpts related to having access by smart phone:

"I'd like to have access by a smart phone because everyone has a smart phone in their hands. I would like it to be like an app (S3).

As everyone has a smart phone, the best way of having access to the system will be smart phone (T2).



Excerpts related to having access by smart board:

"If the use of system is not limited to the classroom, students can have access by their smart phones, tablets. If the use of the system is limited to the classroom, then we can have access to the system by our smart board or computer (T3)".

"It can be via smart board (S1)".

Excerpts related to having access by computer:

"If the use of the system is limited to the classroom, then we can have access to the system through our smart board and computers in the classroom (T3)".

"It should via computer in the classroom and smart phone outside the classroom. When we are outside the classroom, we always have our smart phones. Therefore, it would be easier to have access. It could also be useful to use the system by using a computer and a projector to reflect what is on the computer (S4)".

Excerpts related to having access by tablet computer:

"I would prefer a device having more mobility such as tablet and smart phone rather than desktop computer as it would make it easier for students to have access (T1)".

Opinions about the components/features to be included in the system

Table 4 presents middle school students' opinions about the components/features to be included in the system to be developed to support students' speaking skills in English classes.

Table 4.

Opinions about the components/features to be included in the system

Theme	Code	Teacher	Student	Total
Components/features to be included in the system	Vide chat	4	4	8
	Announcements	4	3	7
	Instant chat	3	3	6
	Forum	2	1	3
	Storage	2	-	2
	Social networks	2	-	2
	Game	-	1	1

As can be seen in Table 4, the component most wanted by the teachers and students to be included in the system is live chat (n=8), followed by announcements (n=7) and instant chat (n=6). Two teachers and 1 student (n=3) stated that forums should also be included in the system. While some of the teachers stated that there should be social networks (n=2) and storage (n=2) in the system, none of the students mentioned these components. On the other hand, 1 student (n=1) stated that there should be games in the system. Excerpts from some students and teachers' statements about the components/features to be included in the system.



Excerpts related to the component of live chat:

“In video chat, you can see the gestures, mimics and lips of the person you are talking to in the video call, which makes it more effective than other applications such as instant messaging, and other business correspondence tools. You can understand the differences in the tone of sound. I think that seeing facial expressions and body movements all contribute to the student's speech. That's why I believe that video chat should be included in this system (T1)”.

“In my opinion, it would be necessary. It is necessary because if there is something I do not know or if there is something I want to learn, I normally ask the teacher in the class. This system should be something like this (S3)”.

Excerpts related to the component of announcements:

“There should be an announcement system through which I can inform my students about what we have studied today, what we will talk about in the next lesson, what they are expected to prepare for (T1)”. “It can be used to make announcements or send messages (S1)”.

Excerpts related to component of instant chat:

“Namely, instant chat would be good as it would draw the attention of students because it would allow them to immediately socialize with their peers (T4)”.

“...for example, everyone can introduce themselves to each other, say their requests and chat instantly (S2)”.

Excerpts related to the component of storage:

“So we did it, we talked about it nicely, the communication was very well, but when you want to access the data about that lesson or that day after 2 weeks, you must have a record. Let me give an example, assume that we had a speaking lesson about the use of technology and the effect of social media in our lives, then I wanted to see what we had talked in this lesson; in this case, there should be the full recording of this lesson (T1)”.

“A recording system that students can easily use at home and school on their own. They can watch it again and again, listen to dialogues again and again; they may even recognize their own mistakes. Let's say there is a native speaker speaking on the opposite side, a system that will store the patterns he/she uses in its memory (S3)”.

Excerpts related to the component of social networks:

“This should be a social network apart from the existing social networks. It can be a social network where the students trying to achieve the same goal can come together; for example, only the students who would like to develop their speaking (T1)”.

“... there should be possibility to talk to outsiders in social networks. (T2)”.

Excerpts related to the components of forums:

“Maybe a heading can be created on the subject that students would like to talk about according to their own interests. There can be a dialogue on the subject. Students can put



dialogues prepared in advance or spontaneous dialogues there on the issues they are interested in (T3)".

"They actually write carelessly in Turkish. Messages in Turkish should not be allowed; they should only be allowed to share their messages in English (S1)".

Excerpts related to the game component:

"There should be levels as in games. It can make English learning more enjoyable for students because everybody wants to play games; thus, they can play in English. ... the sections in the games should be in English; thus, students could have more opportunities to hear and read in English, leading to increasing exposure to English (S3)".

Opinions about the information to be included in the system

Table 5 presents middle school students' opinions about the information to be included in the system to be developed to support students' speaking skills in English classes.

Table 5.
Opinions about the information to be included in the system

Theme	Code	Teacher	Student	Total
Information to be included in the system	Student evaluation	4	2	6
	Feedback	3	2	5
	Activity	-	4	4
	Homework uploading	-	3	3
	Student information	2	1	3
	Recording of absence	-	1	1
	Tasks and responsibilities	1	-	1

As can be seen in Table 5, the information most wanted by the participants to be included in the system is student evaluation (n=6) and feedback (n=5). While the teachers did not mention information to be included in the system about activities, homework uploading and recording of absence, 4 students (n=4) stated that information about activities should be included in the system, 3 students (n=3) stated that information about homework uploading should be included in the system and 1 student (n=1) stated that information about the records of absence should be included in the system. Moreover, 2 students and 1 teacher (n=3) stated that information about students should be included in the system. On the other hand, 1 teacher (n=1) stated that there should be a section of tasks and responsibilities in the system. In light of these findings, it can be argued that the teachers are more focused on the inclusion of information about feedbacks in the system while the students are more focused on the inclusion of information about homework and activities besides this information. Some student and teacher opinions about the information to be included in the system are given below.



Excerpts related to feedback:

“In my opinion, the most important thing is feedback. That is, if students can receive feedbacks over the system, then it will be more useful. At the end of each lesson, each student can be informed about what he/she did well and what his/her shortcomings are; this can be done individually or it can be open to general discussion (T1)”.

“A student noted: “For example, teacher can correct wrong pronunciations. If the same mistake is done again, the teacher can explain more clearly. The feedback can be in the form of correction (S3)”.

Excerpts related to student evaluation:

“As it is based on speaking, it is related to speaking. There can be a short test in the introduction section to determine your level in English. Students should be evaluated. It would be good and motivating. It can be focused on the correction of mistakes. It enables us to develop ourselves (S4)”.

Excerpts related to activities:

“There should be some activities. A different activity each week or month; this can be enjoyable (S3)”.

“Activities can be more enjoyable and instructive. ... They can act out a scenario together (S4)”.

Excerpts related to homework uploading:

“There should be special speaking homework. For example, they can write what they will speak about on a piece of paper. Pronunciations of words can be checked or they can be asked to use the word in a sentence to check whether they use the word in correct places in a sentence (S1)”.

“Students can be allowed to upload homework because everybody is highly familiar with technological devices such as mobile phone, so they can upload their homework with their mobile phones. For example, record a speech (S2)”.

Excerpts related to student information:

“If the system is going to be managed by the Ministry of National Education, then there should be student information. Then, the program would be more serious. Otherwise, students can develop a perception of the system similar to their perception of e-school (T2)”.

“Students’ private information that they can see themselves. The teacher should be able to see just the school number and name of the student. He/she can also see their faces (S1)”.

Excerpt related to recording of absence:

“Students’ absence should be recorded. That is, we need to know how regularly the student is attending and how long he/she stays in the system (S4)”.

Excerpt related to tasks and responsibilities:

“The tasks and responsibilities of the students should be determined in advance and be announced in the announcements section mentioned above (T4)”.



Opinions about the applicability of the system

Table 6 presents middle school students' opinions about the applicability of the system to be developed to support students' speaking skills in English classes.

Sayfa | 386 **Table 6 .**

Opinions about the applicability of the system

Theme	Code	Teacher	Student	Total
Opinions about the applicability of the system	Motivation	1	2	3
	Introduction	-	2	2
	Use of it without internet connection	-	1	1
	Technological infrastructure	1	-	1
	Competition	-	1	1
	Up-to-dateness	1	-	1

As can be seen in Table 6, the points emphasized by the teachers and students in relation to the applicability of the system include motivation (n=3), introduction (=2), use of it without internet connection (n=1), technological infrastructure (n=1), competition (n=1) and up-to-dateness (n=1). While the teachers most strongly emphasized motivation, technological infrastructure and up-to-dateness, students most strongly emphasized motivation, introduction and use of it without internet connection. Some student and teacher opinions about the applicability of the system are given below.

Excerpts related to motivation:

"The teacher must be willing. ... It would be useful for sure but not for every student. For students who want to progress, are motivated and have high self-confidence; that is, for students who do not feel demotivated and strive to continue even if they make mistakes (T3)".

"In my opinion, it would be useful because English is a foreign language liked by many. They watch foreign TV series. You know, they have to watch them in Turkish. They cannot even follow the sub-titles. With such an application, students may like English more. ... They can correct their speeches with fun and without feeling bored (S3)".

Excerpts related to introduction:

"It is applicable, but everyone should get to know this with an announcement at first because not everyone can do it without knowing it (S2)".

"Actually, teachers can tell students about this application and tell them to install it. ... Probably more than half of Turkey can use this application (S1)".



Excerpts related to use of it without internet connection:

“I think the biggest problem is that in everybody's home; most of the homes, there are some problems related to internet connection. The internet of families is very difficult to access if there is no modem. Therefore, it would be very good if the system could be used without internet connection (S2)”.

Excerpts related to technological infrastructure:

“I think it is in full compliance with today's technological conditions, but when it is considered for our country, can it be applied in any region? I think it cannot. Surely, this is a video talk system we are talking about, live conversations; these are cloud applications that require high data speeds, running over the internet. Therefore, there must be a good internet connection, and the devices to be used must have a camera. If it will be used over the smart boards in classrooms, a camera should be added to the smart boards. If not, as we suggest, if there will be a tablet or a phone, there should be classes with built-in wireless, stable and fast internet connection and requiring a little more technological hardware. Therefore, it may not be applicable in many village schools, so it may not be applicable in places where there is no such infrastructure (T1)”.

Excerpt related to competition:

“The most successful students from different schools or provinces can compete (S4)”.

Excerpts related to up-to-dateness:

“If it is continuously up-dated and if it is fast enough, then it can be applied (T2)”.

Conclusion, discussion and suggestions

The main purpose of the current study was to determine the needs for the information system to be developed to support middle school students' speaking skills in English lessons. To this end, interviews were conducted with students and teachers and the findings obtained from these interviews were discussed under four themes. These themes are medium of access to the system, components/features to be included in the system, information to be included in the system and applicability of the system.

The first set of the findings obtained in the study was addressed under the theme of opinions regarding the medium of access to the information system to be developed. In this connection, it was concluded that the teachers and students wanted to access the information system to be developed to support students' speaking skills in middle school English lessons via smart phones, smart boards, computers and tablets. The most preferred technological device for having access to the information system by the participants was found to be smart phone. This is thought to be due to the fact that smart phones are accessible by almost everyone today and they are easy to carry. When the literature is reviewed, it is seen that in a study conducted by Durak and Seferoğlu (2018) on the smart phone use of middle school students and their smart phone addiction level, it was found that more than half of the students showed symptoms of smart phone addiction. When the studies in the literature on other technological devices preferred to access the information system such as smart

Sahin, H. ve Kil, G. (2023). Needs analysis for the information system to support middle school students' speaking skills in English classes. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 14(1), 371-391.
DOI: 10.51460/baebd.1274798



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 371-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 371-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

boards, computers and tablets are examined, it is observed that secondary school students have positive attitudes towards the use of smart boards and that the use of smart boards increases academic success (Günbatar & Gökçearslan, 2017; Tayfa, 2018; Ulaş & Tuna, 2020) and that the use of computers and tablets in middle school increases the achievement and improves attitude in education (Eren, 2015; Akçay, Aydoğdu, Yıldırım, & Şensoy, 2005; Güven & Sülün, 2012). In light of the findings, it is thought that it would be more beneficial if the information system to be developed to support students' English speaking skills could work on computers, tablets and smart boards, especially smart phones, rather than on a single device.

As a result of the interviews made with the participants in the study, it was seen that the components that should be included in the information system to be developed are video chat, announcements and instant chat. In addition, it was stated by some participants that the system should have a storage feature that would allow access to past data, should include social networks just for speaking English, should have a forum for discussion in English, and games where the progress would be completely depended on the English level. In some studies in the literature regarding these findings, it has been reported that web-based synchronous speech platforms positively contribute to the development of English speaking skills and attitudes of students (Alghammas, 2020), that social networks support teachers and students in many subjects due to their many features and possibilities (Öztürk et al. Talas, 2015) and that the spontaneous online conversations of students learning English as a foreign language in forums have a positive effect on learning outcomes and students' perceptions (Miyazoe & Anderson, 2010). In addition, Karademir (2017) reached a conclusion about the negative effects of social network use, indicating that as the social network usage levels of middle school students increase, their physical activity levels decrease. It is thought that it will be beneficial to include all of the aforementioned components in the information system to be developed to support English speaking skills, provided that there is English content and interaction.

The information that the participants want to be included in the information system to be developed is information about feedback, student evaluation, activity, homework, student information, recording of absence, and tasks and responsibilities. The information most strongly emphasized by the teachers to be included in the system is information about feedback and student evaluation. It is thought to be due to teachers' habits of being in evaluative role in the education system. On the other hand, the information that the students most wanted to be included in the information system includes information about activity and homework up-loading and this might be because of the habits of the students related to their roles in the education system. The findings of the current study concur with the findings reported by Akgün, Gökmen, Özer, Kaymak, Horzum and Kıyıcı (2015) in terms of the components to be included in an information system to be developed such as feedbacks, student evaluation, activity, homework up-loading and recording of absence. Since the inclusion of comprehensive information in the system will increase efficiency, it is thought that all the information specified by the participants should be included in the system.

The last set of the findings obtained in the current study is related to the applicability of the information system to be developed. The participants emphasized that the applicability of the information system to be developed may change depending on the motivation of the users, the



introduction to the system, the possibility of using the system without internet connection, the technological infrastructure, the creation of a competitive environment and the regular updating of the system. It is thought that these points should be considered in order to increase the applicability and usefulness of the system to be developed. In addition, it is thought that the fact that the information system to be developed has a structure motivating for users is as important as its technical features.

As a result, in the current study, it was tried to offer solutions to the problems in English classes in terms of speaking skills. In this context, it was tried to determine the needs for the information system to be developed in order to support the speaking skills of middle school students in English lessons. In light of the data obtained, it was concluded that the information system to be developed should be accessed through technological devices such as smart phones, computers, smart boards, that it should have features that would appeal to different sensory organs such as video chat, announcement, forum, and that it should have components such as evaluation, feedback and activities that would allow students to follow their development. In addition, it was concluded that in order for the system to be applicable, it should be a system that is capable of motivating the users, is constantly updated and allows offline use in order to benefit users at different socio-economic levels. However, these results should be taken into account within the limitations of the current study. In light of the results obtained in the current study, an information system can be developed to support middle school students' speaking skills in English lessons. On the other hand, needs analysis studies for the information system that will support reading, writing and listening skills in English lessons can also be done.



References

- Baltaoğlu, M. G. & Sevmez, B. (2022). *Liseye geçiş sınavının İngilizce dersi öğretimine etkisinin incelenmesi*. Dönger, A. (Ed.), In *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler 4* (pp. 13-21). İvpe.
- Büyüköztürk, S. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2013). *İngilizce öğretmen adaylarının hedef dili kullanım sorunlarına genel bir bakış* [Paper presentatiton]. II. National Foreign Language Wokshop, Samsun, Turkey.
https://www.researchgate.net/publication/297759908_İngilizce_Ogretmen_Adaylarinin_Hedef_Dili_Kulanim_Sorunlarına_Genel_Bir_Bakis
- Çatal, Ö. G., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 123-136.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/37573/361675>
- Declercq, E. R., Bichell, T. J., & Center, J. K. (1997). Population-based needs assessment. Bringing public health to midwifery practice. *Journal of Nurse-Midwifery, 42*(6), 478-488. [https://doi.org/10.1016/S0091-2182\(97\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0091-2182(97)00081-5)
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi, 118*, 5-15.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpVeU5qQTJOZz09/yabanci-dil-ve-ana-dil-ogreniminde-kritik-donemler>
- Güçlü, M., & Uçar, S. (2019). *Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme* [Paper presentatiton]. International Education Congress, Sakarya, Turkey.
<http://2019.erpacongress.com/accepted-proceeding>
- Günbayı, A., Yörük, T., Günbayı, İ., & Orhon, G. (2017). İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 23-37.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.aybike_gunbayi.pdf
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 51*, 74-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/279347>
- Mbaya, M. (2001). The spread of the english language in the french-speaking countries of Africa: the case of Senegal. *J. Humanit (Zomba), 15*, 61-76. <https://doi.org/10.4314/jh.v15i1.6284>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32), 89- 94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Richterich, R. (1980). Definition of language needs and types of adults. In J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek., & D. Wilkins (Eds,), *Systems development in adult language learning*. Pergamon.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082544.pdf>
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma* (Publication No. 214808) [Unpublished master’s thesis, Dicle University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde ilk aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası, 22*(22), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21305/228631>
- Türk Dil Kurumu. (2022). Türkçe sözlük. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünal, K. (2018). Ortaokul öğrencilerini yabancı dil öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler ve bu faktörlerle baş etme yolları. *Turkish Journal of Primary Education, 3*(2), 63-76.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606441>
- Sahin, H. ve Kil, G. (2023). Needs analysis for the information system to support middle school students’ speaking skills in English classes. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 14*(1), 371-391.
 DOI: 10.51460/baebd.1274798



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 371-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 371-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 74-94. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>

Yardibi, N. (2017). 5.sınıflara derse giren öğretmenlerin görüşlerine göre yeni düzenlemeler bağlamında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkish Studies, 12(3)*, 581-592.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11567>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.


Yılmaz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde özgün materyal* [Paper presentatiton]. National Congress of Foreign Language Education in Turkey, Ankara, Turkey.



Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki

An Analysis of the Relationship Between Secondary School Students' Attitudes Towards English and Metacognitive Awareness

Sayfa | 392

Gürbüz OCAK , Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, gocak@aku.edu.tr

Akın KARAKUYU , Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, karakuyuakin@gmail.com

Ali KÜÇÜKÇINAR , Öğretmen, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, alikucukcinar@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 1 Şubat 2023
Kabul tarihi - Accepted: 26 Mayıs 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 395-408.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 395-408.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya Uşak, Afyon ve İzmir illerinde öğrenim gören kolay örnekleme tekniği ile belirlenen 390 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Biliş Farkındalık Ölçeği: B Formu kullanılarak toplanmıştır. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri α : 0,717 Çocuklar İçin Üst Biliş Farkındalık Ölçeği: B Formu için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ise α : 0,834 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde ortalama, korelasyon, regresyon ve iki yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nötr, üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları üst biliş farkındalıkları, İngilizce dersine yönelik tutumlarını %15 oranında yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, İngilizceye Yönelik Tutum, Üst-Biliş.

Abstract. The purpose of this research is to examine the relationship between secondary school students' attitudes towards English lessons and their metacognitive awareness. 390 secondary school students selected by convenience sampling technique from the provinces of Uşak, Afyon and İzmir participated in the research. Relational survey method, which is one of the quantitative research types, was used in the research. Data were collected using the Attitudes towards English Lesson Scale and the Metacognition Awareness Scale for Children: Form B. The Cronbach Alpha reliability value for the Attitudes towards English Lesson Scale was α : 0.717, and the Cronbach Alpha reliability value for the Metacognition Awareness Scale for Children: Form B was α : 0.834. Mean, correlation, regression and two-way analysis of variance were used in the analysis of the data. According to the results of the research, it was determined that the secondary school students' attitudes towards the English lesson were neutral and their metacognitive awareness levels were moderate. It has been determined that there is a positive and moderate relationship between secondary school students' attitudes towards the English lesson and their metacognitive awareness. The metacognitive awareness of the students predicts their attitudes towards the English lesson by 15%.

Keywords: Secondary School Students, Attitude towards English, Metacognition.



Extended Abstract

Introduction. It has been seen that foreign language is defined as the language that an individual learns through the environment in which he lives or at school, other than his mother tongue. (Çetintaş, 2010; Şahin, 2016; Tosun, 2006). English language education, which is accepted as a foreign language in our country, is not at the desired level despite the English lessons that start in the 2nd grade of primary school. The underlying causes of this problem are included in studies that show different reasons such as economic, cultural, disruptions in the education system, problems in teacher training and psychological problems (Alagözlü , 2017; Güçlü & Uçar, 2019 p. 19; Mutlu, 2017).

Attitudes; norms, social values and relations that occur under the influence of an individual to an object, a living thing, a word, etc. It can be explained as a positive or negative attitude, stance or behavior (Demirtaş, 2007; Güleç, 2014; Yeşil, 2011). From this point of view, it can be expected that a positive attitude towards a lesson will increase the interest towards that lesson.

There can be many different factors in the positive or negative attitudes of learners. One of these factors is metacognition. It is known that metacognition positively affects the attitude towards the lesson (Küçük-Özcan & Çiğdem, 2000). Because metacognition is the individual's being aware of his own knowledge and knowing what he can and cannot do with this knowledge. With this knowledge, the student will be able to develop a positive attitude towards the lesson or make up for the deficiencies in the parts where it is insufficient.

Metacognition, which is the other dimension of the research, was introduced to the literature by Flavell (1979) as the concept of meta memory . Metacognition is the ability to control and direct the individual's thinking processes consciously (Welton & Mallan, 1999; Özsoy, 2008). Mental skills and personal characteristics are one of the factors that affect the formation of attitude. The individual's combining the information obtained with his experiences and observations in the face of events and phenomena by using his own mental processes, that is, metacognition, creates the cognitive dimension of attitudes (Demirel & Ünişen, 2017). In this context, the problem of the study is to examine the relationship between learners' awareness and use of their own mental processes and their attitudes and whether it will make a significant difference according to some individual characteristics. Determining students' attitudes towards the English lesson will highlight the clues for guiding the lesson from the planning stage to the evaluation stage.

- 1- What is the level of secondary school students' attitudes towards the English lesson?
- 2- What is the level of metacognitive awareness of secondary school students?
- 3- Is there a significant relationship between students' attitudes towards the English lesson and their metacognitive awareness levels?
- 4- Do students' attitudes towards the English lesson differ significantly depending on the common effect of gender and metacognitive awareness levels?
- 5- Do students' attitudes towards the English lesson show a significant difference depending on the common effect of class and metacognitive awareness levels?
- 6- Do students' attitudes towards the English lesson show a significant difference depending on the common effect of their mother's education status and metacognitive awareness levels?
- 7- Do students' attitudes towards the English lesson show a significant difference depending on the common effect of their father's education status and metacognitive awareness levels?



- 8- Are the students' attitudes towards the English lesson a predictor of their metacognitive awareness levels?

Method. In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. Relational survey model was preferred because it was aimed to reveal the presence/absence of a relationship between secondary school students' attitudes towards the English lesson and their metacognition. Relational studies are studies that measure the relationship between two or more variables and do not have any direction, as in experimental research that aims to predict (Hocaoğlu, Akkaş Baysal, 2019). Data were collected using the Attitudes towards English Lesson Scale and the Metacognition Awareness Scale for Children: Form B. Mean, correlation, regression and two-way analysis of variance were used in the analysis of the data.

Results. According to the results of the research, it has been determined that the middle school students' attitudes towards the English lesson are neutral and their metacognitive awareness levels are moderate. It has been determined that there is a positive and moderate relationship between secondary school students' attitudes towards the English lesson and their metacognitive awareness. The metacognitive awareness of the students predicts their attitudes towards the English lesson by 15% .

Discussion and Conclusion. As a result, metacognitive awareness affects students' learning process and thus their success. Successful students develop a positive attitude towards the lesson. therefore, it can be recommended to take measures to improve students' metacognitive awareness.



Giriş

Gelişen teknoloji sayesinde küçük bir köy haline gelen dünyada, farklı dünya ülkelerinden bireylerin iletişim kurması önemli bir olgu haline gelmiştir. İletişimin önemi nedeniyle, yabancı dil öğretimi de eğitim sistemlerinin ana dayanaklarından biri haline gelmiştir. Bu gelişime ayak uydurmaya çalışan ülkeler, çağın gereklerine uygun olarak eğitim sistemlerini güncel tutmaya çalışmaktadırlar.

Yabancı dil kavramının, bir bireyin ana dili dışında yaşadığı çevre yoluyla veya okulda öğrendiği dil olarak tanımlandığı görülmüştür. (Çetintaş, 2010; Şahin, 2016; Tosun, 2006). Ülkemizde yabancı dil olarak kabul edilen İngilizce dili eğitimi ilköğretim 2. sınıfta başlayan İngilizce derslerine rağmen istenilen seviyede değildir. Bu sorunun altında yatan nedenlere, ekonomik, kültürel, eğitim sistemindeki aksaklıklar, öğretmen yetiştirme sorunları ve psikolojik açıdan sorunlar gibi farklı sebeplerin gösterildiği çalışmalarda yer verilmiştir (Alagözlü, 2017; Güçlü ve Uçar, 2019; Mutlu, 2017). Aynı şekilde duyuşsal özelliklerin de öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli derecede etkilediği belirtilmiştir (Gömlüksiz, 2003). Belirtilen psikolojik nedenler arasında gösterilen tutum kavramının İngilizce öğretimini etkilediği de bir gerçektir.

Tutumlar; norm, toplumsal değer ve ilişkilerin etkisiyle meydana gelen, bireyin bir nesneye, bir canlıya, bir söze vb. karşı sergilediği olumlu ya da olumsuz tavır, duruş ya da davranış olarak açıklanabilir (Demirtaş, 2007; Güleç, 2014; Yeşil, 2011). Bu açıdan bakıldığında bir derse karşı tutumun da olumlu olmasının o derse karşı olan ilgiyi artıracak beklenilebilir. Kazazoğlu (2013) belirli bir derse karşı takınılan tutumun diğer derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkilediğini öne sürerek, 8. ve 9.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada İngilizce dersine karşı tutumun artması ile birlikte akademik başarıları arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Öğrenci tutumlarını bilmek sadece öğrenciye dair akademik başarıyı yordamak için kullanılan bir bilgi değildir. Demirbaş ve Yağbasan'a (2006) göre bir kişinin ilgileri, tutumları ve değerleri, onu tanıtan güçlü belirleyiciler olarak bilinmektedir. Dolayısıyla öğrenciyi tanımak ve öğrencinin üstün yararını gözetmek adına öğrenci tutumlarının bilinmesi gerekmektedir.

Tutumu oluşturan duygusal, bilişsel ve davranışsal ögeler bulunmaktadır. Duygusal öge, bireyin duygu ve değerleri ile yakından ilgilidir. Davranışsal öge, söz veya hareketlerden oluşmakta olup, bireyin belli bir uyarana karşı davranış eğilimini yansıtır. Bilişsel öge ise bireyin eski yaşantıları sonucu elde ettiği bilgi birikimine dayalı olarak oluşur (Temizkan, 2008). Öğrenenlerin derse, okula, sınavlara vb. karşı olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmalarında birçok farklı etken rol oynayabilir. Bu etkenlerden biri de üst biliştir. Üst bilişin derse ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Küçük-Özcan ve Çiğdem, 2000). Çünkü üst biliş, bireyin kendi bilgisinin farkında olması bu bilgiyle neyi yapıp neyi yapamayacağını bilmesidir. Bu bilgiyle öğrenci derse karşı olumlu tutum geliştirebilecek veya yetersiz olduğu kısımlarda eksikliğini giderebilecektir.

Üst biliş, Flavell (1979) tarafından meta memory kavramı olarak literatüre kazandırılmıştır. Üst biliş, bireyin düşünme süreçlerinin farkında olarak kontrol edip yönlendirebilmesidir (Özsoy, 2008; Welton ve Mallan, 1999). Karakelle' ye (2008) göre üst biliş öğrenme, problem çözme,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 395-408.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 395-408.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kavrama, akıl yürütme, bellek gibi süreçleri izlemek ve düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır. Sindhvani ve Sharma'a (2013) göre ise üst biliş, bireyin bilgiyi nasıl edineceğini bilerek kendi öğrenmelerini ve sorumluluğunu alabilmesidir.

Üst biliş, bireylerin kendi öğrenme sürecinin farkında olmasını ve bu süreci yürütmesini sağlar. Bu süreçte birey; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını izler. Tahmin aşamasında, birey işi yapıp yapamayacağını, süresini, nasıl yapabileceğini ve ortaya çıkabilecek problemleri belirler. Planlama aşamasında, işi yaparken kullanacağı yöntem ve kaynakları belirler. İzleme aşamasında, işi gerçekleştirme sürecinde olup biteni inceleyerek bilişsel anlamda kendisine sağladığı bilgidir. Değerlendirme aşamasında ise işin veya öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ve süreç hakkında bir karara varıldığı aşamadır (Saraç, 2010). Üst biliş sayesinde öğrenci öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu alarak öğrenmelerini gerçekleştirebilecek, karşılaşılabileceği problemleri çözerek süreci sonlandırabilecektir.

Alan yazında; Baş ve Beyhan (2012)'in yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada yansıtıcı düşünmenin derse yönelik tutumlar üzerinde anlamlı katkılar yaptığı gözlenmiştir. Ancak çalışmanın 7.sınıf öğrencilerini içermesi, belirli bir sınırlılık olarak görülmekte ve diğer ortaokul öğrencileri için durumun aynı sonuçları doğurup/ doğurmayacağı bilinmemektedir. Cebeci (2006) mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada, farklı lise türlerindeki 600 öğrenci ile çalışmış, öğrenim görülen lise türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumların da değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmanın sınırlılıkları mesleki ve teknik lise öğrencilerini kapsamaması ve tutumun herhangi bir değişkenle ilişkilendirilmemesi olarak görülmüştür. Bu nedenle belirtilen lise türleri dışında veya farklı kademelerdeki İngilizce dersine yönelik tutumların hangi yönde olduğunu belirten bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde üst biliş kavramı ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar içinde Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) yedinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yıllık Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemişler, 197 yedinci sınıf öğrencisinin üst biliş düzeyleri ile SBS ve YSBP puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, üst biliş ile akademik başarı arasındaki yordayıcılığı incelemiş ancak; belirli bir ders baz alınmamış ve psikolojik süreçlere dair üst biliş ile bir bağ kurulmamıştır. Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayı 120 öğretmen adayıyla gerçekleştirmişlerdir. İki değişken arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada diğer kademelerde üst biliş kullanımının belirli bir yabancı dil dersine karşı tutum ile ilişkiye dair yol gösterici olsa da alan yazında benzer çalışmalara rastlanmamıştır.

Tutumun oluşmasında zihinsel beceriler ve kişisel özellikler etkili olan etmenlerden biridir. Bireyin olaylar ve olgular karşısında deneyimleri ve gözlemleri ile elde ettiği bilgileri kendi zihinsel süreçlerini yani üst bilişlerini kullanarak birleştirmesi tutumların bilişsel boyutunu oluşturur (Demirel ve Ünişen, 2017). Bu kapsamda çalışmada öğrenenlerin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 395-408.*

DOI: 10.51460/baebd.1246342



kullanmasının tutumları ile ilişkisini incelemek ve bireysel bazı özelliklere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmayacağı çalışmanın sorunsalını oluşturmaktadır. İngilizce dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemek, dersin planlanma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar yön verilmesine dair ipuçlarını öne çıkaracaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- 3- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, cinsiyet ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, sınıf ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, anne eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, baba eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 8- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, üst bilişsel farkındalık düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst bilişleri arasındaki ilişkinin varlığını/yokluğunu ortaya çıkarmak amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçerek, kestirim (yordama) amacı güden deneysel araştırmalarda olduğu gibi bir yönlendirmenin olmadığı araştırmalardır (Hocaoğlu, Akkaş Baysal, 2019). Bu çalışmada da deneysel bir manipülasyon yolu tercih edilmediği, İngilizce dersine yönelik tutumun üst biliş farkındalık kavramı için yordayıcısı olup olmayacağının bilinmesi ve iki boyut arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise Uşak, Afyon ve İzmir illerinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırmacıların hedeflediği sayıda katılımcıya ulaşana kadar uygulamaya devam ettiği zaman ve işgücü kaybını önleyen örneklem türüdür (Büyüköztürk vd., 2011). Katılımcılara ait demografik özellikler tablo 1 de verilmiştir.



Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Özellik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	180	46,2
	Kız	210	53,8
Sınıf	5	84	21,5
	6	85	21,8
	7	135	34,6
	8	86	22,1
	Anne eğitim durumu	İlkokul	54
	Ortaokul	87	22,3
	Lise	168	43,2
	Üniversite	81	20,7
Baba eğitim durumu	İlkokul	39	10,0
	Ortaokul	100	25,6
	Lise	143	36,6
	Üniversite	108	27,8

Veri toplama araçları

Araştırmada 'İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' (İDYTÖ) ve 'Çocuklar İçin Üst Biliş Farkındalık Ölçeği' (ÜBFÖ-Ç) kullanılmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: İDYTÖ Orakçı (2017) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tip ölçek 16 maddeden oluşmakta olup uygulanmasından sonra alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Ölçek, internet üzerinden form şeklinde öğrencilere ulaştırılıp cevapları alınmıştır. Örnek madde: İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım. Cevap kısmında hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) seçenekleri verilmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,895 dir.

Çocuklar İçin Üst Biliş Farkındalık Ölçeği: ÜBFÖ-Ç Karakelle ve Saraç (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek A formu ve B formu olmak üzere iki form olarak geliştirilmiştir. A formu 3-5. Sınıflar için geliştirilmiş olup, 3'li likert tipindedir. Bu araştırmada ise B formu kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tip olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Ölçek internet üzerinden form şeklinde öğrencilere ulaştırılıp cevapları alınmıştır. Örnek madde: Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim. Cevap asla (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4), her zaman (5) seçenekleri verilmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.80 dir.

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, ölçekten alınan puanlara dayalı olarak olumlu, nötr ve olumsuz şeklinde üç derece; çocuklar için üst biliş farkındalık ölçeği de yine düşük, orta ve yüksek olarak üç derecede değerler almaktadır.

Bu çalışmada kapsamında örneklem üzerinde kullanılan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik değeri α : 0,717 olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Üst Biliş



Farkındalık Ölçeği için ise Cronbach Alpha güvenirlik değeri ise α : 0,834 olarak bulunmuştur. İki ölçeğin de bu değerlere göre güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde, öğrencilerin Üst Biliş Farkındalık Ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 farklı dereceye ayrılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken, en yüksek puan 90'dır. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek, 18-42 arası düşük;43-66 arası orta ve 67-90 arası yüksek olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan ifadeler verilen cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; olumsuz, nötr ve olumlu olmak üzere 3 farklı dereceye ayrılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken, en yüksek puan 80'dir. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek 16-37 arası olumsuz; 38-59 arası nötr, 60-80 arası olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinden önce normallik sınaması yapılmıştır. Üst biliş farkındalık ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri (-0,62 ve -0,321) İngilizce dersine yönelik tutum için (0,381 ve 1,287) olarak belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)' e göre bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılımına işaret eder. Veriler çözümlenirken; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, iki faktörlü Anova, basit korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. İlk önce ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puan aralıklarına göre olumlu, nötr ve olumsuz olarak atamalar yapılmıştır. Daha sonra ortaokul öğrencilerinin üst biliş farkındalık düzeyleri belirlenmiş ve ölçekten alınabilecek puan aralıklarına göre yüksek, orta ve düşük olarak atamalar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini 'Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?' sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemini ise 'Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?' sorusu oluşturmaktadır. Ölçeklere ait düzeyleri bulmak için katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına bakılmış ve sonuçlar tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Ortalamaları Ve Düzeyleri

Ölçek	Ortalama (X)	Standart Sapma (ss)	Düzye
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	51.92	8.63	Nötr
Çocuklar İçin Üst Biliş Farkındalık Ölçeği	64.80	11.11	Orta

Tablo 2'e göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ait toplam puan ortalaması 51,92 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığında (16-37; olumsuz, 38-59; nötr, 60-80; olumlu) nötr değer aralığında yer almaktadır. Bu nedenle orta okul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının nötr olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 395-408.*
DOI: 10.51460/baebd.1246342



farkındalık ölçeğinde bulunan ifadelerle verdikleri yanıtlar sonucu toplam puan ortalamaları 64,80 olarak bulunmuştur. Bu puan 18-42 puan, düşük, 43-66 puan, orta ve 67-90 yüksek, aralığında orta değerler içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sayfa | 401

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan 'Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?' sorusunun cevaplanması için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Üst Biliş Farkındalık Arasındaki İlişki

	Üst Biliş Farkındalık		
	N	r	p
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	390	0.390	0.00**

**P<0,01

Tablo3'e göre Pearson korelasyon testi yapılmış ve r=,390 sayısına ve p<0,5 değerine ulaşılmıştır. Bu değere göre anlamlı ve orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020 s.32).

Araştırmanın dördüncü alt problemini "Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, cinsiyet ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorunu oluşturmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutumların, cinsiyet ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bakılabilmesi için üst biliş farkındalık düzeyleri (düşük, orta ve yüksek) gruplara ayrılmıştır. Cinsiyet ile üst biliş düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Üst Biliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Cinsiyet	19.043	1	19.043	0.338	0.562
Üst biliş farkındalık düzeyi	2668.556	2	1334.27	23.659	0.00
Cinsiyet ve üst biliş farkındalık düzeyi	48.424	2	24.212	0.429	0.651
Hata	21655.733	384	56.395		
Toplam	1075743	390			

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve üst biliş farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık göstermemektedir (p:0.651, p>0,05).



Araştırmanın beşinci alt problemini 'Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, sınıf ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' sorunu oluşturmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutumların, sınıf ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bakılabilmesi için, üst biliş farkındalık düzeyleri (düşük, orta ve yüksek) gruplara ayrılmıştır. Sınıf ile üst biliş düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Ve Üst Biliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Sınıf	114.16	3	38.05	0.726	0.537	5>6
Üst biliş farkındalık düzeyi	2543.886	2	1271.943	24.275	0.00	5>7
Sınıf ve üst biliş farkındalık düzeyi	1516.098	6	2525.683	0.071	0.00**	
Hata	19806.285	378	52.398			
Toplam	1075743	390				

**p<0.01

Tablo 5'e göre, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, sınıf ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p:0.00, p<0,01). Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için post-hoc. analizi yapılmış ve farklılığın 5.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemini 'Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, anne eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' sorunu oluşturmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutumların, anne eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bakılabilmesi için, üst biliş farkındalık düzeyleri (düşük, orta ve yüksek) gruplara ayrılmıştır. Anne eğitim durumu ile üst biliş düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu ve Üst Biliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Anne eğitim durumu	229.593	3	76.531	1.472	0.222	İlkokul>Ortaokul
Üst biliş farkındalık düzeyi	3153.609	2	1576.804	30.320	0.00	
Anne eğitim durumu ve üst biliş farkındalık düzeyi	1154.485	6	192.414	3.700	0.01**	
Hata	19657.805	378	52.005			
Toplam	1075743	390				

**p<0.01



Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, anne eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$, $p<0.01$). Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için post-hoc. analizi yapılmış ve farklılığın anne eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Sayfa | 403

Araştırmanın yedinci alt problemini 'Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, baba eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' sorunu oluşturmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutumların, baba eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ortak etkisine bakılabilmesi için, üst biliş farkındalık düzeyleri (düşük, orta ve yüksek) gruplara ayrılmıştır. Baba eğitim durumu ile üst biliş düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu ve Üst Biliş Farkındalık Düzeylerine İlişkin İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Baba eğitim durumu	191.432	3	63.811	1.221	0.302	Üniversite>ilkokul
Üst biliş farkındalık düzeyi	3482.409	2	1741.205	33.329	0.00	Üniversite>ortaokul
Baba eğitim durumu ve üst biliş farkındalık düzeyi	1295.649	6	215.941	4.133	0.00	
Hata	19657.805	378	52.005			
Toplam	1075743	390				

** $p<0.01$

Tablo 7'ye göre, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, baba eğitim durumları ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.00$, $p<0.01$). Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için post-hoc. analizi yapılmış ve farklılığın baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemini 'Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, üst bilişsel farkındalık düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?' sorusu oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, üst biliş farkındalık düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığını ve yordama gücünü belirlemek için basit regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.



Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Üst Biliş Farkındalık Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	B	Beta	p
İngilizce dersine yönelik tutum	Üst bilişsel farkındalık	0.390	0.150	69.632	0.278	0.390	0.00**

**P<0,01

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini nasıl yordadığını görmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve İngilizce dersine yönelik tutumlar ile üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu (R=0.390, R²= 0.150) görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları üst bilişsel farkındalık İngilizce dersine yönelik tutumlarının % 15'i ni açıklamaktadır (F= 69.632 p<0.01).

Tartışma

Yabancı bir dil olarak İngilizce ve bir ders olarak İngilizce farklı kavramlara karşılık gelmektedir. Bu nedenle tutumların dile karşı mı yoksa derse karşı mı olduğunu açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki üst bilişsel düzeyleri ve demografik özelliklerin İngilizce dersine yönelik tutumlarla ilişkisi incelenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları nötr, üst biliş farkındalıkları ise orta düzey olarak belirlenmiştir. İngilizce dersine yönelik tutumların değerlendirilmesi aşamasında uygulanan ölçme araçlarından alınan puanların değerlendirilmesi bazı karmaşıklıklara yol açmaktadır. Tutumun belirli bir kişi, söz veya nesneye karşı takınılan tavır olduğu düşünüldüğünde, değerlendirilme sürecinde olumlu, nötr veya olumsuz ifadelerine karşılık gelmesi beklenmektedir. Ancak alan yazındaki bazı çalışmalarda yüksek veya düşük oldukları (Gökyer ve Bakcak, 2014) belirtilmiştir. Fakat tutumun yüksek veya düşük olmasından ziyade, olumlu tutumun veya olumsuz tutumun derecesinin yüksek veya düşük olduğunun söylenmesi tercih edilebilir. Benzer şekilde ölçekten alınan puanların yüksek veya düşük olması da bir anlamlılık ifade etmemektedir. Çünkü bu bulguların yorumlanması aşamasında düşüklük/yükseklik ifadelerinin bir karşılığı olması beklenmektedir. Bu aşamada değerlerin nasıl yorumlanacağına dair kriterlerin belirtilmesi de gerekmektedir. Ghazvini ve Khajehpour'un (2011) kız öğrencilerin dil öğrenmeye olan tutumları, erkeklerin dil öğrenmeye olan tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Gömleksiz (2010) çalışmasında İngilizce dersine yönelik tutumlarda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile üst bilişlerinin ortak etkisine bağlı olarak tutumlarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ocak ve Hocaoglu (2015) ile Serin, Serin ve Ceylan'ın (2010) yılında yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadaki bulguya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Tutum, bireylerin herhangi bir canlı veya cansız nesneye karşı bilgi, duygu ve motivasyonuna göre ortaya çıkardığı tepkidir (İnceoğlu,

Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 395-408.

DOI: 10.51460/baed.1246342



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 395-408.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 395-408.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2004). Bu nedenle tutum cinsiyet farklılığından ziyade bilişsel, duygusal ve davranışlara göre ortaya çıkan bir yaklaşım olması nedeniyle anlamlı farklılık oluşmamıştır denilebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile üst bilişlerinin ortak etkisine bağlı olarak tutumlarında alt sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Temelli ve Kurt (2010) ile Halat ve Ocak (2015) çalışmadaki bulguya benzer nitelikte alt sınıflar lehine tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum ortaokul 5.sınıflarda yabancı dil ağırlıklı olarak writing, listening ve reading derslerinin olması ve İngilizce haftalık ders saatinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavlarına hazırlık kapsamında daha çok Türkçe, Matematik ve Fen bilimleri derslerine yönelmeleri de alt sınıflar lehine anlamlı farklılık çıkmasına neden olmaktadır. Bu sonuç yakın zamanda uygulanmaya başlanan 5.sınıflardaki yabancı dil ağırlıklı ders dağılımı uygulamasının olumlu sonuçlar verdiğini, İngilizce temel becerileri arasında olan writing, reading ve listening gibi becerilere karşı olumlu tutum oluşturduğunu söylenebilir.

Anne ve Babanın eğitim durumu ile Üstbiliş düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarda annesi ilkököl babası üniversite mezunu olan grup lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum katılımcı grubun özelliği, evde İngilizce dersine babalarınannelere göre daha çok yardımcı olması gibi nedenlerden kaynaklı olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst biliş farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Welton ve Mallan (1999) üst-bilişi, öğrencilerin düşünme süreçlerinin farkında olması olarak değerlendirmiştir. Düşünme ve kendi öğrenme sürecinin farkında olan öğrencilerin derse karşı başarılı olmaları ve dolayısıyla derse karşı tutumlarının yüksek olması beklenir. Bu açıdan öğrencilerin derse karşı tutumları ile üstbilişleri arasında anlamlı farklılık çıkmış olabilir. Üst biliş; hafıza, zeka, tutum vb. bireysel faktörlerle ve çevresel faktörle ilişkilidir. (Memiş ve Arıcan, 2013). Baş ve Bayhan (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin başka bir düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin deney grubu öğrencileri lehine İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı fark oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç çalışmadaki sonuçla aynı yönlüdür. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları üst biliş düzeyleri İngilizce dersine karşı tutumlarını % 15 oranında yordamaktadır. Bir başka ifadeyle ortaokul öğrencilerinde İngilizce dersine karşı oluşan tutumun %15'i sahip oldukları üst bilişlerinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile üst bilişleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma, ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Değişkenler arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle üst biliş farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum göstermeleri beklenebilir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının nötr seviyede çıkması, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumsuz olmadığına da bir göstergesidir. Öğrencilerin orta düzey üst bilişsel farkındalığa sahip olması, kendi öğrenmelerine ait değişkenlerin farkında olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından üst biliş farkındalık düzeylerinin ortalama puanları birbirine yakın çıkması nedeniyle,

Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 395-408.

DOI: 10.51460/baebd.1246342



ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının cinsiyetlerine ilişkin bir fark yaratmadığı söylenebilir. Anne eğitim durumlarında ilkokul, baba eğitim durumlarında ise üniversite mezunları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Araştırmada İngilizce dersi kapsamında öğrencilerin sahip oldukları üst-bilişleri ile derse karşı tutumları arasında orta düzeyde doğru orantılı ilişki ve 5. sınıflar lehine anlamlı fark söz konusudur. Bu sonuca göre, 5.sınıflardaki yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfına benzer bu uygulamanın devam etmesi ve yaygınlaştırması önerilebilir. Araştırma ortaokul öğrencilerini kapsadığı için; lise ve üzeri kademelerde İngilizce dersine yönelik tutum ve üst biliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ileride yapılacak araştırmaların konusunu oluşturabilir. Bunun yanı sıra İngilizce dersine yönelik tutumların etkilendiği öğretmen tutum ve davranışları, öğrenme ortamları, ölçme yöntemleri vb. gibi değişkenlerin de araştırma konularında bulunması sağlanabilir. Ayrıca sadece İngilizce dersi için değil diğer disiplinler için de ilişkinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 395-408.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 395-408.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Alagözlü, N. (2017). Türkiye’de İngilizce öğretmenleri yetiştirme sorunları. *Türk bilig*, 34, 241 – 248.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 128-142.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cebeci, F. B. (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.) Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1). 64-74.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2006). Fen Bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 271-299.
- Demirel, N. ve Ünişen A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997 – 1013.
- Demirtaş, S. (2007). *An investigation into parental attitudes towards English language learning and students perception of their parents attitudes* (Master of Arts Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences.
- Ghazvini, S.D. ve Khajehpour, M.(2011). Attitudes and motivation in learning English as a second language in high school students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.
- Gökkyer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1). 215-226.
- Gömlüksiz, M.N.(2010). *An evaluation of students’ attitudes toward English language learning in terms of several variables* *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Güçlü, M. ve Uçar, S. (2019). *Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme*. Book of Proceedings içinde (s.18-23). International Congress on Education, Sakarya Üniversitesi.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halat, S. ve Ocak, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 131 – 159.
- Hocaoğlu, N., ve Akkaş Baysal, E. (2019). *Nicel araştırma modelleri-desenleri*. Ocak, G. (Ed.), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s.65-124). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Elips Kitap
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 237-250.
- Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 395-408.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 395-408.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 395-408.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst biliş farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikologlar Derneği- Türk Psikoloji Yazıları, 10 (20), 87-103.*
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38(170), 294-307.*
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students.* (Unpublished B.S. thesis). Bogaziçi University, the Institute of Science and Engineering.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 1(1), 76-93.*
- Mutlu, V. (2017). İlkokul öğretmenlerinin İngilizce derslerindeki sorunları ve bu sorunların çözümleri: çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin etkileri ve yararları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (54), 747-756.*
- Ocak, G. ve Hocoğlu, N. (2015) İngilizce dersine yönelik tutumların özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 37 – 61.*
- Ocak, İ. ve Olur, B. (2019). *Bilimsel araştırma süreci: Giriş.* Ocak, G. (Ed.) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, içinde s. 2-65. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies, 45, 279-290.* DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 713-740.*
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6(2), 107-122.*
- Serin, N. B., Serin, O. ve Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English course and their attitude and thoughts toward the course, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1936-1939.*
- Temelli, A. ve Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 27-36*
- Temizkan, M.(2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461 – 486.*
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies, 2 (1), 28-42.*
- Welton, A. D. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world. Strategies for Teaching,* H. Mifflin Company, USA
- Yıldız, M. (2016). Ölçme eşdeğerliği üzerine ve genel aidiyet ölçeğinin (GAÖ) ölçme eşdeğerliğinin genç yetişkinlerde cinsiyete göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(2), 50-72.*
- Yeşil, H. (2011). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences, 3 (1), 200-219.*




Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sınıf/Okul Temelli Pozitif Psikoloji Uygulamalarının Etkililiğinin İncelenmesi¹

Investigation of the Effectiveness of Classroom/School Based Positive Psychology Intervention Programs for Middle School Students

Sayfa | 409

Tuğba GÜLER , MEB, tugbaguler1122@gmail.com

Aslı UZ BAŞ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, asliuzbas@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 6 Mart 2023
Kabul tarihi - Accepted: 29 Mayıs 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Ortaokul öğrencilerine yönelik sınıf/okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi çalışması birinci yazarın Prof. Dr. Aslı Uz Baş danışmanlığında hazırladığı 'Ortaokul Öğrencilerinde Pozitif Psikoloji Temelli Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi' başlıklı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.



Öz. Psikoloji alanında güçlü yanları vurgulayan bir yaklaşım olarak etkisini gösteren pozitif psikoloji yaklaşımı, son yıllarda eğitim alanında da etkili olmaya başlamıştır. Eğitim alanındaki uygulamaların etkililiğine ilişkin elde edilen bilimsel kanıtlar konuya olan ilginin artmasına yol açmıştır. Literatürde dünyada uygulamalarını gördüğümüz eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları sonuçlarının istenen düzeyde olması sebebiyle gittikçe önem kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ve uygulanan okul ya da sınıf temelli pozitif psikoloji müdahalelerini ve bu müdahalelerin etkililiğini sistematik olarak gözden geçirmektir. Bu çalışma PRISMA rehberi kullanılarak hazırlanmıştır (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009). Literatür taraması 2021 yılının Eylül, Ekim ve Kasım aylarında Ebscohost, PubMed, Wileyonline Library, Science Direct ve Ulakbim veri tabanlarında yapılmıştır. Literatür taraması için “pozitif psikoloji müdahalesi”, “ortaokul öğrencileri”, “ergenler”, “karakter güçleri müdahalesi” ve “iyi oluş” anahtar sözcükleri ve bu sözcüklerin İngilizce çevirileri belirlenmiş olup bu anahtar sözcüklerle yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar taranmıştır. Araştırmaların bulguları sonucunda ortaokul düzeyinde uygulanan pozitif psikoloji temelli uygulamaların öğrencilerin iyi oluşlarında, umut düzeylerinde ve okula bağlılık durumlarında olumlu gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okullarda Pozitif Psikoloji Uygulamaları, İyi Oluş, Karakter Güçleri.

Abstract. The recent changes and new approaches in the world of psychology, the concept of positive psychology, which we have been hearing frequently in our country recently, has now begun to enter education in our country. Positive psychology practices in education, whose applications we see in the world in the literature, have become increasingly important because the results are at the desired level. The aim of this study is to systematically review the effectiveness and effectiveness of school or classroom-based positive psychology interventions for middle school students. This research is a systematic review study examining positive psychology interventions and their effectiveness for middle school students. This study was prepared using the PRISMA guideline (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman, and PRISMA Group, 2009). The literature search was conducted in September, October and November 2021 in the databases of Ebscohost, PubMed, Wiley online Library, Science Direct and Ulakbim. Keywords "positive psychology intervention", "secondary school students", "adolescents", "character strengths intervention" and "well-being" and their English translations were determined for the literature review, and domestic and international studies were scanned with these keywords. As a result of the findings of the research, it has been seen that positive psychology-based practices in schools provide positive developments in students' well-being, hope levels, and school engagement.

Keywords: Positive Psychology Practices in Schools, Well-Being, Character Strengths.



Extended Abstract

Introduction. their transition period to adulthood in schools and shape their behaviors in adulthood with the knowledge and values they acquire from here. According to Seligman (2009), while schools give students academic education, discipline, and thinking styles, values that will increase children's well-being are not taught in schools. Positive psychology is well-being, contentment, and satisfaction with the past; It is about valuable and subjective experiences that include hope and optimism for the future and flow and happiness for the present (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). At the individual level, positive psychology is concerned with positive individual characteristics: capacity for love and talent, courage, interpersonal skill, perseverance, forgiveness, originality, future thinking, spirituality, high attitude and wisdom. At the group level, responsibility is related to virtues such as altruism, modesty, moderation, tolerance and work ethic that lead individuals to better citizenship (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2011) explains the theory of well-being with the PERMA model. This theory consists of positive emotions, engagement, positive relationships, meaning and achievement. Seligman et al. (2009) in schools, well-being; They said that teaching is important because it is an antidote to depression, a tool to increase life satisfaction, and provides more creative thinking and better learning.

There are interventions prepared for the problem in the domestic and international literature on problematic behaviors in schools. To cope with these problems by entering the education system of positive psychology, it is aimed to prevent the problems before they occur by gaining positive skills in individuals before waiting for the problem to emerge and grow (Chodkiewicz & Boyle, 2016). Positive psychology argues that it is not enough to focus on the weaknesses or deficiencies of individuals by nature and that individuals should be supported to lead a better life by focusing on their strengths. According to this, positive psychology has started to enter schools with the inability to obtain the desired results of the studies on the problems encountered in schools. Positive results have begun to be obtained in schools by supporting the strengths and well-being of students rather than their shortcomings. This article aims to scan the positive psychology practices in the literature covering secondary school students.

Method.

Research Strategies

This research is a systematic review study examining positive psychology interventions and their effectiveness for middle school students. This study was prepared using the PRISMA guideline (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman, and PRISMA Group, 2009). The literature search was conducted in September, October and November 2021 in the databases of Ebscohost, PubMed, Wileyonline Library, Science Direct and Ulakbim. Keywords "positive psychology intervention", "secondary school students", "adolescents", "character strengths intervention" and "well-being" and their English translations were determined for the literature review, and domestic and international studies were scanned with these keywords.

Selection Criteria

The selection criteria of the articles after the literature review; (1) studies examining the effectiveness of a positive psychology intervention, (2) studies on secondary school students, (3) studies providing information about the content of the program, (4) studies revealing the effects of the applied program with statistical data, (5) experimental or quasi-experimental Studies (6) were



determined as studies in Turkish or English. As a result of the literature review, 7487 studies were reached. Five studies were included in the scope of the research as a result of the selection and exclusion criteria.

Results. The researches we included in our study as a result of the literature review cover the period of 2011-2020 and the students in the research group consist of middle school students between the ages of 10 and 15. One study consisted of a longitudinal repeated measures design (Shoshani & Steinmetz, 2013), and four studies consisted of a quasi-experimental design with a control-experimental group (Proctor et al. (2011); Suldo et al., 2013; Quinlan et al., 2014; Platt et al., 2020). One of the studies was with a follow-up test applied after 6 months (Suldo et al., 2013), and another study was conducted after 3 months after the last test (Quinlan et al., 2014). Considering the number of participants in the studies, it was seen that the distribution ranged from 55 to 1.167 students. In the study conducted by Suldo et al. (2013), 55 sixth-grade students participated and the average age is 11.43. Of the participating students, 28 were in the intervention group and 27 were in the control group. Shoshani and Steinmetz's (2013) studies included seventh, eighth, and ninth-grade students, including 521 students in the control group and 537 students in the intervention group. The mean age of the study sample was 13.61. In another study, Proctor et al.'s (2011) study, the sample group included eighth and ninth-grade students. The mean age of the sample group was 12.98 and there were 218 students in the experimental group and 319 students in the control group. Quinlan et al.'s (2014) study included fifth and sixth-grade students. The intervention group consisted of 140 students and the control group consisted of 56 students, and the mean age of the sample group was 10.13. The study of Platt et al. (2020) is two-dimensional and 90 students from two different schools participated in the pilot application in its first dimension. The range of students ranges from 11-16. In the actual application, a total of 1054 students from 14 schools were studied. The age range is 11-18. Suldo et al. (2013) aimed to increase adolescents' subjective well-being with a positive psychology intervention developed based on the literature. The content of the intervention program primarily included the introduction of the program. Respectively; activities related to positive emotions for the past, activities related to positive emotions for the present, activities related to positive emotions for the future. In Shoshani and Steinmetz's (2013) study, the intervention program (Maytiv) includes two stages. In the first stage, there is a training workshop for teachers led by clinical psychologists trained in group dynamics and positive psychology. During the year, 15 sessions of trainings with a duration of 2 hours were held. In the second phase, the teachers applied for a program in the classroom, arranged according to their age. It was held in the same manner with 15 sessions throughout the first year. Class program activities included discussions, poems and stories, and watching films about key elements of positive psychology. This program; is planned to apply to the entire school population from the school principal, teachers and administrative staff. This school-wide approach was developed to promote a shared positive and supportive language among students, teachers, students and staff. The aim of the "Strengths Gym" program in the study of Proctor et al. (2011) is to encourage students to develop their strengths, learn new strengths, and notice the strengths of others. Activities created for students are called strengths builders and strengths challenges. For each lesson, there is a definition of focused character strength and two strength-building exercises that students can choose from, and a strengths challenge as follow-up activities. The program has been created to be separate according to the grade levels of the students. In Quinlan et al.'s (2014) study, the "Awesome Us" program was given to students in six 90-minute weekly sessions, with a review session one month later. In each session,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

students were asked to discuss current events from a perspective that addressed character strengths. Students were also allowed to discuss the strengths of character they have noticed in themselves and others since the previous session. Platt et al. (2020) first conducted a pilot study in their study. It consists of eight-week sessions of one hour each, held in two schools during normal school hours by psychology students. After the pilot implementation, the program was renewed and the sessions were shortened to six weeks during school time and each session to one hour. Session 1 includes an introduction to the program for students and teachers on mental health problems and shame. From the 2nd session to the 5th session, the concepts of positive psychology. The final session includes an overview of the topics covered and advice to students on how to apply the concepts for the future, as in the pilot.

Discussion and Conclusion. The study by Platt et al. (2020) provides evidence that even a short 6-week positive psychology intervention by staff without extensive training can significantly improve student well-being, hope, and resilience. Proctor (2011) found that there is a positive effect on life satisfaction among adolescents who regularly participate in exercises based on character strengths applied based on the school curriculum. Similarly, the results of Quinlan's (2014) study showed that a brief classroom-based strengths intervention increased well-being and engagement and students' classroom cohesion. In Shoshani (2013) studies, it was predicted that at the end of the school-based intervention program that lasted for one year, participation in the intervention program would lead to better mental health outcomes among students. Suldo (2013), as a result of his study, observed improvements in students' life satisfaction with a 10-week group counseling intervention in which all students were trained on how to change their thoughts and actions positively. It has been seen that the well-being of students can be improved by studies in which positive psychology concepts, which have many examples in the literature, are discussed in educational environments. For this reason, the development of programs for classroom or school-based implementation of positive psychology interventions in educational environments and the widespread implementation of these programs by school psychological counselors and teachers will be beneficial in terms of supporting students' well-being and developing positive education-teaching environments.



Giriş

Okul hayatı, çocuklukla başlayan ve ergenlikle süren bir zamanı kapsamaktadır. Bireyler yetişkinliğe geçiş dönemlerini okullarda geçirmekte ve burada edindikleri bilgiler ve değerlerle yetişkinlik dönemlerindeki davranışlarını şekillendirmektedirler. Seligman'a (2009) göre okullar, öğrencilere akademik eğitimi, disiplini, düşünme stilleri gibi olguları öğretirken çocukların iyi oluşlarını arttıracak değerler okullarda kazandırılmamaktadır. Pozitif psikoloji geçmiş için iyi oluş, hoşnutluk ve tatmin; gelecek için umut ve iyimserlik ve şimdiki zaman için akış ve mutluluğu içeren değerli ve öznel deneyimlerle ilgilidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji bireysel düzeyde, olumlu bireysel özellikler ile ilgilidir: sevgi ve yetenek kapasitesi, cesaret, kişilerarası beceri, sebat, bağışlayıcılık, özgünlük, gelecek düşünceleri, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgelik gibi. Grup düzeyinde ise sorumluluk, özgecilik, alçakgönüllülük, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi bireyleri daha iyi vatandaşlığa yönelten erdemlerle ilgilidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2011) iyi oluş teorisini PERMA modeliyle açıklamaktadır. Bu teori; olumlu duygular (positive emotions), bağlılık (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarıdan (accomplishments) oluşmaktadır. Seligman ve arkadaşları (2009) okullarda, iyi oluşun; depresyonun panzehiri olması, yaşam doyumunu arttırmada araç olması ve daha yaratıcı düşünmeyi, daha iyi öğrenmeyi sağladığı için öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Pozitif psikolojinin yurtdışında eğitim müfredatlarına girmesinin sebebi olarak artan ergen depresyonu ve anksiyete belirtileri istatistikleri gösterilmektedir (Kibe ve Boniwell, 2015). Eğitimciler, bu problemlerle başa çıkarken problemlili davranışın üstüne giderek değil olumlu yönlerin artırılması bakış açısıyla hareket etmenin problem yaşayan ya da yaşamayan tüm öğrencilerin iyi oluşlarını geliştirmede daha etkili olacağı düşüncesindedir (Kibe ve Boniwell, 2015). Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin hoşlanacağı etkinlikleri (sosyalleşme, egzersiz yapma, oluşturma) arttıran ve bu olayları deneyimlemelerine izin veren bir program geliştirebilir. Öğrencilerin deneyimledikleri memnuniyet, muhtemelen daha önceleri kaçındıkları alanlarda olumlu deneyimler yaşamalarını ve bunları sürdürmeleri için iyimserliklerini ve genel motivasyonlarını arttırabilir (Terjesen ve diğerleri, 2004). Pozitif eğitim, tüm öğrencileri hedefleyerek hem esneklik oluşturarak psikolojik sıkıntıyı önlemeyi hem de sınıf ve okul kültürlerinde pozitif iklimler geliştirerek gelişimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Kibe ve Boniwell, 2015).

Okullarda yaşanan problemlili davranışlarla ilgili yurt içi ve yurt dışı literatürde problem odaklı olarak hazırlanmış müdahaleler görülmektedir. Pozitif psikolojinin eğitim sistemi içerisine girmesiyle birlikte bu problemlerle baş etmek için problemin ortaya çıkmasını ve büyümesini beklemeden önce bireylerde olumlu beceriler kazandırılarak problemlerin daha ortaya çıkmadan önüne geçilmesi amaçlanmaktadır (Chodkiewicz ve Boyle, 2016). Bu yönüyle bakıldığında pozitif psikolojinin eğitimde yer alması önem kazanmaktadır. Uz Baş ve Şahin Fırat'ın (2017)'de okul müdürleri ve öğretmenlerle yapmış oldukları nitel çalışmada, öğretmenlerin ve müdürlerin okullarda akademik açıdan öğrencilere beceriler kazandırılmasının daha belirgin olduğu ve iyi oluş üzerinde fazla durulmadığının, bu becerinin kazandırılmasının öğrencilere olan katkısı için yararlı olacağı görüşlerine ulaşmışlardır. Toplanan verilerde pozitif eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını ve mutluluğunu arttıracığına yönelik olumlu çıktılarının olacağı inancı görülmektedir.



Okullar kendi içerisinde çok yönlü ve karmaşık sosyal yapılardan oluşan, mutlu bireyler ve iyi bir toplum geliştirmeye hizmet eden önemli kurumlardır (Işık, 2017). Gün geçtikçe değişen ve gelişen toplum ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekmekte ve hızla gelişen topluma ve teknolojiye uyum göstermesi gerekmektedir. Psikoloji dünyasında son dönemlerde ortaya çıkan yeni yönelimler ve yeni yaklaşımlardan biri olarak özellikle son zamanlarda ülkemizde sıkça duymaya başladığımız pozitif psikoloji kavramı artık ülkemizde de eğitimin içerisine girmeye başlamıştır. Psikoloji alanında güçlü yanları vurgulayan bir yaklaşım olarak etkisini gösteren pozitif psikoloji yaklaşımı, son yıllarda eğitim alanında da etkili olmaya başlamıştır. Eğitim alanındaki uygulamaların etkililiğine ilişkin elde edilen bilimsel kanıtlar konuya olan ilginin artmasına yol açmıştır. Pozitif psikoloji doğası gereği bireylerin zayıf yönlerine ya da eksikliklerine odaklanmanın yeterli olmayacağını, bireylerin güçlü yönlerine odaklanarak daha iyi bir yaşam sürmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda pozitif psikoloji yaklaşımı okullara girmeye başlamıştır. Okullarda öğrencilerin eksiklerinden çok güçlü yanlarının, iyi oluşlarının desteklenmesiyle birlikte olumlu sonuçlar alınmaya başlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ve uygulanan okul ya da sınıf temelli pozitif psikoloji müdahalelerini ve bu müdahalelerin etkililiğini sistematik olarak gözden geçirmektir. Böylece ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan pozitif psikoloji müdahalelerinin temel özelliklerinin ve sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma şu sorulara cevap aramaktadır;

Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen pozitif psikoloji müdahalelerinin içerikleri nasıl hazırlanmıştır?

Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen pozitif psikoloji müdahaleleri ne şekilde uygulanmıştır?

Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen pozitif psikoloji müdahalelerinin etkililiği ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Stratejileri

Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ve uygulanan pozitif psikoloji müdahalelerini ve etkililiğini inceleyen sistematik bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışma PRISMA rehberi kullanılarak hazırlanmıştır (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009). Literatür taraması 2021 yılının Eylül, Ekim ve Kasım aylarında Ebscohost, PubMed, Wileyonline Library, Science Direct ve Ulakbim veri tabanlarında yapılmıştır. Literatür taraması için “pozitif psikoloji müdahalesi”, “ortaokul öğrencileri”, “ergenler”, “karakter güçleri müdahalesi” ve “iyi oluş” anahtar sözcükleri ve bu sözcüklerin İngilizce çevirileri belirlenmiş olup bu anahtar sözcüklerle yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar taranmıştır.



Seçim Kriterleri

Literatür taraması sonrasında makalelerin seçim kriterleri; (1) pozitif psikoloji müdahalesinin etkililiğini inceleyen çalışmalar, (2) ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar, (3) programın içeriği hakkında bilgi verilen çalışmalar, (4) uygulanan programın etkilerini istatistiksel veriler ile ortaya koyan çalışmalar, (5) deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar, (6) Türkçe ya da İngilizce dilinde olan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Literatür taraması sonucunda 7487 çalışmaya ulaşılmıştır. Seçim ve dışlanma kriterleri doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına beş çalışma alınmıştır.

Bulgular

Araştırma Modeli ve Araştırma Grupları

Çalışmaya, literatür taraması sonucunda dahil edilen araştırmalar 2011-2020 arasında kapsamakta ve araştırma grubunda bulunan öğrencilerin yaşları 10 ile 15 arasında değişmektedir. Bir araştırma boylamsal tekrarlanan ölçümlü desen (Shoshani ve Steinmetz, 2013), dört çalışma ise kontrol-deney gruplu yarı deneysel Desene göre yürütülmüştür (Platt, Kannangara, Tytherleigh ve Carson, 2020; Proctor ve diğerleri 2011; Suldo, Savage ve Mercer, 2013; Quinlan, Swain, Cameron ve Vella-Brodrick, 2014). Çalışmalardan bir tanesinin 6 ay sonrasında izleme testi (Suldo ve diğerleri, 2013), bir diğerinin bir yıl sonrasında izleme testi (Shoshani ve Steinmetz, 2013) ve son testi 3 ay sonrasında alınan çalışmalardır (Quinlan ve diğerleri, 2014). Diğer iki çalışmanın izleme ölçümleri alınmamıştır (Platt ve diğerleri, 2020; Proctor ve diğerleri 2011). Araştırmaların katılımcı sayılarına bakıldığında 55 ila 1.167 öğrenci arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaların yazar, tarih, araştırma deseni, program süresi ve bulgularını içeren bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaların özeti

Yazar, Yıl	Araştırma Deseni ve Çalışma Grubu	Program Süresi	Bulgular
Suldo ve diğerleri, 2013	Kontrol- deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem; 6.sınıf öğrencisi (n=55) Müdahale Grubu (n = 28) Bekleme Listesi Kontrol Grubu (n= 27) M=11.43	10 haftalık grupla iyi olma eğitimi	Psikopatolojide farklılık görülmemiş, yaşam doyumunda etkili sonuçlar elde edilmiştir.
Shoshani ve Steinmetz, 2013	Boylamsal tekrarlanan ölçümlü desen kullanılmıştır. Örneklem; 7., 8. ve 9. sınıf öğrencisi (n=1.167)	Müdahale programı 15 oturum, her bir oturum 2 saat olacak şekilde planlanmıştır.	Müdahale katılımcıları arasında genel üzüntü, anksiyete ve depresyon belirtilerinde anlamlı düşüşler gösterirken,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

Sayfa | 417

	Müdahale grubu (n= 537) M=13.75 Kontrol Grubu (n= 521) M=13.61	Öğretmenlerin eğitimi her biri 2 saat olan 15 oturum; eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerle 2 haftada bir her biri 2 saat süren 15 oturum şeklinde iki aşamalı olarak gerçekleşmiştir.	kontrol grubundaki belirtiler anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Buna ek olarak, müdahale öz saygıyı, öz yeterliliği ve iyimserliği güçlendirip kişilerarası duyarlılık semptomlarını azaltmıştır. Müdahaleye katılan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Proctor ve diğerleri, 2011	Deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem; 8. ve 9. sınıf öğrencisi (n=319) Deney Grubu (n= 218) Kontrol Grubu (n=101) M= 12.98	“Strengths Gym” 6 ayı kapsayacak şekilde okul müfredatına eklenen güçlü yönleri temel alan bir program olarak düzenlenmiştir.	Öğrencilerde; iyi oluşu, katılımı ve öğrencilerin sınıfa bağlılıklarını arttırmıştır. Pozitif duygularda, sınıfa uyumda ve doyumda artış gözlenmiştir.
Quinlan ve diğerleri, 2014	Deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem; 5. ve 6. sınıf öğrencileri Müdahale Grubu (n= 140) M=9.78 Kontrol Grubu (n= 56) M=10.13	Sınıf temelli, karakterin güçlü yönlerine odaklanmış bir program: “Awsome Us” 6 hafta boyunca süren her bir oturumu 90 dk olacak şekilde uygulanmıştır.	Öğrencilerin iyi oluşlarında, psikolojik sağlamlıklarında ve umut düzeylerinde artış görülmüştür.
Platt ve diğerleri, 2020	Deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Pilot uygulamasında iki farklı okuldan 90 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrencilerin aralığı 11-16 arasında değişmektedir. Asıl uygulamada 14 okuldan toplam 1054 öğrenciyle çalışılmıştır. Yaş aralığı 11-18 olmaktadır.	“Hummingbird Project” ilk aşama 8 haftalık birer saatlik okul saatleri içerisinde gerçekleştirilen pozitif psikoloji kavramlarını içeren bir müdahale programıdır. Bu program revize edilerek ikinci aşamada 6 haftalık birer saatlik oturumlardan oluşmuştur.	Öğrencilerin iyi oluşlarında, psikolojik sağlamlıklarında ve umut düzeylerinde artış görülmüştür.

Ele alınan araştırmaların uyguladıkları programların amaçlarının genel olarak öğrencilerin iyi oluşlarını arttırmaya ve güçlü yanlarının kullanımına yönelik olarak hazırlandıkları görülmektedir. Programların amaçları ve içerikleri hakkında bilgiler aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

Tablo 2.
Programların Amaçları ve İçerikleri

Çalışma	Programın Amacı	Programın İçeriği
Suldo ve diğerleri, 2013	Literatüre dayanarak geliştirilen pozitif psikoloji müdahalesiyle, ergenlerin öznel iyi oluşunu artırmak amaçlanmıştır.	Programın tanıtılması, Geçmişe yönelik olumlu duygularla ilgili etkinlikler (minnettarlık günlükleri ve ziyaretleri), Şimdiki zamana yönelik olumlu duygularla ilgili etkinlikler (iyilik davranışları, karakter güçlerinin tanıtılması, Karakter güçlerinin farkına varma ve karakter güçlerini yeni bir şekilde kullanmak), Geleceğe yönelik olumlu duygularla ilgili etkinlikler (öğrenilmiş iyimserlik, umut) ve sonlandırma.
Shoshani ve Steinmetz, 2013	Okul temelli bir pozitif psikoloji müdahalesi ile ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını geliştirmeyi ve tüm eğitim personelini ve öğrencilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.	Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimleri olmak üzere iki aşamalı gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin eğitimi ikişer saatlik 15 oturum olarak uygulanmıştır. Eğitim alan öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik olarak 2 haftada bir gerçekleşen her biri 2 saat süren 15 oturum gerçekleştirmiştir. Sınıf programı etkinlikleri, tartışmalar, şiirler ve hikayeler ve pozitif psikolojinin temel unsurları ile ilgili filmleri izlemeyi içermektedir.
Proctor ve diğerleri, 2011	Programın amacı, öğrencileri güçlü yanlarını oluşturmaya, yeni güçlü yanları öğrenmeye ve başkalarındaki güçlü yanları tanımaya teşvik etmektir.	Program içeriğinde güçlü yönler hakkında bilgi verme ve öğrencilerin bilişsel düzeyde anlamlandırmaları amacıyla güçlü yönler oluşturucusu adı verilen etkinlikler yapılmış ardından bu öğrendiklerini davranışa geçirmelerini sağlamak amacıyla güçlü yönler mücadelesi adında etkinlikler yapılmıştır.
Quinlan ve diğerleri, 2014	İyi oluş, katılım, ilişkiler ve sınıf iklimi üzerindeki olumlu etkiler yaratmak amaçlanmıştır.	Her oturumda, öğrenciler mevcut olayları karakter güçleri yönünden tartışmaları sağlanmıştır. Öğrenciler ayrıca önceki oturumdan bu yana kendilerinde ve başkalarında fark ettikleri karakter güçlerini ele almışlardır. Programın bir kısmı, komik, dokunaklı veya çirkin video klipleri izlemek ve aslan yavruları, yaralı robotlar, tekerlekli sandalyelerdeki sporcular, atlayıcılar ve basketbol takımları gibi farklı konulardaki



Platt ve
diğerleri, 2020

Okullarda minimum eğitimle okul personeli tarafından tekrarlanabilecek kısa, kanıta dayalı bir pozitif psikoloji uygulaması sunmak amaçlanmıştır.

karakterin güçlü yönlerini tanımlamayı içermiştir.

Hummingbird Projesi, birer saatlik 6 haftalık otumlardan oluşmaktadır. İlk oturum, öğrenciler ve öğretmenler için programa giriş, 2-5. oturumlar, pozitif psikoloji kavramlarını ele almaktadır. Bu oturumlar öğrencilerle, sırasıyla mutluluk, dayanıklılık ve karakter güçleri, umut, gelişim odaklı düşünce yapısı, minnettarlık ve farkındalık konularını kapsamıştır. Son oturum, kapsanan konulara genel bir bakış ve öğrencilere kavramların geleceğe yönelik nasıl oluşturulacağı konusunda tavsiyeler içermektedir.

Suldo ve diğerleri'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada uygulanan programın (wellness-promotion program) içeriği incelendiğinde programın, Seligman'ın (2002) mutluluğu arttırmaya yönelik çerçevesini ve literatürde yetişkinlerin mutluluğunu arttırmaya yönelik olan pozitif psikoloji müdahalelerinin ortaokul öğrencileri için mevcut araştırma ekibi tarafından gelişimsel olarak değiştirilerek hazırlandığı görülmektedir. Tüm oturumların içerikleri, mutlulukla ilgili kavramların psikolojik danışman destekli tartışmaları, pozitif psikoloji müdahalelerinde yer alan kavramların açıklamaları ve grup oturumu sırasında tanımlanan kavramların provasını içeren ev ödevlerini kapsamaktadır. Her oturumda, öğrencilere ev ödevleri tamamlamalarına, grup tartışmalarına ve etkinliklerine katılmalarına bağlı olarak küçük ikramlar (şekerlemeler, okul malzemeleri) verilmiştir. İlk oturum, müdahalenin amaç ve formatına ilişkin bilgilendirmeyi ve ek olarak öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik olan "En iyi halinizle siz" grup tartışmasını içermektedir (Seligman ve ark. 2005). İkinci ve üçüncü oturumların amacı, öğrencilerin geçmiş olayların olumlu olarak yorumlayabilmelerini sağlamak olmuştur. Minnettarlık günlükleriyle öğrencilerden her bir gün için minnettar oldukları beş şeyi yazmaları ve yazdıklarıyla ilgili bazı ayrıntıları da eklemeleri istenmiştir (büyük ya da küçük olaylar, etkinlikler, insanlar, yetenekler vb.). Minnettarlık günlüklerinin uygulandığı ilk hafta her gün öğrencilerin bu günlükleri tutması istenirken sonraki haftalarda farklı faaliyetlerin devreye girmesi nedeniyle bu günlük girişlerinin haftada bir kez yapılması istenmiştir. Öğrencilerden aynı zamanda minnettarlık ziyareti yapmaları (Seligman ve ark. 2005) ve minnettarlık mektubu yazmaları istenmiştir. Minnettarlık mektubunun kendilerine nazik davranan ancak asla doğru şekilde teşekkür edilemeyen birine teslim edilmesi istenmiştir. Grup liderleri, öğrencilerin hayatlarında kimlerin kendilerine özellikle nazik davrandığını belirlemelerine ve yüz yüze bir ziyaret gerçekleştirebilecekleri bir kişi seçmelerine yardımcı olmuştur. Daha sonra öğrenciler o kişiye neden minnettar olduklarını açıklayan bir sayfalık mektuplar yazıp bir sonraki oturumda öğrenciler gerçekleştirdikleri minnettarlık ziyaretlerinin sonucunu bildirmişlerdir. Dördüncü oturumdan yedinci oturuma kadar olan etkinliklerin temel amacı, karakterin güçlü yönlerini belirleyerek, yorumlayarak ve bunlardan yararlanarak keyif alınan etkinliklere katılımı sağlamaktan oluşmaktadır. İlk olarak; iyilik davranışları, "zamanınız veya çabanız pahasına başkalarına fayda sağlayan veya başkalarını mutlu eden davranışlar" olarak tanımlanarak (Lyubomirsky ve diğerleri 2005; Otake ve diğerleri 2006), öğrencilerden en az 2 hafta boyunca haftada



bir kere belirlenen bir gün içinde beş iyilik yapmaları istenmiştir. Bazı iyilik örnekleri arasında, tipik olarak ebeveynlerin ev işlerini yapmak (örneğin, köpeği gezdirmek, bulaşıkları yıkamak), kardeşlere veya sınıf arkadaşlarına okul ödevlerinde yardım etmek ve öğretmenin sınıfı temizlemesine yardımcı olmak yer almıştır. Daha sonra öğrenciler, Park ve Peterson (2006) tarafından geliştirilen ve çevrimiçi olarak www.authentic happiness.org adresinde yer alan gençler için olan karakter güçleri ve erdemler envanterini uygulamışlardır. Uygulama sonrası, öğrenciler bir grup lideriyle birlikte (a) karakter güçlerini listeleyen ve açıklayan bilgisayarda oluşturulmuş raporlarını gözden geçirmiş, (b) imza güçlerini belirlemiş ve (c) 1 hafta boyunca her gün yeni bir şekilde kullanmak için bir imza gücü seçmişlerdir. Sonraki hafta, yaşam alanlarında (yani aile, arkadaşlar ve okul) başka bir imza gücünü yeni bir şekilde kullanmaları için yönlendirilmiştir. Seçtikleri imza gücünü her kullanımdan sonra öğrencilerden duygularını kaydetmeleri istenmiştir. Sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda, mevcut yaşam olaylarını açıklamaları ve gelecekteki olayların beklentileri için olumlu bir çerçeve geliştirmeye odaklanılmıştır. Son (onuncu) oturumda, kavramların gözden geçirilmesinin ardından müdahaleyle ilgili yorumlarla birlikte sonlandırma yapılmıştır.

Shoshani ve Steinmetz 'in (2013) yapmış oldukları çalışmada; MAYTİV adı verilen müdahale programı iki aşama içermektedir. İlk aşamada grup dinamikleri ve pozitif psikoloji alanında eğitim almış klinik psikologlar tarafından yönetilen öğretmenlerin eğitim atölyesi yer almıştır. Bu aşamada, eğitim öğretim yılı boyunca her bir oturumu 2 saat süren, toplamda 15 oturumu kapsayan eğitimler yapılmıştır. İkinci aşamada, öğretmenler sınıfta öğrencilere yönelik, yaşlarına uygun olarak düzenlenmiş bir program uygulamışlardır. Bu aşama, öğretmenlerin eğitim atölyesine paralel olarak her iki haftada bir olmak üzere tüm eğitim öğretim yılı boyunca süren 15 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te belirtilen müdahale programının içeriğini sınıf programı etkinlikleri, tartışmalar, şiirler ve hikayeler ile pozitif psikolojinin temel unsurları ile ilgili filmlerin izlenmesi oluşturmuştur. Bu müdahale programının okul müdürü, öğretmenler ve idari personel dahil olmak üzere tüm okul nüfusuna uygulanması planlanmıştır. Okul çapında gerçekleşen bu yaklaşımla öğrenciler, öğretmenler ve personel arasında ortak olumlu ve destekleyici bir dilin teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Müdahalenin başında, müdahaleyi uygulayan öğretmenlere verilen eğitim sayesinde, öğretilen kavramları öğretmenlerin kendi hayatlarında da uygulamaları amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kendi hayatlarında olumlu değişiklikler yapabilme becerisi programı sınıflarında programı uygularken bağlılık, coşku ve empati kazanmanın çok önemli bir bileşeni olmaktadır.

Tablo 3.
MAYTİV programının içeriği

PERMA	Positive Emotions	Engagement	Positive relationships	Meaning	Achievement
Program bileşenleri	Pozitif duyguları sıkça yaşamasını, negatif duygularının ise yönetimini sağlama Hayatın güzel yönlerini	Akış deneyimleri, ilgi ve katılımı geliştirmek	Sağlıklı kişiler arası ilişkileri ve sosyal desteği teşvik etmek	Kişisel güçlü yönleri belirlemek ve peşinden gitmek	Kendine uygun ve anlamlı hedefleri belirlemek ve takip etmek



		kucaklamak için minnettarlığı ve takdiri teşvik etmek				
Sayfa 421	Program dersleri	1.Pozitif psikolojiye giriş 3.İnsan olma izni 4.Olumlu duygular 5. Minnettarlık	6. Akış	9. İlişkiler ve sosyal destek 10.Farklılıkları takdir etmek 11.İyilik ve şefkat 12.Hoşgörü ve dinleme	13-14.Karakter güçleri 15.Dayanıklılık ve başa çıkma	2.Değişim - teoriden pratiğe 7.İnançlardan gerçeğe 8.Hedef belirleme ve cesaret
	Beceriler	Duyguların öz farkındalığı Duyguların kabulü (hem hoş hem de zor). Olumlu düşünme (iyimserliği, minnettarlığı ve hoş deneyimleri artırır beceriler) Öz yönetim (düşüncelerin, duyguların ve davranışların etkili bir şekilde düzenlenmesi).	Kişisel akış deneyimlerinin öz farkındalığı Akışı deneyimlemek Stres Yönetimi	İlişki kurma Sosyal katılım Empati Merhamet Başkalarına özen göster Bakış açısı edinme Farklılıklara saygı duymak Çeşitliliği takdir etmek	Güçlü yönleri tanımak Güçlü yönleri kullanma Karakter gücünden yararlanma Dayanıklılık faktörlerinin öz farkındalığı Stres ve anksiyete yönetimi	Kendini motive etme Hedef belirleme Cesaret Kendini kabul etme Öz yeterlik Anlam keşfetmek Büyüme zihniyet Değişimin aktivasyonu

Proctor ve diğerleri'nin (2011) yapmış oldukları çalışmada yer alan "Strengths Gym" (Güçler Spor Salonu) programının amacı, öğrencileri güçlü yönlerini geliştirmeye, yeni güçlü yönler öğrenmeye ve başkalarının güçlü yönlerini fark etmeye teşvik etmektir. Öğrenciler için oluşturulan faaliyetlere güçlü yönler oluşturucuları ve güçlü yönler mücadelesi adı verilmiştir. Her ders için, odaklanılan karakter gücünün bir tanımı ve öğrencilerin seçebileceği iki güç oluşturucu alıştırmaları ve takip etkinliği olarak bir güçlü yönler mücadelesi planlanmıştır. Program, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ayrı olacak şekilde oluşturulmuştur. Buna göre programın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflarına uygun olarak hazırlanan egzersizler benzersiz, ancak eşdeğer ve yaşa uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Güçlü yönler oluşturucuları ve güçlü yönler mücadelesinin örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Güçlü Yönler Oluşturucu:

(1) Siz veya tanıdığınız birinin gerçekten güzellik ve mükemmelliğin takdiri güçlü yönünü gösterdiği bir zamanı hatırlıyor musunuz? Güzellik ve mükemmelliğin takdiri güçlü yönünün bir hikayesini yazın, çizin veya anlatın.

(2) Hayvan güzelliği yarışması- Hangi hayvanları güzel buluyorsunuz? Neden? Güzel hayvanların farklı örneklerini toplamak için bazı arkadaşlarınızla çalışın ve sonra onları güzele göre sıralayıp sıralayamayacağınıza bakın. Hangisi daha güzel, hangisi sonra gelecek? Listenizi başka bir grupla karşılaştırın.

Güçlü Yönler Mücadelesi:

Okula giderken güzelliği ara. Bir arkadaşınıza veya aile üyesine ne fark ettiğinizi söyleyin.

Quinlan ve diğerleri'nin (2014) yaptıkları çalışmada "Awesome Us" (Muhteşem Biz) programının içeriği Tablo 4'te belirtildiği gibi olmak üzere öğrencilere, haftalık her biri 90 dakika olacak şekilde altı oturumda verilmiştir. Bir ay sonra Bir izleme oturumu yapılmıştır. Her oturumda, öğrencilerden mevcut olayları karakter güçlerini ele alan bir bakış açısıyla tartışmaları istenmiştir Ayrıca öğrencilerin önceki oturumdan bu yana kendilerinde ve başkalarında fark ettikleri karakter güçlerini tartışmaları beklenmiştir. Programın geri kalan kısmı komik, dokunaklı video klipleri izlemek ve aslan yavruları, yaralı robotlar, tekerlekli sandalyelerdeki sporcular, atlayıcılar ve basketbol takımları gibi farklı konulardaki güçlü yönleri ele alarak tamamlanmıştır.

Tablo 4 .

"Awesome Us" programının içeriği

1.Oturum: Kendi içindeki güçlü yanları tanımayı öğrenmek	<ul style="list-style-type: none">• İnsanları güçlü yönlerden nasıl ayırt edebiliriz?• Etkinlik: "En İyilerde Ben" temalı bir kolaj oluştur ve güçlü yönlerini nerede kullandığına dikkat et• Etkinlikte güçlü yönlerinizi tartışın ve adlandırın
2.Oturum: Eylem gücünüz hakkında daha fazla bilgi edinin	<ul style="list-style-type: none">• Etkinlik: En sevdiğiniz spor, hobi veya konunuzda belirlediğiniz güçleri kullanan yeni bir etkinlik tasarlayın• Kullandığınız faaliyetin güçlü yönlerini adlandırın• Bu güçlü yönleri başka günlerde nerede kullanabileceğinizi belirleyin.
3. Oturum: Karakter güçleriniz eylem güçlerinizi nasıl destekliyor?	<ul style="list-style-type: none">• Karakterin güçlü yanlarına giriş ve bunları gerçekleştirmek için eylem güçlerini nasıl kullanıldığı• Etkinlik: Güçlü yönlerinizi karakter güçlü yönleriyle ilişkilendirmek• Karakterinizin güçlü yönlerini tanımlamak
4. Oturum: Karakterinizin güçlü yönleri hakkında daha fazla bilgi edinin	<ul style="list-style-type: none">• Karakterin güçlü yanlarını arkadaşınla tartış• Sınıf karakterimizin güçlü yanları• Kişisel zorluklarla başa çıkmak için güçlü yönleri kullanmak• Güçlü bir süper kahraman tasarlayın



<p>5. Oturum: Bir fark yaratmak için güçlü yönlerinizi nasıl kullanacaksınız?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Güçlü noktaların amacı nedir? Onları bizim için önemli olan şeylere yardım etmek için nasıl kullanıyoruz • Sizin için önemli hedefleri belirlemek ve onlara bağlı kalmak • Kişisel hedef belirle ve hedefin peşinde koşmayı desteklemek için güçlü yönleri seç • Hedef hatırlatıcı oluştur
<p>6. Oturum: İlişkilerimizde güçlü yönleri kullanmak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşlık neden hepimiz için önemlidir? • Arkadaşlık konusunda neyin iyi olduğu ve neyin zor olduğu • Sizin için önemli olan bir arkadaşlık hedefi belirleme • En çok hangi gücü kullandığınızı ve nerede kullandığınızı gösteren bir kişisel güç posteri / kalkanı oluşturun.

Platt ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada önce bir pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Psikoloji öğrencileri tarafından normal okul saatlerinde olmak üzere iki okulda uygulanan pilot çalışma, sekiz haftalık ve her birinin süresi bir saat olan oturumlardan oluşmaktadır. İlk oturum, öğrenciler ve öğretmenler için programa giriş etkinliklerinden oluşmaktadır. 2. oturumdan 7. oturuma kadar olan oturumlarda pozitif psikoloji kavramları ele alınmıştır. Bu oturumlarda sırasıyla mutluluk ve iyi oluş, cesaret ve psikolojik sağlık, gelişim odaklı düşünce yapısı ve karakter güçleri, farkındalık, ruh sağlığı problemleri ve utanç, umut ve minnettarlık kavramlarını içermektedir. Son oturumda, öğrencilere program ele alınan kavramları günlük yaşamlarında nasıl kullanacakları konusunda tavsiyelerle birlikte işlenen konuların bir özeti üzerinde durulmuştur. Pilot uygulama sonrasında program yenilenerek oturumlar, okul zamanında altı hafta ve her oturum bir saat olacak şekilde kısaltılmıştır. Ana uygulamada öğrenciler müdahale gruplarına iki farklı seçime göre atanmıştır. Programın birinci oturumu, öğrenciler ve öğretmenler için programa bir girişi ruh sağlığı problemleri ve utanç konularını içermektedir. Programın 2. oturumundan 5. oturumuna kadar sırasıyla mutluluk, psikolojik sağlık ve karakter güçlü yönleri, umut, gelişim odaklı düşünce yapısı, minnettarlık ve farkındalık olan pozitif psikoloji kavramları işlenmiştir. Son oturum kapsanan konulara genel bir bakış ve öğrencilere pilot uygulamada olduğu gibi kavramların geleceğe yönelik nasıl uygulanacağı konusunda öneriler içermektedir.

Programların Etkililiği

Suldo ve diğerleri, (2013) uyguladıkları programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla; müdahale öncesinden müdahale sonrasına ve izleme ölçümlerine kadar olan puanlara ilişkin olarak tekrarlayan ölçümler için ANOVA testini kullanmışlardır. Elde edilen bulgular, zaman etkileşimine göre bir gruba yönelik istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir eğilim göstermiştir [$F(2, 37) = 2.50$ $p = .096$, $\eta^2 = .12$]. Genel değişim kalıpları gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık göstermese de, müdahale öncesinden sonrasına değişimde istatistiksel olarak anlamlı gruplar arası farklılıklar görülmüştür, [$F(1, 38) = 4.26$, $p = .046$, $\eta^2 = .10$]. Spesifik olarak, müdahale grubundaki öğrencilerin yaşam doyumu ölçeği (SLSS) puanları müdahale öncesinden müdahale sonrasına anlamlı düzeyde artarken [$F(1, 19) = 4.81$, $p = .041$, $\eta^2 = .20$], kontrol grubundaki öğrencilerin SLSS puanı azalma göstermiştir. Fakat bu azalma istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [$F(1, 19) = .59$, $p = .450$, $\eta^2 = .03$] olmamıştır. Müdahale öncesinden müdahale sonrasına ve izleme ölçümüne kadar olumlu duygulanım [$F(2, 37) = .74$, $p = .484$, $\eta^2 = .04$] ya da olumsuz duygulanım puanlarında [$F(2, 37) = .13$, $p = .878$, $\eta^2 = .01$] istatistiksel olarak anlamlı



gruplar arası fark bulunmamıştır. Ek olarak, olumlu duygulanım $[F(1, 38) = .21, p = .653, \eta^2 = .01]$ veya olumsuz duygulanım açısından müdahale öncesinden sonrasına değişimde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $[F(1, 38) = .27, p = .609, \eta^2 = .01]$. Olumlu duygulanım için, müdahale öncesi ile sonrası arasındaki değişiklikler, müdahale $[F(1, 19) = 3.22, p = .089, \eta^2 = .15]$ veya kontrol grubu için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. $[F(1, 19) = 1.58, p = .223, \eta^2 = .08]$. Negatif duygulanım için ne kontrol grubu $[F(1, 19) = .17, p = .687, \eta^2 = .01]$ ne de müdahale grubu $[F(1, 19) = .10, p = .757, \eta^2 = .01]$ müdahale öncesi ve sonrası istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler bildirmiştir. Olumlu duygulanım için, kontrol grubunda müdahale sonrası izleme ölçümlerine kadar istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur $[F(1, 19) = 5.25, p = .034, \eta^2 = .22]$, ancak müdahale grubunda artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır $[F(1, 19) = .34, p = .565, \eta^2 = .02]$. Negatif duygulanım için hem müdahale $[F(1, 19) = 5.44, p = .031, \eta^2 = .22]$ hem de kontrol $[F(1, 19) = 4.51, p = .047, \eta^2 = .19]$ grupları müdahale sonrası takibe kadar istatistiksel olarak anlamlı düşüşler bildirmiştir. Müdahale öncesinden müdahale sonrasına ve izleme ölçümlerine kadar psikopatoloji belirtilerinden içselleştirme puanlarının $[F(2, 37) = .32, p = .725, \eta^2 = .02]$ ve dışsallaştırma puanlarının $[F(2, 37) = .78, p = .467, \eta^2 = .04]$ genel değişimde istatistiksel olarak anlamlı gruplar arası fark olmadığı görülmüştür. Ek olarak, içselleştirme $[F(1, 38) = .66, p = .421, \eta^2 = .02]$ ve dışsallaştırma $[F(1, 38) = .15, p = .700, \eta^2 = .00]$ açısından müdahale öncesinden müdahale sonrası değişimde eşleşen gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hem müdahale $[F(1, 19) = 6.37, p = .021, \eta^2 = .25]$ hem de kontrol $[F(1, 19) = 4.61, p = .045, \eta^2 = .20]$ grupları içselleştirme semptomlarında istatistiksel olarak anlamlı düşüşler bildirirken, dışsallaştırma semptomlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik yaşanmadığı görülmüştür. $[F(1, 19) = 1.16, p = .296, \eta^2 = .06]$ ve $[F(1, 19) = .32, p = .580, \eta^2 = .02]$. Ayrıca, müdahale sonrasında izleme ölçümlerine kadar içselleştirme $[F(1, 38) = .01, p = .896, \eta^2 = .00]$ ve dışsallaştırma belirtileri $[F(1, 38) = 1.59, p = .215, \eta^2 = .04]$ üzerindeki değişimde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. İçselleştirme semptomlarındaki değişiklikler müdahale ve kontrol grupları için müdahale sonrasında izleme ölçümlerine kadar istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır $[F(1, 19) = 3.84, p = .065, \eta^2 = .17]$ ve $[F(1, 19) = 4.33, p = .051, \eta^2 = .19]$ (sırasıyla). Kontrol grubunda, müdahale sonrasında izleme ölçümlerine kadar $[F(1, 19) = 6.47, p = .020, \eta^2 = .25]$ dışsallaştırma semptomlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş görülürken müdahale grubu için düşüş istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır $[F(1, 19) = .77, p = .392, \eta^2 = .04]$.

Shoshani ve Steinmetz (2013), yaptıkları çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşmışlardır; müdahale grubundaki katılımcılar çalışmanın başlangıcından sonuna kadar psikolojik stres (ortalama değişim = -0.22, $d = 0.45$), depresyon semptomlarında (ortalama değişim = -0.10, $d = 0.18$), anksiyete semptomlarında (ortalama değişim = -0.08, $d = 0.17$) ve kişilerarası duyarlılıkta (ortalama değişim = -0.12, $d = 0.27$) kontrol grubuna kıyasla düşüşler gösterirken, kontrol grubu psikolojik stres (ortalama değişim = 0.08, $d = 0.15$), depresyon semptomlarında (ortalama değişim = 0.14, $d = 0.25$), anksiyete semptomlarında (ortalama değişim = 0.04, $d = 0.08$) artış göstermiştir. Kontrol grubuna kıyasla müdahale grubunda aylık puan değişimi psikolojik stres için 0,02 puan, depresyon için 0,01 puan, anksiyete için 0,006 puan ve kişilerarası duyarlılık için 0,005 puan daha düşük olduğu bildirilmiştir. Benlik saygısı ve öz-yeterlik için diğer önemli etkiler ortaya koymuştur. Müdahale grubu katılımcıları, benlik saygısında (ortalama değişim = 0.35, $d = 0.07$) ve öz-yeterlik (ortalama değişim = 5.12, $d = 0.77$) puanlarında önemli düzeyde artış; kontrol grubu katılımcıları benlik saygısında (ortalama değişim = -1.13, $d = 0.22$) ve öz yeterlilikte (ortalama değişim = -1.72, $d = 0.25$) önemli düşüşler bildirmiştir. İyimserlik için de anlamlı bir etki bulundu; müdahale grubu katılımcıları, kontrol grubundakilere göre



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

(ortalama değişim = 0.25, $d = 0.08$) iyimserlikte zaman içinde önemli ölçüde daha fazla artış (ortalama değişim = 0.48, $d = 0.17$) görülmüştür. Aylık puan değişimi, müdahale grubunda kontrol grubuna göre benlik saygısı için 0,07 puan, öz yeterlilik için 0,33 ve iyimserlik için 0,01 puan daha yüksek olmuştur. Etki boyutları, iyimserlik ve benlik saygısı için küçük-orta ve öz-yeterlik için orta-yüksek aralıkta olduğu bildirilmiştir (Cohen 1988). Son olarak, yaşam doyumu ölçüsünde zaman içindeki değişikliklerde müdahale ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Proctor ve diğerlerinin (2011) çalışmasında; okul müfredatının bir parçası olarak karakter güçlerine dayalı egzersizlere katılmayan ergenlerle karşılaştırıldığında, katılan ergenler temel yaşam doyumu, cinsiyet, yaş, ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde daha yüksek yaşam doyumu seviyelerine sahip oldukları bulunmuştur (fark=0.18, $t(14) = 2.20$, $p=0.045$, $retki=0.51$). Benzer olarak durumun pozitif duygular üzerinde çok az anlamlı bir etkisi olduğunu bulunmuştur (fark=0,16, $t(14)=1,86$, $p=0,084$, $retki =0,45$), ancak negatif duygular üzerinde (fark=0,10, $t(14)=1,69$, $p=0 .11$, $retki =0.41$ veya benlik saygısı (fark=0.07, $t(14)=1.28$, $p=0.22$, $retki =0.32$) üzerinde hiçbir etkisi olmadığı bildirilmiştir. Müdahalenin etkilerinin, başlangıçta farklı sonuç seviyelerine sahip öğrenciler için farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, etkileşimleri de incelenmiştir. Koşul etkileşimleri- yaşam doyumu ($p=0.15$), pozitif duygular ($p=0.57$), negatif duygular ($p=0.57$) ve benlik saygısı ($p=1,00$) - temel değerlerinin hiçbiri anlamlı bulunmamıştır.

Quinlan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada müdahale ve kontrol gruplarının öntestleri karşılaştırıldığında bir farklılık görülmediği bildirilmiştir. İki değişkenli korelasyon analizine göre, içsel ihtiyaçlar doyumu alt ölçekleri ile ilişkililik ve yetkinlik; hem güçlü yönler hem de bağlantılılık arasında beklendiği yönde güçlü korelasyonlar göstermiştir. Müdahale grubundaki öğrencilerin ortalama olarak kontrol grubundakilere göre önemli ölçüde daha yüksek olumlu duygulanım (0.34'lük bir fark $d=0.48$ etki büyüklüğüne eşdeğer) bildirmişlerdir. Negatif duygulanım veya öğrenci yaşam doyumunda anlamlı bir grup farklılığı bulunmamıştır. Müdahale grubu, kontrol grubuna göre sınıf katılımı ($d=0.36$) ve sınıf bağlılığı ($d=0.32$) ölçümlerinde daha yüksek ve sınıf anlaşmazlığında ($d =0.44$) daha düşük puanlar göstermiştir. Yetkinlik ihtiyacı tatmininde anlamlı bir fark bulunmadığı, ancak müdahale grubu öğrencileri, kontrol grubuna göre daha fazla ilgililik duygusu ($d =0.45$) ve özerklik ihtiyacı tatmini ($d =0.36$) bildirilmiştir. Müdahale grubu öğrencileri arasında güçlü yönlerin kullanımına ilişkin öğrenci bildirimleri de kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($d=0.32$).

Platt ve diğerleri (2020), bağımlı örneklem t testleriyle elde edilen sonuçlara göre programın müdahale öncesi ve sonrası testlerdeki tüm sonuç ölçütlerinde olumlu bir değişiklikle sonuçlandığını ve çocukların iyi oluşunda bir iyileşme görüldüğü, psikolojik sağlık seviyelerinde gelişim olduğu, geleceğe dair umut seviyelerinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Daha sonra, öğrencilerin müdahaleleri seçimlerinin sonuç ölçütleri üzerindeki etkisi üzerinde bir etkisi olup olmadığının araştırılmasının faydalı olabileceğine karar verilmiştir. Tek yönlü MANOVA yapılmıştır. İyi olma hali (WHO-5), $F(1, 652) = 6.748$, $p = 0.010$ için önemli bir çok değişkenli ana etki bulunmuştur. Aynı MANOVA, psikolojik sağlık (BUSS), $F(1, 579) = 8.73$, $p < 0.01$ için önemli bir çok değişkenli ana etki ortaya çıkarmıştır. Umut (CHS), $F(1, 643) = 38.50$, $p < 0.01$ için önemli bir çok değişkenli ana etki olduğu bildirilmiştir. Bu sonuçlar, algılanan ihtiyaca göre seçilen öğrencilerin iyi olma hallerinin, dayanıklılık ve umut düzeylerinin hepsinin, Hummingbird Project müdahale programını normalde bulunacakları gruplarda yer alan öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla iyileştirildiğini göstermiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak uygulanan okul ya da sınıf temelli pozitif psikoloji müdahalelerini ve bu müdahalelerinin etkililiğinin sistematik olarak gözden geçirilmesidir. Araştırma kapsamında ele alınan araştırmalarda araştırma örnekleminin yaş aralığının 9-18 olduğu görülmektedir. Çalışmaların dördünü kontrol- deney gruplu yarı deneysel desen (Platt ve diğerleri, 2020; Proctor ve diğerleri, 2011; Suldo ve diğerleri, 2013; Quinlan ve diğerleri, 2014), birini ise boylamsal tekrarlanan ölçümlü desen (Shoshani ve Steinmetz, 2013) oluşturmaktadır. Uygulanan müdahalelerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik ölçümlerin iki araştırmada (Platt ve diğerleri, 2020; Proctor ve diğerleri, 2011) öntest- sontest şeklinde, bir çalışmada (Quinlan ve diğerleri, 2014) müdahale öncesinde öntest ve müdahalenin 3 ay sonrasında son test şeklinde ve iki çalışmada (Shoshani ve Steinmetz, 2013; Suldo ve diğerleri, 2013) ise öntest, sontest ve farklı zamanlarda alınan izleme testleriyle yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda bazı ortak ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Üç çalışmada da ortak olarak, SLSS (The Students' Life Satisfaction Scale) ve PANAS (The Positive and Negative Affects Schedule) ölçekleri kullanılmıştır (Proctor ve diğerleri, 2011; Suldo ve diğerleri, 2013; Quinlan ve diğerleri, 2014).

İncelenen araştırmaların müdahale programlarının süresine bakıldığında iki çalışmanın 6 haftayı (Quinlan ve diğerleri, 2014; Platt ve diğerleri, 2020), bir çalışmanın 10 haftayı (Suldo ve diğerleri, 2013), birinin altı ayı (Proctor ve diğerleri, 2011) ve diğerinin bir eğitim öğretim yılını kapsayan (Shoshani ve Steinmetz, 2013) çalışmalar olduğu görülmektedir. Platt ve diğerleri (2020) yürüttükleri çalışmanın sonucunda kapsamlı bir eğitim almadan personel tarafından verilen 6 haftalık kısa bir pozitif psikoloji müdahalesinin bile öğrencilerde iyi oluş, umut ve dayanıklılıkta önemli gelişmelere yol açabileceğine dair kanıt sunmuştur. Proctor ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları çalışmada okul müfredatına dayalı uygulanan karakter güçlerine dayalı egzersizlerin düzenli katılım gösteren ergenlerin yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bir diğer altı haftalık çalışma olan Quinlan (2014)'ün çalışması sonuçlarına bakıldığında, sınıf temelli kısa bir güçlü yönler müdahalesinin, benzer bir şekilde müdahaleye katılan öğrencilerde iyi oluşu ve katılımı ve sınıf uyumunu arttırdığı görülmektedir. Shoshani ve Steinmetz'in (2013) çalışmalarında bir yıl süren okul temelli müdahale programının sonunda, müdahale programına katılımın öğrenciler arasında daha iyi ruh sağlığı sonuçlarına yol açacağı öngörülmüştür. Suldo ve diğerlerinin (2013), çalışmasının sonucunda, tüm öğrencilerin düşüncelerini ve eylemlerini olumlu yönde nasıl değiştirebilecekleri konusunda aldıkları 10 haftalık pozitif psikoloji temelli bir müdahale sonrasında öğrencilerin yaşam doyumlarında iyileşmeler gözlemlenmiştir. Ele alınan çalışmalara ayrıntılı bakıldığında; Proctor ve diğerlerinin (2011) çalışmasında okul müfredatının bir parçası olarak karakter gücü temelli bir programa katılan ergenler bu programa katılmayan ergenlerle karşılaştırıldığında, ergenlerin yaşam memnuniyetinin önemli ölçüde artacağı hipotezi desteklenmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda, yaşam memnuniyetindeki değişimin, ön test ve son test sonucunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sonuçlar, programa katılan ergenlerin, programa katılmayan ergenlerin son testte pozitif duygulanım ve benlik saygısı puanlarının daha yüksek, negatif duygulanım puanlarının ise daha düşük olacağı hipotezini desteklemiştir. Bu araştırmanın ilk bulguları, okul müfredatında kısa bir süre içinde bile olsa, karakter güçleri temelli alıştırımlara katılımın, yaşam memnuniyetini önemli ölçüde artırdığını pozitif duygulanım ve benlik



saygısını da az miktarda artırdığını göstermektedir. Fredrickson'un (2001) olumlu duygularla ilgili genişlet ve inşa et teorisiyle uyumlu olarak, bu bulgular karakter güçlerini oluşturmak ve kullanmaktan kaynaklanan olumlu duyguların ve bundan kaynaklanan artan yaşam memnuniyetinin, kalıcı kişisel kaynaklar oluşturmaya hizmet edeceğini öne sürmektedir. Quinlan ve diğerlerinin (2014) çalışmasında, uygulanan müdahaleyle birlikte öğrencilerde iyi oluş ve katılım artmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, karakter gücü temelli bir müdahalenin, içsel motivasyonun önemli unsurları olan öğrencilerin bağlılık ve özerklik duygularını destekleyebileceğine dair ön kanıtlar sunmaktadır. Kontrol grubuna kıyasla müdahale grubu arasında daha yüksek karakter gücü kullanımı bildirilmiştir. Bu çalışmada öznel iyi oluş farklılıkları yalnızca olumlu duygulanım ölçüsünde meydana gelirken hem olumsuz duygulanım hem de yaşam doyumunu sabit kalmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, olumsuz duygulanımda önemli bir değişiklik olmazken olumlu duygulanımın arttığı görülmüştür. Awesome Us'a katılan öğrencilerin, okul yılı boyunca katılım düzeylerinin düşmesine ilişkin olağan eğilimi tersine çevirdikleri görülmüştür. Programa katılan öğrenciler, sınıflarında oldukça istikrarlı düzeyde uyum ve uyumsuzluk yaşadıklarını, kontrol grubunda ise uyumun azaldığını ve uyumsuzluğun arttığını bildirilmiştir. Programa katılan öğrencilerin izleme testlerinde kontrol grubuna göre güçlü yönlerini önemli ölçüde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Shoshani ve Steinmetz'in (2013) çalışmasında bir yıl süren müdahale programının sonunda, müdahale programına katılan öğrencilerin kaygı ve kişilerarası duyarlılık semptomlarında zamanla azalma göstermektedir. Ek olarak, müdahaleye katılan öğrencilerde genel sıkıntı ve depresyon belirtilerinde azalma görülürken kontrol grubundaki öğrencilerde bu puanlarda önemli artışlar olmuştur. Müdahale grubu katılımcılarının benlik saygısı ve öz-yeterlilik düzeylerinde önemli artışlar görülürken, kontrol grubu katılımcılarında önemli düşüşler olmuştur. Spesifik olarak, müdahale programına katılan öğrencilerin, programı tamamladıktan sonra, kontrol grubundaki akranlarına kıyasla daha iyimser olduğu, benlik saygısı ve öz-yeterliliği arttığı ve depresyon ve anksiyete belirtilerinin düştüğü görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma olarak Penn Psikolojik Sağlık Programı artan depresyonla mücadele etmek için geliştirilip uygulanan bir programdır (Cronlund, 2008). Uygulama sonucunda katılımcıların olumsuz okul davranış davranışındaki düşüş gözlenmiş ve iyimser açıklayıcı stilde artış bulunmuştur. Bu program aynı zamanda, sadece depresyon ve kaygı ile mücadeleye odaklanmaktan daha fazla kapsayıcı bir anlayışa, psikolojik sağlık becerileriyle ilgilenmiştir. 12 seanslık bu programı alan ortaokul ve lise öğrencileri 2 yıla kadar gözlemlenmiştir. Müdahalenin odağındaki bu değişimin bir sonucu olarak, duygusal farkındalığın geliştirilmesine ve becerilerin doğrudan depresyon ile doğrudan ilişkili olmayan durumlara uygulanmasına olanak sağlamıştır (Cronlund, 2008). Beklentilerin aksine, müdahale ve kontrol grupları arasında, genel yaşam doyumlarında zaman içinde meydana gelen değişikliklerde anlamlı bir fark olmamıştır. Sonuç olarak program, tüm okul topluluğunun müdahaleye katılımını (eğitim personeli ve öğrenciler) vurgulamış ve öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişebileceği ve sürdürülebilir bir olumlu okul iklimini desteklemeye çalışmıştır. Suldo ve diğerlerinin (2013), çalışmasında ergenlerin pozitif psikoloji ilkelerini ve mutluluğu artıran stratejileri içeren 10 haftalık bir grup müdahalesine katılımının, öğrencilerin müdahaleden keyif alması ve yaşam memnuniyeti düzeylerinde eşzamanlı artışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, müdahale grubundaki öğrenciler, yıl ortasına kadar yaşam doyumunda, kontrol grubundaki öğrencilerden daha büyük kazanımlar elde etmişlerdir. Müdahale grubundaki öğrencilerin ortaokulun ilk döneminde sergiledikleri yaşam kalitesindeki gelişmeler, bu geçiş döneminde sıklıkla karşılaşılan uyum güçlükleri göz önüne alındığında özellikle umut vericidir. Platt ve diğerlerinin (2020) psikolojik



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

sağlamlık, umut ve minnettarlık gibi pozitif psikoloji kavramlarını temel alarak geliştirdikleri müdahale programı sonucunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, çocukların umut düzeylerinde, iyi oluşlarında ve psikolojik sağlamlıklarında olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür. Bu bulguların destekleyicisi olarak Marques, Lopez & Pais-Ribeiro'nun (2011) ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini artırma amaçlı yaptıkları umut temelli müdahale programı sonrasında; umut, yaşam doyumu ve kendine değer düzeylerinin önemli ölçüde arttığı ve bu faydaların 18 aylık takipte de sürdüğü görülmüştür. Platt ve diğerlerinin (2020) çalışması, okul temelli pozitif psikoloji müdahalelerinin etkili olması için mutlaka büyük oranda personel eğitimi gerektirmediğini ve bu nedenle öğrenciler kadar öğretmenler üzerinde de olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Bu çalışma, kapsamlı bir eğitim almadan personel tarafından verilen 6 haftalık kısa bir pozitif psikolojisi müdahalesinin bile lise öğrencilerinde iyi oluş, umut ve dayanıklılıkta önemli gelişmelere yol açabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Sonuç olarak ele alınan çalışmalar incelendiğinde okullarda uygulanan pozitif psikoloji uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarını arttırdığı (Suldo ve diğerleri, 2013; Proctor ve diğerleri, 2011; Shoshani ve Steinmetz, 2013) ve olumlu duygulanım üzerinde artış yarattığı (Proctor ve diğerleri, 2011; Quinlan ve diğerleri, 2014) görülmektedir. Literatürde birçok örneği bulunan pozitif psikoloji kavramlarının eğitim ortamlarında ele alındığı çalışmalarla öğrencilerin iyi oluşlarının geliştirilebileceği görülmüştür. Bu sebeple pozitif psikoloji müdahalelerinin eğitim ortamlarında sınıf ya da okul temelli olarak uygulanmasına yönelik programları geliştirilmesi ve bu programların okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler tarafından yürütülmesinin yaygınlaşması, öğrencilerin iyi oluşlarının desteklenmesi ve olumlu eğitim-öğretim ortamlarının geliştirilmesi bakımından faydalı olacaktır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 409-429.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 409-429.
Derleme Makale / Review Paper

Kaynakça


- Chodkiewicz, A. R. ve Boyle, C. (2016). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86. doi: 10.1002/rev3.3080
- Cronlund, K. J. (2008). Analysis of positive psychology training at Geelong Grammar School. University of Pennsylvania, Pennsylvania, EUA.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Işık, Ş. (2017). Okulda pozitif psikoloji uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Kibe, C. ve Boniwell, I. (2015). Teaching Well-Being and Resilience in Primary and Secondary School. Joseph, S. (Ed.), *Positive Psychology in Practice* (s. 297-312). New Jersey: Wiley. doi: 10.1002/9781118996874.ch18
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG; PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*. 2009 Jul 21;6(7):e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Platt IA, Kannagara C, Tytherleigh M and Carson J (2020). The Hummingbird Project: A Positive Psychology Intervention for Secondary School Students. *Front. Psychol*. 11:2012. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02012
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. E., Maltby, J., Eades, J. F. ve Linley, P.A., (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents, *The Journal of Positive Psychology*, 6:5, 377-388. doi: 10.1080/17439760.2011.594079
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman M. E, Steen T. A., Park, N. ve Peterson, C., (2005) Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60(5):410-21. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., ve Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shoshani, A. ve Steinmetz, S. Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal Of Happiness Studies* 15, 1289–1311. doi: 10.1007/s10902-013-9476-1
- Suldo, S., Savage, J. ve Mercer, S. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*. 15. doi: 10.1007/s10902-013-9414-2
- Quinlan, Denise & Swain, Nicola & Cameron, Claire & Vella-Brodrick,. (2014). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10. 1-13. doi: 10.1080/17439760.2014.920407
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. & Diguseppe, R., (2004). Integrating Positive Psychology Into Schools: Implications For Practice. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(1), 163-172. doi: 10.1002/pits.10148
- Uz Baş, A. ve Şahin Firat, N. (2017). The Views and Opinions of School Principals and Teachers on Positive Education. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (2), 85-92. doi: 10.11114/jets.v5i2.1996




Bilim ve Sanat Merkezlerinde Ses Kayıt Teknolojileri Altyapı Durumu ve Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri¹

Infrastructure Status of Sound Recording Technologies in Science and Art Centers and Opinions of Music Teachers

Sayfa | 430

Göksel ÇETİN , Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, goksel.cetin@gop.edu.tr

Yavuz DURAK , Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ydurak27@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 24 Ekim 2022
Kabul tarihi - Accepted: 1 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan NO. 2021/320 karar sayısı ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 01-09 karar sayısı ile etik izin alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 10.09.2021 tarih ve E-27250534-605.01-31555395 sayılı yazısı ile araştırma izni alınmıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 430-452.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 430-452.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Teknolojik gelişmeler müzik eğitimini de etkilemekte ve geliştirmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) müzik teknolojisi olanaklarının geliştirilmesi ve müzik öğretmenlerinin alanındaki gelişmeleri takip edebilmeleri, kendi gelişimleri ve eğitime katkıları açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı BİLSEM'lerde ses kayıt teknolojilerinin alt yapısını, bu kurumda görev yapan müzik öğretmenlerinin ilgi alanlarını, yaşadıkları sorunlarla ilgili görüş ve beklentilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında 188 BİLSEM'den rastgele ulaşılabilen 79 BİLSEM ve bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 79 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Yöntem olarak nitel araştırmadan tarama modeli kullanılmış, veriler betimsel, sayısal ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 79 BİLSEM'den 21'i ses kayıt teknolojileri altyapısına sahiptir. Az sayıda öğretmenin ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitim aldığı, alınan eğitimlerin sayıca az olduğu, içerik bakımından orta düzeyde yararlı ve yeterli görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, bu eğitimlerin lisans sürecinden başlayarak hizmet içi eğitimlerle devam etmesi gerektiğini ve BİLSEM'lerde ses kayıt stüdyolarının kurulması gerektiğini sıklıkla ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Ses kayıt teknolojileri, Bilesem, Müzik Teknolojileri, Üstün yetenekli öğrenciler.

Abstract. Technological developments also affect and improve music education. The development of music technology opportunities in Science and Art Centers (BILSEMs) and the ability of music teachers to follow the developments in the field are considered important in terms of their own development and contribution to education. The aim of this research is to reveal the infrastructure of sound recording technologies in BILSEMs, the interests of music teachers working in this institution, their views and expectations about the problems they experience. The study group of the research consists of 79 BILSEMs that can be reached randomly from 188 BILSEM in the 2020-2021 academic year and 79 music teachers working in these schools and volunteering to participate in the research. As a method, the scanning model from qualitative research was used, and the data were analyzed with descriptive, numerical and content analysis methods. According to the findings, 21 out of 79 BILSEMs have sound recording technologies infrastructure. It was concluded that a small number of teachers received training on sound recording technologies, the number of trainings received was low, and they were found to be moderately useful and sufficient in terms of content. It has been observed that the teachers frequently stated that these trainings should continue with in-service training starting from the undergraduate period and that sound recording studios should be established in BILSEMs.

Keywords: Music education, Sound recording technologies, Bilesem, Music technologies, Gifted students.



Extended Abstract

Introduction. With the development and change of technology, the way people do business is constantly changing. Technological developments increase the field dominance of musicians (d'Escrivan, 2012). Thus, it has become an integral part of music education (Han, 2011). BİLSEMs are special education institutions where gifted students receive support training for their abilities while continuing their formal education (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018-2019). According to Çitil (2018), raising gifted children with the right education makes significant contributions to their country and humanity. When the literature is examined, it is seen that the technological materials that music teachers most need to use are musical notation programs and sound recording editing programs. In some studies, it has been concluded that music teachers find themselves and the training they receive inadequate in using these programs (Yalçın, 2019; Yengin, 2014). In cases where music technologies are used as materials, students' creativity, motivation and success increase (Hardal, 2018; Maba, 2019; Mert, 2019; Tosun, 2019). In this respect, it is considered important to include music technologies-oriented courses in the music teaching curriculum (Avcı, 2020; Arıcı & Birdal, 2017; Demirtaş & Eroğlu, 2020; Koldemir, 2008; Yengin & Özdemir, 2017). Achieving goals in education; technological opportunities, access to resources, etc. In terms of opportunities, the educational environments offered by the schools are as important as the importance given to the professional development of teachers (Bağcı & Şimşek, 2000; Guskey, 2002; Öztürk & Öztürk, 2019).

Method. In this study, a situation determination was made. The research was designed in scanning model and has a descriptive nature. The study group consists of 79 BİLSEMs that can be reached randomly in the 2020-2021 academic year and 79 music teachers working in these schools. In order to obtain the data, the Questionnaire Form developed by the researcher by consulting expert opinions was used. The form consists of questions to determine the opinions and values of the participants about sound recording technologies and the sound recording technologies infrastructure of BİLSEMs. For the analysis of the data, descriptive, numerical and content analysis were applied and the results were reported.

Results. It has been observed that 21 of 79 BİLSEM, which is the study group of the research, have sound recording technologies infrastructure. It has been observed that there are various equipment deficiencies in BİLSEMs with infrastructure, and therefore, music teachers use their own equipment in the training process when necessary. During the undergraduate education process, it was observed that the number of teachers who took field-oriented courses with their own resources and in-service training was low. When the trainings of the teachers who stated that they received training are examined, it can be said that they received basic training in terms of content and found these trainings moderately sufficient and beneficial. The majority of the teachers stated that sound recording technologies were extremely beneficial to music education. It has been observed that more than half of the teachers stated that Turkish resources are not sufficient and that more than half of them stated that the field-based technology of BİLSEMs is not sufficient in the education-teaching processes. It has been concluded that BİLSEM music teachers consider it very necessary to include field-based courses in the undergraduate education process and in-service training programs. It was observed that the necessity of sound recording studios and the need for qualified education were frequently mentioned in the direct statements of the teachers.



Discussion and conclusion. In line with these results; It can be said that BİLSEM music teachers want to provide a more efficient education by actively using sound recording technologies. In Karaca's (2019) study examining the technology needs of music teachers, it was stated that the majority of music teachers needed training on the use of sound recording and notation software. This result is in line with the research result. In the study of Yengin (2014), it was stated that similar results emerged with this research and that the teachers who participated in his research also thought that sound recording technologies would contribute to music education, and that they considered themselves inadequate in using these software and hardware. On the other hand, in the study of Yengin and Özdemir (2017), it was revealed that the majority of music educators have knowledge about these software, but only some of them actively use it. This finding does not fully coincide with the results of the research. In Yalçın's (2019) research, it was stated that although the majority of teachers wanted to benefit from technology, they found technology education insufficient in their undergraduate education and most of them did not use any sound editing software. This result is in almost complete agreement with the research results. According to the results of the research; In the context of supporting music education in BİLSEMs, it may be suggested to seek the opinions of music teachers and sound recording technology experts working in order to establish sound recording studios and to compensate for the missing or insufficient equipment in the existing ones. External support can be obtained in order to eliminate deficiencies by negotiating with local companies to provide equipment support. It may be useful to conduct research on the purposes and usability of this technology in music education processes. In order to meet the Turkish resource needs of music teachers, it may be suggested to create new resources or to translate foreign resources into Turkish by field experts. Determining the opinions of BİLSEM music students on sound recording technologies can contribute to the field. The arrangements that Higher Education Council (YÖK) will make in the related undergraduate programs in the context of music technologies can meet this need of teachers to some extent. It can be suggested to develop projects to provide the necessary environment for the conduct of the courses by determining the educational status of the instructors. It can be suggested that the trainings for the sound recording technologies needed by the teachers should be included in the in-service training programs.



Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve değişmesiyle birlikte insanların alışkanlıkları ve iş yapma biçimleri de sürekli değişmektedir. Teknolojik araç-gereçler insan hayatına büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Gürel, 2021; Yengin & Özdemir, 2017). Özellikle 21. yüzyıl bu gelişme ve değişimlerin en yoğun yaşandığı dönem olmuştur (Gürel, 2021). Her alanda olduğu gibi müzik de bu gelişmelerden etkilenmektedir (Saruhan, 2021). Solmaz (2021), müzik teknolojilerinin gelişmesi ile müzik sanatının da geliştiğini belirtmektedir. d'Escrivan (2012) ise bu nedenden dolayı müzisyenlerin icra, besteleme vb. alan hâkimiyetlerinin arttığını dile getirmektedir. 2000 öncesi yıllardan itibaren bilgisayar destekli müzik üretimi daha erişilebilir hale gelmeye başlamıştır (Miranda, 2001). Çalışma kolaylığı, çalışma sürelerinin kısaltılması, birden fazla tekrar ile kayıt yapılması, kayıtların istenilen seviyelerde düzenlenmesi ve daha birçok imkân sağlanması (Önen, 2019) bakımından bir devrim olarak görülmektedir (Owsinski, 2008). Bilgisayar destekli müzik üretimi bu özellikleriyle müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Han, 2011). Brezina ve Jeseničová (2018), ses kayıt teknolojileriyle desteklenen müzik eğitiminin, fonografin icadı ve insanlara tanıtılmasıyla okullarda değil evde başladığını belirtmektedir. Bu teknoloji ülkemizde (Türkiye) ise ancak 2000'li yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca 2000 öncesi yıllardan itibaren yapılan araştırmalarda müzik teknolojilerinin müzik öğretmenliği lisans programlarına eklenmesi gerektiği belirtilse de bu derslerin ilgili lisans programlarına dâhil edilmediği görülmektedir. Müzik eğitiminde çağın gerekliliklerinden biri haline gelen müzik teknolojileri ile ilgili derslerin müfredatta yer almaması öğrencilerin çağa uyumunu zorlaştırmaktadır (Durak & Baytemur, 2019).

Müzik teknolojileri çeşitlilik göstermekle birlikte ses kayıt teknolojilerinden yararlanabilmek için yazılımsal ve donanımsal olarak bazı unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde genellikle ev stüdyosu (home studio) olarak anılan bu yapıyı oluşturan temel gereksinimler şu şekilde sıralanabilir;

- Sistem gereksinimlerini karşılayan özelliklere sahip bir bilgisayar,
- Kayıtta ihtiyaca yönelik en az 1 giriş ve 2 çıkışa sahip ses kartı,
- İstenilen frekans cevabını sağlayabilecek referans monitörleri,
- İstenilen frekans cevabını sağlayabilecek referans kulaklığı,
- Mikrofon,
- Mikrofon ayaklığı,
- Midi klavye,
- İlgili kablolar
- İlgili yazılımlar.

Araştırmada ses kayıt teknolojileri bağlamında BİLSEM'ler incelemeye alınmıştır. BİLSEM'ler üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitime devam ederken yetenek alanlarına yönelik destek eğitimi aldıkları özel eğitim kurumlarıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018-2019). Çitil'e (2018) göre, üstün yeteneğe sahip çocukların doğru bir eğitimle yetiştirilmesi, ülkelerine ve insanlığa önemli katkılar sağlamaktadır. Bir ülkenin, üstün yeteneklerini belirlemesi ve onları nitelikli yetiştirmesi amacı ile attığı adımlar o ülkenin iyi bir geleceğe taşınması bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda BİLSEM müzik öğretmenlerinin de müzik alanında yaşanan teknolojik gelişimlerden haberdar olmaları ve kendilerini geliştirmelerinin öneminden bahsedilebilir. Literatür incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin Çetin, G. ve Durak, Y. (2023). Bilim ve sanat merkezlerinde ses kayıt teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 430-452.* DOI. 10.51460/baebd.1193335



kullanmaya en yoğun ihtiyaç duydukları teknolojik materyallerin, notasyon programları ve ses kayıt düzenleme programları olduğu, bu programları kullanma konusunda kendilerini ve aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları sonuçları bulunmaktadır (Yalçın, 2019; Yengin, 2014). Müzik teknolojilerinin materyal olarak kullanıldığı durumlarda öğrencilerin yaratıcılık, motivasyon ve başarıları artmaktadır (Arapgirlioğlu, 2003; Hardal, 2018; Maba, 2019; Mert, 2019; Tosun, 2019). Bu açıdan, müzik teknolojileri odaklı derslerin, müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alması önemli görülmektedir (Arıcı & Birdal, 2017; Avcı, 2020; Demirtaş & Eroğlu, 2020; Koldemir, 2008; Yengin & Özdemir, 2017). Bununla birlikte, hizmet içi eğitimler de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile niteliklerini artırma açısından önemli bir yere sahiptir (Özen, 2006). Eğitimde istenilen seviyelere ulaşabilmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okulların sunduğu imkânların iyileştirilmesine bağlıdır (Bağcı & Şimşek, 2000; Guskey, 2002; Öztürk & Öztürk, 2019).

Bu bağlamda, BİLSEM'lerin ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı durumunu, bu kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik ilgi durumlarını, sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşlerini ve beklentilerini belirleyebilmek amacıyla Türkiye'deki BİLSEM'ler belirlenerek burada görev yapan müzik öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada çeşitli yönleriyle aşağıdaki üç soru irdelenmiştir.

- BİLSEM'lerde ses kayıt teknolojileri altyapı durumu nasıldır?
- BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri odaklı eğitim alma durumları nasıldır?
- BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri kullanımı konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve beklentileri nasıldır?

Amaç ve önem

Bu araştırmanın amacı; BİLSEM'lerde ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı durumunu ve bu kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik ilgi durumlarını, ilgili kaynaklara ulaşabilme ve bu teknolojinin kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve beklentilerini belirleyebilmektir.

Teknolojik gelişmeler, eğitimin kalitesine birçok alanda olumlu etki sağlamaktadır (Afacan & Cemil, 2017; Güdek & Açıköz, 2018). BİLSEM'lerin, toplumların geleceği açısından önem verdikleri üstün yetenekli bireylere destek eğitimi sağladığı düşünüldüğünde; bu kurumlardaki ses kayıt teknolojileri altyapı durumunun belirlenmesi, görev yapan müzik öğretmenlerinin alana yönelik yaşadıkları sorunların, beklentilerinin ve eğitim durumlarının irdelenmesi, BİLSEM'lerdeki duruma dikkat çekilebilmesi ve buna bağlı olarak ihtiyaçların giderilmesi, sorunlara ilişkin çözüm planlamaları hazırlanması bağlamında önemli görülmektedir. BİLSEM'lerde bu olgunun araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alandaki bu boşluğa dikkat çekebileceği, gelecekte yapılacak planlamalara yön verebilmesi açısından fayda sağlayabileceği ve araştırmacılara alan odaklı yapacakları benzer veya farklı çalışmalar için ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.



Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, BİLSEM’lerdeki ses kayıt teknolojileri altyapı durumunun ve görev yapan müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla durum tespiti yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. “Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır” (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017, s. 24).

Çalışma grubu

Araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) resmi internet sitesindeki verilere göre ülkemizde 188 BİLSEM olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu, 188 BİLSEM içerisinde ulaşılabilen 79 BİLSEM ile bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 79 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemek için net bir formül kullanılmamakla birlikte örneklem büyüklüğünü belirlemek imkân, olanaklar, araştırma amacı vb. durumlara göre değişkenlik gösterebilmektedir (Büyükoztürk vd., 2017; Patton, 2018a). Bu bağlamda imkânlar dâhilinde tüm BİLSEM’lere ulaşmaya çalışılarak araştırmacının evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları BİLSEM’lerin ülkenin farklı bölgelerinden olması sebebiyle çalışma grubundan elde edilen verilerin BİLSEM’lerin genelini yansıtacağı düşünülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmacının verileri araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilen *Anket Formu* ile toplanmıştır. Anket formu, katılımcıların ses kayıt teknolojileri bağlamında müzik teknolojilerine yönelik düşünceleri ile BİLSEM’lerin ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anket formunda çoklu seçenekli sorular, derecelendirme soruları ve açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Anket Formu, *Google Formlar* aracılığı ile elektronik ortamda hazırlanmıştır. 14 kısa bölümü ile 42 sorudan oluşan anket formunda katılımcıların vereceği yanıtlara göre ilgili bölümlere otomatik yönlendirme bulunmaktadır. Ankette yer alan sorular, katılımcıların demografik bilgilerini, görev yaptıkları BİLSEM’deki ses kayıt teknolojilerine dair altyapı durumunu, katılımcıların lisans eğitim sürecinde, lisans sonrasında ve/veya mesleki süreçte ses kayıt teknolojilerine dair eğitim alıp almadıklarını, alınan eğitimleri ne derece faydalı bulduklarını, ses kayıt teknolojileri ve bu teknolojilerin üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanımına yönelik görüşlerini ve önerilerini içermektedir.



Veri toplama süreci

Verilerin elde edileceği katılımcılara ulaşabilmek için öncelikle MEB'in resmi internet sayfasında yer alan BİLSEM'lerden bilgi alınarak, var olan tüm BİLSEM'lerin listesi oluşturulmuştur. Bu BİLSEM'lerin iletişim numaraları ile tüm BİLSEM'lere tek tek telefonla aranarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılabilen BİLSEM'lerde müzik öğretmenin olup olmadığı öğrenilerek müzik öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış ve ankete katılmaya gönüllü olanlara e-posta ve whatsapp gibi iletişim kanalları aracılığı ile anket formu gönderilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada araştırmanın amacına yönelik oluşturulan anket formuna katılımcıların verdikleri yanıtların betimlemesinin yapılabilmesi amacıyla temel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, "Verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir" (Sönmez & Alacapınar, 2017, s. 272). Araştırmanın bulguları araştırma soruları başlıkları altında ele alınmıştır. Ankette yer alan sorulara verilen yanıtlar, ilgili araştırma sorusu başlığı altında tablolar halinde sunulmuştur. Bazı sorulardan elde edilen bulgular, ifadelerin yoğunluklarına dikkat çekebilmek amacıyla frekans bağlamında sayılarla verilmiştir. Her ne kadar nicel araştırmalarla eşleştirilse de nitel araştırmalarda da bazı durumlarda sayısal veriler kullanılmaktadır. "Sayılara başvurmanın, büyük boyuttaki verilerde ne olduğuna hızlıca göz atmak bir varsayımı veya önseziyi doğrulamak ve kendimizi analitik olarak dürüst ve ön yargılardan uzak tutmak gibi üç iyi nedeni vardır" (Miles & Huberman, 2019, s. 253). Bu bağlamda ankette elde edilen bazı veriler, sayılar ile ifade edilmiştir. "... hem cevapları önceden belirlenmiş (kapalı uçlu) soruların hem de açık uçlu soruların birlikte kullanıldığı bir anket veya mülakat, nicel ölçüm ve nitel araştırmanın sıklıkla nasıl birleştiğine bir örnektir" (Patton, 2018b, s. 5). Anketteki son soru BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin araştırma konusuna dair önerileri, beklentileri ve sorunlarına yönelik görüşlerini olduğu gibi belirtmeleri amacıyla açık uçludur. Bu soruya verilen yanıtların analizinde tekrar eden ifadelerin, dikkat çekilmeye çalışılan hususların ve yoğunluk durumlarının tespit edilebilmesi amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde katılımcıların ifadelerinden kodlar oluşturularak temalara ulaşılmıştır. "... içerik analizi, bazen metnin tekrar eden kelimeler veya temalar açısından taranması anlamındadır" (Patton, 2018c, s. 453).

Tablo 1.

BİLSEM müzik öğretmenlerinin beklenti ve önerilerine ilişkin kodlamalar ve temalar

Tema	Kod	Katılımcı	Öğretmenlerin Doğrudan İfadeleri
Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Gerekliliği	<i>Stüdyo</i>	Ö11	"BİLSEM'de stüdyo mutlaka gerekli"
	<i>Laboratuvar</i>	Ö39	"BİLSEM'lerde ses kayıt laboratuvarları olmalı"
	<i>Donanım</i>	Ö74	"Ses kayıt teknolojilerine ait temel donanımların kurumumuzda bulunması elzemdir..."
	<i>Altyapı</i>	Ö7	"... ve bu programların satın alınıp altyapısının bir an önce kurulması dileğiyle"



	<i>Destek</i>	Ö17	"Bakanlığın bu anlamda bölümlerimizi desteklenmesine çok ihtiyacımız var"
	<i>Malzeme</i>	Ö46	"Bakanlık olarak okullara müzik teknolojileri ile ilgili malzeme tedariki yapılmasını istiyoruz"
BİLSEM'lerde Belirlenmiş Dijital Ses İşleme İstasyonlarının (DAW) Kullanılması	<i>Program</i>	Ö7	"Tüm BİLSEM'lerde standart bir kaç program seçilerek ilerlenilmesi..."
Akademik Çalışmaların Yapılması	<i>Akademik Çalışma</i>	Ö12	"Bu alanda yapılan akademik çalışmaların çok fayda sağlayacağı kanısındayım..."
Eğitim Gerekliliği	<i>Uygulamalı Eğitim</i>	Ö6	"Ses kayıt teknoloji derslerinin teorik olarak değil de daha çok uygulama alanında yaparak yaşayarak öğrenme etkili olacağı düşüncesindeyim."
	<i>Hizmet içi Eğitim</i>	Ö79	"... bunun için her yıl düzenli olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir..."
	<i>Eğitim</i>	Ö72	"Müzikle uğraşan her kişinin ses kaydını bilmesi ve bunun eğitimini alması gereklidir..."
	<i>Ses Kayıt</i>	Ö24	"Ses kayıt yanı sıra dron eğitimlerinin de verilmesini öneriyorum."
	<i>Notasyon Programları</i>	Ö16	"Nota yazım programlarının da bu teknoloji ile birlikte eğitimin tamamlayıcı ayağı olduğunu düşünüyorum. Ses kayıt teknolojisi bu programları bilmeyi de gerektiriyor."
Ses Kayıt Teknolojilerinin BİLSEM Müfredatına Eklenmesi	<i>Müfredat</i>	Ö79	"Bilim ve Sanat Merkezlerinde müzik alanında ses teknolojileri dersleri de müfredata eklenmeli..."

Tablo 1, verilerin analizinde müzik öğretmenlerinin beklenti ve önerilerine ilişkin doğrudan ifadelerinden ulaşılan kod ve temaları göstermektedir.

Tablo 2

BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri kullanımına yönelik belirttiği sorunlara ilişkin kodlamalar ve temalar

Tema	Kod	Katılımcı	Öğretmenlerin Doğrudan İfadeleri
Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Yetersizliği	<i>Donanım Eksikliği</i>	Ö19	"BİLSEM'lerin çoğunda, bırakın ses kayıt teknoloji ekipmanlarını, akıllı tahta yok. Çalıştığım kurum, maalesef bu üzücü duruma dâhildir."
	<i>Ses Yalıtımı</i>	Ö78	"Sınıflarımızda bile ses yalıtımı yok. Dolayısıyla diğer beklentiler hayal olarak kalıyor..."
	<i>Ekonomik Nedenler</i>	Ö41	"Ses kayıt cihazları imkân ve şartları okul tarafından istememize rağmen ekonomik nedenlerden dolayı karşılanmamaktadır."



Eğitim İhtiyacı	Eğitim Yetersizliği	Ö72	"...Ne yazık ki bu konuda kurslar, eğitimler çok yetersiz..."
-----------------	------------------------	-----	---

Tablo 2, verilerin analizinde müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri kullanımına yönelik belirttiği sorunlara ilişkin doğrudan ifadeleri doğrultusunda ulaşılan kod ve temaları göstermektedir.

Bulgular

BİLSEM'lerde Ses Kayıt Teknolojilerine Yönelik Altyapı Durumu

Tablo 3.

BİLSEM'lerde ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı bulunma durumu

	<i>f</i>
Var	21
Yok	58
Toplam	79

Tablo 3'te katılımcıların verdiği cevaplara göre araştırma dâhilindeki 79 BİLSEM'den 21 tanesinde ses kayıt teknolojilerine yönelik donanım/altyapı olup, 58 tanesinde ise bu altyapının olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

2021-2022 eğitim öğretim yılında altyapı oluşturma durumu

	<i>f</i>
Evet	14
Hayır	44
Toplam	58

Tablo 4'te alana yönelik altyapısı bulunmayan 58 BİLSEM'de görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 14 tanesinde altyapı oluşturulmasının planlandığı, 44 tanesinde ise böyle bir planın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5.

BİLSEM'lerde bulunan ses kayıt teknolojilerine yönelik donanımların dağılımı

	<i>f</i>
Harici ses kartı	19
Yazılımlar için sistem gereksinimlerini asgari veya azami düzeyde karşılayan bir bilgisayar	17
Mikrofon	17
Mikrofon ayaklığı	17
İlgili kablolar	16



Referans kulaklık	15
Referans monitörler	14
Ses kayıt ve düzenleme yazılımı (DAW)	12
Midi klavye	10

Tablo 5'te BİLSEM'lerde bulunan ses kayıt teknolojisi donanımlarına yönelik dağılım yer almaktadır. Buna göre; harici ses kartı bulunan 19 BİLSEM, yazılımlar için sistem gereksinimlerini asgari veya azami düzeyde karşılayan bir bilgisayar sahibi 17, mikrofon sahibi 17, mikrofon ayaklığı bulunan 17, ilgili kablolar bulunan 16, referans kulaklık bulunan 15, referans monitörler bulunan 14, ses kayıt ve düzenleme yazılımı bulunan 12 ve midi klavye bulunan 10 BİLSEM olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Müzik öğretmenlerinin kurumda kullandıkları kendilerine ait ses kayıt teknolojilerine yönelik donanımların dağılımı

	<i>f</i>
Kendisine ait ses kayıt teknolojisine yönelik donanım kullanmayanlar	14
Ses kayıt ve düzenleme yazılımı (DAW)	5
Referans kulaklık	4
Yazılımlar için sistem gereksinimlerini asgari veya azami düzeyde karşılayan bir bilgisayar	3
Harici ses kartı	3
Mikrofon	3
İlgili kablolar	3
Referans monitörler	2
Midi klavye	2
Mikrofon ayaklığı	1

Tablo 6'da, altyapıya sahip olan BİLSEM'lerde müzik öğretmenlerinin bazı donanım eksiklikleri nedeniyle kendi imkânlarıyla sahip oldukları ve görev yaptıkları BİLSEM'lerde kullanmakta oldukları donanımlara yer verilmiştir. Buna göre; 14 katılımcı kendilerine ait ses kayıt teknolojilerine yönelik donanım kullanmadıklarını, 5 katılımcı ses kayıt ve düzenleme yazılımı, 4 katılımcı referans kulaklık, 3 katılımcı yazılımlar için sistem gereksinimlerini asgari veya azami düzeyde karşılayan bir bilgisayar, 3 katılımcı harici ses kartı, 3 katılımcı mikrofon, 3 katılımcı ilgili kablolar, 2 katılımcı referans monitörler, 2 katılımcı midi klavye, 1 katılımcı mikrofon ayaklığı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7.

Altyapı sahibi BİLSEM'lerde birinci tercih olarak kullanılan ses kayıt ve düzenleme yazılımları

	<i>f</i>
Studio One	9
Cubase	6
Logic Pro	2



Fl Studio	1
Reason	1
Ableton Live	1
Reaper	1

Tablo 7’de, ses kayıt teknolojileri altyapısına sahip BİLSEM’lerde birinci tercih olarak kullanılan ses kayıt ve düzenleme yazılımlarının dağılımına yer verilmiştir. Buna göre, 9 katılımcının Studio One, 6 katılımcının Cubase, 2 katılımcının Logic Pro ve 1’er katılımcının FL Studio, Reason, Ableton Live ve Reaper seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 8.

Altyapı sahibi kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinin, kullandıklarına sunulan bilgisayarları yeterli bulma durumları

	<i>f</i>
Hiç Değil	-
Biraz	4
Orta Derecede	10
Çok	5
Son Derece	2

Tablo 8’de, ses kayıt teknolojileri altyapısına sahip BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin kullandıklarına sunulan bilgisayarları yeterli bulma durumları ele alınmaktadır. Buna göre, 4 katılımcının *Biraz*, 10 katılımcının *Orta Derecede*, 5 katılımcının *Çok* ve 2 katılımcının *Son Derece* seçeneklerini işaretledikleri, *Hiç Değil* seçeneğini ise hiçbir katılımcının işaretlemediği görülmektedir.

Tablo 9.

Altyapı sahibi BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojilerine yönelik oluşturulan fiziki koşulları yeterli bulma durumları

	<i>f</i>
Hiç Değil	6
Biraz	4
Orta Derecede	5
Çok	3
Son Derece	3

Tablo 9’da, ses kayıt teknolojileri altyapısına sahip BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin alana yönelik yapacakları çalışmalar için sağlanan fiziki koşulları yeterli bulma durumları ele alınmaktadır. Buna göre, 6 katılımcının *Hiç Değil*, 4 katılımcının *Biraz*, 5 katılımcının *Orta Derecede*, 3 katılımcının *Çok* ve 3 katılımcının *Son Derece* ifadelerini tercih ettikleri görülmektedir.

**BİLSEM’lerde görevli müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitim alma durumları**

Tablo 10.

BİLSEM müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi, hizmet içi eğitim süreçlerinde veya kendi imkânlarıyla ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitim alma durumları

	f	
	Evet	Hayır
Lisans Eğitim Sürecinde	17	62
Kendi İmkânlarıyla	15	64
Hizmet İçi Eğitimlerde	23	56

Tablo 10’da BİLSEM müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi, hizmet içi eğitim süreçlerinde veya kendi imkânlarıyla ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitim alma durumları yer almaktadır. Buna göre; 79 müzik öğretmeninden 17’sinin lisans eğitim sürecinde, 23’ünün hizmet içi eğitimlerle ve 15’inin kendi imkânlarıyla ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitim aldıkları, öğretmenlerin çoğunluğunun ise bu eğitimleri almadıkları görülmektedir.

Tablo 11.

BİLSEM müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi, hizmet içi eğitim süreçlerinde ve kendi imkânları ile ses kayıt teknolojilerine yönelik aldıkları eğitimlerin içerikleri

	Lisans Eğitim Sürecinde		Kendi İmkânlarıyla		Hizmet İçi Eğitimlerde	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Ses kayıt teknolojileri alanı ile ilgili donanımlar ve bunların kullanımına yönelik bilgiler verildi mi?	14	3	14	1	20	3
Ses kayıt teknolojileri alanı ile ilgili yazılımlar ve bunların kullanımına yönelik bilgiler verildi mi?	14	3	14	1	18	5
Dijital sinyal işlemeye yönelik bilgiler verildi mi?	7	10	9	6	13	10
Ses kayıt teknikleri üzerine bilgiler verildi mi?	12	5	14	1	16	7

Tablo 11’e göre, *Ses kayıt teknolojileri alanı ile ilgili donanımlar ve bunların kullanımına yönelik bilgiler verildi mi?* sorusuna lisans sürecinde eğitim alan öğretmenlerin 14’ünün evet, 3’ünün hayır, kendi imkânlarıyla eğitim aldığını belirten öğretmenlerin 14’ünün evet, 1’inin hayır, hizmet içi eğitim programlarından aldığını belirten öğretmenlerin 20’sinin evet, 3’ünün hayır yanıtını verdikleri;

Ses kayıt teknolojileri alanı ile ilgili yazılımlar ve bunların kullanımına yönelik bilgiler verildi mi? sorusuna lisans sürecinde eğitim alan öğretmenlerin 14’ünün evet, 3’ünün hayır, kendi imkânlarıyla eğitim aldığını belirten öğretmenlerin 14’ünün evet, 1’inin hayır, hizmet içi eğitim programlarından aldığını belirten öğretmenlerin 18’inin evet, 5’inin hayır yanıtını verdikleri;

Dijital sinyal işlemeye yönelik bilgiler verildi mi? sorusuna lisans sürecinde eğitim alan öğretmenlerin 7’sinin evet, 10’unun hayır, kendi imkânlarıyla eğitim aldığını belirten öğretmenlerin Çetin, G. ve Durak, Y. (2023). *Bilim ve sanat merkezlerinde ses kayıt teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 430-452. DOI. 10.51460/baebd.1193335*



9'unun evet, 6'sının hayır, hizmet içi eğitim programlarından aldığını belirten öğretmenlerin 13'ünün evet, 10'unun hayır yanıtını verdikleri;

Ses kayıt teknikleri üzerine bilgiler verildi mi? sorusuna lisans sürecinde eğitim alan öğretmenlerin 12'sinin evet, 5'inin hayır, kendi imkânlarıyla eğitim aldığını belirten öğretmenlerin 14'ünün evet, 1'inin hayır, hizmet içi eğitim programlarından aldığını belirten öğretmenlerin 16'sının evet, 7'sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 12.

BİLSEM müzik öğretmenlerinin alınan eğitimlerin ne derece yeterli olduğuna yönelik görüşleri

	Lisans Eğitim Sürecinde	Kendi İmkânlarıyla	Hizmet içi Eğitimlerde
Hiç Değil	2	-	2
Biraz	3	1	5
Orta Derecede	7	7	9
Çok	1	2	4
Son Derece	4	5	3

Tablo 12'de BİLSEM müzik öğretmenlerinin alınan eğitimlerin ne derece yeterli olduğuna yönelik görüşlerinin frekans dağılımları yer almaktadır. Buna göre;

Lisans sürecinde eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerden 2'sinin *Hiç Değil*, 3'ünün *Biraz*, 7'sinin *Orta Derecede*, 1'inin *Çok*, 4'ünün *Son Derece*,

Kendi imkânlarıyla eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerden, 1'inin *Biraz*, 7'sinin *Orta Derecede*, 2'sinin *Çok*, 5'inin *Son Derece*,

Hizmet içi eğitim programlarıyla eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerden, 2'sinin *Hiç Değil*, 5'inin *Biraz*, 9'unun *Orta Derecede*, 4'ünün *Çok*, 3'ünün *Son Derece* ifadelerini işaretledikleri görülmektedir.

BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri kullanımı konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve beklentileri

Tablo 13.

Altyapı sahibi BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojilerini hangi amaçlarla kullandıklarına yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Etkinliklerin hazırlanmasında	14
Ders esnasında kullanımında (örnek: çalgı dersinde öğrenciyi kaydedip kendini gözlemleyebilmesi adına)	13
Ses kayıt teknolojilerini, bu konuya ilgili olan öğrencilere öğretmek için	13



Ders öncesi ders materyali hazırlığında (örnek: eşlik hazırlama)	7
Arşiv profesyonel kayıt	1
Kullanmadım	1

Tablo 13'te BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerini hangi amaçla kullandıklarına yönelik yanıtları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 14'ü *etkinliklerin hazırlanmasında*, 13'ü *ders esnasında kullanımında*, 13'ü *ses kayıt teknolojilerini bu konuya ilgili olan öğrencilere öğretmek için*, 7'si *ders öncesi ders materyali hazırlığında* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu yanıtlara ek olarak "Diğer" seçeneği ile 1 öğretmenin *arşiv profesyonel kayıt* ve 1 öğretmenin ise *kullanmadım* yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo 14.

Altyapı sahibi BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojileri kullanımının müzik eğitimine faydalı olma düzeyine yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Hiç Değil	-
Biraz	2
Orta Derecede	3
Çok	5
Son Derece	11

Tablo 14'te ses kayıt teknolojileri kullanımının BİLSEM'lerde sürdürülen müzik eğitimi süreçlerine faydalı olup olmadığına dair müzik öğretmenlerinin görüşleri frekans olarak verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin 2'sinin *Biraz*, 3'ünün *Orta Derecede*, 5'inin *Çok* ve 11'inin *Son Derece* ifadelerini işaretledikleri, *Hiç Değil* ifadesinin ise herhangi bir katılımcı tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

Tablo 15.

Altyapı sahibi BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, BİLSEM'lerin alana yönelik sahip olduğu teknolojinin nitelik açısından eğitim-öğretim süreçlerinde yeterliliğine yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Evet	10
Hayır	11

Tablo 15'e göre katılımcıların 10'unun, görev yaptıkları BİLSEM'lerin sahip olduğu ses kayıt teknolojilerine yönelik donanımların nitelik açısından eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilirliğini yeterli buldukları, 11'inin ise yeterli bulmadıkları görülmektedir.



Tablo 16.

Altyapı sahibi BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojilerine yönelik Türkçe kaynakların yeterliliğine yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Evet	8
Hayır	13

Tablo 16'ya göre altyapı sahibi BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinden 8'inin ses kayıt teknolojilerine yönelik Türkçe kaynakların yeterli olduğunu, 13'ünün ise yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 17.

BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojilerine yönelik ilgi durumları

	<i>f</i>
Hiç Değil	8
Biraz	7
Orta Derecede	19
Çok	18
Son Derece	27

Tablo 17'ye göre BİLSEM müzik öğretmenlerinden 8'inin *Hiç Değil*, 7'sinin *Biraz*, 19'unun *Orta Derecede*, 18'inin *Çok*, 27'sinin *Son Derece* ifadelerini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 18.

BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojileri odaklı eğitimlerin hizmet içi eğitim programlarında yer almasının gerekliliğine yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Hiç Değil	-
Biraz	2
Orta Derecede	3
Çok	14
Son Derece	60

Tablo 18'de ses kayıt teknolojileri odaklı eğitimlerin hizmet içi eğitim programlarında yer almasının gerekliliğine yönelik müzik öğretmenleri görüşlerinin frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre 2 öğretmenin *Biraz*, 3 öğretmenin *Orta Derecede*, 14 öğretmenin *Çok*, 60 öğretmenin *Son Derece* ifadelerini işaretledikleri, *Hiç Değil* ifadesinin herhangi bir öğretmenin tarafından tercih edilmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun bu eğitimleri gerekli buldukları görülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 430-452.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 430-452.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 19.

BİLESEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, ses kayıt teknolojileri odaklı eğitimlerin lisans eğitimi sürecinde yer almasının gerekliliğine yönelik görüşleri

	<i>f</i>
Hiç Değil	-
Biraz	1
Orta Derecede	3
Çok	15
Son Derece	60

Tablo 19’da ses kayıt teknolojilerine odaklı eğitimlerin lisans eğitimi sürecinde yer almasına yönelik müzik öğretmenleri görüşlerinin frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre 1 öğretmenin *Biraz*, 3 öğretmenin *Orta Derecede*, 15 öğretmenin *Çok*, 60 öğretmenin *Son Derece* ifadelerini işaretledikleri, *Hiç Değil* ifadesinin herhangi bir öğretmenin tarafından tercih edilmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun bu eğitimleri gerekli buldukları görülmektedir.

Tablo 20.

BİLESEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, beklenti ve önerilerine ait tema ve kod dağılımları

Tema	Kod	Katılımcı	Kod (<i>f</i>)	Temaya Ait Kodların Yoğunluğu (<i>f</i>)
Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Gerekliliği	<i>Stüdyo</i>	Ö11, Ö60, Ö79	3	9
	<i>Laboratuvar</i>	Ö39	1	
	<i>Donanım</i>	Ö74, Ö79	2	
	<i>Altyapı</i>	Ö7	1	
	<i>Destek</i>	Ö17	1	
BİLESEM’lerde Belirlenmiş DAW’ların Kullanılması	<i>Malzeme</i>	Ö46	1	1
	<i>Program</i>	Ö7	1	
	<i>Akademik Çalışma</i>	Ö12	1	
Akademik Çalışmaların Yapılması	<i>Uygulamalı Eğitim</i>	Ö6, Ö52	2	8
	<i>Hizmet içi Eğitim</i>	Ö45, Ö79	2	
	<i>Eğitim</i>	Ö72, Ö75	2	
	<i>Ses Kayıt</i>	Ö24	1	
Eğitim Gerekliliği	<i>Notasyon Programları</i>	Ö16	1	1
	<i>Müfredat</i>	Ö79	1	
Ses Kayıt Teknolojilerinin BİLESEM Müfredatına Eklenmesi				

Tablo 20’de BİLESEM müzik öğretmenlerinin beklenti ve önerilerine ilişkin belirttikleri ifadelerden elde edilen kodlar ve temalar ile bu kod ve temaların sıklık durumları yer almaktadır. 14

Çetin, G. ve Durak, Y. (2023). Bilim ve sanat merkezlerinde ses kayıt teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 430-452. DOI. 10.51460/baebd.1193335



kod ve 5 temadan oluşan öğretmenlerin beklenti ve önerilerine ilişkin ifadelerinden en yoğun 9 ile *Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Gerekliliği*, 8 ile *Eğitim Gerekliliği*, 1'er yoğunlukla *BİLSEM'lerde Belirlenmiş DAW'ların Kullanılması, Akademik Çalışmaların Yapılması ve Ses Kayıt Teknolojilerinin BİLSEM Müfredatına Eklenmesi* temalarına ulaşıldığı görülmektedir.

Sayfa | 447

Tablo 21.

BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, belirttikleri sorunlara ait tema ve kod dağılımları

Tema	Kod	Katılımcı	Kod (f)	Temaya Ait Kodların Yoğunluğu (f)
Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Eksikliği	<i>Donanım Eksikliği</i>	Ö19	1	3
	<i>Ses Yalıtımı</i>	Ö78	1	
	<i>Ekonomik Nedenler</i>	Ö41	1	
Eğitim İhtiyacı	<i>Eğitim Yetersizliği</i>	Ö72	1	1

Tablo 21'de BİLSEM müzik öğretmenlerinin belirttikleri sorunlara ilişkin ifadelerden elde edilen kodlar ve temalar ile bu kod ve temaların sıklık durumları yer almaktadır. 4 kod ve 2 temadan oluşan ifadelerinden en yoğun 3 ile *Altyapı (Donanım) ve Ses Kayıt Stüdyo Eksikliği* ve 1 yoğunlukla *Eğitim İhtiyacı* temalarına ulaşıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ses kayıt teknolojilerinin, müzik yapımı, düzenleme, kayıt vb. konularda bir devrim niteliğinde olduğundan bahsedilmiş (Owsinski, 2008,) iş yükünü hafiflettiği, zamandan kazandırdığı dile getirilmiş (Önen, 2019), bu nedenle müzik öğretmenlerinin de bu gelişmelere ayak uydurmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bilgisayar destekli notasyon, ses kayıt ve düzenleme programlarının eğitiminin verilebilmesi amacıyla bu derslerin programlara konulması gerektiği fakat dersin teoriden öteye geçebilmesi için de bu dersin işlenebileceği uygun ortamların yaratılması ve eğitimcilerin yeterliliği açısından çeşitli dönemlerde seminerler düzenlenmesi görüşleri bildirilmiştir (Avcı, 2020; Demirtaş & Eroğlu, 2020; Koldemir, 2008; Köksal, 2019; Yengin & Özdemir, 2017). Bu bağlamda, müzik eğitiminde teknoloji kullanımının önemli bir yere sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlar sıralanabilir.

- 79 BİLSEM'den 21'inde ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı bulunduğu, bu altyapının bulunmadığı 58 BİLSEM'in 14 tanesinde ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde oluşturulması planlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların belirttiği bu planlamalara göre sayılarının artırılacağı düşünülüyor söylenebilir.
- Ses kayıt teknolojileri altyapısına sahip 21 BİLSEM'de görev yapan müzik öğretmenlerinin, donanım yeterliliğine yönelik yöneltilen bir soruya verdikleri yanıtlara göre; bu BİLSEM'lerin bir ev stüdyosunun en temel donanımlarının her birine sahip olmadıkları görülmektedir. 19 BİLSEM'de en çok bulunan donanım ses kartıdır. Bilgisayarın bulunmadığı 4 BİLSEM'in 3'ünde



müzik öğretmenleri kendi bilgisayarları ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde çalıştıkları kurumda bulunmayan donanımlar için müzik öğretmenleri kendi donanımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

- Müzik öğretmenlerinin birinci tercih olarak kullandıkları ses kayıt ve düzenleme yazılımlarına bakıldığında, sırasıyla *Studio One* (9 katılımcı), *Cubase* (6 katılımcı), *Logic Pro* (2 katılımcı), *FL Studio* (1 katılımcı), *Reason* (1 katılımcı), *Ableton Live* (1 katılımcı) ve *Reaper* (1 katılımcı) adlı yazılımların kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin en çok *Studio One* yazılımını tercih ettikleri söylenebilir.
- Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları BİLSEM'deki bilgisayarın alana yönelik yazılımları kullanabilecek sistem gereksinimlerini ne derece karşıladığı sorusuna en fazla 10 öğretmen *Orta Derecede*, 5 öğretmen *Çok*, 4 öğretmen *Biraz* ve 2 öğretmen *Son Derece* yanıtlarını vermişlerdir. Stüdyo olarak oluşturulan sınıf/odanın verimli çalışmalar yapabilmek amacıyla yeterliliğini ortaya koyabilmek için yöneltilen bir soruda, müzik öğretmenlerinin 6'sı *Hiç Değil*, 4'ü *Biraz*, 5'i *Orta Derecede*, 3'ü *Çok* ve 3'ü *Son Derece* seçeneklerini işaretlemişlerdir.
- Müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojileri odaklı eğitim alma durumlarına bakıldığında lisans eğitim sürecinde 17'sinin eğitim aldığı, 62'sinin ise almadığı, kendi imkânları dâhilinde 15'inin eğitim aldığı, 64'ünün almadığı, hizmet içi eğitimlerde 23'ünün eğitim aldığı, 56'sının ise almadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Lisans sürecinde ve hizmet içi eğitimlerde alınan alana yönelik eğitimler birlikte ele alındığında, bu eğitimleri alan BİLSEM müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun içerik bakımından temel eğitimleri aldıkları görülmekle birlikte yine çoğunluğun bu eğitimleri orta derecede yeterli ve faydalı bulduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin, ses kayıt teknolojilerini yoğunlukla etkinliklerin hazırlanmasında, ders esnasında kayıt amaçlı, ses kayıt teknolojilerine ilgi duyan öğrencilere söz konusu teknolojiyi öğretmek amacıyla ve eşlik hazırlama gibi ders öncesi materyal hazırlığında kullandıkları belirlenmiştir.
- Altyapı sahibi 21 BİLSEM'de görev yapan 21 müzik öğretmeninden 10'u sahip olunan teknolojinin yeterli olduğunu belirtirken, 11'i ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
- BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik Türkçe kaynakları çoğunlukla yeterli bulmadıkları söylenebilir.
- Ses kayıt teknolojilerine yönelik *Hiç Değil* seçeneğini işaretleyerek bu alan ile ilgili olmadıklarını belirten 8 öğretmen bulunmaktadır. Bu durum, 8 öğretmenin görev yaptıkları BİLSEM'lerde ses kayıt teknolojilerine yönelik altyapı bulunmaması, daha önce bu teknoloji konusunda tecrübe sahibi olmamaları düşünülebilir. Ayrıca BİLSEM'lerde bu teknolojiyi kullanan öğretmenlerin yarıdan fazlasının, bu teknolojinin müzik eğitime katkı sağladığını düşündüklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu öğretmenlerin 11'inin *Son Derece* ve 5'inin *Çok* seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin tamamına yakınının ses kayıt teknolojilerine ilgili oldukları söylenebilir.
- Öğretmenlerin, lisans eğitim sürecinde ve hizmet içi eğitim programlarında alan odaklı derslerin yer almasını yüksek oranlarda gerekli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin doğrudan ifadelerinde ses kayıt stüdyolarının gerekliliği ve nitelikli eğitimlere duyulan ihtiyaçtan sıklıkla bahsedildiği gözlemlenmiştir.



Bu sonuçlar doğrultusunda; BİLSEM müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerini aktif bir şekilde kullanarak daha verimli bir eğitim sağlamak istedikleri söylenebilir. Karaca'nın (2019) müzik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik ihtiyaçlarını incelediği çalışmada, müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun ses kayıt ve notasyon yazılımlarının kullanımı konusunda eğitim alma ihtiyacı olduğu sonucu belirtilmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Yengin'in (2014) 37 müzik öğretmeni ile yaptığı çalışmada da bu araştırmayla benzer sonuçların ortaya çıktığı, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin de ses kayıt teknolojilerinin müzik eğitimine katkı sağlayacağını düşünmelerinin yanında bu yazılımları ve donanımları kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonuçları belirtilmiştir. Buna karşın Yengin ve Özdemir'in (2017) müzik eğitimcilerinin ses kayıt ve düzenleme yazılımlarına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada, müzik eğitimcilerinin çoğunluğunun bu yazılımlar hakkında bilgi sahibi oldukları ancak sadece bir kısmının aktif kullandığı sonuçları ortaya konulmuştur. Bu çalışma araştırmanın sonuçları ile tam olarak örtüşmemektedir. Yalçın'ın (2019) güzel sanatlar liselerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma düzeylerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojiden faydalanmak istemelerine rağmen lisans eğitimlerinde yer alan teknoloji eğitimini yetersiz buldukları ve yine çoğunluğunun ses düzenleme yazılımlarını hiç kullanmadığı sonuçları belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları araştırma sonuçlarıyla neredeyse tamamen örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçları itibarıyla şu önerilerde bulunulabilir;

- BİLSEM'lerdeki müzik eğitiminin desteklenmesi bağlamında ses kayıt stüdyolarının kurulması, var olanlardaki eksik veya yetersiz donanımların karşılanması amacıyla yönelik görev yapan müzik öğretmenlerinin ve ses kayıt teknolojileri alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması, üniversitelerin ilgili birimleri ile protokoller hazırlanarak işbirliği yapılması önerilebilir. Donanım desteğinin sağlanmasına yönelik yerel şirketler ile görüşülerek yetersizliklerin giderilmesi bakımından dışarıdan destek alınabilir.
- Müzik öğretmenlerinin, teknolojiyi geriden takip etmeyen bilgisayarlarla çalışabilmesi, ortaya çıkaracakları ürün ve verimliliği etkileyeceği için ses kayıt teknolojisi kullanımında en temel öğe olan bilgisayarların, ilgili kurumlarca yazılımların iyi çalışması için sistem gereksinimlerini yeterince karşılayabilir duruma getirilmesi önerilebilir.
- BİLSEM'lerde öncelikli kullanılan ses kayıt ve düzenleme yazılımlarının tercih sebeplerine, ulaşılabilirlik, kullanım kolaylığı, işletim sistemi tercihleri ve daha başka durumlar ele alınarak ortaya konulması amacıyla başka çalışmalar da yapılabilir.
- Ses kayıt teknolojilerinin müzik eğitim süreçlerinde hangi amaçlarla kullanılabilmesine ve kullanılabilirlik durumuna yönelik araştırmalar yapılması eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkin ve verimli duruma getirilmesi bakımından fayda sağlayabilir.
- Müzik öğretmenlerinin ve alana ilgili olan kişilerin Türkçe kaynak ihtiyacının karşılanabilmesi bağlamında alan uzmanlarınca kaynak yetersizliğini gidermeye yönelik yeni kaynaklar oluşturulması ve/veya yabancı kaynakların Türkçeye çevirilerinin yapılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre ses kayıt teknolojileri müzik eğitimine fayda sağlamaktadır. Bu görüşün oluşmasındaki sebepler, öğretmenlerin ve öğrencilerin tecrübeleri ve kazançları dâhilinde ayrı veya bir bütün olmak üzere başka çalışmalarda araştırılabilir.



- Araştırmada, çalışma grubu bağlamında BİLSEM müzik öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. BİLSEM müzik öğrencilerinin de ses kayıt teknolojilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi bağlamında başka araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Müzik öğretmenleri, müzik bölümleri lisans programlarına ses kayıt teknolojilerine yönelik derslerin/eğitimin eklenmesini gerekli görmekteyler. Bu bağlamda; YÖK'ün lisans programlarında alana yönelik hangi derslerin yer alacağını planlaması ve lisans programlarına bu dersleri eklemesi önerilebilir. Aynı zamanda, ilgili yükseköğrenim kurumlarında bu dersleri yürütmesi düşünülen öğretim elemanlarının ve alana yönelik eğitim durumlarının belirlenerek ilgili planlamaların yapılması ile derslerin yürütüleceği gerekli ortamların sağlanabilmesi amacıyla projeler geliştirilmesi önerilebilir.
- Müzik öğretmenleri, hizmet içi eğitimler için de aynı gerekliliği belirtmişlerdir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için hizmet içi eğitim programlarında da ses kayıt teknolojilerine yönelik eğitimlere yer verilmesi, öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda bu eğitimlerin teorikten öte uygulama ağırlıklı yapılması önerilebilir.
- Ses kayıt teknolojilerine ilgi duyan başka araştırmacılarca, müzik eğitimi veren diğer kurumlarda var olan durumu ortaya çıkarabilmeleri amacıyla yönelik araştırma yapılması önerilebilir. Özellikle müzik öğretmenliği programlarında görev yapan akademisyenlerin alana yönelik ilgi, eğitim durumları ve görüşlerinin belirlenebilmesinin, geleceği planlama konusunda fayda sağlayacağı düşünülebilir.
- Müzik öğretmenlerinin ses kayıt teknolojilerine yönelik ilgi durumları ile söz konusu teknolojileri kullanabilme durumlarının yaş değişkenine göre farklılıklarını ortaya koyacak araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının araştırma sonuçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir.



Kaynakça

- Afacan, Ş. ve Cemil, M. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1079-1100.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/31178/338808>
- Arapgirlioğlu, H. (2003). Müzik teknolojisi ve yeni yüzyılda müzik eğitimi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya Bildiriler, 160-164.* <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/H-Arapgir.html>
- Arıcı, İ. ve Birdal, İ. (2017). Profesyonel kayıt stüdyolarındaki tonmaisterlerin eğitim durumları ve müziksel üretime katkıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (6/4), 2799-2810.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/34165/384019>
- Avcı, A. (2020). Dijital okuryazarlıkta müzik eğitimi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 8(20), 111-131.* <https://doi.org/10.31126/akrajournal.650884>
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Millî eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi, 146.* Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/146/bagci.htm
- Brezina, P. ve Jeseničová, S. (2018). Sound recording technologies and music education. *Ad alta: Journal of interdisciplinary research, 8(2), 13-18.* <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d90cd9a4-b5bb-4728-9e46-b9ae98e692d8%40redis>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı).* Pegem Akademi.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, (1), 143-172.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/480017>
- d’Escrivan, J. (2012). *Music technology.* Cambridge University Press.
- Demirtaş, E. ve Eroğlu, T. (2020). Materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 26(Müzik Özel Sayısı), 314-326.* <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.620641>
- Durak, Y. ve Baytemur, S. (2019). Müzik teknolojilerinin müzik eğitimi kurumlarında adaptasyonu. *İSME İstanbul 2019 Legacy Congerence, 4-7 Eylül 2019, Kadir Has Üniversitesi Cibali Kongre Merkezi, 488-491.* https://www.isme.org/sites/default/files/documents/ISME_Regional_2019_Book-v7.pdf
- Güdek, B. ve Açıksöz, F. (2018). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde müzik öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (65), 370-380.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/36059/404880>
- Gürel, U. (2021). Artırılmış gerçeklik yardımı ile öğrenme deneyimi. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Bilişim Dergisi, 2(1), 42-45.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/estudambilisim/issue/60018/855670>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and Practice, 8(3/4), 381-391.* <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Han, J. (2011). *Digitally processed music creation (DPMC): Music composition approach utilizing music technology* (Order No. 3484387). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (909975455). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/digitally-processed-music-creationdpmc/docview/909975455/se-2?accountid=15959>
- Hardal, B. (2018). *Müziksel işitme okuma yazma dersi öğretiminde müzik teknolojileri uygulamalarının başarıya etkisi.* (Tez No. 532462) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaca, K. (2019). *2018 lise müzik dersi öğretim programında yer alan müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik müzik öğretmenleri*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 430-452.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 430-452.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ihtiyaçlarının incelenmesi. (Tez No. 552132) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Köksal, S. (2019). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik yazılımlarını tanıma ve kullanma durumları. *Sanat ve İnsan Dergisi Journal of Art and Human*, 3(1) | ISSN 1309 - 7156 | <https://sanatveinsan.com/yil-2019-cilt-3-sayi-1/>

Koldemir, S. (2008). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde bilgisayar destekli müzik eğitiminin kullanılabilme durumu*. (Tez No. 235004) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Maba, A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen bilgisayar destekli müzik öğretim programının öğrencilerin müziksel yaratıcılığına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 596746) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Mert, E. (2019). *İlköğretim 7. sınıf müzik öğretiminde teknoloji destekli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi*. (Tez No. 546925) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). Anlamlandırmak: sonuç çıkarmak ve doğrulamak. (H. Ç. Yıldırım & S. Akayoğlu, Çev.). Altun, S. A. & Ersoy, A. (Eds.), *Nitel veri analizi*. (3. Baskı, s. 245-286). Pegem Akademi.

Miranda, E. (2001). *Composing music with computers* (1. Baskı). Focal Press.

Önen, U. (2019). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri* (11. Baskı). Çitlenbik Yayınları.

Owsinski, B. (2008). *The mastering engineer's handbook: the audio mastering handbook* (2. Baskı). Cengage Learning.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1490/18015>

Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (tokat ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>

Patton, M. Q. (2018a). Nitel araştırmaların desenlenmesi. Eti, İ. & Türkkkan, A. T. (Çev.). Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı, s. 207-257). Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2018b). Nitel araştırmanın doğası. Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev.). Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı, s. 3-29). Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2018c). Nitel analiz ve yorumlama. Çekiç, A. & Bakla, A. (Çev.). Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı, s. 431-540). Pegem Akademi.

Saruhan, S. (2021). Müzik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 3(1), 121-138. <https://doi.org/10.47956/bmsd.881705>

Solmaz, P. B. (2021). Teknolojik gelişmelerin müzik alanında oluşturduğu yeniliklerle ilgili bir değerlendirme. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14 (34), 666-678. <https://doi.org/10.12981/mahder.870604>

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018-2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/08143439_2018-2019_BYLSEM_YRENCY_TANILAMA_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf

Tosun, E. (2019). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli müzik eğitimi yönteminin uygulanması*. (Tez No. 585916) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yalçın, P. D. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 51-62. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.577352>

Yengin, A. (2014). *Müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Burdur ili örneği*. (Tez No. 370246) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yengin, A. ve Özdemir, G. (2017). Müzik eğitimcilerinin ses kayıt ve düzenleme yazılımlarına yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(62), 367-379. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13113>

Çetin, G. ve Durak, Y. (2023). Bilim ve sanat merkezlerinde ses kayıt teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 430-452. DOI. 10.51460/baebd.1193335





Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Müdürlerinin Girişimci Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri¹

The Opinions of School Principals on Entrepreneurial Leadership Approaches

Sayfa | 453

Tuğçe KAÇAR , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, tugcem57@hotmail.com

Semiha ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, semiha.sahin@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 19 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 1 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir ve 25-26 Şubat 2023 tarihleri arasında 15.Eurasian Conference on Language Social Sciences çevrimiçi düzenlenen kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarının incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan “olgu bilim tekniği” kullanılmıştır. 45 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada “amaçlı ve maksimum çeşitlilik örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı ile “okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çoğunluğu yeniliklere açık, karşısına çıkan fırsatları değerlendiren ve liderlik vasıflarının olmasından dolayı kendilerini girişimci lider olarak gördüklerini ancak bazı okul müdürleri kendi girişimciliklerine engel olarak; “şartların yetersizliği”, “sınırlılıkların olması”, “değişimi yönetmede eksiklik” gibi nedenleri sıralamışlardır. Okul müdürlerinin çoğunluğunun fırsatları değerlendirdikleri, okulun “akademik gelişimine yönelik”, “sosyo-kültürel” ve “fiziki yapısına yönelik” girişimlerde daha fazla yenilikler yaptıkları, müdürlerin yaratıcı fikirleri konusunda ise “farklı fikirleri destekleyici bir role sahip olduklarını” ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin okulun “akademik gelişimine yönelik” ve “sosyal etkinliklere yönelik” daha fazla risk aldıklarını, okulda oluşabilecek sorunlara ve okulda başarısız girişimlere karşı müdürlerin çoğunlukla “proaktif davranış sergilediklerini” ve değişimin faydalarını öğretmenlere açıklayarak değişimi yönetmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Girişimci, Lider, Girişimci liderlik, Okul müdürü.*

Abstract. The purpose of use is to examine the entrepreneurial leadership approaches of school principals. “The technique of phenomenology”, which is one of the qualitative research models, was employed in the study. The study group of the study consisted of school principals 45. “Purposeful and maximum diversity sampling” method was used in the qualitative data collection process. In the study, a semi-structured interview form was employed to seek to answer the question “What are the opinions of school principals on entrepreneurial leadership approaches?”. The data will be analyzed by using the content analysis approach. The results of the study indicated that the majority of school principals considered themselves entrepreneurial leaders as they were open to innovations, made use of the opportunities they came across and had leadership qualities, but some of the school principals listed reasons such as “insufficient conditions”, “limitations” and “deficiency in managing the chance” as an obstacle to their entrepreneurship. They also stated that the majority of school principals made use of opportunities, innovated more in initiatives for “the academic development” and “sociocultural” and “physical structure” of the school, and “play a supportive role for different ideas” when it comes to the creative ideas of principals. It was stated that the principals took more risks for “the academic development of the school” and “social activities”, the principals mostly “exhibited proactive behaviors” against unsuccessful initiatives and problems that may develop in the school, and they tried to manage the change by explaining its benefits to teachers.

Keywords: *Entrepreneurial, Leader, Entrepreneurial leadership, The school principal.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. “Entrepreneurial leadership is a unique leadership style where the individual has the ability to influence others to perform better, share his/her vision, recognise new opportunities, generate new ideas, think in an innovative manner, seek opportunities and is willing to take a risk” (De la Rey, 2018, s.19). “Entrepreneurial leadership refers to the managers who can take risks, seize opportunities, pursue innovation and be innovative, producing, interchanging and strategic” (Esmer ve Dayı, 2017, s.113). Ezeani (2012) asserted that entrepreneurship is seen as a management style. As a school administrator, the expected entrepreneurial role is the ability to direct the school in a way that brings the school to a more successful level. School administration, as in classical school administration, is not to run the school as a boss, but to contribute to the development of teachers by raising them to the highest level according to their abilities, play a leading managerial role, to enhance the quality of education and to achieve modern school administration (Okutan, 2012). This study aims to examine the entrepreneurial leadership approaches of school principals according to their opinions. Examining the entrepreneurial leadership approaches of school principals would shed light on future studies. The research problem was set as “What are the opinions of school principals on entrepreneurial leadership approaches?”.

Method. “The technique of phenomenology, which is one of the qualitative research models”, was employed in the study. An interview form consisting of 6 questions to identify the demographic characteristics of the sample group (gender, marital status, administrative seniority, educational background, school level, school type) and 7 semi-structured open-ended questions to determine their opinions on entrepreneurial leadership approaches was used. The themes determined by content analysis based on the literature were analyzed by defining themes and codes according to the aims of the study and the findings were presented.

Results. The results of the study revealed that the most frequently mentioned characteristics of school principals in their definitions of the concept of entrepreneurial leadership were being innovative, having leadership qualities and ability to make good use of opportunities. School principals who defined themselves as entrepreneurial leaders agreed that they considered themselves entrepreneurial leaders due to their willingness to innovate. When the statements of the principals, who did not consider themselves entrepreneurial leaders, about their reasons were analyzed, the reasons such as the inadequacy of the existing conditions and limitations are the barriers in the way of entrepreneurship. The opinions of the school principals regarding the utilization of opportunities most frequently expressed that they made use of the opportunities they came across and they were receptive to innovations. One school principal underlined that he/she could not make use of opportunities sufficiently in the school. The opinions of school principals about their innovative initiatives were most frequently agreed upon on the initiatives for the academic development, and socio-cultural and physical structure of the school. As for the reasons behind why school principals did not pursue an innovative approach, they stated that they no longer made innovations in the school with the idea that the school has reached the desired goal. The most common agreement was that school principals had a supportive role in project proposals or different ideas that came to them about their creative ideas. The opinions of school principals on risk-taking indicated that they took more risks

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

for the academic development of the school and for social activities. Some principals stated that it was necessary to take risks in the school but no risks were taken, whereas some principals stated that no risks were taken due to limitations. There was an agreement that principals mostly exhibited proactive behavior against unsuccessful initiatives and problems that may appear in the school. The school principals who behaved proactively mostly agreed that they analyzed risks in the school and learned lessons from unsuccessful experiences in the school. Only one school principal who showed a lack of proactive behavior expressed a negative opinion. The competencies of school principals in managing change were stated and they explained the benefits of change to teachers and tried to manage it by enabling teachers to cooperate with each other. It was stated that some school principals who lacked in managing the change could not undertake an initiative towards teachers who resisted change. When the statements of the school principals who lacked the ability to manage the change were analyzed about their reasons, the most common agreement was on the lack of social skills.

Discussion and conclusion. It is necessary to include studies that improve the entrepreneurial leadership approaches of principals during in-service training seminars. There may be regulations for some causes such as limitations, economic factors, legislation, laws, regulations, and preventive initiatives of school founders for principals working in private schools. It is recommended to include studies to improve the social relations between principals and teachers. Also, the project works produced by teachers who resist the change should be rewarded and supported more.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 457

Giriş

Girişimci, “başkalarının baktığı ama göremediği fırsatları görüp, bunları birer iş fikrine dönüştürebilmesi ve risk almaya yatkınlığıdır” (Tınaz Titiz, 2002, s.7). Girişimcilik, “inovasyon sürecinin ardındaki motivasyonu sağlayan enerji, vizyon, tutku, adanmışlık, yargılama ve risk almanın güçlü bir karışımıdır” (Bessant ve Tidd, 2018, s.39). Girişimcide olması gereken özellikler, “yaratıcılık”, “cesaret”, “kendini geliştirme arzusu”, “liderlik özelliği”, “kendine güven”, “yeniliklere açık olmak”, “fırsatlardan yararlanmasını bilmek”, “planlı çalışmak” olarak sıralanabilir (Ersoy, Parıltı ve Okur, 2006, s.7). Güney’e (2015, s.66-67) göre girişimcide olması gereken beceriler “liderlik”, “motivasyon”, “yetki verme”, “iletişim” ve “müzakere becerisidir”.

Robbins ve Judge (2015, s.376) liderliği, “amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneği” olarak tanımlarlar. Liderlik, girişimsel başarıların en önemli unsurudur. Liderlik, genel bir yönetim becerisidir. Girişimcilik, yöneticilerin liderlik yeteneklerini geliştirme ve bu becerileri ortaya koyma fırsatına sahip olmalarını sağlayan bir süreçtir (Güney, 2015). Bayad ve Couteret’e (2002) göre girişimci ve yenilikçi düşüncenin oluşmasında ekibin başarısı oldukça önemlidir. Girişimci liderin harekete geçirici ve çekici gücü sayesinde ekibini vizyon etrafında birleştirerek başarılı bir şekilde yönetirler. Roesminingsih ve Suyanto’ya (2019) göre girişimci liderler, değişim odaklıdır, yenilikçidir, yaratıcı düşünce tarzına sahiptir ve teknolojik gelişmeleri takip ederler. De la Rey’e (2018, s.19) göre girişimci liderlik, “risk almaya istekli, yeni fırsatları fark edebilen, yeni fikirler üreten, yenilikçi düşünce tarzına sahip, vizyonunu diğerleriyle paylaşan, diğerlerini daha iyi performans gösterebilmeleri için etkileyen eşsiz bir liderlik tarzıdır”. Girişimci lider, dünyaya farklı bakar ve bununla birlikte farklı mantıkla “karar verme” yetisini kullanır. Bu yönüyle “yeni bir düşünce modelini” temsil eder. Bu liderlik yaklaşımı, genellikle doğuştan gelen bir dizi kişilik özelliğinin (Greenberg, Sweet ve Wilson, 2011) bileşkesiyle geliştirilebilen bir özelliğe sahiptir.

Tlaiss ve Kauser’ye (2019) göre girişimci liderlik, çalışanların çevredeki değişiklikleri fark edebilecekleri ve bu tür değişikliklerde fırsatlar bulabilecekleri girişimci yaklaşımı savunan bir liderlik modelidir. Esmer ve Dayı’ya (2017) göre girişimci liderlik, fırsatları değerlendirebilen, yeniliği benimseyen, risk alan, değişim odaklı ve stratejik olabilen yöneticileri belirtmektedir. Chen’e (2007) göre girişimci liderlik üç bileşenden oluşmaktadır; “risk alma”, “proaktivite” ve “yenilikçilik”tir. Akca (2020) herkesin belirli girişimcilik becerilerine sahip olduğunu vurgular ve kişinin girişimcilik düzeyini belirlenerek ve girişimcilik yeteneğini ortaya çıkarmanın önemli olduğunu vurgular. Güney’e (2015) göre girişimci olmak, bireyin kişilik özelliklerinin yanı sıra eğitim yolu ile kazanılmaktadır. Hisrich, Peters ve Shepherd’e (2017) göre, eğitim girişimcinin yetişmesinde önemli rol oynamaktadır. Ezeani’ye (2012) göre girişimcilik bir yönetim biçimi olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen girişimci rolü, okulu daha başarılı bir düzeye ulaştıracak şekilde yönlendirme yeteneğidir.

Okul yönetimi, patronun okulu yönettiği klasik okul yönetimi gibi değil, öğretmenleri yeteneklerine göre yüksek seviyeye getirip, gelişmelerine katkı sağlaması, lider yöneticilik rolü oynayarak, eğitimde kalitenin yükseltilmesi sağlayarak çağdaş okul yöneticiliğine ulaştırmaktır (Okutan, 2012). Yöneticiler “tasarlar, örgütler ve denetler, dikkatlerini kural ve prosedürler üzerinde toplarlar

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ancak liderler istikamet verir, kabiliyetleri harekete geçirir ve stratejileri uygularlar. Dikkatlerini kurallar üzerinde değil, insanlar üzerinde yoğunlaştırırlar” (Tekin, 2016, s.37). Okul yöneticilerinin girişimcilik görevini üstlenmelerini gerektiren etmen, okulun değişen koşullara uyum sağlaması ve dönüşüme öncülük etmesidir (Bayrak ve Terzi, 2004). Okulun daha başarılı bir okul olmasında etkisi olan okul yöneticilerinden girişimci lider olmaları beklenmektedir. Girişimci lider olan okul müdürlerinden beklenen roller; yaratıcı fikirler üretebilen, yeniliklere açık, değişime uyum sağlayan ve yönetebilen, okulun gelişimine yönelik gerektiğinde risk alabilen, proaktif yeterlilikleri olan, fırsatları yakalayabilen, girişimcilik ruhuna sahip olan ve aynı zamanda çevresindekileri de girişimci olmaları yönünde etkileyebilen ve motive edebilenlerdir.

Girişimci liderlik, hem kavramsal gelişimi ve tanımları, hem de araştırmaların sınırlı sayıda (Pihie, Asimiran, Bagheri, 2014; Renko, Tarabishy, Carsrud, Brännback, 2015; Bagheri, 2017; Zorlu ve Tetik, 2018; Özkaya, 2019 ve Akca 2020) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde Pihie, Asimiran ve Bagheri (2014) “öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin girişimci liderlik uygulamaları ile okul yenilikçiliği” arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Renko, Tarabishy, Carsrud, Brännback (2015) girişimci liderlik kavramının tanımları ve alan yazın incelemeleri, Bagheri (2017) yenilikçi iş davranışı üzerinde girişimci liderliğin çalışanlara etkisi, Zorlu ve Tetik (2018) “girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığına etkisini” araştırmışlar, Akca (2020) girişimci liderlik kavramının tanımı ve özellikleri üzerine çalışmıştır. Alan yazın incelendiğinde çalışanların girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin araştırmaların olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin araştırmalar az sayıda (Pihie, Asimiran ve Bagheri, 2014; Özkaya, 2019; Akkaya, 2021; Sargın 2021) olsa da son yıllarda alan yazında yer almaya başladığı görülmüştür. Girişimci liderliğin eğitim alanında incelenmesine gereksinim vardır. Gerçekte okul yöneticilerinin etkili bir lider olması beklenir ve istenilen değişim ve yeniliklerin gerçekleşmesi için okul müdürlerinin liderlik kapasitelerini kullanmaları önem kazanmaktadır. Okullarda yöneticilerin liderlik yaklaşımı olarak yeni yeni gündeme gelen okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarının incelenmesinin alana bir yenilik getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarının incelenmesidir. Araştırma problemi, “Okul müdürlerinin kendilerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre girişimci lider kavramı nasıl tanımlanmakta ve özellikleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre kendileri girişimci liderlik özelliklerinin hangilerini taşımaktadırlar?
3. Okul müdürlerinin okulda fırsatları değerlendirme girişimcilik rollerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin okulda yenilikçiliğe yönelik girişimcilik rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin okulda yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimciliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Okul müdürlerinin görüşlerine göre okulda risk almaya yönelik girişimcilik rolleri nelerdir?



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

7. Okul müdürlerinin görüşlerine göre başarısız girişimler ve sorunlara ilişkin girişimcilik rolleri nelerdir?
8. Okul müdürlerinin öğretmenlerin değişime uyumuna ilişkin girişimcilik rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan “olgu bilim (fenomenoloji) tekniği” kullanılmıştır. “Fenomenolojinin temel amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir” (van Manen, 1990, s.177’den akt: Creswell, 2020, s.79).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı İzmir ili merkez ilçelerinde (Buca, Gaziemir, Bornova, Karabağlar, Konak) görev yapmakta olan 45 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için “amaçlı ve maksimum çeşitlilik örneklem” yöntemi kullanılmıştır. “Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan müdürlerin maksimum çeşitlilik özelliği; görev yaptığı okul kademelerinin, okul türlerinin, yöneticilik kıdemlerinin ve eğitim durumlarının farklı olmasıdır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Okul müdürlerinin demografik özellikleri

Kodlar	Cinsiyet	Medeni Durum	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim durumu	Okul kademesi	Okul Türü
M1	Erkek	Evli	12 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M2	Erkek	Evli	5 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Özel
M3	Erkek	Evli	12 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet
M4	Kadın	Evli	10 yıl	Lisans	İlkokul/Ortaokul	Özel
M5	Erkek	Evli	9 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet
M6	Kadın	Evli	4 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M7	Erkek	Evli	20 yıl	Lisans	İlkokul	Devlet
M8	Erkek	Evli	10 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M9	Erkek	Bekar	16 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Devlet
M10	Kadın	Evli	18 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M11	Erkek	Evli	8 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet
M12	Kadın	Evli	8 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet
M13	Erkek	Bekar	3 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M14	Kadın	Evli	10 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Özel
M15	Erkek	Evli	11 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M16	Erkek	Evli	21 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Devlet
M17	Kadın	Evli	10 yıl	Lisans	Ortaokul	Özel
M18	Erkek	Evli	17 yıl	Lisans	İlkokul	Devlet
M19	Erkek	Evli	4 yıl	Lisans	Ortaokul	Özel
M20	Kadın	Evli	12 yıl	Lisans	İlkokul	Özel
M21	Erkek	Evli	7 yıl	Lisans	Ortaokul	Özel
M22	Kadın	Evli	9 yıl	Lisansüstü	İlkokul/Ortaokul	Özel
M23	Kadın	Bekar	17 yıl	Lisans	İlkokul	Devlet
M24	Erkek	Evli	24 yıl	Lisansüstü	İlkokul/Ortaokul	Özel
M25	Erkek	Evli	22 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Devlet
M26	Erkek	Evli	20 yıl	Lisans	İlkokul	Devlet
M27	Erkek	Evli	31 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M28	Erkek	Evli	7 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Özel
M29	Kadın	Bekar	12 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M30	Erkek	Evli	15 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M31	Erkek	Evli	8 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M32	Erkek	Evli	14 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Özel
M33	Kadın	Bekar	10 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Özel
M34	Erkek	Evli	10 yıl	Lisansüstü	İlkokul	Devlet
M35	Kadın	Bekar	28 yıl	Lisans	İlkokul/Ortaokul	Özel
M36	Erkek	Evli	23 yıl	Lisans	İlkokul	Devlet
M37	Erkek	Bekar	14 yıl	Lisans	İlkokul/Ortaokul	Devlet
M38	Erkek	Evli	8 yıl	Lisansüstü	İlkokul/Ortaokul	Özel
M39	Erkek	Bekar	16 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M40	Erkek	Evli	8 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet
M41	Kadın	Bekar	10 yıl	Lisans	Ortaokul	Devlet
M42	Erkek	Evli	24 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Özel
M43	Erkek	Evli	12 yıl	Lisans	Ortaokul	Özel
M44	Erkek	Evli	22 yıl	Lisans	İlkokul	Özel
M45	Erkek	Bekar	8 yıl	Lisansüstü	Ortaokul	Devlet

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre; 32'si erkek ve 13'ü kadındır. Medeni durumlarına göre; 10'sı bekâr ve 35'i evlidir. Yöneticilik kıdemine göre; 4'ü 0-5 yıl arası, 17'si 6-10 yıl arası, 9'u 11-15 yıl arası ve 15'i 16 yıl ve üzeridir. Eğitim durumlarına göre, 26'sı lisans, 18'i lisansüstü'dür. Okul kademesine göre; 13'ü ilkökul, 26'sı ortaokul, 6'sı hem ilkökul hem ortaokulda görev yapmaktadır. Görev yapılan okul türüne göre; 28'i devlet okulu ve 17'si özel okuldur.

Sayfa | 461

Veri toplama süreci ve araçları

Araştırmanın verilerinin toplama sürecinde müdürlerle yüz yüze ve ses kaydı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir ancak ses kaydının alınamadığı veya izin verilmediği durumlarda katılımcı cevapları notla tutularak alınmıştır. Nitel araştırma veri toplama aracı olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile müdürlere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, “hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir” (Büyükoztürk vd., 2018, s.159). Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile “Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmanın öğretmen grubunun demografik özelliklerini “cinsiyet, medeni durum, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, okul kademesi, okul türü” belirlemek için 6 soru ve müdürlerin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik 7 yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada erişilen verilerin analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda “veri analizi için verilerin hazırlanmasını (yani transkriptte olduğu gibi metin verilerinin veya fotoğraflarda olduğu gibi görsel verilerin) verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir” (Creswell, 2020, s.182). Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek Word programına aktarılmış ve görüşme ifadeleri temalar ve kodlar altında bir araya getirilmiştir. Verilerin analizi araştırmacı tarafından el ile kodlama yapılmış ve müdürlerin ifadeleri ortak temalar ve kodlar altında oluşturulmaya çalışılmıştır. Verilerin raporlanması sürecinde müdürlere kod numarası (M1,M2...) verilerek bilgileri gizli tutulmuştur.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; “Verilerin kodlanması” aşamasında, araştırmacı, elde edilen bilgileri analiz ederek, kendi içinde anlamlı parçalara ayırarak kodlama yapar. “Temaların bulunması” aşamasında, tema bulma aşamasında öncelikle kodları toplayıp gözden geçirilip, temaları bulunup ve kodlar arasındaki ortak noktaları bulunmaya çalışır. “Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması” aşamasında, ilk iki aşamada oluşturulan sistem üçüncü aşamada bu sisteme göre ortaya çıkan verileri sisteme göre düzenlemekte ve veriler belirli tanımlara göre tanımlanabilmekte ve yorumlanabilmektedir. “Bulguların yorumlanması” aşamasında, araştırmacı topladığı verileri yorumlar, bulgular arasındaki ilişkiyi açıklar, nedensellik kurar, bulgulardan sonuçlar çıkarır ve bulguların anlamlılığını ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.243-251).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın kalitesini artırabilecek bazı yöntemler önermiştir. Ancak bu öneriler geleneksel olarak nicel araştırmalarda kabul edilen önemli değer ölçütleri olarak ortaya çıkarılan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmalar için makul olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede araştırmacılar “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kullanmayı tercih etmektedirler (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 276). *İnandırıcılık* aşamasında, açık uçlu olarak sorulan sorular nesnel bir yaklaşım ile müdürlere yönlendirme yapılmadan sorulmuş, ortak olan temalar yorumlanarak ve eleştirel bir gözle inceleyerek analiz edilmiştir. Ayrıca alanında uzman olan kişiler görüşme sorularını incelemiş, toplanan verilerin analizinde eleştirel bir gözle araştırmacıya geri bildirim sağlanmış ve ayrıca yapılan görüşmeler sonunda aktarılan ifadelerin doğruluğu için katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. *Aktarılabirlik* aşamasında, araştırmada veriler toplanırken katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiş ve çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. *Tutarlılık* aşamasında, görüşme formları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, veriler toplanırken ses kaydı alınmış ancak ses kaydı alınamadığı durumlarda notlar tutulmuştur. *Teyit edilebilirlik* aşamasında, araştırmacı tarafından ulaşılan temalar bir alan uzmanının değerlendirmesine sunularak teyit edilmiştir.

Sayfa | 462

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Okul müdürlerinin görüşlerine göre girişimci lider kavramı nasıl tanımlanmakta ve özellikleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin girişimci lider kavramına ilişkin tanımları ve özelliklerine yönelik değerlendirmelerine ait bulgulara Tablo 2.’de yer almıştır.

Tablo 2.

Okul müdürlerinin girişimci lider tanımı ve özelliklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Girişimci lider kavramı ve özellikleri	Yenilikçi	17
	Liderlik	12
	Fırsatçı	9
	Cesaretli	7
	Vizyoner	4
	İşbirliği	4
	Motive etmek	3
	Proaktif	3
	Sosyal beceri	2
	Değişim odaklı	1
	Risk alma	1
	Kriz yönetimi	1
	Toplam	64



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.'ye göre okul müdürlerinin girişimci lider kavramı hakkındaki görüşleri ele alındığında bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori; Girişimci lider kavramı ve özellikleridir (64). Girişimci liderliğin yenilikçi (17) liderlik vasıflarının olması (12) fırsatçı davranış sergilemesi (9) en sık ifade edilmiştir. Bazı okul müdürlerinin girişimci lider kavramı hakkındaki ifadelerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Yeni projeler üretebilmek¹, okulun diğer paydaşlarıyla ilişki kurabilmek², yeni vizyonlar oluşturabilmektir³” (Yenilikçi¹, Sosyal beceri², Vizyoner³) (M11).

“Yeniliklere açık olan¹, her daim hangi koşulda olursa olsun kriz yönetimini yönetebilen², krizi fırsata çevirebilen³, bütün olanakları önünü açabilen liderdir¹” (Yenilikçi¹, Kriz yönetimi², Fırsatçı³) (M12).

“Kendini geliştiren, yeniliklere açık¹, eğitimde değişimin sürekli olduğuna inanan², gözlem yapan, sürekli öğrenme istediği ve arzusuna sahip olan ve bunu sürekli güncel tutan¹, cesaretli olan kişidir³” (Yenilikçi¹, Değişim odaklı², Cesaretlili³) (M5).

“İçinde bulunduğu mevcut koşulları örgütün hedefleri doğrultusunda hizmet kalitesini de en üst düzeye taşımak için hem teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurarak hem de rekabet koşullarını göz önünde bulundurarak yeni inovatif¹ ve örgütün hedefleri doğrultusunda yeni bir şeyler yapmak için devamlı arayışta bulunan ve ekibini de aynı arayış için motive eden liderdir²” (Yenilikçi¹, Motive etmek²) (M38).

“Girişimci liderlikte daha etkin, daha farklılıkları gözetebilen ve bunları fırsata dönüştürebilen¹ ve çalışma arkadaşlarını da bu anlamda liderlik yapabilen, yönetebilen, daha doğrusu yol gösterebilen kişidir²” (Fırsatçı¹, Liderlik²) (M20).

“...Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecini ekip olarak güzel idare ettik. Bunu öngörmek gerekiyor yani böyle bir şey olacağını tabi ki düşünemezdim ama bilgisayarlı eğitime geçileceği kesindi. Devletten emekli olan öğretmenlerim biz teknolojiden bilgisayardan anlamayız diyen öğretmenlerimin hepsine zamanında hizmet içi eğitim verdirtmişim. Pandemide onun kaymağını yedik. Bunu öngörüyorum ben²...” (Proaktif) (M35).

“Her şeyden önce biz yöneticilerin, öğretmen kadromuzun risk alma becerileriyle bütünleştiğini düşünüyorum açıkçası¹. Girişimci liderliğin içinde en önemli noktalardan biri takım çalışması çok önemli öğrencilerin görüşleri, konuya bakış açıları, sorunları çözüme becerileri ve onlara yaklaşma şekillerini önemsiyorum²...” (Risk alma¹, İşbirliği²) (M43).

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin görüşlerine göre kendileri girişimci liderlik özelliklerinin hangilerini taşımaktadırlar?” şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin kendilerini girişimci lider olarak değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerine ait bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3.
Okul müdürlerinin kendilerinin girişimci lider özelliklerini taşımalarına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)	
Kendilerini girişimci lider olarak tanımlayan okul müdürlerinin girişimci liderlik özellikleri	Yenilikçi	16	
	Fırsatçı	5	
	İşbirliği	4	
	Liderlik	4	
	Motive etmek	3	
	Sosyal beceri	3	
	Sosyal girişimcilik	3	
	Proaktif	3	
	Cesaretli	2	
	Risk alma	1	
	Yaratıcı	1	
	Vizyoner	1	
	Kendilerini girişimci lider olarak tanımlamayan okul müdürlerinin nedenleri	Mevcut şartların yetersizliği	3
		Sınırlılıkların olması	2
Değişimi yönetmede eksiklik		1	
Öğretimsel liderlik yetkinliğinin baskın olması		1	
Risk almamak		1	
Girişimci lider olup olmadığına ilişkin bir fikrin belirtilmeme nedeni	Girişimci liderlik algısı	1	
Toplam	55		

Tablo 3'e göre okul müdürlerinin kendilerini girişimci lider olup olmadıkları hakkındaki görüşleri ele alındığında üç kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Kendilerini girişimci lider olarak tanımlayan okul müdürlerinin girişimci liderlik özellikleri, kendilerini girişimci lider olarak tanımlamayan okul müdürlerinin nedenleri, girişimci lider olup olmadığına ilişkin bir fikrin belirtilmeme nedenidir (55). Kendilerini girişimci lider olarak tanımlayan müdürlerin özellikleri incelendiğinde kendilerini yenilikçi (16) olarak gördükleri konusunda en sık görüş birliğine varılmıştır. Kendilerini girişimci lider olarak tanımlamayan okul müdürlerinin nedenleri incelendiğinde en sık ifade edilen mevcut şartların yetersizliği ve sınırlılıkların olmasıdır.

Kendilerini girişimci lider olarak tanımlayan bazı okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"...Farklı fikirleri de dinlemekten hiçbir zaman çekinmiyorum. Onları dinleyip kurumumuzca oluşacak durumlarda bir elekten geçilmesini sağlıyorum ancak hiçbir zaman fikir sunulduğunda hemen kişisel bir duvar örmüyorum..." (Yenilikçi) (M43).

"Kendimi daha çok orkestra şefi olarak tanımlıyorum ben ama girişimci lider olduğumda düşünülebilir temelinde yatan şeyde çalıştığımız yaş grubunun özelliklerini her zaman güncellerim bilgilerimi bu sözde de değil gerçekten güncelleyip bununla ilgili seminerler alıp, çeşitli seminerlerle öğretmen

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arkadaşlarımı, velilerimi, öğrencilerimi her yıl farklı bir konseptte yeni bir konsept hedef yaratmayı, hedef belirlemeyi seviyorum seçiyorum. Orta vadede, kısa vadede, uzun vadede farklı hedef skalalarımız oluyor. Dolayısıyla uluslar arası hedef belirliyorsa kendi eğitim programı ile ilgili hedef belirliyorsa uluslar arası programlara entegre ise onların denetiminden korkmuyorsa bu okulun lideri de öyle bir liderdir” (Liderlik) (M32).

“Kendimi girişimci lider olarak tanımlayabilirim....Geldiğim zaman okul çok kötü bir durumdaydı, okulun hiç fiziki şartları uygun değildi, öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü vardı, velilerde büyük problemler vardı çünkü daha önceki idarecilerde krizler çıkmış ancak süreç yönetilememiş. Borçlarla devraldım bu okulu, oturup düşündüm ne yapabilirim diye ilk önce hangi olumsuz faktörleri kaldırabilirim ki bir adım öne gidebilirim¹. Fiziki şartları öncelikle iyileştirmeye çalıştım... Bunların ekonomik giderleri için oturup beklemedim kendim her kapıyı çaldım. Kendi imkânlarımla hayırseverler buldum, dilekçe verdikten sonra sürekli dilekçemin sonucu için arayıp sordum. Fiziki olanakları gerçekleştirdikten sonra eğitime katkı sunabilmek için akıllı tahtayı getirdim sonra bunu Fatih projesi kapsamına aldirttim. Öğretmenlerin ve öğrencilerin işini kolaylaştırdı²” (Proaktif¹, Fırsatç²) (M12).

“Kendimi girişimci lider olarak görürüm, öğretmenlere destek olurum onların potansiyelini arttırırım” (Motive etmek) (M21).

“Kendimi girişimci olarak tanımlarım yani girişim için yapılan, yenilik için yapılan ortak akla çok inanırım. Hiçbir zaman tek başıma karar vermem. Yöneticilik anlayışında kesinlikle şunu şöyle yapacağım, böyle yapacağım, bunu getir götür yoktur... amacım çocuklarsa öğretmenlerimin o alanda çalışanların fikri benim için çok önemlidir. Ortak akıl, ortak düşünce, ortak paylaşım ile yapmaya gayret gösteriyorum” (İşbirliği) (M44).

“Kendimi girişimci lider olarak nitelendiririm...Bu sene engelli materyalleri yaptık, görme engelliler için ya da fiziksel engeli olanlar için. Bir diğer de başarı mağazası yaptık. Bu da hayırseverlerle fabrika sahipleri vb. öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek ürünlere okumuzda bir mağaza açarak her türlü akademik, sosyal, sportif, kültürel anlamda başarılı olan öğrencilere kupon karşılığında başarısına paralel olarak mağazadan istediğini kesinlikle ücret ödmeden ödüllendirme yoluna girdik. Bu ilk yapıldı devlet okulunda” (Sosyal Girişimcilik) (M41).

“Girişimci lider olmak bu vasfım var mı yok mu emin değilim ama çalışanların size olan inancı, güvenci önemli eğer ki çalışanlar size güveniyorlarsa girişimci liderlik özelliğiniz çok daha ön plana çıkabilir. Bu konuda %100 olduğumu söylemem ama kısmen olduğumu söyleyebilirim” (Sosyal beceri) (M30).

“...Yaptığım işlerin arkasında cesurca durabilen¹, vizyon sahibi bir lider olduğumu düşünüyorum²” (Cesaretlili¹, Vizyoner²) (M18).

“...Bu öğretmenden farklı ne alabilirim bana okula nasıl katkı sağlayabilir kimi zaman bunu kendimiz de sorarız, bize başka nasıl katkılar sağlıyorsunuz diye bir öğretmenin salt öğretmen ders anlatıcı olarak değil etkileşimli olarak da neler yapabileceğini düşünürüz farklı alanlarda” (Yaratıcı) (M20).

“...Mesela biz şuanda bir konteynar yapıyoruz. Destek eğitim odası, üstün yetenekliler içinde, kaynaştırma öğrenciler için de bizim kendi girişimimizle yaptığımız bir çalışma. Yerimiz var yaptık ama



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bu bazen problem olabilir mi olabilir ama buna rağmen risk alıyorsunuz. Ama hem fiziki imkânlar, hem bütçe önünüzde engeller çıkartabiliyor ama bazı hedeflere de ulaşmak için şartları zorlayabiliyoruz”
(Risk alma) (M7).

Kendilerini girişimci lider olarak tanımlamayan okul müdürlerinin nedenlerine ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Girişimci liderlik konusunda o kadar da iddialı değilim...ekonomik bir şeyler gerekmede ondan sonra bu kaynaklara ulaşman için de çevredekileri kullanman lazım, eğer maddi anlamda girişimcilik ise ama bunun dışında eğitim öğretim anlamında yapılabilir yani akademik anlamda olabilir ama diğer anlamda okula farklı şeyler kazandırmak müfredatın dışında bir şeyler yapmak istediğiniz zaman o zaman ekonomik şeyler giriyor ve devletin ilkökul ve ortaokullara harcama lüksü yok sadece temel ihtiyaçlarımızı karşılayabiliyor, maaşlar, elektrik, su, ısıtma bu kadar. Onun dışında kafamızdaki projelerin çoğunu gerçekleştiriyoruz ya yerel yönetimlerle diyalog kurmak zorundasın onlarında kısıtlı” **(Mevcut şartların yetersizliği) (M36).**

“Bizi bağlayan o kadar çok şey var ki yasalar, yönetmelikler, yönergeler olduğu için kendi başımıza okullarda hayata geçirdiğimiz oluyor da ama hep korkarak geçiriyoruz. Çünkü o yaptığın şey yönetmeliğe uygun olmuyor ama biz ona inanıyoruz ama bu bizim açımızdan da büyük risk oluyor. Benim girişimci lider olup olmadığım hakkında ise bu soruyu bana değil öğretmen arkadaşlara sormak daha iyi olur. Çünkü objektif olayım biz 657’ye tabiyiz o yüzden çok böyle girişimci olsaydım öğretmen olmazdım özel sektörde başka bir iş yapardım. Biz sanırım sağlamcı insanlarız hani “yerimiz yurdumuz belli olsun, belli puanlarımız olsun biz onun içinde yaşayalım” zihniyetindeyiz. Kendimi çok da girişimci olarak isimlendirirsem hatalı olur...” **(Sınırlılıkların olması) (M3).**

“Kendimi girişimci lider olarak görmem konusunda aslında sürecin içerisinde başlangıçta evet ancak sürecin içerisindeki ilerleyişte hayır diyebilirim. Çünkü süreç sizi tek taraflı değerlendirmiyor... Duygularınızı işin içerisinde katarak biraz da öğrenci merkezli hareket ettiğinizde özellikle Pandemi şartlarında veli profilindeki var olan değişkenlik bu süreçte hem yenilik hem değişim açısından yaklaşımlarını olumsuz yönde etkiler” **(Değişimi yönetmede eksiklik) (M1).**

“Kendimi girişimci lider olarak tanımlayamam. Kendimi öğretimsel lider olarak tanımlayabilirim. Çünkü ben daha çok öğrencilerin akademik gelişimi, öğretmenlerin öğrencileri akademik anlamda eğitimi ve öğretimi gerçekleştirmelerini sağlama yönünde liderlik vasıflarını sergilediğim için öğretimsel liderim diyebilirim” **(Öğretimsel liderlik yetkinliğinin baskın olması) (M9).**

“Kendim için fazla girişimcilik kullanmıyorum çünkü girişimci çok daha cesaretli olup ta topluma dağıtılabilmesi, serbest işte yapması gerekiyor ama biz devlette alıştığımız tek düze iş yapmak için kendime girişimci lider diyemiyorum ama kendi işimde eğitim öğretim işinde girişimciyim, her türlü başarabilirim” **(Risk almamak) (M26).**

Kendisinin girişimci lider olup olmadığına yönelik bir fikir belirtmeyen okul müdürünün nedenlerine ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.

Araştırma Makalesi / Research Paper

“Ben kendimi değerlendiremem onu benimle birlikte çalışan paydaşlarım değerlendirmesi lazım. Ben kendime girişimciyim dersem yani iki tane çöp kovası bahçeye koyunca okulda bir yeri boyayınca ben girişimciyim derse okul yöneticisi o zaman olmaz bu iş. Burayı anlamamız lazım. Bizim en temel sıkıntımız yaptığımız her küçük hareketi büyük bir işmiş gibi anlatıyor ve algılıyor orada yanılıyorz” (Girişimci liderlik algısı) (M25).

Araştırmada “Okul müdürlerinin okulda fırsatları değerlendirme girişimcilik rollerine yönelik görüşleri nelerdir?” üçüncü alt problemine ilişkin müdürlerin fırsatları değerlendirip değerlendiremediklerine ilişkin görüşlerine Tablo 4’te yer almıştır.

Tablo 4.

Okul müdürlerinin girişimci fırsatları değerlendirme girişimciliğine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Fırsatları Değerlendirmek	Fırsatçı davranış sergilemek	25
	Yenilikçi	8
	İşbirliği	6
	Liderlik	3
	Motive etmek	3
	Proaktif	2
	Özerklik	2
	Sosyal girişimcilik	1
	Okul kültürü oluşturmaya yönelik girişim	1
Fırsatları Değerlendirememe Nedenleri	Proaktif davranış eksikliği	1
	Toplam	52

Tablo 4.’e göre okul müdürlerinin girişimsel fırsatları değerlendirmelerine ilişkin görüşleri iki kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Fırsatları değerlendirmek ve fırsatları değerlendirememe nedenleridir (52). Katılımcıların fırsatçı davranış sergilediklerine (25) ilişkin en sık görüş birliğine varılmıştır. Bir okul müdürünün fırsatları değerlendirememe nedeni ise proaktif davranış eksikliği bulunmasıdır.

Fırsatları değerlendirmek temasına ait bazı müdürlerin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Mutlaka iyi örnekleri göz önünde bulundurmak gereklidir. İyi örnekler yalnızca bulunduğunuz çevre değil, örneğin bizde İngiltere’ye giden bir öğretmen arkadaşımız vardı, istifa edip gitmişti. Onunla bazı paylaşımlarımız oldu. Oradaki eğitim öğretim sürecinin hem çocukların hem velinin hem de sistemin daha işlevsel hale gelebilmesi için bazı örnekleri paylaştı. Biz şartlara ve mekâna ya da ortama uygunluk derecesine göre eğer uygunsa bize özgün hale getirip, uygulamaya çalışıyoruz. Uygun değilse de yapmıyoruz. Eğer karşımıza bu tarz fırsatlar çıkmazsa, okul için yararlı fırsatları araştırırım...” (Fırsatçı davranış sergilemek) (M1).

“Özel okul olduğumuz için diğer özel okulları takip ediyoruz. Neler yapıyorlar, hangi tür projeler üretiyorlar gibi. Tubitak projelerini de inceliyoruz. Bunları da okulumuza uyarlamak için uğraşyoruz.

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Proje ürettiğimiz öğretmen arkadaşlarımız var özellikle Fen bilimleri, Matematik branşlarında projeler uyguluyoruz. Bu konuda da arkadaşlarımıza söylüyoruz diğer projeleri inceleyin bunlarda size ufuk olsun. O şekilde arkadaşlarımız o projeleri inceliyorlar” (Yenilikçi) (M2).

“Fırsatları yakalamak veya değerlendirmek için önce kendi idare kadromla tartışıp, görüşürüm. Daha sonra zümre başkanlarıyla görüşürüm, eğer gerekiyorsa toplantı yapar, oradan bir karar alırız, bu fırsatları, bu şekilde okulumuzda uygulama yöntemini seçmeye çalışıyorum. Öğretmeni ve öğrenciyi doğrudan ilgilendiren konularda öğretmenlere fikrini sorarak bu avantajları değerlendirmeye çalışıyorum” (İşbirliği) (M8).

“Yararlı olabileceğine inandığım şeylerde engel yaratmak değil, öğretmenin önünü açan bir tutum izlerim” (Liderlik) (M17).

“Öğretmenleri bu konuda en iyi şekilde motive ederek, öğrencileri de motive ederek ve bu fırsatları mümkün olduğunca en iyi şekilde kullanmaya çalışırım...” (Motive etmek) (M10).

“Olumlu değerlendiririm. Okul için öncelikle olarak bir vizyon belirleriz. Vizyonun içerisinde bizim SWOT’larımız vardır. Eksik ve zayıf yönlerimiz vardır. Asıl işimiz zayıf yönlerimizi fırsata çevirmektir. Bu anlamda karşımıza çıkan engelleri bu şekilde aşmayı, gücümüzün yettiğince çabalamaya çalışıyoruz” (Proaktif) (M9).

“...Devlette görev yaptım, emeklilik yaşım dolmadan istifa ettim bu stabillikten dolayı yani yapamıyorsun bazen bürokrasi seni engelliyor ama özele geçmemdeki en büyük sebep buydu mutsuzluk, üretmememe, buraya geldiğimde çok şey ürettiğimi düşünüyorum, arkadaşlara üretme alanı açtığımı düşünüyorum ve dört yıldan beridir buradayım ve çokta mutluyum...” (Özerklik) (M44).

“...Benim çocuğumun ayağında ayakkabı var mı, benim çocuğumun karnı tok mu, benim çocuğumun araç gereçleri tam mı, okul kıyafeti var mı, ilk olarak onların gözlemini yaparım. Sene başında öğretmenler kurulu toplantısında öğretmenlerin desteğini de alarak bir liste belirliyorum. Maddi durumu kötü olan öğrencilere nasıl katkıda bulunabiliriz diyorum...” (Sosyal girişimcilik) (M12).

“Bu okulun ikinci yılı dolayısıyla asıl kuruluş yıllarında olan okulların dinamikleri biraz daha farklı. Çünkü okulun bir eğitim örgütü olarak okul olması için uğraşyoruz. Girişimcilik iklimi oluşturma konusunda bir kurguyla kurma yolunda gidiyorsunuz. Bu kolay olduğu kadar zor da bir şey aslında. Kurguyu en temelinde kurmaya çalışmak aslında bu okulun kültürü böyledir paydaşlara vurgulayarak yürütmeye çalışıyorsunuz...” (Okul kültürü oluşturmaya yönelik girişim) (M38).

Fırsatları değerlendirememeye nedenlerine ilişkin okul müdürünün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul için yapılabilecek birçok şey var, özel okul olduğumuz için bazı zamanlarda önümüze ket vurulabiliyor. Bu ket vurma kuruculardan kaynaklanıyor olabilir, farklı bir durumdan kaynaklı olabilir ya da velinin istememesinden kaynaklanabilir. Her yapmış olduğumuz uygulama her öğrenciyeye yönelik olmayabiliyor örneğin sabah sporu yapıyorduk ama bu spora 5 ve 6’lar katılım sağlarken, 8. sınıflar buna hiç katılım sağlamıyordu ya da 7. sınıf öğrencilerinin bazıları katılım sağlıyordu. Bu da tabii ki onları da bu görevin içine katmak bizlerin görevi ancak öğrencilerin buradaki aile ortamındaki yetiştirilme



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

durumları olsun, dışarı çıkma durumları olsun bunların hepsi birer etkendir” (Proaktif davranış eksikliği) (M19).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul müdürlerinin okulda yenilikçiliğe yönelik girişimci rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin yenilikçi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 5’te gösterilmiştir.

Sayfa | 469

Tablo 5.

Okul müdürlerinin okulda yenilikçiliğe yönelik girişimci rollerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Yenilikçi Yaklaşım Sergilemeye Yönelik Girişimler	Okulun akademik gelişimine yönelik girişim	26
	Okulun sosyo-kültürel yönden gelişimine yönelik girişim	17
	Okulun fiziki yapısına yönelik girişim	16
	Okul sağlığın korunmasına yönelik girişim	5
	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik girişim	4
	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik girişim	2
	Okul aidiyet duygusunun gelişmesine yönelik girişim	1
Yenilikçi Yaklaşım Sergilememe Nedenleri	Okulun ihtiyaçlarına yönelik girişim	1
	Okulun istenilen hedefe ulaştığı düşüncesi	2
	Toplam	74

Tablo 5’e göre okul müdürlerinin yenilikçi girişimlerine ilişkin ifadeleri iki kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Yenilikçi yaklaşım sergilemeye yönelik girişimler, yenilikçi yaklaşım sergilememe nedenleridir (74). Okul müdürlerinin yenilikçi yaklaşım sergilemeye yönelik girişimlerinde okulun akademik gelişimine yönelik girişimleri (26), okulun sosyo-kültürel yönden gelişimine yönelik girişimleri (17), okulun fiziki yapısına yönelik (16) girişimlerde buldukları konusunda en sık ifade edilmiştir. Yenilikçi yaklaşım sergilememe nedenleri ise okulun istenilen hedefe ulaştığı düşüncesi ile yeni girişimlerin uygulanmamasıdır.

Bazı okul müdürlerinin yenilikçi yaklaşım sergilemeye yönelik faaliyetlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

“...Örneğin İngilizce kur sistemini uyguluyoruz. Bunu bütün branşlarda uygulamak istiyorum. Bununla ilgili bir çalışmamız var. Çünkü sonuçta öğrenci genel olarak başarılı İngilizcede Matematikte, Türkçede başarılı ama Fen dersinde başarısızdır o zaman kendi seviyesindeki arkadaşlarıyla eğitim görmesi onun biraz daha yukarıya taşınmasını sağlar...” (Okulun akademik gelişimine yönelik girişim) (M2).

“...Bizim okulumuzda en büyük yenilik çocuk kulüpleri çalışmalarının çok yaygın olması anne babaların tamamına yakını memur çalışan insanlardan oluşuyor çocuk kulüplerimiz var bizim çok fazla kulüpten oluşuyor bunlar ve bunun içinde spor, kültürel faaliyetler, akademik bazı etkinlikler, zekâ oyunları,

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baed.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yabancı dil gibi. Bizim en büyük farklarımızdan bir tanesi çocuk kulüplerimizin çok yaygın olması” (Okulun sosyo-kültürel yönden gelişimine yönelik girişim) (M25).

“Dil laboratuvarı hayata geçirdik. İngilizce dersleri çocukları oraya taşıyoruz. Sıkıldığında oturabiliyor, öğretmen daha rahat, etrafına toplayıp çember oluşturabiliyor bunu ilkokulda da yaptık lise de daha farklı olarak içinde projeksiyonun olduğu çocuğun kalkıp sunum yapabileceği İngilizce verdiğimiz ödevlerle birlikte ya da normal sınıf formatından farklı U şeklinde oturabilecekleri düzen olan sınıfları var açıkçası böyle birkaç yeniliğimiz oldu önümüzdeki senelerde inşallah” (Okulun fiziki yapısına yönelik girişim) (M33).

“...Sağlıklı yaşam önemli çünkü çocuklarda obez oranı yükselmeye başladı bunun için spor etkinliklerini aktifleştirmeye çalışıyoruz. Okulda bir sürü kurs açtık. Bu şekilde çocukları spora teşvik ettik, bunun yanında çevreyi koruma ile ilgili çocuklara diyoruz ki “pet şişe ile su getirmeyin, mataralarınızla gelin” çünkü plastik şişenin hem doğaya vermiş olduğu zarar var hem plastik şişenin çocuğa içerken vermiş olduğu zarar var...” (Okul sağlığın korunmasına yönelik girişim) (M7).

“...Pandemiden dolayı uzaktan eğitim olduğu için bunun etkileri çok büyük oldu. Mesela hala teneffüste birbirine şiddet uygulayan yani birbiriyle oynamayı unutan çocuklar var, bunları yaşıyoruz. Birbiriyle sosyalleşmeyi bir türlü gerçekleştiremeyen yani sosyalleşmeye başlamış ama unutmuş sonra Pandemi nedeniyle bununla ilgili çalışmalar yapıyoruz rehberlik çalışmaları, psikolojik sosyal çalışmalar gibi çalışmalar yapıyoruz...” (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Yönelik Girişim) (M25).

“Günlük yaşam becerileri ile ilişkilendirilebilecek çocukları katıp workshoplara (organize sanayi bölgeleri, tekstil fabrikası, otomotiv fabrikası vb.) gerçek yaşamda bizi ne bekliyor, okuldaki eğitim ne bekliyor, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini planlamak örneğin ben gelmeden önce hizmet içi eğitimler yoktu. Takımda liderlik rolünü, ekip ruhu becerilerini ön plana çıkarmak Ağustos seminerlerinde planlamak yapmak” (Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik girişim) (M28).

“Her törene çıktığımda ya da her sınıfa girdiğimde yaptığım şey çocukları şaşırtmak, yani onların karşısına her zaman aynı formatlara, aynı konuşmalara değil de çocuk karşısında müdürü gördüğünde evet bugün farklı bir şey duyacağız duygusuyla seni dinlemelidir. Rutinin dışına çıkmak önemlidir... Hem bu çocuğun okulda mutlu olmasını sağlıyor hem de sizin yönetim şeklinizi ortaya koyarsınız. Bu sefer bizim çocuklar bu yaş grubu daha çok hem öğretmenin hem okul yönetimi hatırı için daha çok okulu sahipleniyorlar” (Okul aidiyet duygusunun gelişmesine yönelik girişim) (M16).

“...Okulda kağıt ve toner bittiğinde ben hallediyorum. Bizde yardıma muhtaç olan öğrencileri biz öğretmen arkadaşlarla aramızda hallederiz. Her yıl 15, 20 öğrencinin kıyafetini biz alırız” (Okulun ihtiyaçlarına yönelik girişim) (M3).

Yenilikçi yaklaşım sergilenememesinin nedenlerine ilişkin okul müdürlerinden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Bundan sonra bu okulda yok en azından. Çünkü görev sürem bitmek üzere 1 yılım kaldı. Aslında çok fazla hayalim vardı okulla ilgili bunun %80, 90’ını gerçekleştirdim yani daha önce hazırladığım stratejik



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

planda resmi değil ama kendi hazırladığım planda, ulaşmak istediğim hedeflerin %100'üne belki daha fazlasına ulaştım..." (Okulun istenilen hedefe ulaştığı düşüncesi) (M34).

Araştırmanın beşinci alt problemi "Okul müdürlerinin okulda yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimciliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin yaratıcı fikirlerin üretilmesine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 6'da yer almıştır.

Tablo 6.

Okul müdürlerinin yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimci rolüne ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Fikirlerin Üretilmesindeki Girişimci Rolü	Destekleyici	24
	İşbirliği	10
	Liderlik	6
	Özerklik	3
	Fırsatçı davranış sergilemek	3
	Toplam	46

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimci rolüne ilişkin ifadeleri bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori; Okul müdürlerinin yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimci rolüdür (46). Okul müdürlerinin yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimci rollerine ilişkin en sık ifade edilen kodlar destekleyici olmaları (24) ve işbirliğine yatkın olmalarıdır (10). Yaratıcı fikirlerin üretilmesi hakkındaki bazı okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Bu konuda sadece bana bu tür fikirlerle gelen kişilere o imkânı ortamı hazırlamaktır benim görevim, bunları desteklemek maddi ve manevi açıdan okulun imkânları, aile birliğinin imkânlarını da kullanarak o ortamı hazırlamaktır" (Destekleyici) (M30).

"İstişare ile yapıyoruz her şeyimizi öğretmen arkadaşlarla oturup karar alıyoruz ortak bir sinerji oluşturuyoruz o sinerji ile yaratıcı fikirleri benim önderlik ettiğimde oluyor öğretmen arkadaşın söyleyip te bizim uyguladığımız fikirlerimizde oluyor yani daha çok çoğulcu bir anlayışımız var burada" (İşbirliği) (M40).

"Öğrenci merkezli bir okuluz ama çocukları zaman zaman yönlendirme ve yönertme ile ilgili bir şeyler oluşması lazım sadece yönlendirme konusundan ziyade yönertme konusunu tercih ediyoruz. Yönlendirmeyi çok öncesinden bırakmış durumdayız. Yönertme yaparken buradaki amacımız çocuğun tercih etmesi, onun fikirleriyle bir şeyler oluşturabilmek ve bu konuda biz artı ve eksileri değerlendirip o projenin gelişmesi için yine öğrencinin merkezli olduğu çalışmalarını ön plana çıkartmaya çalışıyoruz" (Liderlik) (M43).

"Öğretmenlere sınıf içerisinde özerklik tanımaya çalışıyorum yaratıcılıklarını kullanmaları için. Bana fikirle gelen bir öğretmene bunu yapamayız demedim hiçbir zaman ama şunu demişimdir. Bunları yaparsak bunlar olabilir. Şöyle sorunlarla karşılaşabiliriz. Bunu da göze alarak bu planlamamızı yapın demişimdir. Öğretmenlerimize bu konuda özgürlük tanıyorum. Bazı öğretmenler fikrin idareden gelmesini ister ancak ben tam tersini düşünürüm. Fikrin öğretmenlerden çalışanlardan gelmesi ve Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.

Araştırma Makalesi / Research Paper

bununla ilgili destek olarak neler yapabilirim bunlar üzerinde dururum. Öğretmenlere zihinsel ve düşünsel özgürlük tanımaya çalışıyorum” (Özerklik) (M8).

“...Küme yapın, çocuk hep düz olarak oturmasın, sıralar arka arkaya birbirlerinin ensesine bakarak değil, farklı farklı köşeler yapsınlar, ya da farklı ders nasıl işlenir dışarda mı içerde mi işlensin gibi bunu örneklerle o anda örneğin hava yağmurlu ise 5 dk çocukları yağmura çıkarmak orada ıslanmanın da çocuklar nasıl olduğunu hissetmeli ve görmeliler evet herkes yağmurdan ıslanmıştır ama ders esnasında ıslanmak daha farklı bir şeydir. Çocuklar doğa ile bütünleştiğinin farkına varınsınlar istiyorum” (Fırsatçı davranış sergilemek) (M16).

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul müdürlerinin görüşlerine göre okulda risk almaya yönelik girişimcilik rolleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin risk almaya yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okul müdürlerinin risk almaya yönelik girişimci rollerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Risk Almaya Yönelik Girişimler	Okulun akademik gelişimine yönelik alınan riskler	17
	Sosyal etkinliklere yönelik alınan riskler	11
	Okulun fiziki yapısına yönelik alınan riskler	3
	Okul sağlığının korunmasına yönelik alınan riskler	3
	Okulun ekonomisini iyileştirmeye yönelik alınan riskler	2
	Okul yönetimine yönelik alınan riskler	1
Risk Almamaya Yönelik Nedenler	Sınırlılıkların olması	4
Risk Alındığına İlişkin Fikrin Belirtilmesi	Örnek verilmemiştir	6
Toplam		47

Tablo 7’ye göre okul müdürlerinin okulda başarılı girişimler için risk almanın gerekli olup olmadığına ilişkin ifadeleri üç kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Okul müdürlerinin risk almaya yönelik girişimleri, risk almamaya yönelik nedenler ve risk alındığına ilişkin fikrin belirtilmesidir (47). Okul müdürlerinin risk almaya ilişkin görüşleri incelendiğinde “okulun akademik gelişimine yönelik” (17) ve “sosyal etkinliklere yönelik” (11) en fazla riskler alındığı ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin risk almama nedenleri incelendiğinde sınırlılıkların olması (mevzuat, yönetmelik vb.) (4) nedeniyle risk alamadıklarını ifade etmişlerdir. Müdürlerin bazıları okulda alınan risklere ilişkin örnekler belirtilmemiştir.

Risk almaya yönelik girişimlerde bulunan bazı okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Risksiz başarı hiçbir zaman olmaz. Girişimde başarısız olma da, olumsuz sonuç alma riski vardır. Risk almayan kahraman olamaz. Daha önce risk aldım ve okuldan sürüldüm. Velinin biri gidip şikâyet etmiş ama bu kayıtlarla ilgiliydi o riskte şuydu, burası merkezi bir okul, her geleni alırsak okul 3 bin kişiye Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkardı, talep çok fazlaydı biz onun önüne geçebilmek için bazı tedbirler aldık risk olarak. Tedbirler güzel işledi ama birisi kayıt olmayınca şikâyet etti, müfettiş de beni başka bir okula sürdü ve mahkemeye verdim, tekrar geri geldim iki ay önce, devam ediyorum burada yani okulun kalitesinin kalması için o zaman büyük risk aldım” (Okulun akademik gelişimine yönelik alınan riskler) (M27).

Sayfa | 473

“Risk almadan olmuyor. Mesela geziler yapmamız gereken şeyler zaten ama hepsi bir risk...Ben her yıl Çanakkale gezisi yaparım öncelikle çocuklar bir geçmişini tarihini nerelerden geldiklerini bilsinler ama tabi gezi risktir sabaha kadar görevli öğretmenler uyumaması lazım çünkü çocuklar hayatlarında ailelerinden ilk kez ayrılıp geziye gidiyorlar her şey olabilir sen sabaha kadar uyumuyorsun iki gün yolculuk yapıyorsun onlara dur diyorsun dinle çocuğum diyorsun gezi her zaman risktir ama bu yasal olarak engel taşıyor, gezi yapmamız öneriliyor” (Sosyal etkinliklere yönelik alınan riskler) (M29).

“Kesinlikle risk almanın gerekli olduğunu düşünüyorum. Örneğin, okulun giriş kapısının önünde bir yol vardı ve o yoldan belediye otobüsleri geçiyordu. Çocukların güvenliği için bu riskliydi. Kapının önündeki yolu kapatmak istedim. Karşıma birçok engeller çıktı, benim için ve çocuk için büyük riskti. Başka bir örnekte okulun fiziki yapısını değiştirmeye yönelik bir yetkim yok ancak ikinci bir kapıyı açmak zorundaydım okulda. Bu kapı açılması Pandemi koşullarında öğrencileri tahliye etmeme yaradı ya da yangın çıktığında öğrencilerin toparlanacağı ya da toplanma alanında çıkışları sağlanabileceği ikinci bir alternatif açtı. Bu yönetmeliğe aykırıydı ve buna aykırı iş yaptım ve benim için ve mesleğim için riskliydi...” (Okulun fiziki yapısına yönelik alınan riskler) (M9).

“...Okulumuzda daha önce Milli Eğitim güvenlik sağlıyordu ancak şimdi yok onun görevini biz üstleniyoruz her dakika risk olabilir, deprem olabilir, yangın olabilir, şuan da var olan riskler ama tabi hesapta olmayan riskler de var mutlaka onların önlemlerini de aldık alıyoruz ya idare olarak ya Milli Eğitim’in el birliği ile beraber yapmaya gayret ediyoruz” (Okul sağlığının korunmasına yönelik alınan riskler) (M26).

“Risk her zaman alıyoruz. Mesela şuanda Gıda kermesi yapıyoruz yasal değil risk alıyorum şu anda herhangi bir çocuk zehirlense ya da Pandemi sürecindeyiz, Covid olsa şuanda risk alıyorum. Fiziki maddi bir şeyi karşılayabilmek için mecburum bunu yapmak zorundayım. Bunu yapmaktaki amacım okul için para kazanmak...” (Okulun ekonomisini iyileştirmeye yönelik alınan riskler) (M40).

“...Herkes özelden gider devlete ama devletten özele geçmek kolay değildir ve risk aldığımı düşünüyorum. Okul açısından riski, devletten gelen bir insan özel okulda yapamayabilir devlette belli kalıplar vardır özel okulda neredeyse kalıbın yok gibidir çok esnek olmak zorundasın...Şuandaki öğretmenler, veliler açısından çok kabul edilebilir bir durum ve kolay bir şey değil ve özel okulsunuz büyük bir risk taşıyor bunu uygulamak ben paramla okutuyorum, ben sizin gibi bir adam istesem giderim devlete diyebilir. Biz bunların risklerini alarak hem yönetim olarak hem eğitim yöneticisi olarak aldık uyguladık bu risktir yani yarın beni kapının önüne koyabilirler de bunu uyguladım diye ama o riski aldık kabul edilebilir 5 yıl içinde 750 kişiye giden bir başarıım var” (Okul yönetimine yönelik alınan riskler) (M44).

Okulda risk almanın gerekli olduğunu düşünen bazı okul müdürlerinin okulda risk alınmadığını, bazı okul müdürleri de okulun risk alınmayacak bir yer olduğuna ilişkin görüşlerine ve risk alınmamasının nedenlerine ilişkin ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Risk almanın gerekli olduğunu düşünüyorum ancak bunun çok fazla zorluğu var. Hem İlçe MEB yönetimi karşınıza çıkabiliyor, başka sınırlı alanlar karşınıza çıkabiliyor. Mesela Pandemiden dolayı ekonomik kriz çok fazla herkesi etkilediğinden dolayı, kılık kıyafet konusunda zorunluluk ve kontrol sürecini ortadan kaldırdım ancak bazı veliler bu konuda ısrar ettiler forma konusunda bu tür engeller çıkabiliyor...Yerel yönetimlerle kamu kurumları uyumlu çalışmadığı zaman sizi tercihe zorladıklarında işler başarısız olabiliyor...” (Sınırlılıkların olması) (M13).

Sayfa | 474

Risk almanın gerekli olduğunu düşünen ancak alınan risklere örnek vermeyen bazı katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Risk almadan ilerleme olmayacağını düşünenlerdenim. Tarif edebileceğim aklıma gelen herhangi bir örnek yok. Genelde okulda risksiz şeyler yapmışız” (M17).

“Öğrencinin fiziksel ya da psikolojik sağlığını tehdit etmeyen tüm riskleri alabilirim. Başarısızlık endişem yok, denemek gerekir. Şu ana dek aldığımız faaliyetler risk getirmedi, adım atmadan önce iyi etüt etmek lazım” (M22).

Araştırmanın yedinci alt problemi *“Okul müdürlerinin başarısız girişimler ve sorunlara ilişkin girişimcilik rollerine ilişkin görüşleri nelerdir”* şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin başarısız girişimlerin sonucunu değiştirmek ve okulda oluşacak sorunlara karşı hazırlıklara ilişkin görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Okul müdürlerinin başarısız girişimlere ve okuldaki sorunlara yönelik girişimcilik rollerine yönelik görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Okuldaki başarısız girişimlere ve sorunlara karşı hazırlıklara yönelik girişimler	Proaktif davranış sergilemek	Risk analizi	29
		Başarısızlıktan öğrenme	27
		İşbirliği	20
		Kriz yönetimi	6
		Değişim yönetimi	2
		Motive etmek	1
	Proaktif davranış eksikliği	Stres yönetimi	1
		Motivasyon eksikliği	1
		Toplam	87

Tablo 8’e göre okul müdürlerinin okuldaki başarısız girişimlerin sonucunu değiştirmek ve okulda oluşabilecek sorunlara karşı hazırlıklarına ilişkin ifadeleri iki tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar, proaktif davranış sergilemek ve proaktif davranış eksikliğidir (87). Proaktif davranış sergileyen katılımcılar risk analizinde bulduklarını (29), başarısızlıktan öğrenme (27), işbirliği içerisinde süreci yönettiklerini (20) ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren bir okul müdüründe katılımcıda proaktif davranış eksikliği sergilediği görülmüştür.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Proaktif davranış sergilemeye yönelik bazı okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Risk olabilecek şeylerin önceden gözlemlenmesi gerekiyor. Bu çocukların güvenliği ile ilgili olabilir, yaptığımız projeler ile ilgili olabilir. Okulumuzda “ramak kala kutusu” var. Bu bizim için önemli, yaşanan riskleri öğrenci ve öğretmen o kutuya atar, örneğin “ben bugün merdivenden inerken ayağım kaydı, düşme riski yaşadım” ramak kala budur. Bizde ona göre önlem alırız. O zaman bu merdivenlere kaydırmaz bant çekmek gerekir gibi” **(Risk analizi) (M11)**.

“...Her öğrencinin kendi seviyesine göre ders anlatımının daha uygun olabileceğini düşünüp derece sınıfları yaptık, daha önceki okulumda da bunu yapmıştık ve olumlu sonuçlar almıştık ama burada olumlu sonuç alamadım. Süreç boyunca çok fazla hem öğretmen hem veli tarafından oldukça fazla eleştiriye maruz kaldım ama bunu yıl sonuna kadar devam ettirmek zorundaydık. Şuan ki fikrim derece sınıfları uygulamasının yanlış olduğu yönünde...” **(Başarısızlıktan öğrenme) (M45)**.

“Bununla ilgili alanımla ilgiliyse branşım Matematik, Fen bilgisi öğretmenlerimizle veya bu alanda eğitim görmüş üniversite düzeyinde çalışan velilerimiz varsa onlardan destek istiyoruz yani projeyi nasıl daha düzgün veya başarılı hale getirebiliriz diye bununla ilgili de çocuklarımızla projenin koordinatörü öğretmenimizle bir araya gelerek bununla ilgili çalışmalar yapıyoruz...” **(İşbirliği) (M2)**.

“...Okuldaki sorunlara karşı hazırlıklar, çatışma kurumda yaşanabilecek şeyler önce güven vermek lazım, objektif olduğunu hissettirmek lazım, yapılacak işte önce bireysel, grubun içerisinde bunu aktarmak tepkiye neden olabilir...Veliyi arkama almayı seviyorum onları arkanıza aldığınızda önünüzde hiçbir şey durmuyor maddi ve manevi iki yönden de. O yüzden yaşanan çatışmayı önce kendime anlatmakla başlıyorum sonrası geliyor deneyim önemli, çok hızlı hareket etmemek lazım çatışmayı engellemek için...” **(Kriz yönetimi) (M41)**.

“...Bir değişikliği yaparken de pat diye bu böyle olacak demeyiz ama bazı olaylar vardır ki veliden de yorum alırsın. Mesela okul saatlerini değiştirme ile ilgili çalışmamız vardı. Bunu da velilere sorduk oradan reaksiyon olumsuz gelince biz bundan vazgeçtik ama sonraki bundan belki 10 sene sonra biz bu konuda kararlıydık ve bu uygulamaya geçtik ve ondan sonrada hiçbir sıkıntı olmadı. Bazen sorduğunuz zaman birtakım reaksiyonlar farklı olabilir ancak bir konuda kararlı olduktan sonra 10 sene sonra biz buna hazırдық bazı şeyleri değiştirme konusunda dolayısıyla bu uygulamaya artık sormadan ve anket yapmadan geçtik ve insanlarda uyum sağladılar...” **(Değişim yönetimi) (M20)**.

“...İşin aksamaması durumunda da ne gerekiyorsa okul aile birliğinin maddi katkısını turalım da amirler ve üst yöneticilerin desteği noktasında her türlü desteği gösteririm. Bütün bunlara rağmen başarısız olunabilir gene de öğretmenimize ve o işi yapanlara teşekkür ederim, bir dahaki girişimlerde başarılı olabilmeleri için...” **(Motive etmek) (M27)**.

“...Görebildiğimiz şeyler de olur ama hiç tahmin edemediğimiz şeyler de olabiliyor okul sonuçta. Önemli olan bence o an yaşadığın şeyde stressiz olmak, soğukkanlı olmak çözüme ulaşmanın en kolay yolu yani beklenmedik her şey oluyor. Örneğin çocuğun gözüne kalem girmişti ne yapabilirsin o an soğukkanlı olmazsan olmuyor” **(Stres yönetimi) (M37)**.

Proaktif davranış eksikliğine ilişkin okul müdürünün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.

Araştırma Makalesi / Research Paper

“Girişimci kişileri bulup onları işe alabilmek isterdim ancak sınıf öğretmenliği konusunda ülkemizde çok kolay atanıyorlar bu alanda ve özel sektöre çok fazla sınıf öğretmeni kalmıyor o yüzden de girişimci öğretmenler bulmak isterdim özellikle ilkökulda. İş kaygısıyla değil, çalışma kaygısıyla olan öğretmenler gerekir...” (Proaktif davranış eksikliği; Motivasyon eksikliği) (M14).

Sayfa | 476

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul müdürlerinin öğretmenlerin değişime uyumuna ilişkin girişimcilik rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Müdürlerin değişimi yönetmelerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 9’da yer almıştır.

Tablo 9.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin değişime uyum sağlamadaki girişimcilik rollerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Değişim Yönetme Yeterliliği	Değişimin faydalarını açıklamak	21
	İşbirliği	16
	Sosyal beceri	3
Değişimi Yönetme Eksikliği	Sosyal beceri eksikliği	3
	Öğretmenin işbirliğine yatkın olmaması	1
	Yönetimde tutarsızlığın olması	1
	Motivasyon unsurunun yetersiz olması	1
Toplam		46

Tablo 9’a göre okul müdürlerinin okulda gerçekleştirilen yeni girişimlerin sonucunda oluşacak değişikliklerde öğretmenlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için neler yaptıkları hakkındaki görüşleri iki kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; Değişimi yönetme yeterliliği ve değişimi yönetme eksikliğidir (46). Okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin temalar incelendiğinde müdürlerin çoğunluğu değişimin faydalarını açıklayarak yönetmeye çalıştıklarını (21) sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Değişimi yönetme eksikliğine ilişkin temalar incelendiğinde olumsuz görüş bildiren okul müdürlerinden (6) en sık sosyal beceri eksikliği (3) nedeniyle değişimi yönetmede eksiklik olduğu görülmüştür.

Değişimi yönetme yeterliliğine sahip olan bazı okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Örneğin, burası sosyo-ekonomik olarak iyi bir muhit bütün öğretmenler törenlerde olsun belirli gün ve haftalarda olsun dışardan velilerin parasıyla özel öğretmen tutmuşlar, özel öğretmen çalıştırmış gösterileri onlar çıkarmış...Ben geldikten sonra dedim ki arkadaşlar bu etik değil, doğrudan değil, sosyal etkinlikler yönetmeliğimiz var bizim buna göre davranmamız gerekiyor eğer dışardan çalışma yapmak istiyorsanız halk eğitimden alacağız parasız olacak ama halk eğitimde her okula iki tane üç tane verebiliyor halk oyunları öğreticisi siz dedim yapacaksınız önce mırıldandılar nasıl yapacağız biz böyle yapıyorduk, şöyle yapıyorduk flân dediler ama dedim yasal değil veli şikâyet ettiği zaman ben sizin arkanızda nasıl durayım dedim sonra ikna oldular...” (Değişimin faydalarını açıklamak) (M23).

“Karara katılmayı illaki yapıyorum yani bir şey geldiği zaman kafamızda bir şey olduğunda öncelikle kesinlikle öğretmenlerimizle paylaşıyoruz bunu. Biz bir yazıyı önlerine atıp şu tarihte şunu yapıyoruz diye bir şeye girişmedim. Zaten yalnız kalırsınız diye düşünüyorum bu sefer de katılım az olur. Bir



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

girişimde bulunurken, ortak karara öğretmenlerle hatta velileri de katarsanız ki veli öğretmenleri biraz daha tetikliyor...” (İşbirliği) (M36).

“Öğretmenlerimle uyumlu çalışırım, güzel bir kadrom var çok genç değil, çok emekliliği gelmiş öğretmenim de yok. Bu sadece öğretmenin uyumlu olmasından kaynaklı değil, ben onlara çok uzak değilim bana her şeyini anlatabilirler her sorunu. Birbirimize yakın olduğumuz için öğretmenlerimin sevgi diliyle konuşuyorum hepsini seviyorum ve her toplantıda onlara sevdiğimi söylüyorum. Öğretmen kadrom çok iyi o yüzden bir dirençle karşılaşmıyorum...” (Sosyal beceri) (M29).

Bazı okul müdürlerinin değişimi yönetme yetersizliği göstermesinde değişime direnç gösteren öğretmenlere herhangi bir girişimde bulunamadıklarına ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Emeklilik için mümkün olduğunca onları ikna etmeye çalışırım. Çünkü bu tür öğretmenleri bazen değiştirmek mümkün olmuyor. Onların zaten o vizyonu bitmiştir” (Sosyal beceri eksikliği) (M10).

“Öğretmenler o değişimi gördüklerinde kendileri de hevesli olarak katılıyor. Tabi katılmayanlar da oluyor. O onların kişilikleriyle alakalı. Sen ağzınla kuş tutsan adamın karakteri belliye hayatta döndüremezsin. İkna etmek imkânsızdır. 5 yıldır buradayım 100 tane öğretmen var. Belli kişiler var ki ne yaparsan yap değiştiremezsin” (Sosyal beceri eksikliği) (M37).

“Belki çoğu okullarda vardı ama bizim okulumuza akıllı tahta yeni geldi. Öğretmen arkadaşlar dediler ki, bilgisayarlar kalsın, projeksiyon kalsın istediler ancak ben hepsini kaldırdım hemen...Kim zorlanıyor hemen yardım istesin o anda kim müsaitse kendi zümresinden olabilir, idareci olabilir...Önemli olan burada işbirliğini, dayanışmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirmektir. Tabi bunu kabullenmeyenler de olabilir, birinin başkasından yardım alması zor gelebilir ve biz bunu kıramıyoruz...” (Öğretmenlerin işbirliğine yatkın olmaması) (M7).

“...Okula girişimcilik yenilik anlamında bir şey getirmek istiyorsunuz ama bunu yaparken eskiden alışılmış şeyler öğretmen diyor ki “eski müdür varken rahattık biz şimdi nereden çıktı bunlar” sonuçta bunu külfet olarak görüyor bazı noktalarda haklılık payı var emek veriyor bazen karşılığını alamadığını düşünüyor zaman ayırıyor sonuçta diğer meslek gruplarıyla karşılaştırılıyor...” (Yönetimde tutarsızlığın olması) (M31).

“...Bazen öğretmen kendisi göze alıp kendisi karşıladığında daha sonrasındaki takdir unsuru önemlidir... Örneğin öğrencilerden Tübitak ile ilgili sergi oluşturduunuz ve sergiyi açtınız, açtıktan sonra buradaki süreç içerisinde öğretmenin harcamaları ile ilgili neler karşılandı ya da karşılanmadığında öğretmen bunu kabul ediyor ama neticesinde öğretmenin ürettiği proje ile ilgili öğretmeni destekleyici olarak ne yapabiliyorsunuz sadece okul kurum müdürünün desteklemesi, takdir etmesi, sözlü olarak telkin etmesi bence yeterli değil” (Motivasyon unsurunun yetersiz olduğu düşüncesi) (M1).



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin girişimci liderlik kavramına ilişkin tanımlarında en sık görüş birliğine varılan temalar “yenilikçi olmaları”, “liderlik vasıflarının olması” ve “fırsatçı davranış sergilemeleridir”. Okul müdürlerin çoğunluğu kendilerini “yeniliklere açık” olarak tanımlamışlardır. Kendi girişimciliklerine engel olarak; “şartların yetersizliği”, “sınırlılıkların olması”, “değişimi yönetmede eksiklik” gibi nedenleri sıralamışlardır. Aydın (2019) araştırmasından çıkan sonuca göre yenilikçi olmanın önündeki en büyük engelin maddi yetersizlik olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada müdürlerin kendilerini girişimci lider olarak görmeme nedenlerinde mevcut şartların yetersiz olması katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Fırsatları değerlendirmelerine ilişkin müdürlerin görüşlerinde “karşılarına çıkan fırsatları değerlendirdikleri”, “yeniliklere açık oldukları” ve “işbirliğine açık” oldukları konusunda en sık görüş birliğine varılan temalardır. Bir okul müdürünün fırsatları değerlendirememesi nedeninin proaktif davranış eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Yenilikçi girişimsel uygulamalara ilişkin müdürlerin görüşleri incelendiğinde, “okulun akademik gelişimine yönelik girişim”, “sosyo-kültürel yönden gelişimine yönelik” ve “fiziki yapısına yönelik girişimlere” ilişkin en sık görüş birliğine varılmıştır. Yenilikçi yaklaşım sergilememelerine ilişkin müdürlerin nedenleri incelendiğinde bir okul müdürünün okulun istenilen hedefe ulaştığı düşüncesi nedeniyle okulda yeni uygulamalar veya projeler gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin yaratıcı fikirlerin üretilmesindeki girişimci rolleri ise müdürlerin destekleyici bir role sahip olduklarını ve işbirliğine yatkın oldukları konusunda en sık görüş birliğine varılmıştır. Demirbilek ve Çetin’in (2021) “okul müdürlerinin üretken liderlik davranışları” araştırmasında üretkenliği destekleyen, yaratıcılığı ortaya çıkaran ve işbirliği süreçlerini harekete geçiren temaları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okuldaki girişimsel faaliyetlerde risk alıp almadıklarına ilişkin müdürlerin görüşleri incelendiğinde “okulun akademik gelişimine yönelik” ve “sosyal etkinliklere yönelik” riskler aldığı konusunda en çok görüş birliğine varılmıştır. Okul müdürleri sınırlılıklar nedeniyle okulda risk almadıklarını, bazı okul müdürleri okulda risk almanın gerekli olduğunu ancak aldıkları risklere yönelik örnekler vermemişlerdir. Okulda “başarısız girişimlere ve okulda oluşabilecek sorunlara karşı” müdürlerin çoğunlukla proaktif yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Proaktif yaklaşım sergileyen müdürler risk analizinde buldukları, başarısız girişimlerden dersler çıkardıkları ve işbirliği içerisinde öğretmenlerle çalıştıklarını konusunda en sık görüş birliğine varılmıştır. Bir okul müdürünün proaktif olmama nedeninde motivasyon eksikliği kodu elde edilmiştir. Okul müdürlerinin değişimi yönetme becerileri konusunda en sık görüş birliğine varılan ifadeleri, müdürler öğretmenlere değişimin faydalarını açıkladıklarını ve öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını sağlayarak yönetmeye çalıştıklarıdır. Değişime direnç gösteren bazı öğretmenlere yönelik bir girişimde bulunamadıklarını ifade eden bazı müdürlerin değişimi yönetmeleri konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenlerinden biridir. Değişimi yönetme eksikliği olan okul müdürlerinin nedenlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde “sosyal beceri eksikliği”, “öğretmenin işbirliğine yatkın olmaması”, “yönetimde tutarsızlığın olması”, “motivasyon unsurunun yetersiz olması” kodları elde edilmiştir. Yıldız (2012), Helvacı ve Urhanoğlu (2021) ve Sayracı ve Gündüz (2018) araştırmasında “okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri” incelendiğinde okulda değişimi uygulama, değerlendirme, süreci hızlandırma ve değişim ihtiyacını belirlemeleri gibi yönleri çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırmayı destekler niteliktedir. Cerit, Kadioğlu-Ateş ve Kadioğlu (2018) araştırmasında öğretmenlerin değişime açık olma düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada değişimi yönetme eksikliği gösteren okul müdürlerinin nedenleri arasında öğretmenlerin değişime direnç göstermeleri bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunu kısmen destekler niteliktedir.

Sayfa | 479

Girişimci lider olarak kendilerini görmeyen okul müdürlerinin sebeplerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde okuldaki mevcut durumların daha iyi hale getirilerek okul müdürlerinin okulda yeni projeler üretmeleri konusundaki girişimciliği maddi olarak desteklenmesi sağlanabilir. Okul müdürlerinin okulda yöneticiliği görevinde hem müdürlerin hem de okulun gelişmesine katkı sağlanarak, okulda görevlerini yerine getirirken girişimci rollerinde risk almaları konusunda daha esnek olmaları sağlanabilir. Müdürlerin girişimci liderliklerini arttırıcı çalışmalara hizmet içi eğitim seminerlerinde yer verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal ilişkilerini geliştirici çalışmalara yer verilmesi, müdürlerin motivasyon düşüklüğü gibi psikolojik etkenlerin azaltılması için müdürlere yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması, okulda yapılacak olan çalışma, proje veya etkinliklerde müdürlerin öğretmenlerle birlikte aktif rol almalarının sağlanması önerilmektedir. Okul müdürlerinin kendilerini girişimci olarak tanımladıkları, fırsatları değerlendirme, yeniliklere açık olma, farklı fikirleri destekleme, risk alma ve proaktif olma özellikleri eğitim yönetimi açısından önemli bir özellik olarak atfedilebilir. Yine de bu özelliklerin daha derinlemesine incelenip bu davranışların gelişmesini sağlayan özelliklerin ve aksine eğer bu davranışlar bu çalışmada bazı yöneticilerin belirttiği üzere yerine getirilemiyorsa ya da geliştirilemiyorsa buna engel olan sebeplerin araştırılması gerekir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akca, M. (2020). Girişimcilikten girişimci liderliğe. *International Anatolia Academic Online Journal / Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 80-89.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması* (doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul (No:687021)
- Aydın, M. (2019). *Okul müdürlerinin yenilikçi algılarının incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, eğitim yönetimi ve denetimi ortak yüksek lisans programı: İstanbul (No:607348).
- Bagheri, A. (2017). The impact of entrepreneurial leadership on innovation work behavior and opportunity recognition in high-technology SMEs. *Journal of High Technology Management Research*, 28, 159-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hitech.2017.10.003>
- Bayad, M. ve Couteret, P. (2002). L'entrepreneur face au développement de sa firme: de la construction d'équipe à la vision partagée. 6^e Congrès international francophone sur la PME, HEC – Montréal.
- Bayrak, Ç. ve Terzi, Ç. (2004, Temmuz). *Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Bessant, J. ve Tidd, J. (2018). *Inovasyon ve Girişimcilik*. (A.Esra Aslan, Çev.). (3.Basımdan Çeviri). Nobel Yayıncılık
- Büyüköztürk,Ş. Kılıç Çakmak,E. Akgün,Ö.E. Karadeniz,Ş ve Demirel,F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Cerit, Y., Kadioğlu-Ateş, H. ve Kadioğlu, S.(2018). Etkili okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile öğretmenlerin değişime açık olma düzeyleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 105-129. <https://doi.org/10-23863/kalem.2018.95>
- Chen, M.H. (2007). Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams. *Creativity and Innovation Management*, 16 (3), 239-249, <http://10.1111/j.1467-8691.2007.00439.x>
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). (5. Baskı). Siyasal Yayın
- De La Rey, A. (2018). *The role of entrepreneurial leadership of principals in high performing schools* (dissertation of limited scope submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree). University of Pretoria Faculty Education: South Africa
- Demirbilek, M. ve Çetin, M. (2021). Okul Müdürlerinin Üretken Liderlik Davranışları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 51-78. <https://doi.org/10.31455/asya.885656>
- Ersoy, A.F., Parlıtı, N. ve Okur, A. (2006). *Girişimcilik*. Morpa
- Esmer, Y. ve Dayı, F. (2017). Entrepreneurial leadership: a theoretical framework girişimci liderlik: teorik bir çerçeve. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 113-124. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.332570>
- Ezeani, N.S. (2012). Application of entrepreneurship education: a panacea for effective secondary schools management in nigeria. *Singaporean Journal Of Business Economics, and Management Studies*, 1 (5), 27-45.

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 453-581. DOI. 10.51460/baebd.1285799



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 453-481.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 453-481.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Greenberg, D., Mckone-Sweet, K. ve Wilson, H. J. (2011). *The new entrepreneurial leader: developing leaders who shape social and economic opportunity.* (1st Edition Ed.), USA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Güney, S. (2015). *Girişimcilik: temel kavramlar ve bazı güncel konular.* (4. Baskı). Siyasal Kitabevi
- Helvacı, M.A. ve Urhanoğlu, İ. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1), 47-63.*
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. ve Shepherd, D. A. (2017). *Entrepreneurship.* (10. Baskı), New York: Mc Graw Hill Education
- Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar.* Pegem Akademi
- Özkaya, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak (No:552088).
- Pihie, Z. A. L., Asimiran, S. ve Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education, 34(1), 1-11.*
- Renko, M., Tarabishy, A. E., Carsrud, A. L., ve Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management, 53 (1), 54-74.* <https://doi.org/10.1111/jsbm.12086>
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2015). *Örgütsel davranış (Organizational Behavior).* (İ. Erdem, Çev.). (14. Basımdan Çeviri). Nobel Yayıncılık
- Roesminingsih, E., ve Suyanto, T. (2019). School entrepreneurship extracurricular management. *In 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019).* Atlantis Press.
- Sargin, H. (2021). *Proje okulu yöneticilerinin girişimci liderlik rollerine ilişkin görüşleri* (yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya (No:690273)
- Sayracı, N., ve Gündüz, H.B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *YILDIZ Journal of Educational Research, 3 (1), 27-61.*
- Tekin, S. (2016). *Sihirli Liderler.* Olympia Yayınları
- Tınaz Titiz, M. (2002). *Girişimcilik rehberi.* Beyaz Yayınları
- Tlaiss, H. A., & Kauser, S. (2019). Entrepreneurial leadership, patriarchy, gender, and identity in the Arab world: lebanon in focus. *Journal of Small Business Management, 57(2), 517-537.* <https://doi.org/10.1111/jsbm.12397>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 177-198.* <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.280>
- Zorlu, K. ve Tetik, F. (2018). Girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39, 297-307.* <https://dergipark.org.tr/pub/susbed/issue/61821/925016>

Kaçar, T. ve Şahin, S. (2023). *Okul müdürlerinin girişimci liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri.* *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 453-581.* DOI. 10.51460/baebd.1285799




Türkçe Eksilti İşleme Becerilerine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirilmesi

Developing an Assessment Tool for Turkish Ellipsis Processing Skills

Sayfa | 482

Hakan ÜLPER , Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hakanulper@gmail.com

Şeyma UYAR , Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, syuksel@mehmetakif.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 12 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 7 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Öz. Bu çalışmanın amacı Türkçe dersi kapsamında ortaokul 5-8. sınıf düzeyinde eksilti işleme becerisini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 5-8. sınıf düzeyinde 306 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilere uygulanmak üzere özne, nesne, yüklem, ad tamlaması öğeleri, sıfat tamlaması öğeleri, dolaylı tümleş ve ek eksiltileri şeklindeki sınıflamayı yansıtacak eşit sayıda madde alınarak 28 çoktan seçmeli maddeden ve iki bölümden oluşan taslak ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu taslak ölçme aracı uzman görüşü alındıktan ve ön uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulamada kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda madde güçlük ve %27'lik alt-üst grup yöntemine dayalı ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda 7 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Maddelerin %27 alt-üst grup ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ölçme aracının faktör yapısı İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. Ölçme aracının soncul biçiminden elde edilen ortalama madde güçlük değeri 0.55; madde ayırt edicilik indeksi 0.44 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının iç tutarlık bakımından elde edilen KR-20 güvenirlik katsayısı 0.75'tir. Bu değerler dikkate alınarak ölçme aracının ortaokul düzeyinde eksilti işleme becerilerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavrama, Eksilti, İşleme.

Abstract. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to measure ellipsis processing skills at 5-8th grade level. For this purpose, 306 students which are at 5-8th grade level in the 2021-2022 academic year were included in the study. In this study a draft measurement tool was prepared with 28 multiple-choice items and two parts. In this tool item reflects the ellipsis in terms subject, object, predicate, noun clause elements, adjective clause elements, indirect object and suffix ellipsis. This draft measurement tool was used in the actual application after the expert opinion was taken and the preliminary application was conducted. In line with the answers given by the students, item difficulty and discrimination values based on the 27% lower-upper group method were calculated. As a result of the item analysis, 7 items were excluded from the measurement tool. The averages of 27% lower and upper groups of the items were compared with the independent sampling t-test. In addition, the factor structure of the measurement tool was confirmed by Second-order Confirmatory Factor Analysis. The mean item difficulty value obtained from the final form of the measurement tool was 0.55, and the item discrimination index was calculated as 0.44. The KR-20 reliability coefficient obtained in terms of internal consistency of the measurement tool is 0.75. Considering these values, it was decided that the measurement tool is a valid and reliable tool that can measure ellipsis processing skills at the secondary school level.

Keywords: Comprehension, Ellipsis, Processing.



Extended Abstract

Introduction. Ellipsis is defined as “a syntax, ellipsis forms, which are missing some elements compared to their form in ordinary conditions, but which do not hinder understanding, or forms that can be easily grasped either in terms of situation or grammar, and the missing part can be corrected without any difficulty” (Vardar, 2002, pp. 92). In this respect, ellipsis can also be thought of as the removal of an element that was previously mentioned in a holistic structure from the surface text (Uzun, 2019). Günay (2007) stated, the completion of ellipsis is directly related to knowing a language and using the expression forms of a language correctly. It is very important for students to understand elliptical structures that are thought to be effective in the comprehension process and to be able to complete these ellipses in the reading process. Conducting studies to determine the extent to which students understand and complete elliptical structures will guide in identifying reading and comprehension problems.

The use of ellipsis allows to reduce the volume of the text, to eliminate the use of unnecessary words and repetitions. In order to perceive the ellipsis by the reader or the listener, they must use what is given in the text and make inferences. With these inferences, the semantic gaps between the units of the text are filled. However, if the ellipsis is used excessively, it may become impossible to fill these gaps as the textuality quality will decrease. For this reason, ellipsis should be used at a moderate level in the text (Beaugrande and Dressler, 1981). In this respect to write a good text, the person should know the ellipses very well and be competent to use them functionally.

In the Turkish literature studies were conducted to investigate the use of coherence units in order to reveal the connections in or between sentences or paragraphs in the written expressions of secondary school students (Can, 2014); the use of ellipsis in the author’s works and newspapers (Özkan, 2004; Kaya, 2007; Arabacı, 2012). None of the studies in the literature related to ellipsis used a measurement tool developed in a standardized way. There is a gap in the literature in this regard. In this context, there is a need to develop a measurement tool for ellipsis, which has an important place in the display of language skills. Therefore, this study will contribute to fill an important gap in language teaching. The aim of this study is to develop a measurement tool for ellipsis processing, which is one of the types of processing performed conceptually in the process of understanding and explaining at the secondary school level.

Method. This research was conducted with 306 students studying at public secondary schools in Burdur city center in the 2021-2022 academic year. The measurement tool draft consisting of 28 items and two parts. In this tool items reflects each category of ellipsis and require from students to find the missing linguistic units (14 items) and to reduce the unnecessary linguistic units (14 items). The items in the measurement tool are multiple choice. As a result of the application the measurement tool, item analysis was performed based on student responses, and item difficulty and discrimination values were interpreted. Besides, to confirm the factor structure of the measurement tool the second-order Confirmatory Factor (CFA) Analysis was applied.

Results. According to the results, it was decided that 7 items should be removed from the measurement tool because the discrimination index was lower than 0.20. The results of comparing the average values of %27 lower and upper group showed that all items can distinguish the students. After item analysis the Bifactor CFA results confirmed that 12 items were in one factor and 9 items were in the other



factor and all of 21 items were gathered in a general factor. The average difficulty value calculated with the remaining 21 items in the ellipsis processing skills measurement tool is moderate with the value of 0.55. Besides, the average discrimination value of the measurement tool is 0.34. In this study, the KR-20 value calculated in terms of internal consistency is 0.75.

Discussion and Conclusion. A measurement tool is expected to be of medium difficulty in order to reveal the distinction between individuals better (Kan, 2020). For this reason, it can be said that the measurement tool meets the situation emphasized in the literature. There is no limit for the discrimination value, but it should be as high as possible. When two measurement tools are compared, it is emphasized that the measurement tool with a high discrimination value is better and produces more reliable results (Ebel & Frisbie, 1991). Therefore, the discrimination value reached in this study is sufficient and consistent with the studies in the literature (Çalık & Ayas, 2013; Demir, Kızılay & Bektaş, 2016; Şentürk & Selvi, 2021).

When there are enough items (more than 20) in a measurement tool, even if the correlation values between the items are very small (<0.30), Cronbach's alpha and KR-20 values of 0.70 considered to be sufficient for reliability (Cortina, 1993, p. 102). According to this, the reliability of the developed ellipsis processing skills measurement tool is ensured. As a result the multiple-choice ellipsis processing skills measurement tool, which was developed to reveal the extent to which the students have Turkish course ellipsis processing skills, is a valid and reliable measurement tool. This tool distinguishes the lower and higher ability groups in terms of the ellipsis process.



Giriş

Eksilti, “olağan koşullardaki biçimine oranla kimi öğeleri eksik olan ama anlamayı aksatmayan dizim, eksilti ürünü biçimler, ya durum ya da dilbilgisi açısından kolayca kavranabilecek, eksik yanı herhangi bir güçlük olmadan giderilebilecek biçimler” (Vardar, 2002, s. 92) olarak tanımlanır. Bu yönüyle eksilti aynı zamanda metinde daha önce bütüncül yapı içinde geçen bir ögenin yüzey metinden çıkarılması olarak da düşünülebilir (Uzun, 2019). Bu çıkarma sonucunda tümcenin bağlam içindeki anlaşılabilirliği yok olmaz çünkü eksilti anlam yitimine, değişimine ya da eksilmesine yol açmayacak biçimde gerçekleştirilir (Günay, 2007). Bu yüzden konuşmacı/yazar eksiltinin bağlamdan anlaşılacağını varsayar ve metinleştirme sürecinde eksiltelerin tamamlanması gerekmez (McCarthy, 1991). Eksilti bütünüyle diliçi bağlamın varlığına dayalı bir dilsel düzenlemedir (Uzun,2019). Dolayısıyla eksilti Halliday ve Hassan’ın (1976) belirttiği gibi, söylenmeyen ancak yine de anlaşılabilir bir şeydir. Bu açıklamalar bir yönüyle metin üretme sürecinde daha az çaba harcamaya gönderimde bulunduğu için eksiltiyi dilde en az çaba yarasının bir sonucu olarak görmek yerinde olacaktır.

Türkçe eğitimi alanının en önemli ana becerileri anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) olarak düşünülebilir (Palavuzlar, 2009). Gelişim göstermesi zor olan bu iki beceri alanının incelenmesi o anadilinin ne derece bilindiğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar anlama ve anlatma alanında öğrencilerin yeterliklerinin istenen düzeyden uzak olduğuna işaret etmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2022; Yılmaz, 2008). Ayrıca gerek daha önceki yıllarda gerekse son dönemde yapılmış olan PISA sınav sonuçları da okuma anlama becerileri bakımından öğrencilerin düşük yeterlik düzeylerinde olduğunu göstermektedir (Acar, 2012; Bozkurt, 2016; İşeri, 2019). Bu durumun nedenlerinden biri olarak okuma becerisinin karmaşık yapısı gösterilebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak okuma anlama sorunlarına odaklanmak gerekmektedir.

Okuma anlama sürecinde metinde verilmek istenilen düşünceler, kişilerin ön bilgilerini kullanarak çözmesini ve bunlara anlam yüklemesini gerektirir. Okuyucu hem yazılı kodu çözümler hem de seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaya başlar (Yılmaz, 2008). Okuma sürecinde yerine getirilmesi gereken ve metnin anlamına ulaştırmayı sağlayan bu bilişsel işlemler kişileri tümcelerde birtakım yapılar, sözcük öbekleri, sözcüklerin ve eklerin eksiltiymiş olduğuna tanık eder. Eksiltme işlemi yazılı ve sözlü olarak üretilmiş metinlerde dilde kolaylık ilkesinin bir sonucu olarak karşılaşılan bir durumdur. Bu tür eksilteli yapılar okuyucunun çıkarım yapmasını sağlayarak onun daha etkili bir düzgü çözücü olmasına yol açar. Böylece yazar ile okuyucu arasında metin bağlamında ortak varsayımların oluşması sağlanır. Ancak, metindeki eksiltiymiş birimleri çıkarım yoluyla tamamlayabilmek için yeterince artalan bilgisine iye olmak gerekir. Ters durumda çeşitli anlama sorunları yaşanabilir (Bayat, 2020).

Okuyucular gerek artalan bilgilerini kullanarak gerekse metinsel bağlamı ve metin içi ilişkileri doğru kurarak okuma sürecinde yazarlarca metin üretiminin doğal bir işlemi olarak eksiltelen birimleri anlaksal olarak tamamlayıp okudukları metinleri kavrarlar. Dilidüzgün’e (2016) göre, eksiltelen metinsel öğeler gönderim ilişkileri kurmak gibi, metinsel ilişkiler aracılığıyla alıcı tarafından çıkarımsal olarak tamamlanır. Bu bakımdan Yazıcı (2017), metnin yüzey yapısında bağlama dayanarak yapılan ve kolay ayırmsanan bir dilsel düzenleme olarak eksiltmeyi, yazınsal söylemin tanınması ve yapıtların



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 482-508.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 482-508.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yorumlanması gibi zor işlemleri yerine getirmede önemli katkılar sağlayacak bir kavramsal araç olarak görür. Dolayısıyla Günay'ın (2007) da belirttiği gibi eksiltelerin tamamlanması bir dili bilme ve bir dilin anlatım biçimlerini doğru kullanmayla doğrudan ilişkilidir.

Bu işlemlerin önemi alanyazında yer alan Etkileşimsel Okuma ve Durum modellerinde açıkça vurgulanmaktadır. Bu modellere göre okuma sürecinde okuyucu değişik kaynaklardan gelen bilgiyi eş zamanlı olarak kullanır. Sözdizimsel bilgi (tümceler içindeki sözcük sırası), anlamsal bilgi (iletinin kuruluşu), yazım bilgisi (görsel girdiyle ilişkili) ve sözcüksel bilgi (dünya bilgisi) eşzamanlı olarak işlenir ve iletinin en uygun anlamına ulaşılır. Bunun yanında metni tam olarak anlamak için okurun çıkarımsal ve yorumsal işlemler yaparak metnin konusuyla ilgili artalan bilgisini metnin içeriğiyle ilişkilendirmesi gerekir. Bunun için de okuyucu, metin içeriğini kişisel bilgileriyle, metindeki bilgiler arasında ve açıkça belirtilmiş olanın ötesinde, örneğin yeni bağlantılar kurarak, benzersiz karşılaştırmalar yaparak ve sonuçları eleştirel bir yaklaşımla ele alarak genişletir (Caccamise, Snyder & Kintsch, 2008). Kısacası okuyucu yazarın metni üretirken yazmadığı ya da eksik bıraktığı yerleri işleme yaparak doldurur.

Buna ek olarak Stanovich'in (1980) ortaya koyduğu ödünleyici etkileşimsel modelde okuma sürecinde ödünleme işleminin yapıldığını belirtmektedir. Stanovich bu görüşüyle bir işlemcinin iyi çalışmadığı ya da yetersiz veriye sahip olduğu durumlarda, onu diğer işlemcilerin ödünlediğini öne sürmüştür. Örneğin, birey mürekkeple yazılmış bir notu okuyorsa ve mürekkebin bir bölümü ıslaksa, baskının bir bölümü bulanıktır (yetersiz veri). Bundan ötürü, yazım işlemcisi etkili biçimde çalışmıyor olabilir. Bu durumda bireyin diğer işlemcileri yazım işlemcisini ödünler. Örneğin, sözdizimsel işlemci tümceler ve metinlerin anlamlarının yapılmasından sorumludur ve en yakın sözcüğü önererek sözcük tanımaya yardımcı olabilir. Bu örnekte sözdizimsel işlemci yazım işlemcisini ödünlemektedir.

Diğer yandan bağlayıcılarla ilgili olarak da bir eksiltme durumundan söz edilebilir. Bağlayıcılar tümce içi ve tümceler arası dilsel birimleri bağlama işlevindedir. Bazen pek çok gerekçeyle eksiltile yapıldakine benzer bir biçimde bağlayıcının kullanılmaması yani tümce yapısı içinde ya da tümce dizileri arasında yüzey metinde verilmemesi söz konusu olabilir. Böyle bir durumda okurun o eksiltilemiş olan bağlayıcının işlevine ilişkin eksikliği okuma sürecinde çıkarımsal olarak gidermesi gerekir. Bu durum okuma sürecinde diğer eksiltile yapılarıdaki eksikliklerin okur tarafından tamamlanmasına benzer.

Bu kuram ve açıklamaların da gönderimde bulunduğu gibi, öğrencilerin kavrama sürecinde etkili olduğu düşünülen eksiltile yapıları anlaması ve okuma sürecinde bu eksiltileleri tamamlayabilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin eksiltile yapıları ne derece anladıklarını ve tamamladıklarını belirlemeye dönük çalışmalar yapılması okuma ve anlama sorunlarını belirlemede yol gösterici olacaktır.

Diğer yandan da yazma sürecinde bir metin üretirken yine sanatsal ve biçimsel kaygılar, metin türünün özellikleri, kısa, yoğun ve özgün anlatımlar yapmak, yinelemelere düşmemek gibi birçok nedenden dolayı eksiltile yapıların kullanılması gereği ortaya çıkabilir. Bu açıdan yine iyi bir metin üretebilmek için de metin üreten kişinin eksiltile yapıları çok iyi bilmesi ve işlevsel olarak kullanabilecek yeterlikte olması gerekir. Ters bir durumda Dilidüzgün'ün (2016) da belirttiği gibi, üretilen metinler



alıcıları açısından gereksiz bir biçimde zaman ve enerji yitimine, yazılı/sözlü metinlerin metinsellik niteliğinin düşmesine ve yeterlilik ilkesinin bozulmasına neden olur.

Belli bir tümce topluluğunun metin olabilmesi metinsellik ölçütlerine göre ilişkilmesiyle olanaklıdır. Beaugrande ve Dressler (1981) metinsellik ölçütlerini metindışı ve metiniçi olgular açısından ele alır. Metindışı ölçütler amaçlılık, durumsallık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, metinlerarasılık; metiniçi ölçütler ise tutarlılık ve bağlaşıklık ilkeleriyle belirlenir. Tutarlılık, metnin önermeleri arasındaki mantıksal-anlamsal bağı anlatırken bağlaşıklık metindeki tümceler arasında bulunan dilbilgisel ve sözcüksel bağlantılarla ilgilidir (Uzun, 2011). Tümceler dilbilgisel ve sözcüksel açıdan ilişkilmesi metnin bir bütün durumuna gelerek yapılanmasını sağlar. Dilbilgisel bağlaşıklık gönderimler, bağlayıcılar, değişimler ve eksilteli yapılarla sağlanır. Eksilteli yapılar, metnin yoğunluğu üstünde belirleyici olması nedeniyle diğer bağlaşıklık araçlarından ayrılır.

Buna bağlı olarak da eksilti kullanımı metnin oylumunu azaltmaya, gereksiz sözcük kullanımı ve yinelemeleri ortadan kaldırmaya olanak sağlar. Okurun ya da dinleyicinin yani alıcının eksilteleri algılayabilmesi için metinde verilmiş olanları kullanması ve çıkarım yapması gerekir. Bu çıkarımlarla metnin birimleri arasındaki anlamsal boşluklar doldurulur. Ancak eksilti aşırı kullanılırsa metinsellik niteliği azalacağı için bu boşlukları doldurmak olanaksız duruma gelebilir. Bu nedenle eksiltinin metinde ölçülü bir düzeyde kullanılması gerekir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu açıklamaların da gösterdiği gibi eksilteli yapılar okuma anlama yanında aynı zamanda yazılı metin üretimi bakımından da son derece gereklidir. Bu yönüyle öğrencilerin yazılı metin üretme sorunlarının belirlenmesinde de önemlidir.

Dolayısıyla eksiltelerin anlaşılabilme ve uygulanabilme durumunu belirlemeye ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi, öğrencilerin hem metin üretme hem de üretilmiş metni anlama becerileriyle doğrudan ilişkilendirilebilecektir. Bu bakımdan öğrencilerin eksilteli yapıları anlayıp anlayamadıklarını belirlemek hem dinleme ve okuma hem de konuşma ve yazma becerilerini kazandırmaya dönük eğitim süreçleri bakımından son derece önemli görünmektedir.

Buna karşın Türkçe alanyazında eksilti ile ilgili yapılan çalışmalar ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tümce içi, tümceler arası, paragraf içi, paragraflar arası bağlantıları ortaya koymak için bağdaşıklık birimlerini kullanma durumlarını belirlemek (Can, 2014); yazarların yapıtlarında ve gazetelerde eksilti kullanımlarını saptamak (Özkan, 2004; Kaya, 2007; Arabacı, 2012); Türkçede eksiltinin hangi nedenlerle nasıl ortaya çıktığını ve Türkçede ne oranda yaygın olduğunu ortaya koymak (Çakır, 2007) gibi konulara odaklanmış görünmektedir. Diğer yandan tutarlılık ve bağdaşıklıkla ilgili çalışmalarda da eksiltiye değinildiği göze çarpmaktadır (Bkz. Dolunay ve Mantı, 2018; Öztürk ve Dağistanlıoğlu, 2018; Aramak, 2016; Ülper, 2011; Özkan, 2004). Bu çalışmalarda öğrencilerce üretilen yazılı metinler ya da yazarlarca üretilmiş öyküleyici metinler çözümlenerek bağdaşıklıkla ilgili görünümüne bakılmıştır. Bu süreçte odaklanılan bağdaşıklık araçlarından biri de eksiltelerdir. Son dönemde eksiltelerle ilgili Bayat (2020) tarafından yapılan çalışma konuyu okuma anlama becerisi ile ilişkisi üzerinden ele alması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmada eksiltiye ilişkin veriler bir öyküdeki eksiltelerin silinmesiyle hazırlanan ve boşluk doldurmaya dayanan bir araçla toplanmıştır. Buna karşın alanyazındaki eksiltiyle ilişkili çalışmaların hiçbirinde ölçünlü bir biçimde geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanılmamış ve bir ölçünlü ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmamıştır. Alanyazında bu bakımdan bir boşluk olduğu göze çarpmaktadır.



Bu bağlamda dil becerilerinin sergilenebilmesinde bu denli önemli bir konuma iye olan eksilti için bir ölçme aracının geliştirilmesine duyulan gereksinim açıktır ve bu da dil öğretimi açısından önemli bir boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle söz konusu çalışmanın amacı anlama ve anlatma sürecinde anlaksal olarak gerçekleştirilen işleme türlerinden biri olan eksilti işlemlerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

Bu tür bir aracın Türkçe öğretim ortamlarında kullanılması öğrenme konusunda yeni yaklaşımları benimseyen öğretim anlayışı ve amaçlarına da (Aydoğan Yenmez ve Özpinar, 2017) katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin ilgi, kavram, bilgi, hazır bulunuşlukları gibi özellikleri de ele alınarak öğrenmelerini daha üst düzeylere taşıyacak etkinliklerin planlandığı (Aşıroğlu, 2016; Tomlinson, 2001) özgülünlüğü (farklılaştırılmış) öğretim ortamlarında niteliği artırma bakımından çeşitlilik sunacağı da açıktır. Böylece, öğrencilerin kendi gizil güçlerinin (potansiyellerinin) ayırımına varabileceği, okuma ve anlama bakımından gereksinimlerini karşılamaya kılavuzluk edecek bir araçla karşılaşması önemli görülmektedir. Öte yandan okuma ve okuduğunu anlama kapsamında ölçülmekte olan eksilti işleme geniş ölçekli sınavlarda da yoklanan bir beceri olması nedeniyle öğrencilerin bu doğrultuda izlenmesine olanak sunabilecek bir aracın geliştirilmesi alanyazına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma eksilti işleme becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye odaklandığından nicel araştırma kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada ölçme aracına özgü psikometrik özellikler ortaya konarak betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2012).

Çalışma Kümesi

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Burdur il merkezindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5-8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, öğrenci sayısı fazla olan ve sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik barındıran üç ortaokulda yürütülmüştür. Çalışmaya 5-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 306 öğrenci dahil edilmiştir. Bu yönüyle çalışmada uygun örnekleme kullanıldığı söylenebilir. Uygun örnekleme, araştırma koşulları açısından en kolay ulaşılabilen katılımcılardan oluşmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2012). Bu çalışmanın etik kurul izni Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır (Toplantı tarihi: 06.04.2022; toplantı no:2022/04; karar no: GO 2022/657).

Öğrencilerin özelliklerine ilişkin görünümü şöyledir:



Tablo 1.
Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları

Sınıf düzeyi	F	%
5	113	36.9
6	80	26.1
7	91	29.7
8	22	7.2
Cinsiyet		
Kadın	161	52.6
Erkek	145	47.4
Toplam	306	100

Tablo 1’de görüleceği gibi, öğrencilerin %36.9’u (f=113) 5. sınıf, %26.1’i (f=80) 6. sınıf, %29.7’si (f=91) 7. sınıf ve %7.2’si (f=22) 8. sınıftır. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %52.6’sının (f=161) kadın, % 47.4’ünün (f=145) erkek olduğu görülmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada eksilti işleme becerilerini ölçme aracını geliştirmek amacıyla alanyazında sıklıkla söz edilen ölçme aracı geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar doğrultusunda süreçte izlenen adımlar şu biçimde sıralanabilir (Çetin, 2019; Downing, 2011; Tan, 2020):

- Amacı belirleme
- Kapsamı belirleme
- Kullanılacak madde türüne karar verme
- Madde yazma ve madde havuzu oluşturma
- Maddeleri gözden geçirme
- Uzman kanısı ve ön uygulama
- Deneme uygulaması
- Madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi
- Güvenirliğinin belirlenmesi

Bu adımlar dikkate alınarak ölçme aracının geliştirilme sürecinde öncelikle amaç belirlenmiş ve kapsamı ortaya koyabilmek adına alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazına göre eksiltelen ögenin niteliğine bağlı olarak üç tür eksilteli yapıdan söz edilir: Ada bağlı eksilteler sözceden bir adın düşürülmesi



yoluyla, eyleme bağlı eksilteler eylemin düşürülmesi yoluyla ve tümceye bağlı eksilteler ise tümce ya da tümcecğin düşürülmesi yoluyla oluşur (Halliday ve Hassan, 1976).

Türkçede ise genellikle eksilteli yapıların oluşum koşulları şöyledir: (1) Yüklem, yani yüklemi kuracak eylem ya da eylemsi özne gerektirir. (2) İyelik ögesi, tamlayan öge gerektirir. (3) Özne ve tamlayan ögenin sözcüksel olarak gerçekleşmediği yapılarda yüklem kişi-sayı belirtecileriyle özneyi, iyelik ögesi de iyelik belirleyicileri ile tamlayan ögeyi belirler. (4) Geçişli çatıdaki yüklem nesne gerektirir. (5) Belirteç yüklem gerektirir. (6) Nesne ya da yüklem sözcüksel olarak gerçekleşmediği yapılarda sırasıyla yüklem ve belirtecin kendisi, her ikisini de sözdizimsel olarak belirler (Uzun,1995:65; Keçik ve Uzun, 2004).

Bunun yanında Türkçede ne tür ya da hangi ulamlarda eksiltelerin olduğu araştırılmış (Kaya, 2007; Arabacı, 2012) ve özne, nesne, yüklem, ad tamlaması ögeleri, sıfat tamlaması ögeleri, dolaylı tümleş eksilteleri, ek eksilteleri gibi bir sınıflamanın yapılabileceği görülmüştür. Ardından kapsam geçerliğini sağlayabilmek için bu ayrı ulamlardaki eksilteleri yansıtan eşit sayıda madde ölçme aracına alınmıştır. Her ulamı yansıtan ve öğrencilerin eksiltelen dilsel birimleri bulma (14 madde) ve gereksiz kullanılmış olan dilsel birimi eksiltme (14 madde) işlemlerini yapmasını gerektiren toplam 28 madde ve iki bölümden oluşan bir ölçme aracı taslağı oluşturulmuştur. Ölçme aracında yer alan maddeler çoktan seçmelidir. Öğrencilerden beklenen bu maddelerdeki seçenekler arasından doğru yanıtı bulmalarındır. Aşağıda birinci bölümde yer alan 4. madde ve ikinci bölümde yer alan 27. madde örnek olarak gösterilmiştir.

Madde 4. Üniversiteye girene kadar aylarca, yıllarca didindik ve üniversiteye girmeyi başardık. Biz artık üniversiteliyiz. Madem (.....) başardık o zaman gereğini yapmalıyız.

- üniversiteyi
- üniversiteli olmayı
- üniversitede okumayı
- üniversiteye girmeyi

Madde 17. Çocuk sınav sonucunu görünce kafasını bile kaldırmadan ders çalıştığı günlerin karşılığını almanın sevincini yaşarken çocuğun anası ve babası da haklı bir gurur içindeydi.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uzman Görüşü ve Ön Uygulama:

Hazırlanan taslaktaki maddeler alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Bu amaçla maddeler, Türkçe eğitimi alanında 5 ve ölçme ve değerlendirme alanında 2 öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra bu taslak, ön uygulama için 5-8. sınıf düzeyinde 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 40 kişiye uygulanmıştır. Bu aşamada maddelerin anlaşılabilirliği ve sürenin yeterliliği değerlendirilmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar göz önünde bulundurularak yanlış anlaşılan madde



olmadığı ve maddelerin bir ders saati içerisinde yanıtlanabileceği görülmüştür. Bunun yanında bir soru ve çözümün örnek olarak ölçme aracında yer almasının uygun olacağına karar verilmiştir. Yaklaşık altı ay sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama dersin öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenler ölçme aracının nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Sayfa | 492 Veri Analizi

Eksilti ölçme aracının deneme kümesine uygulanması sonucunda öğrenci yanıtlarından yola çıkarak madde analizi yapılmıştır. Madde analizi, katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların istatistiksel olarak analizidir. Ölçme aracını alanlar hakkında bilgi edinmekten çok her bir maddeye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlar. Madde analizi sonucunda maddelerin zorluk düzeyi (madde güçlüğü) ve maddelerin bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme derecesi (madde ayırt edicilik gücü) gibi önemli bilgilere ulaşılır. Madde analizi aynı zamanda madde üzerinde hangi düzeltmelerin yapılacağına ilişkin çıkarımlara olanak sağlayabilir (Livingston, 2011).

Madde Güçlüğü

Maddenin zorluğu hakkında bilgi veren bir istatistiktir. Bazen ölçme aracını alan öğrencilerin hiçbiri bir maddeyi doğru yanıtlayamaz, bazen de tamamı maddeye doğru yanıt verir. Bu bilgiye dayanarak madde ne kadar çok kişi tarafından doğru yanıtlanıyorsa maddenin kolaylaştığı söylenebilir. Madde güçlüğü, maddeye doğru yanıt verenlerin maddeyi alan öğrencilerin sayısına oranıdır (Atılğan, Kan ve Aydın, 2019). Madde güçlüğü 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğu belirtilir. Alan yazında madde güçlüğü 0.50 dolaylarında olan maddelerin ölçme aracına ve madde güvenilirliğine katkısının daha çok olduğu söylenmektedir (Uyar, 2021). Bu nedenle madde güçlük indeksi ölçme aracı geliştiricilerin, neredeyse bireyler hakkında hiç bilgi veremeyecek çok zor ve çok kolay maddelerden kaçınmalarını sağlayabilmektedir (Livingston, 2011). Madde güçlük değeri 0.85 ile 1.00 arasında olanlar "çok kolay", 0.61 ile 0.84 arasında olanlar "kolay", 0.40 ile 0.60 arasında olanlar "orta güçlükte", 0.39 ile 0.16 arasındakiler "zor" ve 0.15 ile 0.0 arasında olanlar "çok zor" maddelerdir (Başol, 2016). Bu çalışmada ölçme aracında alınan maddelerin genellikle orta güçlükte olmasına özen gösterilmiştir.

Madde Ayırt Ediciliği

Maddenin ölçmeyi amaçladığı bilgi ya da becerilere iye olan öğrenciler tarafından doğru yanıtlanması ve iye olmayanlar tarafından yanlış yanıtlanması eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu istatistik öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puanlara göre en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmasının ardından en yüksek ve en düşük puan alanlardan %27'lik dilime giren iki küme oluşturup madde işaretleme davranışları incelenerek hesaplanabilir. Bu iki kümenin madde güçlükleri arasındaki ayırım, maddenin ayırt edicilik düzeyine işaret eder. Ayırt edicilik indeksinin 1'e yakın olması beklenir. Ölçülen özellik bakımından üst yetenek kümesinde yer alanlar ile alt kümede olanlar arasında ayırım yapmayan bir maddenin kötü bir madde olması olasıdır. Madde ayırt edicilik indeksi üst ve alt kümeler belirlendikten sonra aşağıdaki eşitlik aracılığıyla hesaplanabilir (Crocker & Algina, 1986):



$$D = p_{\bar{u}} - p_a$$

D: Ayırt edicilik indeksi

$p_{\bar{u}}$: Maddeyi üst kümede doğru yanıtlayanların oranı

p_a : Maddeyi alt kümede yanıtlayanların oranı

Bu eşitliğe göre *D* değeri -1 ile 1 aralığında yer alabilir, olumlu ayırt edicilik indeksinin maddenin üst küme lehine davrandığı belirtilir.

Bu çalışmada madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi Klasik Test Kuramı kapsamında incelenmiştir. Bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için madde ayırt ediciliğinin 1'e yakın olması, madde güçlüğü'nün orta düzeyde olması, çeldiricileri üst kümede işaretleyen öğrenci sayısının alt kümedekilerden az olması ve çeldiricilerin işaretlenme oranının olabildiğince dengeli dağılması gerekmektedir (Güler, 2019; Uyar, 2021). Analiz sonucunda ölçme aracından çıkarılacak ya da düzeltililebilecek maddeye karar vermek için öncelikle madde ayırt edicilik indeksleri ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Ayırt edicilik değeri 0.40 ve üzerinde olan maddelerin çok iyi, 0.30-0.39 arasında olanların iyi olduğu, 0.20-0.29 arasında olanların gerektiğinde geliştirilip düzeltilerek ölçme aracına alınabileceği, 0.19 ve altı olanların ölçme aracından çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Ebel & Frisbie, 1991; Güler, 2019). Testten yüksek puan alanların bir maddeye verilen yanıt ile korelasyonu ifade eden madde toplam korelasyon değerlerinin de yüksek olması beklenir (Reynolds, Livingston & Willson, 2010; Ebel & Frisbie, 1991). Wendler & Walker (2006) korelasyona dayalı ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ayırt edicilik ve madde-toplam korelasyon değeri 0.30 ve üzerinde olan maddeler ölçme aracında bırakılmış, 0.20 ile 0.29 arasında olanlar öncelikle kapsam geçerliği bakımından incelenmiş ve bu değerlendirmeye göre ölçme aracından çıkarılmıştır.

Ölçme aracından çıkarılan maddelerle ile analiz yeniden tekrar edilmiş, ayrıca kalan maddelerde %27'lik alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları, testte kalan maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 aralığında yer aldığından (Can, 2014), Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılmıştır. Madde analizinin ardından ölçme aracında kalan maddelere Mplus 7.0 programında İkinci Düzey Doğrulayıcı Analizi (İkinci Düzey DFA) uygulanmıştır. İkinci düzey DFA iki ya da daha fazla faktöre sahip modellerde alt faktörlerin daha üst bir faktörle ilişkilendirildiği durumda elde edilmektedir. Bu model aynı zamanda hiyerarşiktir (Şen, 2020). DFA'da bir yapının doğrulanabilmesi için χ^2 / sd , RMSEA, CFI, TLI değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1996; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışmada $\chi^2 / sd < 3$, RMSEA < 0.05 , CFI ve TLI > 0.90 olması durumu dikkate alınarak ölçme aracının yapı geçerliği yorumlanmıştır.

Madde analizlerinden sonra ölçme aracının iç tutarlık anlamında güvenilirliği için Kuder-Richardson-20 değeri rapor edilmiştir. KR-20 güvenilirlik katsayısı maddelerin güçlük değerlerinin hesaplanabildiği durumlarda kullanılmaktadır. KR-20 için aşağıdaki eşitlikten yararlanılmıştır:



$$KR - 20 = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K: Madde sayısı

p: Madde güçlüğü

q: 1- p

S_x^2 : Test puanlarının varyansı

KR-20 değeri 1'e yaklaştıkça maddelerin birbiri ile tutarlı ölçmeler yaptığı ve güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kan, 2020). Soncul ölçme aracının betimsel istatistikleri ölçme aracından alınan en düşük ve en yüksek puanlar, ölçme aracının ortalama güçlüğü ve ayırt edicilik değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada madde analizleri Test Analiz Programı (TAP)'nda gerçekleştirilmiştir. TAP, madde analizi gerçekleştirmek üzere hazırlanmış güçlü, kullanıcı dostu ve ücretsiz bir programdır (Brooks ve Johanson, 2003).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ölçme aracında yer alan 28 maddenin madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksleri ve betimsel istatistikleri yer almaktadır. Tablo 2'de maddelerin güçlük değerleri ile %27'lik alt ve üst kümelerde işaretlenme oranları ve bu yöntem ile hesaplanan ayırt edicilik değerleri yer almaktadır.

Tablo 2.

Eksilti işleme becerileri ölçme aracına yönelik madde analizi

Madde	Madde güçlüğü (p)	Madde ayırt ediciliği (D)	%27'lik üst kümede işaretlenme oranı	%27'lik alt kümede işaretlenme oranı	Nokta-çift serili korelasyon
1	0,65	0,51	87 (0,88)	31 (0,37)	0,43
2	0,74	0,53	94 (0,95)	35 (0,42)	0,47
3	0,47	0,37	65 (0,66)	24 (0,29)	0,30
4	0,65	0,47	85 (0,86)	32 (0,39)	0,38
5	0,42	0,4	62 (0,63)	19 (0,23)	0,36
6	0,45	0,36	64 (0,65)	24 (0,29)	0,31
7	0,33	0,38	52 (0,53)	12 (0,14)	0,35
8	0,88	0,33	98 (0,99)	55 (0,66)	0,38
9	0,56	0,45	77 (0,78)	27 (0,33)	0,34
10	0,8	0,35	93 (0,94)	49 (0,59)	0,37
11	0,48	0,56	71 (0,72)	13 (0,16)	0,43
12*	0,46	0,22	56 (0,57)	29 (0,35)	0,18
13*	0,54	0,22	65 (0,66)	36 (0,43)	0,20



14	0,75	0,53	95 (0,96)	36 (0,43)	0,49
15*	0,49	0,27	60 (0,61)	28 (0,34)	0,26
16	0,6	0,62	88 (0,89)	22 (0,27)	0,50
17	0,54	0,5	76 (0,77)	22 (0,27)	0,43
18	0,31	0,4	50 (0,51)	9 (0,11)	0,40
19	0,47	0,32	60 (0,61)	24 (0,29)	0,30
20*	0,08	-0,11	3(0,03)	14(0,14)	-0,18
21*	0,08	-0,12	4(0,04)	16(0,16)	-0,12
22	0,37	0,39	61 (0,62)	19 (0,23)	0,39
23*	0,08	0,05	11(0,11)	6(0,06)	0,11
24	0,56	0,45	78 (0,79)	28 (0,34)	0,37
25	0,44	0,56	76 (0,77)	17 (0,20)	0,50
26	0,62	0,48	81 (0,82)	28 (0,34)	0,39
27	0,52	0,45	73 (0,74)	24 (0,29)	0,38
28*	0,41	0,21	55 (0,56)	29 (0,35)	0,23

* Ölçme aracından çıkarılan maddeler

Tablo 2’de 20, 21 ve 23. maddelerin ayırt edicilik değerlerinin -0.11, -0.12 ve 0.05 olduğu görülmektedir. Bunların dışındaki 12,13,15 ve 28. maddelerin ayırt edicilik değerleri sırasıyla 0.22,0.22, 0.27 ve 0.21’dir. Ayrıca nokta-çift serili korelasyon değerleri 12,13,15,20,21,23 ve 28. maddeler için 0.30’un altındadır. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0.32 ile 0.62 arasında değişmektedir ve nokta-çift serili korelasyon değerleri 0.30’un üzerindedir. Ayırt edicilik indeksi ve nokta-çift serili korelasyon değerlerine dayalı olarak 12,13,15,20,21,23 ve 28. maddeler olmak üzere 7 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Sorunlu maddelerin testten çıkarılmasının ardından analiz, 21 madde ile tekrar edilmiştir. Bu analize ait madde istatistikleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Eksilti işleme becerileri ölçme aracının soncul durumuna yönelik madde analizi

Madde	Madde güçlüğü (<i>p</i>)	Madde ayırt ediciliği (<i>D</i>)	%27’lik üst kümede işaretlenme oranı	%27’lik alt kümede işaretlenme oranı	Nokta-çift serili korelasyon
1	0,65	0,44	85 (0,86)	41 (0,42)	0,44
2	0,74	0,53	93 (0,94)	40 (0,41)	0,49
3	0,47	0,32	64 (0,65)	32 (0,33)	0,31
4	0,65	0,47	87 (0,88)	40 (0,41)	0,44
5	0,42	0,44	65 (0,66)	21 (0,22)	0,38
6	0,45	0,40	69 (0,70)	29 (0,30)	0,35
7	0,33	0,41	55 (0,56)	14 (0,14)	0,35
8	0,88	0,32	99 (1,00)	66 (0,68)	0,38
9	0,56	0,41	76 (0,77)	35 (0,36)	0,38
10	0,80	0,36	97 (0,98)	60 (0,62)	0,38



11	0,48	0,43	66 (0,67)	23 (0,24)	0,41
14	0,75	0,52	97 (0,98)	45 (0,46)	0,51
16	0,60	0,62	91 (0,92)	29 (0,30)	0,51
17	0,54	0,48	73 (0,74)	25 (0,26)	0,44
18	0,31	0,39	50 (0,51)	11 (0,11)	0,38
19	0,47	0,33	58 (0,59)	25 (0,26)	0,30
22	0,37	0,44	65 (0,66)	21 (0,22)	0,41
24	0,56	0,45	78 (0,79)	33 (0,34)	0,38
25	0,44	0,58	76 (0,77)	18 (0,19)	0,52
26	0,62	0,50	85 (0,86)	35 (0,36)	0,41
27	0,52	0,47	75 (0,76)	28 (0,29)	0,40

Tablo 3'te eksilti işleme becerileri ölçme aracının soncul durumunda kalan maddeler incelendiğinde madde güçlük indeksi değerlerinin 0.33 ile 0.88 arasında değiştiği görülmektedir. Testte kalan maddelerden 1, 2, 4, 8, 10 ve 14. maddelerin kolay; 7, 18 ve 22. maddelerin zor; diğer maddelerin orta güçlükte olduğu söylenebilir. Maddelere ait ayırt edicilik indekslerinin 0.32 ile 0.62 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca nokta-çift serili korelasyon katsayıları tüm maddeler için 0.30'un üzerindedir. Testte yer alan maddelerin ayırt ediciliğine ilişkin bir kanıt daha elde edebilmek amacıyla alt ve üst grup ortalamaları Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Maddelerin %27'lik alt-üst grup yöntemine göre t testi sonuçları

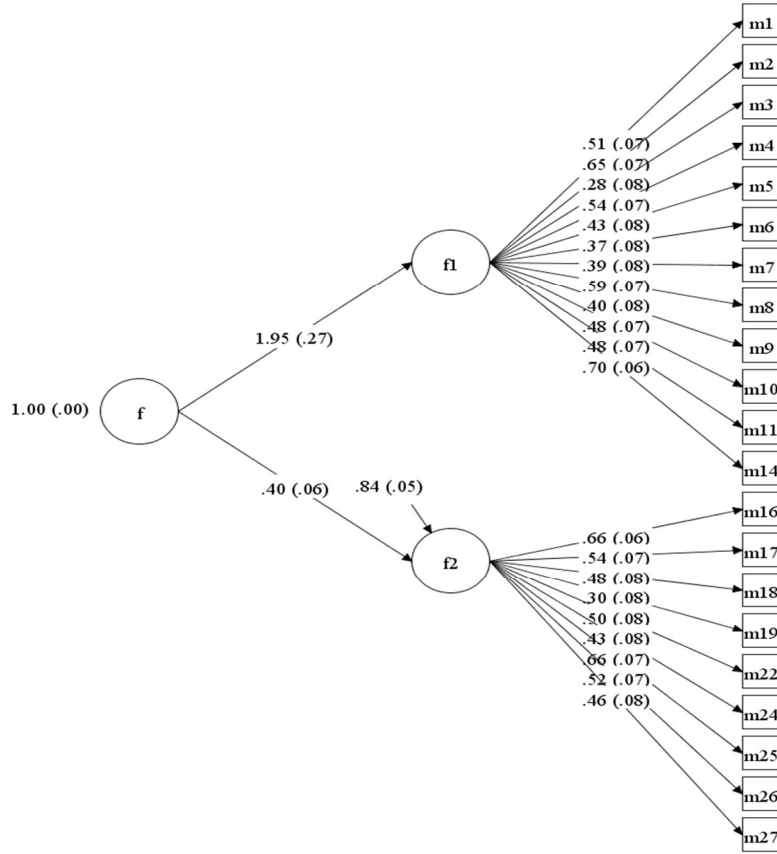
Madde	Grup	Ortalama	St. Sapma	Ortalamalar		t değeri	p
				arası fark			
1	Alt grup	0,89	0,313	0,518		8,158	0,00
	Üst grup	0,37	0,487				
2	Alt grup	0,95	0,215	0,578		9,899	0,00
	Üst grup	0,37	0,487				
3	Alt grup	0,67	0,471	0,349		4,775	0,00
	Üst grup	0,33	0,471				
4	Alt grup	0,90	0,297	0,542		8,708	0,00
	Üst grup	0,36	0,483				
5	Alt grup	0,70	0,462	0,494		7,321	0,00
	Üst grup	0,20	0,406				
6	Alt grup	0,72	0,450	0,434		6,165	0,00
	Üst grup	0,29	0,456				
7	Alt grup	0,59	0,495	0,458		6,941	0,00
	Üst grup	0,13	0,341				
8	Alt grup	1,00	0,000	0,373		6,992	0,00
	Üst grup	0,63	0,487				
9	Alt grup	0,82	0,387	0,458		6,736	0,00



	Üst grup	0,36	0,483			
10	Alt grup	0,99	0,110	0,373	6,781	0,00
	Üst grup	0,61	0,490			
11	Alt grup	0,70	0,462	0,518	7,835	0,00
	Üst grup	0,18	0,387			
14	Alt grup	0,98	0,154	0,530	9,229	0,00
	Üst grup	0,45	0,500			
16	Alt grup	0,93	0,261	0,675	12,074	0,00
	Üst grup	0,25	0,437			
17	Alt grup	0,80	0,406	0,554	8,535	0,00
	Üst grup	0,24	0,430			
18	Alt grup	0,51	0,503	0,386	5,852	0,00
	Üst grup	0,12	0,328			
19	Alt grup	0,57	0,499	0,325	4,500	0,00
	Üst grup	0,24	0,430			
22	Alt grup	0,70	0,462	0,470	6,840	0,00
	Üst grup	0,23	0,423			
24	Alt grup	0,78	0,415	0,458	6,644	0,00
	Üst grup	0,33	0,471			
25	Alt grup	0,80	0,406	0,590	9,367	0,00
	Üst grup	0,20	0,406			
26	Alt grup	0,87	0,341	0,506	7,793	0,00
	Üst grup	0,36	0,483			
27	Alt grup	0,77	0,423	0,470	6,840	0,00
	Üst grup	0,30	0,462			

Tablo 4'te ölçme aracında kalan maddelerden aldıkları puanlara dayalı olarak %27'lik alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkların tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .00$). Buna göre ölçme aracında kalan 21 maddenin ayırt edici olduğu söylenebilir.

Eksilti işleme becerileri ölçme aracında "eksiltelen dilsel birimleri bulma" ve "gereksiz kullanılmış olan dilsel birimi eksiltme" olarak iki faktörlü olarak hazırlanan maddelerin bu yapıyı doğrulayıp doğrulamadığına yönelik ikinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ilk faktörde (f1: eksiltelen dilsel birimleri bulma) 12 madde, ikinci faktörde (f2: gereksiz kullanılan dilsel birimleri eksiltme) 9 madde yer almıştır. Ayrıca bu maddelerin tek faktör altında da toplanabileceğine dair model veri uyumu kabul edilebilir aralıklardadır ($\chi^2 / sd = 1.42 [266.386/188]$, RMSEA = 0.037, CFI = 0.91, TLI = 0.90). Ayrıca, Şekil 1'de ilk faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0.28 ile 0.70 arasında, ikinci faktörde ise .30 ile .66 arasında değiştiği ve faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu analiz sonucunda eksilti işleme becerilerini ölçmeye yönelik soncul testin tek faktörlü olarak da puanlanabileceği söylenebilir. Soncul testte ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmektedir.



Şekil 1. Eksilti işleme becerilerine yönelik ikinci düzey DFA

Tablo 5.
Eksilti işleme becerileri ölçme aracına ait betimsel istatistikler

N	306
Madde sayısı	21
En Düşük Puan	3
En Yüksek Puan	21
Ortalama Puan	11,61
Standart Sapma	4,05
Çarpıklık	0,035
Basıklık	-0,641



Ortalama Madde Güçlüğü	0,553
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0,442
KR-20	0,75

Tablo 5'te 21 maddeden oluşan ölçme aracında en düşük puanın 3, en yüksek puanın 21 olduğu görülmektedir. Testin ortalaması 11.61 ve standart sapması 4.05'tir. Testin ortalama madde güçlüğü 0.553 olarak orta düzeydedir. Ortalama madde ayırt edicilik değeri ise 0.442'dir. Testin iç tutarlık anlamında güvenilirliğine işaret eden KR-20 değeri 0.75 olarak elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 5-8. sınıf düzeyinde kullanılmak üzere eksilteleri işleme becerileriyle uyumlu, geçerli ve güvenilir bir eksilti işleme becerileri ölçme aracı geliştirmeye çalışılmıştır. Çalışmada alanyazında sıklıkla kullanılan ve önerilen ölçme aracı geliştirme basamakları izlenmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle ölçme aracının geliştirilme amacı ve kapsamı belirlenmiş, ardından maddeler yazılmıştır. Maddeler, alan uzmanlarının incelenmesinden sonra 40 kişilik bir öğrenci kümesi üzerinde uygulanmış ve deneme uygulamasına uygun biçime getirilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda 3 maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'den düşük olması, 4 maddenin ise 0.20 ile 0.30 arasında ayırt edicilik ve korelasyon değerlerine sahip olması nedeniyle ölçme aracından çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Tan (1998) çok olmamak koşuluyla ayırıcılık gücü 0.20'den küçük maddelerin ölçme aracından çıkarılmasının uygun olduğunu ve güvenilirlik katsayısını arttırdığını belirtmektedir. Bu işlemin kapsam geçerliğini düşürmeden gerçekleştirilmesi öğrencilerin gerçek durumlarını gösteren puanlar elde edilmesine katkı sağlamaktadır.

Ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin yapılan ikinci düzey DFA sonucunda eksilti işleme becerilerinde eksiltelen dilsel birimleri bulma ve gereksiz kullanılan dilsel birimleri eksiltme olmak üzere iki faktörlü tasarlanan yapısı RMSEA, CFI, TLI ve Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına dayalı olarak tek faktörlü olarak da doğrulanmıştır (Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1996; Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca faktör yükleri 3. madde dışında .30'un üzerindedir. Bu durum maddelerin ölçme aracında kalabileceğine işaret etmektedir (Zhang & Wang, 2022). Madde 3 ise faktör yükü anlamlı olduğundan çıkarılmamıştır.

Yedi maddenin ölçme aracından çıkarılmasının ardından eksilti işleme becerileri ölçme aracında 21 madde yer almıştır. Ölçme aracının ortalama güçlüğü 0,55 olmak üzere orta düzeydedir. Bir ölçme aracının bireyler arasındaki ayrımı daha iyi ortaya koyabilmesi açısından orta güçlükte olması beklenmektedir (Kan, 2020). Bu nedenle ölçme aracının alanyazında vurgulanan durumu karşıladığı söylenebilir. Ölçme aracının ortalama ayırt ediciliği ise 0,44'tür. Ayırt edicilik değeri için bir sınır olmamakla birlikte olanaklı olduğunca yüksek olması gerekmektedir. İki ölçme aracı karşılaştırıldığında ayırt edicilik değeri yüksek olan ölçme aracının daha iyi olduğu ve daha güvenilir sonuçlar ürettiği vurgulanmaktadır (Ebel & Frisbie, 1991). Bu nedenle ölçme aracının ayırt edicilik değerinin yeterli ve



alan yazında yapılan çalışmalar ile tutarlı olduğu söylenebilir (Çalık ve Ayas, 2013; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Şentürk & Selvi, 2021).

Bu çalışmada iç tutarlık anlamında hesaplanan KR-20 değeri 0,75'tir. Bir ölçme aracında yeteri sayıda madde olduğunda (20'den çok), maddeler arasındaki korelasyon değerleri çok küçük olsa bile (<0.30) Cronbach Alfa ve KR-20 değerinin 0.70 olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu söylenmektedir (Cortina, 1993, s. 102). Benzer şekilde Can (2014) Cronbach Alfa katsayısının 0.60-0.90 arasında olması durumunda öğrencilerin testten aldığı puanların oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle geliştirilen eksilti işleme becerileri ölçme aracının güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Sonuç olarak öğrencilerin Türkçe dersi eksilti işleme becerilerine ne derecede iye olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen çoktan seçmeli eksilti işleme becerileri ölçme aracının amacına ulaşmayı sağlayan, üst küme ile alt kümeyi ayırt edebilen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada geliştirilen eksilti işleme becerileri ölçme aracı çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Soncul testteki 21 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracındaki 1-11 ve 14. maddeler eksiltile dilsel birimleri bulma becerisini, 16-19, 23, 24 -27. maddeler ise gereksiz kullanılan dilsel birimleri bulma becerisini ölçmektedir. Ölçme aracına verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmaktadır. Testten alınacak en yüksek puan 21, en düşük puan 0'dır. Yüksek puanlar eksiltme işleme becerisinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ortalama (11.61) ve standard sapmaya (4.05) dayalı olarak testten 7 puan ve altında alan bireylerin düşük işleme becerisine, 8-15 arasında puan alanların orta düzeyde ve 16 puan ve üzerinde alanların yüksek işleme becerisine sahip olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Okuma becerileri ve yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin gelişiminde okuduğunu anlama önemli yer tutar. Okuma, her ne denli yazılı bir metinden yararlanarak anlam çıkarma süreci olarak tanımlansa da anlam kurma işleminin yeterli düzeyde gerçekleştirilebilmesi için okuyucunun metin içi işlemleri eksiksiz bir biçimde yapması gerekir. Bu işlemlerden biri de eksiltile işlemdir. (Ülper, 2020). Bu nedenle yazılı simgeleri seslendirmek yalnızca düzgü çözmek olarak kalacaktır. Bu da okuduğunu anlama için yeterli değildir (Ülper, 2020; Saydam ve Altuh, 2021). Çünkü işleme bir metni kavrama sürecinde gerçekleştirilmesi gereken metne ilişkin bilişsel ve dilsel adımlardır. Bu adımları atmadan bir metni kavrayabilmek olanaklı değildir. Dolayısıyla işleme ile kavrama arasında bu tür bir ilişki vardır ve bu iki kavram aynı şey değil birbirine sıkı sıkıya bağlı olan iki ayrı kavramdır. Dolayısıyla okuma anlama için zorunlu bir bağıdaklık aracı olarak tanımlanan eksiltile işleme becerilerini ortaya çıkarmak, okuma ve yazma eğitimi bakımından önemli görülmektedir. İstatistiksel veriler bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının ortaokul düzeyinde eksiltile işleme becerilerini saptamaya yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 482-508.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 482-508.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2561-2572.
- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19600>
- Arabacı, A. (2012). *Günlük gazetelerin dilinde eksilteli anlatımlar ve bunların ilköğretim Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Atılğan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan Yenmez, A. ve Özpinar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 344-363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Bayat, N. (2020). The impact of ellipses on reading comprehension. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(4), 1410-1426.
- Beaugrande, R.A. de., & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (4),1673-1686. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291922>
- Brooks, G. P. ve Johanson, G. A. (2003). Test analysis program. *Applied Psychological Measurement, 27*, 303-304.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. basım). Pegem Yayınları.
- Caccamise, D.; Snyder, L & Kintsch, E (2008). Constructivist theory and the situation model. In C. Block & S. R. Parris (Eds). *Comprehension instruction, : Research-Based Best Practices*, The Guilford Press.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Can, R. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 204-228. <https://doi.org/10.17556/jef.59236>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, Routledge.
- Cortina, J., M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology 78*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt.
- Çakır, U. (2007). *Türkiye Türkçe'sinde kalıplaşmış eksilteli yapılar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (14), 1-17.
- Demir, N. Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10* (1), 209-236. <https://doi.org/10.17522/nefmed.52947>
- Dilidüzgün, Ş. (2016). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.
- Dolunay, S. K. ve Mantı M. İ. (2018). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 386-419. <https://doi.org/10.16916/aded.403108>

Ülper, H. ve Uyar, Ş. (2023). Türkçe eksilti işleme becerilerine yönelik ölçme aracı geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14* (1), 482-508. DOI: 10.51460/baebd.1282222



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 482-508.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 482-508.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Ebel, R.L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Pegem Akademi
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21474/230172>
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit . In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. (pp.76–99). Sage.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL8: User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software.
- Kan, A (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık
- Kaya S. (2007). *Reşat Nuri Güntekin'in eserlerinde eksiltili kullanımlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçik, İ ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Livingston, S. (2011). Item analysis, In S. Downing & T. Haladayna (Eds.). *Handbook of test development* (pp. 435-456). Routledge
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers* (Vol. 62). Cambridge: Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümüleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4369/59758>
- Öztürk, B. K., ve Dağistanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümünün incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332-354. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.356640>
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reise, S. P., Bonifay, W. E., & Haviland, M. G. (2018). Bifactor modelling and the evaluation of scale scores. The Wiley handbook of psychometric testing, In Irwing, T. Booth, & D. J. Hughes (Eds.), *A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 677-708), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, inc.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B. ve Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. 2th Edt. New Jersey: Pearson Education
- Saydam, E. N. ve Altuh, F. N. (2021). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin mekanik yazı yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48516>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Nobel Yayınevi.
- Şentürk, Ç. ve Selvi, M. (2021). Fen bilimleri dersi "insan ve çevre" ünitesi akademik başarı testi geliştirme: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 601-630. <https://doi.org/10.17152/gefad.940400>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 482-508.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 482-508.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Tan, Ş. (1998). *Unweighted scoring versus weighted scoring methods for Likert type data* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Loyola University, Chicago.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Uyar, Ş. (2021). Madde puanları üzerinde istatistiksel işlemler. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı, s. 334-369). Pegem Akademi
- Uzun, L. (1995). *Orhun Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7. Simûrg Yayınları.
- Uzun, L. (2019). Metindilbilim: Temel ilkeler ve kavramlar. A. S. Özsoy, Z. E. Emeksiz (Ed.). *Genel Dilbilim II*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2020). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(,) 849-863. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2703>
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Wendler, C.L., & Walker, M.E. (2006). Practical issues in designing and maintaining multiple test forms for large-scale programs. In Downing, S.M., & Haladyna, T.M. (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 445-467). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yazıcı, N. (2017). Kurmaca anlatılarda kahramanın sunumu: Metinleştirme stratejisi olarak gönderim ve eksiltme. *Türkbilig*, 34, 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52832/697906>
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Zhang, Z. & Wang, L. (2022). *Advanced statistics using R*. ISDSA Press.



EK: Eksilti İşleme Becerilerine Yönelik Ölçme Aracı

TÜRKÇE EKİLTİ İŞLEME BECERİLERİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACI

Sayfa | 504

Adı:	
Soyadı:	
Numarası:	
Sınıfı:	
Cinsiyet:	
Okulu:	
Türkçe Notu:	
<p>Sevgili Katılımcı, Aşağıdaki metinleri dikkatlice okuyunuz. Sizce tümcelerdeki boş bırakılmış olan yerden hangi sözcük ya da sözcük öbeği eksiltilmiş olabilir. Metnin anlamından yola çıkarak bulunuz ve işaretleyiniz.</p> <p>Örnek: Aykut arkadaşlarına kötü şakalar yapmamalı, (.....) onlara zarar verebilir.</p> <p>(a) Aykut b) arkadaşları c) kişiler d) insanlar</p>	
No	Maddeler
1	Baharda uyanan doğayla birlikte duygular da (.....) a) coşar b) canlanır c) doğar d) uyanır
2	Düşünen insana borçluyuz değerli birçok şeyi. Örneğin aydınlanmanın oluşumunu borçluyuz (.....) a) insana b) birçok şeye c) düşünen insana d) insanlara
3	(.....) ya yanıyorsam, ya bana öyle geliyorsa diye aslında kendi kendini uyutuyordu. Yıldırım sonra da açık açık konuşmadığı için üzülüyordu. a) Yıldırım b) kendi kendine c) düşünür d) arkadaşım
4	Üniversiteye girene kadar aylarca yıllarca didindik ve üniversiteye girmeyi başardık. Biz artık üniversiteliyiz. Madem (.....) başardık o zaman gereğini yapmalıyız. a) üniversiteyi b) üniversiteli olmayı c) üniversitede okumayı d) üniversiteye girmeyi



TÜRKÇE EKSLİTİ İŞLEMLEME BECERİLERİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACI

5	Kızımı uyuturken ona bir yandan serçe ile avcı masalını anlattım bir yandan da (.....) masal anlatmanın keyfini yaşadım. a) uyurken b) okurken c) uzanırken d) uyuturken
6	Üniversiteler vizyonu, amaçları, hayalleri, umutları olan insanlar yetiştirmelidir. (.....) gençleri yeni ufuklara yönelten, sorgulamalarını ve doğruyu bulmalarını sağlayan sıçrama tahtası olmalıdır. a) akademisyenler b) üniversiteler c) sınıflar d) öğretmenler
7	Pazarlıkta anlaştığımız için arabanın devrini vermek üzere notere gittim sonra anahtarları (.....) yeni sahibine verdim. a) ücrette anlaştığımız için b) arabayı sattığım için c) pazarlıkta anlaştığımız için d) ücretini aldığım için
8	Ve müjdeli gün geldi çattı. Ali, arkadaşından sevindirici haberi aldı ve (.....) etkisiyle bütün gece uyuyamadı. a) haberin b) rahatsızlığın c) duyguların d) umutların
9	Evrensel değerler yani vicdan, akıl, özsaygı ve dürüstlük diye kendi kendine konuşurcasına devam etti. Düzenin bu yeni anlayışla işlemeyi sürdürebilmesi için gençlerimizin o eski korkuları yerine evrensel değerleri koymaları ve (.....) benimsemeleri gerek. a) insani değerler b) değerleri c) evrensel değerleri d) ahlaki değerleri
10	Bir tarafta gelirsiz kalma ve evlerimizi kaybetme korkusu (.....), öteki tarafta turizm cennetine dönüşecek bir adada kazanılacak muazzam servetlerin hayali var. a) var b) yok c) bulunuyor d) olacak
11	Uzun süredir planlanan toplantı saati gelmiş ve başkan toplantı başlar başlamaz odaya güler yüzüyle girmişti. Katılımcılar o anda (.....) pozitif bir havanın yayıldığını hissetmişti. a) masaya b) etrafa c) salona d) odaya



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 482-508.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 482-508.
Araştırma Makalesi / Research Paper

12	Tam bir hayvan dostuydu. O sevimli kediler, (.....) köpekler ve rengarenk kuşlar, etrafındaki pek çok insan gibi onun da bahçesinden eksik olmazdı. a) neşeli b) sevimli c) mutlu d) minik
13	Okuyan, düşünen, (.....) ve eleştiren insanlar dünyadaki olayları farklı bir bakış açısıyla ve nesnel bir biçimde değerlendirir. a) insanlar b) kişiler c) adamlar d) kadınlar
14	Hasan çok çalışan ve kazanan biri olmasa da lüks arabalara ayıracak parayı her zaman bulurdu. Geçenlerde arabasını yine yenilemişti. Yeni arabası çok pahalıydı o yüzden (.....) fiyatı günlerce konuşuldu. a) alacağı arabanın b) eski arabanın c) almayı düşündüğü arabanın d) yeni arabanın
<p>Sevgili Katılımcı, Aşağıdaki metinleri dikkatlice okuyunuz. Sizce tümcelerdeki altı çizili sözcüklerden hangisi eksiltilirse metnin anlamında bir değişme, eksilme ya da bozulma olmaz ve okuyucu metni tam ve doğru olarak anlayabilir.</p> <p>Örnek: <u>Aykut</u> arkadaşlarına <u>kötü</u> şakalar yapmamalı, <u>Aykut</u> onlara zarar <u>verebilir</u>. 1 2 3 4 a) 1 b) 2 c) 3 d) 4</p>	
15	Buralarda <u>zaman zaman</u> denizin dalgalı olduğu günler yaşanır. Dalgalı günlerde insanlar sahilten kaçarken biz <u>dalgalı günlerde kıyıya</u> oturur <u>yavru</u> martıların salınışını seyretmeye doyamazdık. 1 2 3 4 a) 2 b) 1 c) 3 d) 4
16	Bizler <u>şaşırmış</u> , paniğe kapılmış ve <u>sersemlemiş</u> durumda konuşmayı dinliyor, <u>bizler</u> olup bitene <u>hâlâ</u> bir anlam veremiyorduk. 1 2 3 4 a) 3 b) 1 c) 2 d) 4



17	Adamızda <u>çakıllarla kaplı</u> birkaç plaj vardı. Gününe göre rüzgârın ve <u>dalganın</u> az olduğu plajı seçer o <u>plajda</u> yüzmek için erken saatlerde toplanırdık. <u>Plajda</u> çok keyifli anlar yaşardık. a) 4 b) 2 c) 3 d) 1
18	Bu gençlerle birlikte olup onların yarattıklarını gördükçe <u>gündelik hayatta</u> yaşadığım çirkinlikleri, mutsuzlukları acı çekmeden <u>kolayca</u> unutuyorum, <u>çirkinlikleri</u> , <u>mutsuzlukları dünyamdan</u> yok ediyorum. a) 1 b) 3 c) 2 d) 4
19	Oyun oynamak için <u>odaya</u> girdiler. <u>Odada</u> neler var neler...Kaydıraklar, dev topalar, rengarenk çadırlar, <u>kısacası</u> odada <u>her şey</u> var. a) 4 b) 3 c) 2 d) 1
20	<u>Cüzdanı</u> kaybettiğim günden beri <u>her gün yeni</u> bir umutla arıyordum. Sonunda <u>cüzdanı</u> buldum ama <u>gümüş bozukluklar dışında</u> içindekiler sırı kadem basmıştı. a) 1 b) 2 c) 4 d) 3
21	Daha sonra <u>babası</u> bize üzüntü içinde ve <u>gözleri dolarak</u> olaya tanık olan <u>adaşı</u> birinin aktardığına dayanarak olayı anlattı. Babası konuşmasını bitirir bitirmez yerinden <u>yavaşça</u> kalkıp pencereye doğru yürüdü. a) 2 b) 3 c) 1 d) 4



22	Bir daire oluşturmak için hepimiz ilk dersimizde yerde oturduk. Bir daire oluşturmak için minikler önde anneler arkada oturdu. a) 4 b) 2 c) 3 d) 1
23	Haldun'a arkadaşlarımızın resimlerini göstermek için atölyede buluşacağımızı söyleyince ben de gelebilir miyim, diye sordu hemen ardından söyleyeceklerimi dinlemeden ne zaman, diye sordu. a) 1 b) 3 c) 2 d) 4
24	Böylece o küçük balkonda yeşil tepelere karşı unutulmaz anılar arasına girecek bir kahvaltı keyfi yaşadık ve insana huzur veren bir manzara keyfi yaşadık. a) 1 b) 2 c) 4 d) 3
25	Çok iyi başlayan bisiklet turu öğleye doğru küçük bir kaza nedeniyle sekteye uğradı. Arkadaşı beklenmedik bir biçimde bisikletten düştü ve sağ kolunu yaraladı. Neyse ki arkadaşının kolu kötü görünmüyordu. a) 1 b) 3 c) 4 d) 2
26	Mustafa televizyonda hangi maç varsa izlemek için fırsat kollardı. Özellikle futbol maçları ve basketbol maçları izlemekten çok hoşlanırdı. a) 1 b) 2 c) 4 d) 3
27	Çocuk sınav sonucunu görünce kafasını bile kaldırmadan ders çalıştığı günlerin karşılığını almanın sevincini yaşarken çocuğun anası ve babası da haklı bir gurur içindeydi. a) 1 b) 2 c) 3 d) 4
28	Senin kahven var mı, diye soran arkadaşına teşekkür ederek içtiğini söylerken için için dostluk hissediyordu. a) 1 b) 2 c) 4 d) 3



Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi

Examining the Education Contents of the Teacher Informatics Network (ÖBA)

Sayfa | 509

Atilla DİLEKÇİ , Dr. Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi, dilekciatilla@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 9 Şubat 2023
Kabul tarihi - Accepted: 9 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 509-530.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 509-530.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, ÖBA'yı tanıtmak ve platformdaki hizmet içi eğitim içeriklerini değerlendirmektir. Bunun için araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve ÖBA platformu incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ÖBA platformuna olumlu yaklaşım içinde oldukları belirlenmiştir. Platform kullanışlı, işlevsel ve ergonomik tasarlanmıştır. Öğretmenler ÖBA'daki eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimlerin yetersizliğinin gerekçeleri olarak Türkçe branşı temelli eğitim sayısının az olması, eğitim çeşitliliğinin sınırlı olması ve eğitimlerin tek düze bir anlatım ile aktarılmasıdır. ÖBA'da 149 eğitimin olduğu belirlenmiştir. Bu eğitimlerin 10'u Türkçe alan bilgisi, 39'u eğitim bilimleri, 47'si genel kültür ve 53'ü diğer alan eğitimleri ile ilgilidir. ÖBA'daki Türkçe alan eğitimleri masal anlatıcılığı, Osmanlı Türkçesi, Türkçenin kullanımı ve diksiyon, kurmaca metin yazma eğitimi ve hızlı okuma ile ilgilidir. Eğitim bilimleri teması altında toplanan eğitim içerikleri rehberlik, uzaktan eğitim, duygu eğitimi, eğitim yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, aday öğretmen yetiştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, pedagoji ve öğretmen kariyer basamakları ile ilgilidir. Türkçe alan bilgisine yönelik eğitimlerin az, dil becerilerine yönelik eğitimlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖBA'nın esnek yapısı, hizmet içi eğitimlerin maliyetlerini azaltması ve geliştirilebilir bir platform olması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin daha kolay ve etkili yapılmasını sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Bilişim Ağı, Öğretmen Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Türkçe Öğretmenleri.

Abstract. This study is planned to introduce Teacher Information Network (ÖBA) and to examine in-service training contents on the platform. For this, the research was conducted according to the case study. Interviews were held with teachers and the ÖBA platform was examined. The data were analyzed through descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that teachers had a positive approach to the ÖBA platform. The platform is useful, functional and ergonomically designed. Teachers stated that the trainings on the ÖBA are insufficient. The reasons for the inadequacy of the trainings are that the number of trainings based on the Turkish branch is low, the variety of trainings is limited and the trainings are presented in a monotonous manner. It was determined that there were 149 trainings on ÖBA. Of all trainings, 10 were related to the field knowledge of Turkish language; 39 to education sciences; 47 to general culture and 53 to other fields of education. Turkish field trainings on ÖBA were related to fairy-tale telling, the Ottoman Turkish, the use of Turkish and diction, fiction text-writing and speed reading. The theme of education sciences were related to guidance, distance education, emotion education, educational administration, teaching principles and methods, candidate teacher training, classroom management, assessment and evaluation, pedagogy and teacher career steps. It can be said that in-service trainings may be carried out more easily and effectively thanks to the fact that ÖBA provides a flexible structure, reduces the in-service training costs and offers an improvable platform.

Keywords: In-Service Training, Teacher Information Network, Teacher Training, Distance Education, Turkish Teachers.



Extended Abstract

Introduction. MNE has launched ÖBA to support teachers' professional development. It provides access to the education desired by teachers with the educational content on the platform in addition to providing central and local in-service training opportunities through this platform. In this regard, the aim of the present study is to introduce the Teacher Information Platform and to examine in-service training contents on the platform. Thus, the areas in which Turkish language teachers can improve them-selves, educational sciences and general culture trainings have been attempted to be revealed. In the present research, based on the main rese-arch questions that is "What are the trainings on ÖBA platform?", answers to the following questions have been sought: "What is the distribution of the number of the trainings on ÖBA platform according to the field knowledge of Turkish language, educational sciences, general culture and other fields?" and "What is the distribution of the subjects according to the trainings on ÖBA platform?"

Method. The research was conducted according to the case study. Interviews were held with teachers and the ÖBA platform was examined. The data were analyzed through descriptive analysis ÖBA platform. The situation that is examined is revealed as it is in this research model. In this research, the ÖBA platform developed for the professional development of teachers was considered as a digital document, and according to the questions of the research, trainings, professional development communities and in-service training modules were examined. In the research, the ÖBA platform launched by MNE for the professional development of teachers was investigated. The educational contents of the trainings, professional development communities and in-service training modules on ÖBA platform were examined. The data obtained were analyzed through content analysis.

Results. It was revealed that, of the 149 trainings on ÖBA platform, 10 were related to the field knowledge of Turkish language; 39 to education sciences; 47 to general culture and 53 to other fields of education.

Of the trainings regarding Turkish field trainings on the platform, 3 were related to fairy-tale telling, 3 to the Ottoman Turkish, 2 to the use of Turkish and diction, 1 to fiction text-writing and 1 to speed reading.

Discussion and Conclusion. In-service trainings are given to teachers in order to increase their knowledge and skills, which are one of the fundamental elements of education, and to ensure that they are equipped and qualified. The ÖBA platform was generated with the intention of supporting the professional development of teachers and to meet the need for a continuous training center. There are 149 trainings on this platform. When examining the distributions of fields of these trainings, the majority of them were found to be related to the branches except from Turkish language courses. It was determined that the number of the trainings under the themes of general culture and educational sciences are higher than those of Turkish language field. A teacher, however, is required to have knowledge of educational sciences and general culture in addition to a vast amount of knowledge of his/ her field. It can be said that both the variety and the number of trainings concerning Turkish course on the platform are inadequate. On the contrary, in-service trainings play a pivotal role for teachers to complete their missing knowledge in the undergraduate period and to have up-to-date field knowledge. Therefore, it is wise to increase the trainings that are related to Turkish language courses.



Considering the changes made in Turkish language education from different branches and the employment of graduates of different faculties as teachers in previous years, these teachers can be said to need more trainings in the field of Turkish language education. In fact, the previous studies have shown that the field knowledge of the teachers who changed branches was insufficient. In this case, trainings regarding field knowledge should be planned for teachers with insufficient field knowledge.

Turkish field trainings on ÖBA were related to fairy-tale telling, the Ottoman Turkish, the use of Turkish and diction, fiction text-writing and speed reading. Considering these trainings based on language skills, it can be said that there are few number of trainings towards speaking, reading and writing skills. Moreover, it has been understood that these trainings do not meet all aspects of those skills. In the literature, it was found that Turkish language teachers did not consider speaking skill sufficient. In order for Turkish language courses to be skill-based, teachers are required to have complete knowledge of these skills. Nevertheless, it was revealed that there were no in-service training on listening skill. It has been acknowledged that listening skill in Turkish language courses is a neglected skill. Therefore, the importance of listening skill should be explained through in-service trainings and teachers should be guided on how to give place to listening skill in their lessons. The data were analyzed through content analysis. As a result of the research, it was determined that teachers had a positive approach to the ÖBA platform. The platform is useful, functional and ergonomically designed. Teachers stated that the trainings on the ÖBA are insufficient. The reasons for the inadequacy of the trainings are that the number of trainings based on the Turkish branch is low, the variety of trainings is limited and the trainings are presented in a monotonous manner. It was determined that there were 149 trainings on ÖBA. Of all trainings, 10 were related to the field knowledge of Turkish language; 39 to education sciences; 47 to general culture and 53 to other fields of education.



Giriş

Bilginin sürekli artması, yeni teknolojik ürünler, değişen eğitim programları öğretmenlerin bilgilerini güncellemeyi gerekli kılmaktadır. Teknoloji ve eğitimde yaşanan gelişmeler dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri güncellemesi gerekmektedir (Şahin, 2013). Bu noktada öğretmenler görev yaptıkları sürede eğitimlere ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin bilgilerini artırmak, yeni programları tanıtmak, becerilerini geliştirmek için zorunlu hâl almaktadır.

Hizmet içi eğitim, çalışanlara meslekte değişen uygulamaları ve güncel bilgileri vermek üzere yapılan eğitimlerdir. Bu eğitimler öğretmenlerin, göreve başladıktan emekliliğe kadar yeni durumlara karşı uyum sağlamak, bilgi ve becerilerini güncellemek ve performanslarını arttırmak için yapılır (MEB, 1988). Öğretmenlere çağın nitelikleri kazandırılır (Babacan ve Özey, 2016). Öğretmenler meslek hayatlarında gelişimleri için desteklenir (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Hizmet içi eğitimler öğretmenlere farklı amaçlar için yapılır. Bu amaçlar; üniversitede tam olarak öğrenilemeyen konuları öğretmek (Gültekin vd., 2010), mesleğe uyum sağlamlarını kolaylaştırmak (Baskan, 2001), güncellenen eğitim felsefesi ve öğretim programlarını anlatmak ve teknoloji okuryazarlıklarını artırmaktır (Dilekçi, 2022). Bunun yanında değişen öğretmen rolleri ve öğretmene yüklenen yeni görevler tanıtılır.

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin, eğitim süreçlerinde yapılan güncellemelerin amacına ulaşması için bunların öğretmenlere aktarılması gerekir. Bunun için en uygun yol hizmet içi eğitimlerdir. Hedeflenen değişim, öğretmenlerin bunları kavraması ve uygulaması ile mümkün olmaktadır (Cherubini vd., 2002). Çünkü eğitim politikalarının birincil uygulayıcı öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere bu yeni eğitim politikaları anlatılmalı, güncellenen programlar anlatılmalı, yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğretilmeli ve öğretmenlerin eğitim araçlarını kullanma becerileri geliştirilmelidir. Böylece eğitim aracılığıyla öğrencilerde ve toplumda hedeflenen değişim gerçekleştirilebilir.

Öğretmenler lisans öğreniminde 4 yıllık sürede mesleğin temel yeterliliklerine dair uzmanlık eğitimi alır. Aday öğretmenler yükseköğretim mezuniyetinin ardından öğretmenlik mesleğini yürütme donanımına sahip olurlar. Mesleki yaşamlarında farklı bölgelerde farklı sosyo-ekonomik insan gruplarına yönelik öğretim faaliyeti sürdürürler. Bu bölgelerde farklı sosyal gruplarla yapılan öğretimin başarıya ulaşması için öğretmenler oryantasyona ihtiyaç duyarlar. Zaman içerisinde öğretim programları değişir ve yeni eğitim yaklaşımları ile öğretimin devam etmesi kararı alınır. Öğretmenler yeni eğitim yaklaşımını anlamak ve uygulamak üzere bilgilendirmelere ihtiyaç duyarlar. Ortaya çıkan yeni eğitim teknolojilerini sınıfta uygulamaya bilmek için yine öğretmenler bu konuda eğitimlere ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçlar amaca, duruma ve içeriğe göre yapılacak hizmet içi eğitimleri gerekli kılar. Bu eğitimler ile öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde yer alması sağlanır.

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleğinde gerekliliği açıktır. Alanyazında hizmet içi eğitimlere yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Branşlara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırılmıştır (Babacan ve Özey, 2016; Dilekçi, 2022; Cemaloğlu vd., 2018; Ergin vd., 2012;



Karadağ, 2015; Öztürk Akar, 2007; Öztürk ve Öztürk, 2019; Şen, 2011). Bunun yanında öğretmenlere yönelik yapılan verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri incelenmiştir (Baştürk, 2012; Erdem ve Şimşek, 2013). Kurum ve personel üzerine hizmet içi eğitimin etkileri (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009) ve bu eğitimlerin kurum içi iletişim aracı olarak kullanılması (Gürel, 2009) araştırılmıştır. Ayrıca dijital platformlar aracılığıyla hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi için e-hizmet içi eğitim (Yılmaz ve Düğenci, 2010) çalışması da yapılmıştır. Bu çalışmada hizmet içi eğitimin teknoloji platformuna taşınması sonucunda oluşturulan ÖBA incelenmiş ve ÖBA'daki eğitim içerikleri ortaya konmuştur.

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunu oluşturmuştur. Bu platformda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak sağlayan eğitimler mevcuttur. Eğitimler mevcut sistem dahilinde uzaktan eğitim yoluyla eş zamanlı ya da eş zamansız olarak yapılabilmektedir.

Öğretmenler ÖBA sistemine MEBBİS veya e-Devlet bilgileri ile giriş yaparak istedikleri eğitimleri seçebilmekte ve eğitimden yararlanabilmektedir. Eğitimler bittikten sonra öğretmenler sertifikalarını MEBBİS hizmet içi eğitim modülü üzerinden alabilmektedir.

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'ndaki 1 ve 2. dönem ara tatil seminerleri ve sene sonu seminerleri ÖBA üzerinden gerçekleştirilmiştir. MEB'in öğretmen eğitimlerini bu platform üzerinden yapmayı planladığı anlaşılmaktadır. ÖBA gelişime açık bir sistem olduğundan süreç içerisinde eğitim içeriklerinin sayısının artırılması öngörülmektedir.

ÖBA platformunda eğitimler, hareketlilik programları, mesleki gelişim toplulukları ve hizmet içi eğitim modülleri bulunmaktadır. Eğitim modülünde, öğretmenlerin alabileceği eğitimler ve bu eğitimlerin detayları bulunmaktadır. Öğretmenler bu modül üzerinden eğitimlerin detayına ulaşabilir ve istedikleri eğitime başvurabilirler.

Hareketlilik programları modülünde, öğretmen ve yönetici iş birliği sağlanarak paydaşlar arasında bilgi ve tecrübenin paylaşımı amaçlanır. Başarılı uygulamalarıyla öne çıkan eğitim kurumları diğer kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler tarafından ziyaret edilir. Böylece eğitim kurumlarındaki iyi örneklerin, başarılı uygulamaların yaygınlaştırılması, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenir.

Mesleki gelişim toplulukları modülünde, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda uygulamaya dönük beceri temelli eğitimler planlanır. Bu modüldeki eğitimlerle edinilen bilgilerin sınıf ortamına taşınması, uygulama odaklı etkinliklerin yapılması amaçlanır. Mesleki gelişim topluluklarındaki eğitimlerin beceri ve uygulamaya dönük atölye çalışmaları olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim modülünde, öğretmenlerin merkezi ve mahalli olarak başvurabildikleri eğitimler bulunmaktadır. Bu modül üzerinden öğretmenlerin eğitim istekleri alınır. Öğretmenlerin merkezi ya da mahalli hizmet içi eğitimlere katılımları sağlanır.



ÖBA'nın kolay erişilebilir ve ekonomik olduğu söylenebilir. Böylece işlevsel bir hizmet içi eğitim süreci yürütülebilir (O'Sullivan, 2001). Bu işlevsellik nedeniyle öğretmenlik kariyer basamakları uzmanlık ve başöğretmenlik eğitimleri ÖBA platformu üzerinden yapılmaktadır. Süreç içerisinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bu platform üzerinden yürütüleceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için ÖBA platformunu oluşturmuştur. Bu platform ile öğretmenlere merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim fırsatları sunmanın yanında platforma koyduğu eğitim içerikleri ile öğretmenlerin istediği eğitime erişim imkânı sağlamaktadır. Bu araştırmada amaç, ÖBA platformunu tanıtmak ve MEB'in öğretmenlere sunduğu eğitim içeriklerini belirlemektir. Bu eğitimlerin alan bilgisi, eğitim bilimleri ve genel kültür kategorilerine göre dağılımı belirlenerek platformun eğitim içeriklerini değerlendirmek amaçlanmıştır. ÖBA'ya ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması, betimlenerek yorumlanması ve ÖBA dokümanlarının incelenmesi ve başlıklar altında değerlendirilmesi sonucunda ÖBA'nın işlevselliği ve niteliği ortaya konmuştur. Araştırmacının uzmanlık alanı olması dolayısıyla Türkçe alanına yönelik uzaktan eğitim içerikleri derinlemesine analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Soruları

MEB tarafından oluşturulan öğretmen eğitimlerini yapmayı planladığı ÖBA'daki eğitimler nelerdir? Bu eğitimlerin Türkçe alan bilgisi, eğitim bilimleri ve genel kültür konu dağılımları nasıldır? Ayrıca Türkçe alanı özelinde sunulan eğitim içerikleri Türkçe eğitimi konularına göre dağılımı nasıldır? problem durumlarına göre araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin ÖBA platformu hakkında görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin ÖBA'daki eğitimlerin niteliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenler ÖBA'da hangi eğitimlerin olmasını istemektedir?
- 4- ÖBA'daki eğitimlerin Türkçe alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve diğer alanlara göre sayı dağılımı nasıldır?
- 5- ÖBA'daki eğitimlerin konu dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada ÖBA platformu incelendiğinden araştırma modeli nitel araştırmalardan durum çalışmasıdır. Bu yöntemde ilgili kişilerle görüşmeler yapılır; kitaplar, belgeler, gözlem ve görüşme kayıtları gibi dokümanlar incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada iki yönlü araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle ÖBA platformu ile ilgili ve içerisindeki eğitimler üzerine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca mesleki gelişimi için oluşturulan ÖBA dijital doküman olarak kabul edilmiş; bu dokümanlar analiz edilmiştir. Bunun için araştırmanın sorularına göre eğitimler, mesleki gelişim toplulukları ve hizmet içi eğitim modülleri incelenmiştir.



Çalışma Grubu ve Dokümanı

Araştırmada öğretmenler ile ÖBA hakkında görüşmeler yapılmış ve ÖBA platformu incelenmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 10 Türkçe öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma grubuna seçim ölçütü ÖBA platformundan bir eğitime katılmaktır. Çalışma grubu katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Sayfa | 516

Tablo 1.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler		f
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	8
Yaş	21-30	2
	31-40	5
	41-50	2
	51 ve üstü	1
Hizmet yılı	1-5	1
	6-10	1
	11-15	2
	16-20	3
	21-25	2
	26-30	1

Tablo 1’e göre katılımcıların çoğu erkektir. Yaş olarak katılımcılar daha çok 31-40 yaş aralığındadır. 16-20 yıllık hizmet yılına sahip öğretmen sayısı daha fazladır.

Araştırmanın çalışma dokümanı ÖBA platformudur. ÖBA’daki eğitimler, mesleki gelişim toplulukları ve hizmet içi eğitim modüllerinde öğretmenlere sunulan eğitim içerikleri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler öğretmen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form alanyazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 3 sorudan oluşan bu form uzman değerlendirilmesine sunulmuş ve araştırma amacı ve kapsamı için uygun bulunmuştur. Ayrıca ÖBA platformu doküman olarak kabul edilmiş ve verilere MEBBİS üzerinden giriş yapılarak ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada 10 Türkçe öğretmeni ile ÖBA hakkında görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin buna yönelik görüşleri kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı 25 Haziran-7 Temmuz 2022 tarihlerinde ÖBA platformuna girip oradaki eğitim, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim toplulukları modülleri altındaki hizmet içi eğitimlere ilişkin bilgileri toplamıştır. Bu platformdaki verileri toplama süreci 12 gün



sürmüştür. Hareketlilik programları modülünde, eğitimden çok iyi örneklerin sergilenmesi söz konusu olduğundan bu modül altındaki hareketlilikler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Sayfa | 517

Araştırmada ulaşılan veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Elde edilen öğretmen görüşleri sorulara göre ayrı ayrı incelenmiş ve belirlenen temalar altında değerlendirilmiştir. Temaların sıklık dağılımları da belirlenmiştir.

Araştırma dokümanları için eğitim, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim toplulukları modülleri altındaki eğitimlerin içerikleri toplanmış ve bunlar tek bir dosyada birleştirilmiştir. Ardından eğitimlerin sayısı belirlenmiş ve bu veriler Türkçe alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve diğer alan eğitimleri ana temaları altında kodlanmıştır. Ayrıca bu veriler ana temalarla ilişkili alt temalar altında kodlanmıştır. Buna göre Türkçe alan bilgisi ile ilişkili 5, eğitim bilimleri ile ilgili 11, genel kültür ile ilgili 12, diğer alan eğitimleri ile ilgili 12 alt tema oluşturulmuştur. Bu temalandırma işleminin yanında eğitimlerin nicelikleri de ortaya konmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler birlikte analiz edilmiş bulgular araştırma sorularına göre sunulmuştur.

Araştırmada ÖBA'daki eğitimler iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Ardından iki uzman ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Verilerin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü dikkate alınarak tutarlık hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama göre uzmanların ulaştıkları sonuçların benzerliği %91'dir. Birbirine benzemeyen kodlamalar tekrar değerlendirilmiş, üzerinde tartışılmış ve bu konuda görüş birliğine varılarak ilgili olduğu temaya kodlanmıştır.

Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol No. 2022/375) tarafından 26.09.2022 tarihli ve 2022/10 toplantısında değerlendirilmiş ve etik olarak uygun bulunmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ÖBA platformuna yönelik görüşleri temalara göre analiz edilmiştir. Temalar ve alt temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

ÖBA platformunun tasarımı ve işlevselliği

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N
Kullanışlı	Kullanımı kolay ve hızlı	1, 2, 3, 4, 5	5	10
	Tasarımı işlevsel ve anlaşılırdır.	3, 5, 7	3	10
	Zamanı etkili kullanmaya uygun	3, 8, 10	3	10



	Uzaktan eğitime imkân veriyor.	3, 9, 10	3	10
	Hareketlilik toplulukları iyi örnekleri yaygınlaştırıyor.	4	1	10
Sınırlı	Eğitilmeye sürekli erişim sınırlıdır.	4	1	10
	Platformun tasarımı ve kullanılabilirliği geliştirilebilir.	6	1	10

Öğretmenlerin ÖBA platformuna ilişkin görüşleri platformun kullanışlı olduğu ve birtakım sınırlılıklarının olduğu yönündedir. Öğretmenlerin görüşleri temalar altında verilmiştir.

Kullanışlı

Öğretmenlerin 9'u platformun kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler "Kullanımı kolay ve hızlı. Sorun yok (K1), Kullanışlı (K2), Seminer dönemi eğitimlerinin bu platformdan verilmesi ve bu süreci evde kalarak uzaktan yürütebilmeleri öğretmenlerimize hem dinlenmeleri için katkı sağlamakta hem de verim katmaktadır (K3), Oldukça sade ve kullanışlı (K4), Tasarım olarak gayet anlaşılır. Kullanım açısından sorun yaşamıyorum. Hiç bilmeden giren biri kolay bir şekilde istediklerine ulaşabileceğini düşünüyorum (K5), MEBBİS ile giriş yapılarak ulaşılabilir olması oldukça pratiklik sağlıyor. Her öğretmenin çok kolay kullanabileceği bir platform olduğunu düşünüyorum (K7)." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sınırlı

Öğretmenlerden 2'si platformun sınırlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler "Eğitimlerin sadece mesleki gelişim dönemlerinde değil her zaman izlemeye açık olmasını istiyorum. (K4) Tasarım ve kullanılabilirlik artırılabilir (K6)." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre ÖBA'daki eğitim içeriklerinin olumlu ve olumsuz tarafları vardır. ÖBA'daki eğitimlere erişim kolay, hızlı ve işlevseldir. Öğretmenler platformun sınırlı ve yetersiz olduğuna yönelik eleştiriler yapılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ÖBA'da sunulan eğitim içeriklerine ilişkin görüşleri temalara göre analiz edilmiştir. Temalar ve alt temalar 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

ÖBA platformundaki eğitimlerin niteliği

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N
Eğitimler yetersiz	Alan eğitimleri sınırlıdır.	1, 6, 9, 10	4	10
	Eğitimler branş temelli yapılandırılmamıştır.	6, 7, 8	3	10
	Eğiticilerin ders anlatımları yetersizdir.	1, 6, 9	3	10
	Eğitim konularının çeşitliliği azdır.	6	1	10
	Eğitimler güncel değil.	5	1	10



Eğitimler faydalı	Eğitimler oldukça faydalıdır.	2, 3, 4, 5	4	10
	Eğitimler çeşitlilik arz ediyor.	5	1	10

Öğretmenlerin ÖBA eğitimlerine ilişkin görüşleri eğitimlerin yetersiz ve faydalı olduğu yönündedir. Öğretmenlerin görüşleri temalar altında verilmiştir.

Eğitimler yetersiz

Öğretmenlerden 7'si eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. *“Eğitim içerikleri genel olarak iyi fakat özellikle uzman öğretmenlik ile ilgili eğilimler çok alakasız. Eğitimcilerin iyi seçilmediğini düşünüyorum. Eğitimcilerin bazılarının diksiyonu çok bozuk ve PDF dosyasını okudukları çok belli (K1), güncel konular ve öğretmen istekleri doğrultusunda sürekli yenilenmeli, diye düşünüyorum (K5), Eğitim içeriklerinde kendi alanıma uygun konuları çok az buldum (K6), İçeriklerin daha çok çeşitlenmesi ve branş alanlarına yoğunluk verilmesi gerekir (K8), Dersi anlatan kişinin tek düze anlatım yöntemini eleştirmek istiyorum. Düz anlatım yerine çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir (K9). Teknolojik bir konudaki eğitimin branşlar bazında ayrı ayrı düzenlenmesini gerekli görüyorum. Dolayısıyla, örneklerin de branş bazında olmasında fayda var (K10).”*

Öğretmenler ÖBA'daki eğitim içeriklerinin branş temelli ve güncel olmadığı, ders anlatımlarının ve ders çeşitliğinin az olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu eleştirilerin yanında eğitim içeriklerinin öğretmenleri geliştirici olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimler faydalı

Öğretmenlerden 4'ü eğitimlerin faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. *“Eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum (K2), Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından yararlı eğitimler var (K3), ÖBA hakkında genel olarak olumlu bir görüşe sahibim. Özellikle hareketlilik platformu, mesleki gelişim toplulukları oldukça güzel düşünülmüş. Öğretmenlerin sanal ortamda da olsa bir araya gelip birbirlerinden etkilenerek gelişmesi oldukça doğru bir yaklaşım. Bilginin ışık hızında arttığı bir ortamda öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeni pedagojik yaklaşımlar açısından beslendiği ortamlar, her geçen gün önemini artırıyor. Ayrıca şu ana kadar gerçekleştirilen mesleki gelişim seminer ve eğitimlerinin oldukça verimli olduğunu düşünüyorum (K4), Eğitimleri gayet başarılı ve çeşitli buluyorum (K5).”*

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ÖBA'da hangi konularda eğitimlerin olmasını istediklerine ilişkin görüşleri temalara göre analiz edilmiştir. Temalar ve alt temalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin talep ettiği eğitimler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N
Türkçe alan eğitimleri	Okuma becerisi	1, 6, 7, 9, 10	5	10
	Yazma becerisi	2, 6, 7, 8	4	10
	Konuşma becerisi	2, 6, 7	3	10
	Yabancı uyruklulara dil eğitimi	2	1	10
Eğitim bilimleri	Sınıf yönetimi	4, 8	2	10
	Gelişim psikolojisi	4	1	10
	Sosyal ve duygusal öğrenme	4	1	10
Diğer eğitimler	Kişisel gelişim eğitimleri	2, 9	2	10
	Düşünme eğitimi	4	1	10
	Hobi eğitimleri	5	1	10

Öğretmenlerin ÖBA'da istedikleri eğitimlere ilişkin görüşleri Türkçe alan eğitimleri, eğitim bilimleri ve diğer eğitimler temaları altında ifade edilmiştir. Katılımcıların platformda talep ettikleri eğitimlere yönelik görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Türkçe alan eğitimleri

Öğretmenlerden 7'si okuma, yazma, konuşma becerileri ve yabancılara Türkçe öğretimi konularında eğitimler olmasını istemiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. "Okuma ve yazma alanıyla ilgili eğitimler olmasını isterim (K1), Branşlara göre eğitim yapılandırılarak yazma ve konuşma becerileri anlatılabilir. Yabancı uyruklu öğrencilere nasıl neler yapmamız gerektiği ile ilgili eğitimler verilebilir (K2), Okuma ve yazma yöntem tekniklerine yönelik eğitim içerikleri olmalıdır (K6), Konuşma ve diksiyon eğitimleri yer alabilir (K7), Okuma modellerinin anlatıldığı dersler olabilir (K10)."

Eğitim bilimleri

Öğretmenlerden 2'si eğitim bilimleri alanında içerikler istemiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. "Gelişim psikolojisi (her öğretmenin kendi görev alanı içerisinde), sınıf kültürü oluşturma süreci, sosyal ve duygusal öğrenme (K4), Eğitim bilimleri (K8)."

Diğer eğitimler

Öğretmenlerden 3'ü diğer eğitim alanlarından dersler istemiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. "Kişisel gelişim (K2), Düşüncenin gelişimi (K4), Öğretmenlerin sadece kendi alanlarında geliştirecek etkinliklerin değil, onların iş dışı vakitlerinde hobi olarak yapmak istedikleriyle ilgili eğitimlerinde olabileceğini düşünüyorum. Örneğin oymacılık vb. (K5)."



Öğretmenler ÖBA'daki eğitim içeriklerinin daha çok eğitim bilimine yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe eğitimi alanına yönelik eğitimler yetersizdir. Dil becerileri ve dil bilgisine yönelik eğitimler azdır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

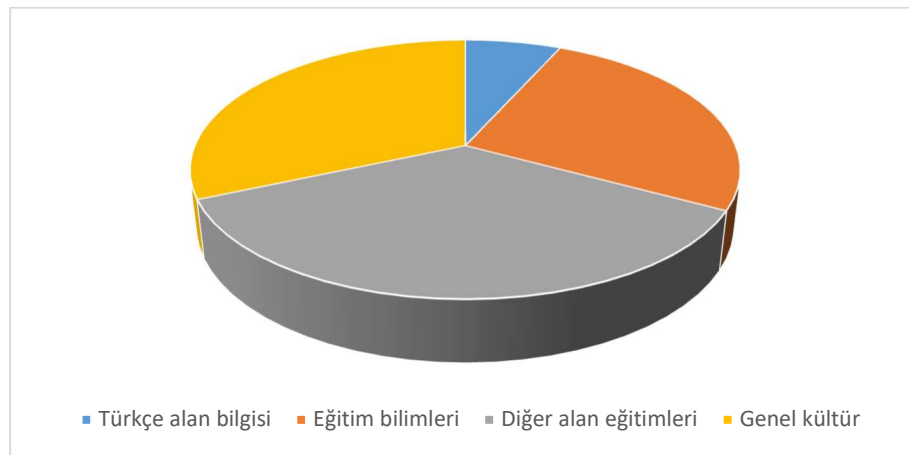
ÖBA'daki eğitimlerin temalara göre sayısal dağılımı belirlenmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

ÖBA'daki eğitimlerin sayısal dağılımı

Tema	f
Türkçe alan eğitimleri	10
Eğitim bilimleri	39
Genel kültür	47
Diğer alan eğitimleri	53

ÖBA'daki 149 eğitimden 10'u Türkçe alan bilgisi, 39'u eğitim bilimleri, 47'si genel kültür ve 53'ü diğer alan eğitimleri ile ilgilidir. ÖBA'daki eğitim içeriklerinin daha çok diğer alan eğitimleri ilgili olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'de eğitim içeriklerinin grafiği yer almaktadır.



Şekil 1. ÖBA'daki eğitimlerin grafikteki dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü üzere eğitimler daha çok diğer alan eğitimleri ve eğitim bilimine yöneliktir. ÖBA'daki Türkçe alan eğitimlerinin az olduğu söylenebilir.

**Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

ÖBA'daki eğitim içeriklerinin temalara göre sayısal dağılımı belirlenmiştir. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Sayfa | 522

Tablo 6.

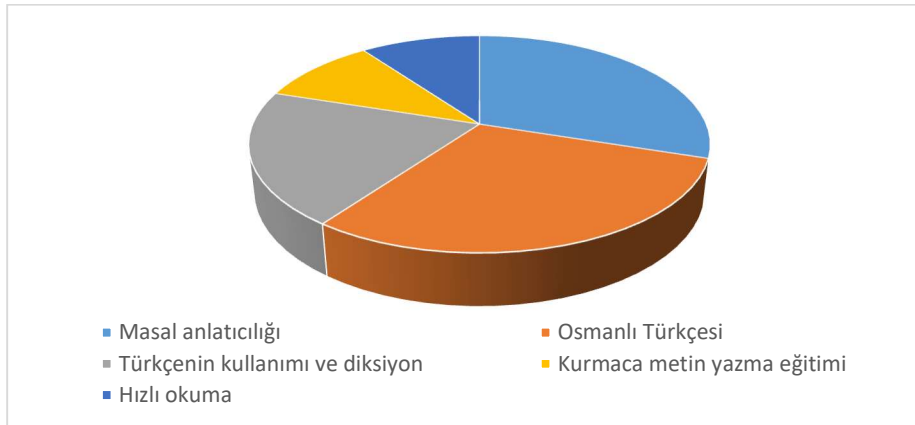
ÖBA'daki eğitim içerikleri

Tema	Eğitim içeriği	f
Türkçe alan eğitimleri	Masal anlatıcılığı	3
	Osmanlı Türkçesi	3
	Türkçenin kullanımı ve diksiyon	2
	Kurmaca metin yazma eğitimi	1
	Hızlı okuma	1
	Toplam	10
Eğitim bilimleri	Rehberlik	10
	Uzaktan eğitim	5
	Duygu eğitimi	4
	Eğitim yönetimi	4
	Öğretim ilke ve yöntemleri	4
	Aday öğretmen yetiştirme	3
	Sınıf yönetimi	2
	Ölçme ve değerlendirme	2
	Öğretmen olmak semineri	2
	Pedagoji	2
	Öğretmen kariyer basamakları	1
	Toplam	39
Genel kültür	Dijital beceriler	12
	Müze semineri	12
	Geleneksel oyunlar	5
	Afet ve ilkyardım eğitimi	4
	Temel haklar ve sorumluluklar	3
	Çevre bilinci	3
	Hafıza teknikleri	2
	Protokol kuralları	2
	Sınai mülkiyet hakları	1
	Kütüphane kullanımı	1
	Araştırma becerileri	1
	İşaret dili	1
Toplam	47	
Diğer alan eğitimleri	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	35
	Özel eğitim	4



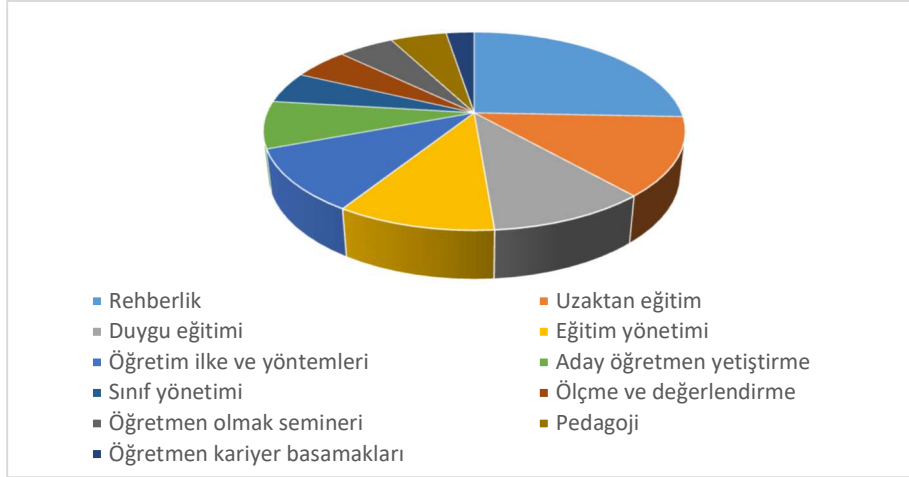
Sınıf eğitimi	3
Yabancı dil eğitimi	2
Okul öncesi eğitimi	2
Projeler	2
Matematik	2
Din kültürü ve ahlak bilgisi	2
Fizik	1
Toplam	53

ÖBA'daki Türkçe alan eğitimlerinden 3'ü masal anlatıcılığı, 3'ü Osmanlı Türkçesi, 2'si Türkçenin kullanımı ve diksiyon, 1'i kurmaca metin yazma eğitimi ve 1'i hızlı okuma ile ilgilidir. Türkçe alanı eğitim içeriklerinin grafiği Şekil 2'de gösterilmiştir.



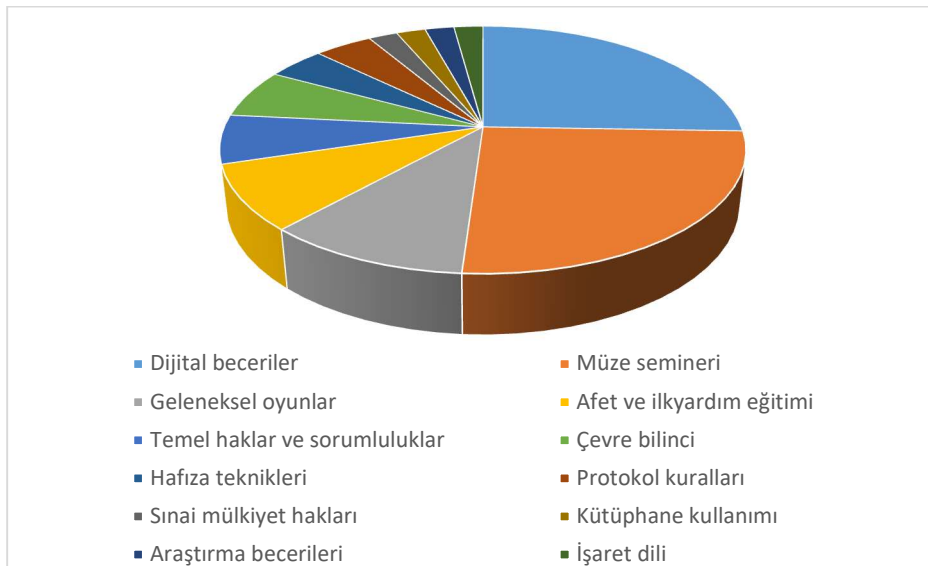
Şekil 2. Türkçe alan eğitim içerik dağılımları

Eğitim bilimleri teması altında toplanan eğitim içeriklerine baktığımızda 10'u rehberlik, 5'i uzaktan eğitim, 4'ü duygu eğitimi, 4'ü eğitim yönetimi, 4'ü öğretim ilke ve yöntemleri, 3'ü aday öğretmen yetiştirme, 2'si sınıf yönetimi, 2'si ölçme ve değerlendirme, 2'si öğretmen olmak semineri, 2'si pedagoji ve 1'i öğretmen kariyer basamakları ile ilgilidir. Eğitim bilimleri içeriklerinin grafiği Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitim bilimleri ders içerikleri dağılımları

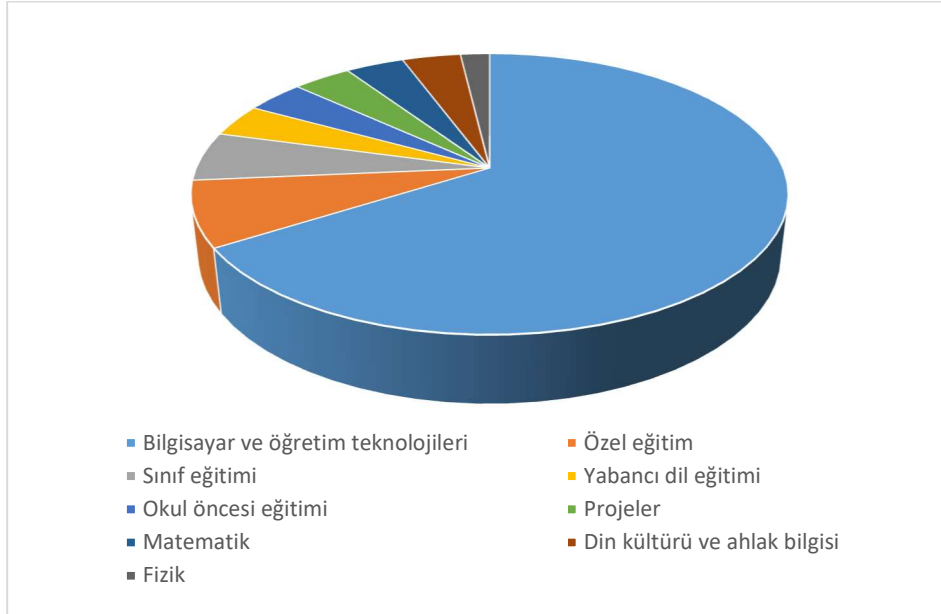
Genel kültür temasındaki eğitimlere baktığımızda 12'si dijital beceriler, 12'si müze semineri, 5'i geleneksel oyunlar, 4'ü afet ve ilkyardım eğitimi, 3'ü temel haklar ve sorumluluklar, 3'ü çevre bilinci, 2'si hafıza teknikleri, 2'si protokol kuralları, 1'i sınai mülkiyet hakları, 1'i kütüphane kullanımı, 1'i araştırma becerileri ve 1'i işaret dili ile ilgilidir. Genel kültür eğitim içeriklerinin grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Genel kültür eğitim içerikleri dağılımları



Diğer alan eğitimlerine baktığımızda 35'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 4'ü özel eğitim, 3'ü sınıf eğitimi, 2'si yabancı dil eğitimi, 2'si okul öncesi eğitimi, 2'si projeler, 2'si matematik, 2'si din kültürü ve ahlak bilgisi ve 1'i fizik ile ilgilidir. Diğer alan eğitimlerinin grafiği Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Diğer alan eğitimlerinin içerikleri dağılımları

Şekil 5'te görüldüğü üzere eğitimler çoğunlukla bilgisayar öğretim ve teknolojileri alanı ile ilgilidir. Ardından özel eğitim ve sınıf eğitimi alanlarına yönelik hizmet içi eğitim içeriklerinin sayısı fazladır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmak, onların donanımlı ve nitelikli olmasını sağlamak için onlara hizmet içi eğitimler verilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve sürekli bir eğitim merkezi ihtiyacını karşılamak üzere ÖBA platformu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ÖBA platformuna olumlu yaklaşım içinde oldukları belirlenmiştir. Platformun kullanışlı, işlevsel ve ergonomik tasarlandığını dile getirmişlerdir. Tekin (2020) araştırmasında uzaktan hizmet içi eğitimin zaman, mekân, araç ve gereçten bağımsız olması, bireysel öğrenmeyi desteklemesi, esnek olması, devam etme zorunluluğu olmaması, tekrar etmeye olanak sağlaması ve teknoloji kullanımı bakımından avantajlı olduğunu belirlemiştir. ÖBA platformunun öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılayabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin bazıları ÖBA eğitimlerinin faydalı olacağını düşünmekle birlikte geneli bu eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Eğitimlerin yetersizliğinin gerekçeleri olarak Türkçe branşı temelli eğitim sayısının az olması, eğitim çeşitliliğinin sınırlı olması ve eğitimlerin tek düze bir anlatım



ile aktarılmasıdır. Bu durumlar nedeniyle eğitim içeriklerinin öğretmenlerin istediği nitelikte olmadığı söylenebilir. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitimin iletişim ve etkileşim eksikliği, kalıcılığın sınırlı olması, pasif alıcı rolünde olma ve uygulamada karşılaşılan bazı sorunlardan dolayı dezavantajlı olduğu belirlenmiştir (Tekin, 2020).

Öğretmenler Türkçe alan eğitimleri ve eğitim bilimleri alanlarında eğitimler istemiştir. Türkçe branşı özelinde daha çok dil becerilerinin öğretim, yöntem ve tekniklerine ilişkin eğitim içeriklerinin olmasını istemişlerdir. Eğitim bilimlerinde ise sınıf yönetimi, gelişim psikolojisi, sosyal ve duygusal öğrenme konularında eğitimler istemişlerdir. Ayrıca öğretmenler hobi eğitimlerinin de platformda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

ÖBA platformunda 149 eğitim mevcuttur. Bu eğitimlerin alan dağılımlarına bakıldığında çoğu Türkçe dersi dışındaki branşlarla ilgilidir. Genel kültür ve eğitim bilimlerine yönelik eğitimlerin Türkçe alanına ilişkin eğitimlerden çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim bilimleri, genel kültür ve özel alan bilgilerinin yüksek düzeyde olması gerekir. ÖBA'daki Türkçe dersi ile ilgili eğitimlerin hem çeşitliliğinin hem de sayısının az olduğu söylenebilir. Bu eğitimler Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim taleplerini karşılamaktan uzaktır (Dilekçi, 2022). Nitekim öğretmenlerin lisans dönemindeki eksik bilgilerinin tamamlanması ve güncel alan bilgilerine sahip olması için hizmet içi eğitimler oldukça önemlidir. Bu önemden ötürü Türkçe dersi ile ilgili eğitimlerinin artırılmasında yarar vardır.

Farklı branşlardan Türkçe eğitimine yapılan alan değişiklikleri, önceki yıllarda farklı fakülte mezunlarının öğretmen olarak istihdamı dikkate alındığında bu öğretmenlerin Türkçe alanına ilişkin daha çok eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda branş değiştiren öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Ersözlü vd., 2014; Eskicumalı vd., 2014). Bu durumda alan bilgileri yetersiz olan öğretmenlere yönelik alan eğitimleri tasarlanmalıdır. 2018 yılında Türkçe öğretmenliği lisans programı güncellenmiştir (YÖK, 2018). Program ile aday öğretmenlere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Buna göre meslekteki Türkçe öğretmenlerinin de yeni derslerden yararlanmaları ve güncellenen bilgileri öğrenmeleri için bu platforma yeni derslerin eklenmesi gerekebilir. Böylece platform ile öğretmenlerin yeterliklerini artırması desteklenebilir.

ÖBA'daki Türkçe alan eğitimleri; masal anlatıcılığı, Osmanlı Türkçesi, Türkçenin kullanımı ve diksiyon, kurmaca metin yazma eğitimi ve hızlı okuma ile ilgilidir. Dil becerilerine göre bu eğitimlere bakıldığında konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik çok az sayıda eğitim olduğu söylenebilir. Bunun yanında bu eğitimlerin o becerileri bütün yönleriyle kapsamadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin daha çok dil becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler talep ettikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin talep ettiği hizmet içi eğitimler; okuma yöntem ve teknikleri, yazma yöntem ve teknikleri, konuşma yöntem ve teknikleri ve dinleme yöntem ve teknikleridir (Dilekçi, 2022). Türkçe dersinin beceri temelli işlenebilmesi için öğretmenlerin bu becerilere yönelik bilgilerinin tam olması gerekir. Dinleme becerisine ilişkin hiçbir hizmet içi eğitim çalışması olmadığı bulgulanmıştır. Türkçe derslerinde dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğu bilinmektedir. Bu becerinin derslerde doğru ve tam işlenebilmesinin yolu hizmet içi eğitimlerle dinleme becerisinin önemi anlatılarak derslerde nasıl işlenebileceğine dair yol gösterici eğitimler yapılmalıdır.



Alanyazında Türkçe öğretmenlerinin eğitimde yeni yaklaşımlar, öğretim programlarının amaçları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretme durumları, eğitim teknolojileri, öğretim materyali hazırlama, öğrenme psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ve soru hazırlama teknikleri konularında hizmet içi eğitimler istedikleri belirlenmiştir (Dilekçi, 2022). Bu araştırmada ÖBA'daki eğitim bilimleri ile ilgili eğitim içerikleri; rehberlik, uzaktan eğitim, duyu eğitimi, eğitim yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, aday öğretmen yetiştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, pedagoji ve öğretmen kariyer basamakları ile ilgili olduğu bulgulanmıştır. Bu eğitimlerin dağılımına baktığımızda eğitim bilimleri derslerini kapsadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim bilimlerine ilişkin hizmet içi eğitim taleplerinin ÖBA platformu üzerinden kısmen karşılandığı söylenebilir.

Yeni nesil öğrenci kuşağı için yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Güncel öğretim yöntem ve tekniklerini ve uygulama usullerinin anlatıldığı eğitimlerin olması öğretmenlerin dersleri daha etkili işlemesini destekleyecektir. Öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Uçar vd., 2007). Dolayısıyla yeni öğrenci kuşağının ilgileri dikkate alınarak, farklı öğrenme stillerine hitap eden yeni öğrenme yöntem ve teknikler öğretmenlere anlatılmalıdır.

Salgın sürecinde eğitimin uzaktan eğitim üzerinden yürütülmesi nedeniyle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duydukları söylenebilir (Bozkurt, 2020; Dilekçi, 2022; Sözen, 2020; Turgut, 2012). Nitekim platformda uzaktan eğitime ilişkin eğitim içerikleri mevcuttur. Bunun yanında eğitimin dijitalleşmesi, salgın sürecinde teknolojik aygıt ve uygulamalar üzerinden eğitimin yürütülmesine paralel olarak ÖBA'da çok fazla dijital becerilerin gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler planlanmıştır.

Genel kültür teması altında toplanan eğitim içerikleri; dijital beceriler, müze semineri, geleneksel oyunlar, afet ve ilkyardım eğitimi, temel haklar ve sorumluluklar, çevre bilinci, hafıza teknikleri, protokol kuralları, sınıai mülkiyet hakları, kütüphane kullanımı, araştırma becerileri, işaret dili ile ilgilidir. Türkçe öğretmenlerinin talep ettikleri genel kültür eğitimleri drama, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, değerler eğitimi ve uluslararası sınavlardır (Dilekçi, 2022). Öğretmenlerin genel kültür eğitim taleplerinin ÖBA'da tam anlamıyla karşılanmadığı söylenebilir. Genel kültür eğitim içeriklerinin öğretmen isteklerine göre planlamasında yarar vardır. Ayrıca son zamanlarda gündem olan konuların platformda yer alması öğretmenlerin bilgi erişmelerine sağlanan bu olanak onların kültür düzeylerini artırır.

ÖBA'daki eğitim içerikleri alan eğitimlerine göre değerlendirildiğinde en çok bilgisayar ve öğretim teknolojilerine yönelik dersler vardır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde birçok branş öğretmenin görev yaptığı dikkate alındığında hizmet içi eğitimlerde çeşitliliğin sağlanması gerekir. Alanyazında okul öncesi (Şen, 2011), sınıf (Ergin vd., 2012; Karadağ, 2015; Serin ve Korkmaz, 2014; Şahin, 2013; Turgut, 2012; Uçar vd., 2007), müzik (Öztürk ve Öztürk, 2019), coğrafya (Babacan ve Özey, 2016), fizik (Gönen ve Kocakaya, 2005), biyoloji (Öztürk Akar, 2007) ve çeşitli branş öğretmenlerinin (Cemaloğlu vd., 2018) hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu çalışmalardan hareketle ÖBA platformundaki eğitim içerikleri zenginleştirilebilir. Böylece bütün branş öğretmenlerinin mesleki gelişimi için uygun bir platform oluşturulabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 509-530.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 509-530.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler arasında hizmet içi eğitimlerin verimli olmadığına ilişkin olumsuz bir kanaat vardır (Gül ve Aslan, 2009; Uçar ve İpek, 2006; Karasolak vd., 2013). Ayrıca hizmet içi eğitimlerin kontenjanları sınırlıdır (Öztürk Akar, 2007). Türkçe öğretmenlerine göre de hizmet içi eğitimlerin sayısı az nitelikleri yetersizdir (Susar Kırmızı, 2000). ÖBA'daki bazı eğitimlerde kontenjan sınırı olmaması bu sorunun aşılmasını sağlayacaktır. ÖBA'nın esnek yapısı, hizmet içi eğitimlerin maliyetlerini azaltması ve geliştirilebilir bir platform olması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin daha kolay ve etkili yapılmasını sağlayabileceği söylenebilir.

Yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler maliyeti yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin merkezi hizmet içi eğitimlere gitmesi zahmetli olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin dersten alıkonulmasına ve derslerin kesintiye uğramasına sebep olmaktadır. Bu durum öğretimi olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü o hafta işlenemeyen kazanımların sonraki haftalarda öğrencilere kazandırılabilmesi için hızlandırılmış bir şekilde öğretim yapılabilir. Bu sorunlar dikkate alındığında ÖBA bu sorunlara önemli bir çözüm sunacağı düşünülebilir. Ancak nihayetinde sunu yoluyla bilgi aktarımı için ideal bir çözüm olabilir. Nitekim beceri ve uygulamaya dayalı eğitimler için uygun bir platform olamayabilir. Bunun için öğretimi hedeflenen bilgiler ÖBA üzerinden öğretmenlere sunulacak uygulamaya dayalı beceriler için yüz yüze hizmet içi eğitimlerin daha etkili olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve sürekli bir eğitim merkezi ihtiyacını karşılamak üzere oluşturulan ÖBA platformunun geliştirilmesi ve eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi için araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- ÖBA'daki eğitimlerin niceliği ve niteliği artırılabilir.
- ÖBA'daki eğitimler öğretmen isteklerine göre oluşturulabilir.
- Dil becerilerine yönelik eğitimlerin sayısı artırılabilir.
- Beceri odaklı dil eğitimlerine yönelik içeriklerin sayısı artırılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 509-530.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 509-530.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0(33)*, 1-24. <https://doi.org/10.14781/mcd.17180>
- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri* (Denizli ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (42)*, 96-107.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3)*, 112-142.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Arslangilay, A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Electronic Turkish Studies, 13(11)*, 399-420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>
- Cherubini, G., Zambelli, F. ve Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education, 18*, 273-288. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00069-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00069-5)
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2)*, 186-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.981621>
- Erdem, A. R. ve Şimşek S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4)*, 94-108.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42)*, 55-66.
- Ersözlü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi, 3(1)*, 8-23.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z. , Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (42)*, 0-2.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19)*, 37-44.
- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3)*, 881-894.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 185-201.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 131-152.
- Gürel, T. (2009). Hizmet içi eğitimlerin kurum içi iletişim aracı olarak kullanımına yönelik bir öneri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23(3)*, 19-34.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3)*, 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Karasolak, K., Tanrıseven, İ. ve Yavuz Konokman G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3)*, 997-1010.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (MEB). (1988). *Hizmet içi eğitim, kuruluş, gelişme, faaliyetler 1960-1987*. MEB Yayınları.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publisher.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 509-530.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 509-530.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- O'Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *International Journal of Educational Development, 21*, 93-117. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00026-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00026-2)
- Öztürk Akar, E. (2007). *Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. Eğitim ve Bilim, 32(143)*, 68-79.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(5)*, 1921-1934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>
- Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 5(1)*, 1-12.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1)*, 155-169.
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(12)*, 302-319.
- Susar Kırmızı, F. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(1)*, 20-35. doi: 10.17244/eku.643224
- Turgut, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uçar, A., Başar, M. A. ve Hamarat, S. (2007). Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ, 140*, 103-127.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Düğenci, M. (2010, Şubat). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: e-hizmet içi eğitim. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf




Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi

Determination of Reflective Thinking Tendencies of Prospective Special Education Teachers

Sayfa | 531

Havva Aysun KARABULUT , Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, havvakarabulut@ibu.edu.tr

Tuğba SİVRİKAYA , Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, tugba.sivrikaya@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 15 Mart 2023
Kabul tarihi - Accepted: 21 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Bolu ilinde Özel Eğitim Öğretmenliğinde okuyan 118 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimleyici tipte olup genel tarama modellerinden tekil tarama modeliyle desenlenmiştir. Veriler, katılımcılara Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) ile Demografik Bilgi Formunun dijital olarak gönderilmesiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının “Öngörülü ve İçten Olma” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken; Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ve Araştırmacı boyutlarında yansıtıcı düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların Açık Fikirlilik, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ve Mesleğe Bakış boyutları ile ölçeğin genelinde gözlenen yansıtıcı düşünme eğilimleri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyetine göre “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ve “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan katılımcıların yaşı ile “Açık Fikirlilik” ve “Mesleğe Bakış” faktörlerinde anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi, Öğretmen Adayı, Özel Eğitim Öğretmen Adayı.

Abstract. This study aims to reveal the reflective thinking tendencies of prospective special education teachers. A total of 118 students studying Special Education Teaching in Bolu province participated in the study. The research is descriptive and was designed with the single survey model, one of the general survey models. Data were collected by sending the Reflective Thinking Tendency Scale (RTSS) and Demographic Information Form digitally to the participants. In data analysis, non-parametric tests was used. As a conclusion, while the reflective thinking tendencies of the prospective special education teachers were high in the "Foresighted and Sincere" factor. Their reflective thinking tendencies were medium at "Continuous and Intentional Thinking", "Teaching Responsibility and Science " and "Researcher" factors. On the other hand their reflective thinking tendencies observed in the factors of "Open Minded", "Interrogative and Effective Teaching" and "Looking Professional" and the overall scale were low. Significant difference was observed in the participants' scores in the factors of "Continuous and Intentional Thinking", " Interrogative and Effective Teaching" and in the overall scale according to gender. At the same time significant difference was observed in the participants' scores in the dimensions of "Open Minded" and "Looking Professional" according to age.

Keywords: Reflective Thinking Tendency, Prospective Teacher, Prospective Special Education Teacher.



Extended Abstract

Introduction. When the learning-teaching approaches in education systems are examined, it is seen that cognition is at the forefront. However, individuals need to think to be conscious of their cognitive processes and learning competencies and inadequacies. One of the types of thinking in this direction is reflective thinking (Genç, 2014). Reflective thinking was defined by John Dewey as the creation of a knowledge structure which helps any credence or knowledge and the acquirement of its expected results through active, determined and careful thinking (Semerci, 2007). Reflective thinking or questioning is an essential skill for both teachers and students (Rodgers, 2002). Reflective thinking is an indispensable and natural component of teacher training in special education and it is expected to improve the reflective thinking tendency of pre-service special education teachers. In this study, it is aimed to determine the reflective thinking tendencies of pre-service special education teachers.

Method. This study was designed with a single survey model. The population of this research consists of prospective special education teachers studying Special Education Teaching in Bolu province and the sample consists of 118 prospective special education teachers reached by stratified sampling technique. Demographic Information Form and Reflective Thinking Tendency Scale were used to collect the data. Google Forms application was used to collect the data, and the Demographic Information Form and Reflective Thinking Tendency Scale, which were organized on the online survey form, were delivered to the participants through mobile sharing groups and asked to fill out. To decide on the tests to be conducted to examine the reflective thinking tendencies of prospective special education teachers, kurtosis and skewness values and the normality of the scores were analyzed using the Kolmogorov-Smirnov Test, which is applied when the group size is greater than 30, and normal distribution has been observed. Therefore, non-parametric tests were preferred. Statistical significance level .05 was accepted.

Results. As a conclusion, while the reflective thinking tendencies of the participants were high in "Foresighted and Sincere" factor. Their reflective thinking tendencies in "Continuous and Intentional Thinking", "Teaching Responsibility and Science" and "Researcher" factors were medium. On the other hand participants' reflective thinking tendencies observed in the factors of "Open Minded", "Interrogative and Effective Teaching" and "Looking Professional" and the overall scale were low. There was a significant difference among the participants' scores in Continuous and Intentional Thinking" and "Interrogative and Effective Teaching" factors and in the overall scale according to gender. At the same time there was a significant difference among the participants' scores in the dimensions of "Open Minded" and "Looking Professional" according to age.

Discussion and Conclusion. The reflective thinking tendencies of participants were high "Foresightedness and Sincerity" factor. On the other hand their reflective thinking tendencies were medium in "Continuous and Intentional Thinking", "Teaching Responsibility and Science" and "Researcher" factors. On the other hand their reflective thinking tendencies were low level in the dimensions of "Open Minded", "Interrogative and Effective Teaching", "Looking Professional" and the overall scale. To increase the reflective thinking competences of pre-service teachers, it may be recommended to include applied courses to enhance reflective thinking skills in undergraduate programs. There was no significant difference between the scores of male and female pre-service

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper



special education teachers on the factors of Open-Minded, Teaching Responsibility and Science, Investigative, Foresighted and Sincere, and Looking Professional. There was no significant difference between the type of high school graduated from and reflective thinking tendency levels of participants. The findings are consistent with the findings of similar research. Considering the last finding of the study, no significant difference was found between the grade level of the prospective special education teachers and their reflective thinking tendency levels. In order to reveal which variables affect the reflective thinking skills of pre-service special education teachers for further research, carrying out a wider range of applications supported by qualitative and mixed methods is recommended.



Giriş

Eğitim sistemleri içinde ele alınan öğrenme-öğretme yaklaşımları incelendiğinde bilişselliğin ön planda olduğu görülmektedir. Ancak bilişsel süreçleri ve öğrenme yeterlikleri ile yetersizliklerinin farkında olması için bireyin düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultudaki düşünme becerilerinden bir tanesi de yansıtıcı düşünmedir (Genç, 2014). Yansıtıcı düşünme yansıtma kelimesinden ortaya çıkan ve pragmatik felsefeye dayanan bir kavramdır. Yansıtma, bireyin tecrübesinden faydalanarak var olan durumuna yönelik değerlendirme yaparak mevcut durumdan anlam çıkarıp kendi perspektifine dayalı yeni ve özgün bir sonuca ulaşmasıdır (Elmalı ve Balkan- Kıyıcı, 2018). Yansıtmanın temellerinden olan bireyin düşüncesini sorgulama, çözüm yolları üretme ve bunları irdeleme yansıtıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. Yansıtıcı düşünmede birey bilgiyi sorgulayan, düşünen, araştıran, yeni bilgiler üreten, daha önce öğrendiği bilgiyi yeni bilgiyle sentezleyen ve ürettiği bilgiyi günlük hayatına aktaran ve kullandır (Yıldırım ve Göğebakan- Yıldız, 2019; Aydın ve Yıldırım, 2022). Yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ana hedeflerinden biri olduğu gibi, Dewey'in pragmatizminin de ana amaçlarından (Başol ve Evin Gencel, 2013). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme öğretim süreçlerinin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Gelter, 2003).

Eğitim bilimleri açısından yansıtıcı düşünmenin alanyazında farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Yansıtıcı düşünme, John Dewey tarafından, bir bilgi veya inancı ve onun amaçladığı sonuca ulaşmaya yardımcı olan bir bilgi yapısının aktif, dikkatli ve istikrarlı bir şekilde düşünme ile oluşturulması olarak tanımlanmıştır (Semerci, 2007). Yansıtıcı düşünme, bir konunun amaçlarını sorgulamak, uygulamanın sonucunu izlemek, kısa ve uzun vadede düşünmek, geri dönütleri dikkate almak, yeniliklere, öneri ve eleştirilere açık olmak gibi çok boyutlu düşünme sistemini içerir (Hasırcı ve Sadık, 2011). Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için bireylerin sorumluluk sahibi, açık fikirli ve samimiyet gibi duyuşsal özellikleri olması gerekmektedir. (Dolaçcıoğlu, 2007). Dewey'e göre yansıtıcı düşünen öğretmenler amaçlarını sürekli sorgulayan, uygulama ve sonuçları izleyen ve her öğrencisi için kısa veya uzun süreli düşünenlerdir (Bauer, 1997).

Yansıtıcı düşünme veya sorgulama hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenilmesi esas olan bir beceridir (Rodgers, 2002). Yansıtıcı düşünme, öğrenenin öğrenme hedeflerine ulaşmasını ve davranışa dönüşmesini gerektirir. Daha sonra, öğrenen kendi performansını değerlendirir ve kaydettiği ilerleme hakkında bir algıya sahip olur, ürün hakkında bir tartışma yapar, bu şekilde gelecekteki olaylar için bu deneyimden faydalanması mümkün olacaktır. Bir eylem, onu gerçekleştiren kişinin eğitimini yaşam deneyimlerine yansıttığı ölçüde başarılı sayılabilir. Bu amaçla, bir öğretmenin ev ödevlerinde ve etkinliklerde öğrencilere yardımcı olarak onları teşvik etmesi gerekir (Başol ve Evin Gencel, 2013). Öğretmenler için yansıtma, çözümedikleri bir sorun olduğunda veya bir öğretmen yalnızca bir eğitim durumunu veya daha önce ulaşılan bir sonucu yeniden gözden geçirmek istediğinde başlar. Yansıtıcı düşünme sürecinin aşamaları sadece sorunun çözümüne yönelik ilerlemeyi değil, durumun farkında olma derecesini de göstermelidir. Süreç ve ilerleme birlikte görülmelidir. Yansıtıcı öğretmen eğitiminin temel amacı, öğretmenlerin belirli öğretim stratejilerini neden kullandıklarına ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için öğretimlerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin akıl yürütmelerini geliştirmektir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yeni fikirleri daha iyi öğrenmek ve mezun olduktan



sonraki süreçte de mesleki gelişimlerini sürdürmek amacıyla yansıtıcı etkinliklerde bulunmaları önerilmektedir (Lee, 2005).

Özel gereksinimli öğrencileri eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için bakanlıkça hazırlanan eğitim programlarından yola çıkarak her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması özel eğitim uygulamalarının esasını oluşturmaktadır. BEP'lerin hazırlanması bir ekip işi olup ekip üyeleri arasında sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenci bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerine cevap vermek için özel olarak yetiştirilen özel eğitim öğretmenleri, BEP ekibi ile iş birliği içinde olarak eğitsel planlamaların yapılması konusunda merkezi bir role sahiptir (Çakıroğlu, 2021; İnce vd., 2022). BEP geliştirme ve uygulama süreci, tüm ekip üyeleri için kendi kendini sorgulamayı gerektirir. BEP geliştirme ve uygulama sürecinde öğrencinin mevcut performansının ve nasıl iyileştirileceğinin belirlenmesi için yansıtıcı düşünmenin, sürecin her adımında kullanılması beklenir. BEP ekibinin tüm üyeleri, özel gereksinimli öğrencilerin yaşamlarında sahip oldukları etkinin bilincinde olarak, uygulamalarının öğrencinin yararına olduğundan emin olmak için kendileri ve eğitsel kararları hakkında sürekli olarak yansıtıcı sorular sormalıdır (Rowe ve Francis, 2020). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, özel eğitimde öğretmen eğitiminin olmazsa olmaz ve doğal bir unsuru olup özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğiliminin geliştirilmesi beklenmektedir.

Alanyazında çeşitli branşlardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini ortaya koymak amacıyla Köksal ve Demirel (2008), Meral ve Semerci (2009), Duban ve Yelken (2010), Aydın ve Çelik (2013), Köstekçi (2016), Levent ve Uçar (2017), Hasırcı ve Sadık (2021) ve Orakçı (2021) tarafından yapılan araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimini belirlemeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda şu alt amaçlar incelenmiştir:

- 1) Özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ne seviyededir?
- 2) Özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi cinsiyet, yaş, lise türü ve sınıf düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma tekil tarama modeliyle desenlenmiştir. Değişkenlerin tekil olarak, tür veya miktar açısından oluşumlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denilmektedir. Tekil tarama modelinde olay, olgu, birey, grup, gibi birim ve durum gibi değişkenler ayrı olarak betimlenir (Karasar, 2002). Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden ve her bir değişkene ilişkin sonuçlar ayrı ayrı betimlendiğinden tekil tarama modelinin işleyişine uygun olduğu söylenebilir.



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Bolu ilinde Özel Eğitim Öğretmenliğinde okuyan özel eğitim öğretmeni adayları, örneklemini ise tabakalı örnekleme tekniği ile ulaşılan 133 özel eğitim öğretmen adayından oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme tekniğinde ana kütle tabaka veya zümre adı verilen daha homojen alt gruplara ayrılarak, her tabakadan, tabakalarda yer alan birim sayısı ile orantılı birimler tesadüfi olarak seçilerek örnek oluşturulur (Güriş ve Astar, 2019). Bu araştırmanın örneklemine, özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yeterince temsil edilmesini sağlayacak şekilde, her sınıf düzeyinden tesadüfi olarak bir örneklem alınarak ulaşılmıştır. Bu yönüyle tabakalı örnekleme tekniğine uygun olduğu söylenebilir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

		N	%
Yaş	18-22	68	57,6
	23-27	33	28
	28-32	15	12,7
	33 ve üstü	2	1,7
Cinsiyet	Kadın	71	60,2
	Erkek	47	39,8
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi(AL)	66	55,9
	Anadolu İmam Hatip Lisesi(AİHL)	14	11,9
	Fen Lisesi(FL)	2	1,7
	Sosyal Bilimler Lisesi(SBL)	3	2,5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi(MTAL)	16	13,6
	Diğer	17	14,4
Sınıf	1	28	23,7
	2	24	20,3
	3	33	28
	4	33	28

Tablo 1’e göre, katılımcıların 68’i 18 ila 22 yaş aralığında (%57,6), 33’ü 23 ila 27 yaş aralığında (%28), 15’i 28 ila 32 yaş aralığında (%12,7), 2’si ise 33 yaş ve üstündedir (%1,7). Katılımcıların 71’i kadın (%60,2) ve 47’si erkektir (%39,8). Katılımcıların 66’sının mezun olduğu lise türü AL (%55,9), 14’ünün AİHL (%11,9), 2’sinin FL (%1,7), 3’ünün SBL (%2,5), 16’sının MTAL (%13,6) olup 17 katılımcı ise diğer türdeki liselerden mezun olduğunu belirtmiştir (%14,4). Katılımcıların 28’i 1. sınıfa (%23,7), 24’ü 2. sınıfa (%20,3), 33’er öğrenci ise 3. ve 4. sınıflara (%28) devam etmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden yararlanılmıştır.



Demografik Bilgi Formu: Hazırlanan Demografik Bilgi Formu özel eğitim öğretmeni adaylarının yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise türü ve okuduğu sınıf gibi değişkenleri soran sorulardan oluşmaktadır.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği: Ölçek, Semerci (2007)' nin öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirdiği bir ölçektir. Ölçek geliştirme çalışması 456'sı öğretmen adayı, 143'ü öğretmen olmak üzere 599 katılımcı ile yürütülmüştür. Bu araç, 20 olumsuz, 15 olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmaktadır. **Ölçekte 7 faktör bulunmaktadır:** (1) Sürekli ve Amaçlı Düşünme (SAD), (2) Açık Fikirlilik (AF), (3) Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim (SEÖ), (4) Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik (ÖSB), (5) Araştırmacı (A), (6) Öngörülü ve İçten Olma (ÖİO) ve (7) Mesleğe Bakış (MB). Ölçek faktörlerinde yer alan madde sayıları sırasıyla 7, 6, 5, 5, 6, 4, 2'dir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.308 ila 0.607 arasında değişmektedir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu .74 ve iki yarı test korelasyonu .77 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise .908'dir. Ölçekten alınacak minimum puan 35 iken alınabilecek maksimum puan ise 175'tir.

Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasında Google Formlar uygulaması kullanılmış olup çevrimiçi anket formu üzerinde düzenlenen Demografik Bilgi Formu ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği katılımcılara mobil paylaşım grupları aracılığıyla ulaştırılmış ve doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Özel eğitim öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemek üzere yapılacak testleri belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri ile ölçek puanlarının normalliği grup büyüklüğünün 30'dan büyük olması durumunda uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testiyle (Can, 2017) test edilmiş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Kolmogorov Smirnov Testi

Ölçek	Z	Basıklık	Çarpıklık	p
YANDE	,218	18,537	3,153	,000

Tablo 2' de görüldüğü gibi, YANDE Ölçeği [(Z=0.218; basıklık=18.537, Standart hata=.442; çarpıklık=3.153, Standart hata=.223); p<.05] ile toplanan verilere bakıldığında, verilerde normal dağılım gözlenmemiş olup veri analizinde parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak baz alınmıştır.

Mann Whitney U testi ile bulunan anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesinde [$r = Z / \sqrt{N}$] formülü kullanılmış (Field, 2009) ve Cohen'in r değeri için belirttiği etki büyüklüğü aralıkları esas alınmıştır. Cohen tarafından belirlenen etki büyüklüğü aralıklarına göre, r değerinin .10 düzeyinde küçük bir etkiye, .30 düzeyinde orta büyüklükte bir etkiye, .50 düzeyinde ise büyük bir etkiye işaret ettiği belirtilmiştir (Cohen, 1988; Field, 2009).



Kruskal Wallis H-Testi ile bulunan anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesinde $[(\eta^2 = \chi^2 / (N-1))]$ formülü kullanılmış (Can, 2017) ve Cohen'in η^2 değeri için belirttiği etki büyüklüğü aralıkları esas alınmıştır. Cohen'in belirttiği etki büyüklüğü aralıklarına göre, η^2 değeri için 0.01 düzeyinde küçük bir etkiye, 0.06 düzeyinde orta büyüklükte bir etkiye, 0.14 düzeyinde ise büyük bir etkiye işaret edilmektedir (Ellis, 2010; Özçomak ve Çebi, 2017).

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.05.2022 tarihinde 2022/06 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur (Protokol No: 2022/211).

Bulgular

Bu kısımda yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara Tablo 4'te ve izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ne seviyededir?

Tablo 3.

Katılımcıların YANDE ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapması

	\bar{x}	S
Sürekli ve Amaçlı Düşünme (SAD)	20,47	3,81
Açık Fikirlilik (AF)	7,21	3,62
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim (SEÖ)	6,54	3,00
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik (ÖSB)	15,20	2,57
Araştırmacı (A)	19,96	2,99
Öngörülü ve İçten Olma (ÖİO)	14,64	2,44
Mesleğe Bakış (MB)	3,35	1,70
Toplam	87,37	12,01

Tablo 3'e göre, özel eğitim öğretmen adaylarının ölçeğin SAD faktöründen aldıkları puan ortalaması 20,47'dir. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 7 olduğu, maksimum puanın ise 35 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların SAD faktöründe yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların AF faktöründen aldıkları puan ortalaması 7,21'dir. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 6, maksimum puanın ise 30 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların AF faktöründe yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düşük bulunduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların SEÖ faktöründen aldıkları puan ortalaması 6,54'tür. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 5, maksimum puanın ise 25 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların SEÖ boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düşük bulunduğu tespit edilmiştir.



Katılımcıların ÖSB faktöründen aldıkları puan ortalaması 15,20'dir. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 5, maksimum puanın ise 25 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların ÖSB boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Araştırmacı faktöründen aldıkları puan ortalaması 19,96'dır. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 6, maksimum puanın ise 30 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların Araştırmacı boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların ÖİO faktöründen aldıkları puan ortalaması 14,64'tür. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 4, maksimum puanın ise 20 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların ÖİO boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların MB faktöründen aldıkları puan ortalaması 3,35'tür. Bu faktörden alınabilecek minimum puanın 2, maksimum puanın ise 10 olduğu göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların MB boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düşük bulunduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puan ortalaması 87,37'dir. Ölçekten alınabilecek minimum puanın 35, maksimum puanın ise 175 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların puanlarının ölçekten alınabilecek ortalama puanın altında olduğu ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düşük bulunduğu tespit edilmiştir.

Buna göre, katılımcıların ÖİO boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken; SAD, ÖSB ve Araştırmacı faktörlerinde yansıtıcı düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların AF, SEÖ ve MB faktörleri ile ölçeğin genelinde gözlenen yansıtıcı düşünme eğilimleri ise düşük düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgulara izleyen tablo ve paragraflarda yer verilmiştir.

2. Özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi cinsiyet, yaş, lise türü ve sınıf düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında fark var mıdır?

Tablo 4.

Cinsiyete göre özel eğitim öğretmen adaylarının YANDE ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SAD	K	71	53,44	3794	1238	,017
	E	47	68,66	3227		
AF	K	71	54,86	3895	1339	,058
	E	47	66,51	3126		
SEÖ	K	71	53,58	3804	1248	,012
	E	47	68,45	3217		
ÖSB	K	71	58,61	4161	1605	,723



A	E	47	60,85	2860	1426	,177
	K	71	56,08	3982		
ÖiO	E	47	64,66	3039	1498,50	,337
	K	71	61,89	4394,50		
MB	E	47	55,88	2626,50	1351,50	,067
	K	71	55,04	3907,50		
Toplam	E	47	66,24	3113,50	1199,50	,010
	K	71	52,89	3755,50		
	E	47	69,48	3265,50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kadın ve erkek katılımcıların YANDE Ölçeğinin AF (U=1339), ÖSB (U=1605), "Araştırmacı" (U=1426), ÖiO (U=1498,50) ile MB (U=1351,50) faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$). Öte yandan katılımcıların cinsiyete göre YANDE Ölçeğinin SAD (U=1238) ve SEÖ" (U=1248) faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda erkek katılımcıların SAD ve SEÖ boyutlarındaki yansıtıcı düşünme eğilimleri ile genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre; SAD boyutunda etki büyüklüğü [$r= Z / \sqrt{N}$], $r=-2,384/\sqrt{118}$ $r=-0,22$, SEÖ boyutunda etki büyüklüğü [$r= Z / \sqrt{N}$], $r=-2,502/\sqrt{118}$ $r=-0,23$ ve ölçeğin genelindeki etki büyüklüğü [$r= Z / \sqrt{N}$], $r=-2,583/\sqrt{118}$ $r=-0,24$ bulunmuştur. Buna göre cinsiyetin özel eğitim öğretmen adaylarının SAD boyutundaki ve SEÖ boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimleri ile genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyleri ile yaşları arasında fark var mıdır?

Tablo 5.

Özel eğitim öğretmen adaylarının yaşına göre YANDE ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları

Faktörler	Yaş Aralığı	N	Ortalama	Sd	Ki-Kare	P
SAD	18-22	68	54,52	3	4,26	,235
	23-27	33	69,21			
	28-32	15	59,70			
	33 ve üstü	2	67,00			
AF	18-22	68	69,50	3	16,11	,001
	23-27	33	48,47			
	28-32	15	42,90			
	33 ve üstü	2	26,00			
SEÖ	18-22	68	65,27	3	7,62	,055
	23-27	33	56,12			
	28-32	15	44,57			
	33 ve üstü	2	31,00			
ÖSB	18-22	68	57,67	3	3,04	,385
	23-27	33	65,38			



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	28-32	15	51,67			
	33 ve üstü	2	83,50			
A	18-22	68	55,97	3	2,46	,483
	23-27	33	63,15			
	28-32	15	64,23			
	33 ve üstü	2	83,75			
ÖİÖ	18-22	68	56,38	3	5,78	,123
	23-27	33	63,50			
	28-32	15	70,40			
	33 ve üstü	2	18,00			
MB	18-22	68	67,34	3	10,37	,016
	23-27	33	49,20			
	28-32	15	51,10			
	33 ve üstü	2	26,00			
TOPLAM	18-22	68	59,60	3	2,10	,552
	23-27	33	63,92			
	28-32	15	52,37			
	33 ve üstü	2	36,75			

Tablo 5'e göre, katılımcıların yaşına göre YANDE Ölçeğinin SAD ($\chi^2=4,26$), SEÖ ($\chi^2=7,62$), ÖSB ($\chi^2=3,04$), Araştırmacı ($\chi^2=2,46$) ve ÖİÖ ($\chi^2=5,78$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ($\chi^2=2,10$) aldıkları puanlarda anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Buna karşın katılımcıların yaşı ile AF ($\chi^2=16,10$) ve MB ($\chi^2=10,37$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. ($p<0.05$). Grupların sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda AF alt boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimi en yüksek olanların 18-22 yaş aralığında olanlar olduğu; bunu sırasıyla 23-27 yaş aralığında olanların, 28-32 yaş aralığında olanların ve 33 ve üstü yaşta olanların izlediği görülmektedir. MB altında yansıtıcı düşünme eğilimi en yüksek olanların 18-22 yaş aralığında olanlar olduğu; bunu sırasıyla 28-32 yaş aralığında olanların, 23-27 yaş aralığında olanların ve 33 ve üstü yaşta olanların izlediği görülmektedir.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre; AF boyutundaki etki büyüklüğü [$(\eta^2= \chi^2/(N-1))$], $\eta^2=16,11/117=0,14$, MB boyutundaki etki büyüklüğü [$(\eta^2= \chi^2/(N-1))$], $\eta^2= 10,37/117=0,09$ bulunmuştur. Buna göre, yaşın özel eğitim öğretmen adaylarının AF boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde büyük bir etkiye, MB boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde ise, orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında fark var mıdır?



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.

Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre YANDE ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları

Faktörler	Lise Türü	N	Ortalama	Sd	Ki-Kare	P
SAD	AL	66	55,74	5	3,10	,685
	AİHL	14	60,89			
	FL	2	62,50			
	SBL	3	47,00			
	MTAL	16	65,81			
	Diğer	17	68,85			
AF	AL	66	65,14	5	5,86	,320
	AİHL	14	55,00			
	FL	2	61,50			
	SBL	3	51,33			
	MTAL	16	44,69			
	Diğer	17	56,47			
SEÖ	AL	66	60,27	5	1,50	,913
	AİHL	14	64,14			
	FL	2	66,00			
	SBL	3	44,83			
	MTAL	16	54,34			
	Diğer	17	59,35			
ÖSB	AL	66	58,24	5	2,56	,768
	AİHL	14	53,46			
	FL	2	62,00			
	SBL	3	50,67			
	MTAL	16	70,75			
	Diğer	17	60,03			
A	AL	66	56,81	5	8,06	,153
	AİHL	14	46,89			
	FL	2	83,75			
	SBL	3	44,83			
	MTAL	16	64,53			
	Diğer	17	75,32			
ÖiO	AL	66	58,55	5	6,60	,253
	AİHL	14	51,68			
	FL	2	60,75			
	SBL	3	24,17			
	MTAL	16	64,44			
	Diğer	17	71,06			
MB	AL	66	66,67	5	7,98	,157
	AİHL	14	55,04			
	FL	2	56,00			



	SBL	3	53,67			
	MTAL	16	45,81			
	Diğer	17	49,65			
TOPLAM	AL	66	61,07	5	4,06	,541
	AİHL	14	49,29			
	FL	2	75,25			
	SBL	3	31,67			
	MTAL	16	61,19			
	Diğer	17	63,29			

Tablo 6'ya göre, katılımcıların yaşına göre YANDE Ölçeğinin SAD ($\chi^2=3,10$), AF ($\chi^2=5,86$), SEÖ ($\chi^2=1,50$), ÖSB ($\chi^2=2,56$), Araştırmacı ($\chi^2=8,60$), ÖiO ($\chi^2=6,60$) ve MB ($\chi^2=7,98$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ($\chi^2=4,06$) aldıkları puanlarda anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile buldukları sınıf düzeyi arasında fark var mıdır?

Tablo 7.

Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre YANDE ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları

Faktörler	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Sd	Ki-Kare	P
SAD	1	28	60,11	3	4,86	,182
	2	24	57,69			
	3	33	50,77			
	4	33	69,03			
AF	1	28	64,79	3	3,54	,316
	2	24	55,96			
	3	33	64,86			
	4	33	52,23			
SEÖ	1	28	63,79	3	3,12	,374
	2	24	61,79			
	3	33	62,36			
	4	33	51,33			
ÖSB	1	28	63,36	3	2,62	,455
	2	24	53,71			
	3	33	54,86			
	4	33	65,08			
A	1	28	59,73	3	0,26	,967
	2	24	59,19			
	3	33	57,41			
	4	33	61,62			
ÖiO	1	28	65,38	3	1,62	,656
	2	24	53,73			
	3	33	58,59			
	4	33	59,62			



MB	1	28	65,82	3	1,64	,651
	2	24	57,35			
	3	33	59,61			
	4	33	55,59			
TOPLAM	1	28	62,46	3	2,15	,542
	2	24	50,50			
	3	33	60,67			
	4	33	62,36			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, katılımcıların sınıf düzeyine göre YANDE Ölçeğinin SAD ($\chi^2=4,86$), Açık Fikirlilik ($\chi^2=3,54$), SEÖ ($\chi^2=3,12$), ÖSB ($\chi^2=2,62$), Araştırmacı ($\chi^2=0,26$), ÖİÖ ($\chi^2=1,62$) ve MB ($\chi^2=1,64$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ($\chi^2=2,15$) aldıkları puanlarda anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim öğretmen adaylarının “ÖİÖ” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken; SAD, ÖSB ve Araştırmacı boyutlarında yansıtıcı düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. Öte yandan katılımcıların “AF”, “SEÖ” ve “MB” boyutları ile ölçeğin genelinde gözlenen yansıtıcı düşünme eğilimleri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlendiği araştırma sonuçlarına bakıldığında benzer ve farklı araştırma sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Şahan ve Kalkay (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada ise yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalara rastlanılmıştır (Yorulmaz, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Aslan, 2009; Duban ve Yanper- Yelken, 2010; Karadağ, 2010; Ergüven, 2011; Şahin, 2011; Fırat-Durdukoca ve Demir, 2012; Yumuşak, 2015; Sabekti vd., 2020; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020). Bu durumun sebebinin de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görevine başlamadan önce öğretmenlik mesleği konusunda derinlemesine, devamlı ve amaçlı düşünme ve nitelikli bir eğitim için süreci değerlendirmeye meyilli olduklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Yıldırım ve Göğebakan- Yıldız 2019). Öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme eğilimlerini arttırmak için lisans programlarına yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı derslere yer verilmesi önerilebilir.

Kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adaylarının YANDE Ölçeğinin “AF”, “ÖSB”, “Araştırmacı”, “ÖİÖ” ile “MB” faktörlerinden aldıkları puanlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (İnönü, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Phan, 2007; Karadağ, 2010; Şahin, 2011; Özmen, 2011; Fırat- Durdukoca ve Demir, 2012; Gedik vd., 2014; Saygılı ve Teheldere, 2014; Çağ-Adıgüzel, 2016). Buna karşın, katılımcıların cinsiyete göre ölçeğin “SAD” ve “SEÖ” faktörleri ile genelinden aldıkları puanlar arasında ise anlamlı fark gözlenmiştir. Erkek özel eğitim öğretmen adaylarının “SAD” ve “SEÖ” boyutlarındaki puanları ile genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadın özel eğitim öğretmen adaylarından fazla



olduğu gözlenmiştir. Cinsiyetin özel eğitim öğretmen adaylarının Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim boyutları ile ölçeğin genelindeki yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu sonuçların aksine Özcan (2002), Karadağ (2010), Alkan ve Gözel (2012), Aydın ve Çelik (2013), Erdoğan ve Şengül (2014), Gülerlerli (2014), Yumuşak (2015), Çınar (2016), Köstekçi (2016), Lale (2016) ve Temel (2017) yaptıkları çalışmada kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğretmen ve öğretmen adaylarından fazla olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda kadının çalışma hayatına girmesiyle birlikte özgüvenlerinin arttığı, kendilerini öğretmenlik mesleğinde erkeklere oranla daha yeterli ve etkin gördükleri, yeni bilgi üretme düşünme, araştırma, eleştirel düşünme gibi yansıtıcı düşünme becerilerini erkelere nazaran daha yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının yaşına göre "SAD", "SEÖ", "ÖSB", "Araştırmacı" ve "ÖİO" faktörleri ile ölçeğin genelinde aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum yansıtıcı düşünme eğiliminin süreç içerisinde ve zamanla edinilen bir becerisi olmadığını ortaya koymaktadır (Temel, 2017). Yansıtıcı düşünme eğiliminin yaşa bağlı olarak değişmesinde öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine bağlı olduğu da söylenebilir. Buna karşın katılımcıların yaşına göre "AF" ve "MB" alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuş olup 18-22 yaş aralığında olanların "AF" ve "MB" boyutlarındaki yansıtıcı düşünme eğilimi düzeylerinin daha büyük yaş gruplarındaki katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun sebebi örnekleme yer alan katılımcıların yaş aralıklarında eşit dağılım göstermemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma bulgularında yaşın özel eğitim öğretmen adaylarının "AF" boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde büyük bir etkiye, "MB" boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde ise, orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yansıtıcı düşünme becerilerini etkilediği (Saygılı ve Tenheldere, 2014) düşünüldüğünde öğretmen adaylarına kendilerini geliştirmeye yönelik hizmet öncesi eğitim almaları ve konferansa katılmaları önerilebilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının bitirdikleri lise türü ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin lise türüne göre değişmediği bulunmuştur (Dolapçioğlu, 2007; Kılınç, 2010; Karadağ, 2010; Kuzu, 2011; Gedik vd., 2014 ve Tekeli, 2016). Araştırmamızdan elde edilen bulgular ile yapılan araştırmaların bulguları tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın son bulgusuna bakıldığında ise özel eğitim öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyi ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aydın ve Çelik (2013), Gedik vd., (2014) ve Elmalı ve Balkan- Kıyıcı (2018) araştırmalarında da öğretmen adaylarının sınıf düzeyiyle yansıtıcı düşünme düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yansıtıcı düşünmenin bilinçli bir şekilde öğrenilerek geliştirilecek üstbilişsel bir özellik olduğu düşünüldüğünde bu yetkinliğin okulda kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Gedik vd., 2014). Özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini olumlu yönde etkileyecek ve kendilerini geliştirecek derslerin eklenmesi, programda var olan derslerde yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar önerilebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper



İleri araştırmalara yönelik özel eğitim öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hangi değişkenlerden, hangi yönde etkilendiğini ortaya koyabilmek için nitel ve karma yöntemlerle desteklenerek daha geniş çapta uygulamalar yapılması önerilebilir. Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde okuyan özel eğitim öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerdeki özel eğitim öğretmen adayları ile bu araştırmanın yinelenmesi önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Alkan, V., & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 8(1), 1-12
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, E. & Yıldırım, H. H. (2022). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerde akademik becerilerin öğretimi. H. H. Selvi (Ed.), *Rehabilitasyon merkezlerine yönelik özel eğitim el kitabı* içinde (ss. 259 -286). Ankara: Eğiten Kitap.
- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 ,169-181.
- Başol, G., & Evin- Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bauer, N.J. (1991). Dewey and Schon: An Analysis of Reflective Thinking. Annual Conference American Educational Studies Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344299.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel eğitimde temel kavramlar. Veysel Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Dolapçıoğlu, D. S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Duban, N., & Yelken T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-336.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect size, statistical power, metaanalysis and interpretation research results*. Cambridge University Press.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1).
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Etikan, I. Musa,S.A., & Alkassim, R.S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*. 5(1),1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>.
- Firat- Durdukoca, Ş., & Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. SAGE.
- Gedik, H., Akhan, N. E., & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*. 4(2),113-130.
- Genç, S. Z. (2014). Öğrenme öğretilmede çağdaş yaklaşımlar. Mehmet Arslan (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss: 107-123). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güriş, S., & Astar, M. (2019). *Bilimsel araştırmalarda spss ile istatistik*. Der Yayınları.
- Gelter, H. (2003) Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4(3), 337-344, <https://doi.org/10.1080/1462394032000112237>.



- Hasırcı, K. Ö., & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- İnce, M., Yıldırım, H. H., & Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1210-1227. <https://doi.org/10.51460/baebd.1178931>
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kozikoğlu, İ., & Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 573-589.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 189-203.
- Kuzu, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Şırnak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.
- Lale, E. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking, *Teaching and Teacher Education*, 21(6),699-715, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>.
- Levent, F., & Uçar, E. M. (2017). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (42), 147-165
- Meral, E., & Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 50-54.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete.
- Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100838.
- Özçomak, M.S., & Çebi, K. (2017). İstatistiksel güç analizi: Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(2), 413-431.
- Phan (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the South Pacific: *A path analysis approach*, *Educational Psychology*, 27(6), 789- 806.
- Rodgers C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*. 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>.
- Rowe D.A., & Francis, G.L. (2020). Reflective Thinking: considering the intersection of microcultures in iep planning and implementation. *Teaching Exceptional Children*. 53(1), 4-6. <https://doi.org/10.1177/0040059920952007>.
- Sabekti, A. W., Khoirunnisa, F., Liliasari, L., & Mudzakir, A. (2020). Validating the Indonesian version of reflective thinking questionnaire and investigation of the relationship between pre-service teachers' reflective thinking and academic achievement. *In Companion Proceedings of the 7th South East Asia Design Research International Conference (SEADRIC 2019)* (pp. 138-144). Sanata Dharma University Press, Yogyakarta.
- Saygılı, G., & Tenheldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 192-202.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,7(3), 1351-1377.
- Semerci, N., & Kılınc, H.H. (2010). İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Elazığ ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 531-550.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 531-550.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Stratton, S. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36 (4), 373-374. <https://doi.org/10.17/S1049023X21000649>.
- Şahan, H. H., & Kalkay, İ. (2011, Ekim). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. Sözlü Bildiri, *1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Tekeli, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tümkiye, S., & Hurioğlu, İ. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Yıldırım, Ö., & Gögebakan- Yıldız, D. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling ISSN: 1300-7432*, 8(2), 71-91.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yumuşak, G. K. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.




Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki¹

Relationship Between Teachers' Subjective Well-Being Levels and Attitudes Towards Students

Sayfa | 551

Tuğçe Gül ÇETİN  Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, tugcegulcetinn@outlook.com

Nejat İRA  Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nejat.ira@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 1 Mart 2022
Kabul tarihi - Accepted: 22 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu makale, birinci yazarın "Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı (Prof. Dr. Nejat İRA tarafından yürütülen) yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin algılarını belirlemektir. Bununla birlikte öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen ve Ergün-Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin algılarını belirlemek için Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) tarafından geliştirilen “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Merkez ilçede bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 183 öğretmen oluşturmuştur. Veri sonuçları SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin boyutları (okul bağlılığı, öğretim yeterliği) ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları (iletişim, uyum, yeterlik) arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin alt boyutlarının, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının belirlenmesinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öznel İyi Oluş, Mülteci, Tutum.*

Abstract. The aim of the research is to determine teachers' subjective levels of well-being and their perception of their attitudes towards refugee students. In addition, to investigate whether there is a relationship between the subjective well-being of teachers and their attitudes towards refugee students; and to produce results and recommendations according to the data obtained from the research result. Relational screening model was used in the research. In order to determine the subjective well-being levels of teachers, the "Subjective Well-Being Scale" developed by Renshaw, Long and Cook (2015) and adapted to Turkish by Ergün-Sezgin Nartgün (2017) and the "Refugee Student Attitude Scale" developed by Sağlam and İlksen Kanbur (2017) and the "Personal Information Form" prepared by the researchers were used to determine teachers' perceptions of their attitudes towards refugee students. The sample of the study was composed of 183 teachers working in primary and secondary schools in the Çanakkale. Data results were analyzed in SPSS 21.0 program. In line with the results, when taken both on the basis of scale and scale dimensions, it was observed that there is a weak positive correlation between the dimensions of the Subjective Well-Being Scale (school commitment, teaching competence) and the dimensions of the Refugee Student Attitude Scale (communication, compliance, competence). It has been concluded that the sub-dimensions of the Subjective Well-Being Scale is a meaningful guide to determining the sub-dimensions of the Refugee Student Attitude Scale.

Keywords: *Subjective Well-Being, Refugee, Attitude.*



Extended Abstract

Introduction. Subjective well-beings are a psychological construct about what people understand and how they feel about their lives. Before investigating how this psychological structure is and how it functions, it is necessary to define it well. In this way, it will be better known how to measure it (Maddux, 2018). In the measurement of subjective well-being, the financial situation of the person and his family, as well as living standards, safety, satisfaction from his job, his feelings and aspirations about the goods and services around him are among the factors that have an impact (Sirgy, 2019). When these factors are taken into account, the relationship between the immigration and the presence of refugee students in schools and the subjective well-being of teachers becomes a matter of curiosity.

Since the second half of the 20th century, problems related to international migration have come to the fore. One of the main reasons for this situation is globalization. Among the causes of international migration; civil wars, political instability, ethnic conflicts, human rights violations, economic problems, authoritarian regimes, low demand for labor, fear of life security and inadequate geographical conditions (Deniz, 2014). As a result of political changes and internal conflicts in the world, mass migration movements occur and immigrants are in different countries as asylum seekers or refugees (Lordoğlu, 2015).

The concept of subjective well-being, which consists of a multidimensional structure; It consists of three components: positive affect, negative affect and life satisfaction (Myers and Diener, 1995). The concept of subjective well-being corresponds to the expression of happiness in the current of positive psychology (Ryan and Deci, 2001). It is extremely important for the teachers, who have an important place in every process of the education system, to be happy, in other words, to have a high level of subjective well-being, for the education of the students they will bring to the society.

Method. Relational screening model was used in the research.

Research Group. The sample of the study was composed of 183 teachers working in primary and secondary schools in the Çanakkale. Convenience sampling method was preferred because it was in the pandemic period. The study group, 62.8% (n=115) of the participants were female, and 37.2% (n=68) were male.

Data Collection Tools. In order to determine the subjective well-being levels of teachers, the "Subjective Well-Being Scale" developed by Renshaw, Long and Cook (2015) and adapted to Turkish by Ergün-Sezgin Nartgün (2017) and the "Refugee Student Attitude Scale" developed by Sağlam and Ilksen Kanbur (2017) and the "Personal Information Form" prepared by the researchers were used to determine teachers' perceptions of their attitudes towards refugee students. Data results were analyzed in SPSS 21.0 program.

Ethical Rules. Due to the pandemic we are experiencing, a written statement has been prepared regarding the purpose and scope of the research. After obtaining the necessary permissions from the Ministry of National Education for the procedure, permission was obtained from the University Ethics Committee. In addition, all ethical principles, were complied with in studies involving human participants.

Results. Correlation has been seen between School commitment and Communication issue 365(p<0,01), between School commitment and Compliance issue 404 (p<0,01), between School commitment and Competence 286 (p<0,01). Correlation between Communication, Compliance and



Competence dimensions have been calculated. Correlation has been calculated between Teaching Competence and Communication 356($p<0,01$), between Teaching Competence and Compliance 256($p<0,01$), between Teaching Competence and Competence 276($p<0,01$). It has been found out that the dimensions of Refugee Student Attitude Scale; communication ($r=0,365$), compliance ($r=0,404$) and competence ($r=0,286$) predicts the variable of school commitment positively. On the other hand it has been found out the dimensions of Refugee Student Attitude Scale; communication ($r=0.356$), compliance ($r=0.256$) and competence ($r=0.276$) also predicts the variable of teaching competence positively.

Discussion and Conclusion. When the studies in the literature are examined, it is observed that similar results are obtained with the current research results.

In addition to the contributions of the research to the literature, the current research has some limitations. The fact that the participant group was determined by random sampling method is a limitation of the study.

Giriş



Eski uygarlıkların doğuşundan bu yana, insanlar mutluluğun açık ve her şeyi kapsayan bir tanımını belirlemeye çalışmışlardır. Bu süreç içerisinde iyi oluş kavramını da tanımlamaya çalışmışlar; fakat fikir birliğine ulaşamamışlardır. Mutluluk kavramının içerisinde yer alan iyi oluş durumu; kendini gerçekleştirme, memnuniyet, yaşam kalitesi, uyum, ekonomik refah gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Fakat mutluluk ve iyi oluşun ne olduğu ve nasıl duyumsandığı hala pozitif psikolojinin yanıt aradığı bir sorudur (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Günümüz dünyası küresel ısınma, doğal felaketler, ekonomik resesyon, evsizlik terörizm ve savaşların olumsuz etkileriyle karşı karşıyadır. Bu durumlar, insanlar üzerinde üzüntü ve korkuya neden olmaktadır. Üzüntü ve korkunun insanlar üzerinde yarattığı duygusal sorunlar iyi oluşlarını da etkilemektedir. İnsanlığın yaşadığı bu sorunlar ve iyi oluş, pozitif psikolojinin araştırma alanına girmektedir. Pozitif psikolojinin temel amacı; anlamak, keşfetmek, korumak ve test etmektir. Odaklandığı noktalar ise; iyi oluş, mutluluk, güçlü kişilik, zekâ, yaratıcılık, hayal gücü ve bireylerin, kurumların pozitif karaktere sahip olmasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Mutluluk kavramı pozitif psikoloji akımı içerisinde öznel iyi oluş ifadesi ile karşılık bulmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Mutluluk, öznel iyi oluş ifadesi ile ele alındığında karşımıza çıkan ilkelerin başında, iyi bir hayatın ölçütü olarak kabul gören değerlerin ne olduğunun, sadece insanın kendisi tarafından belirlenebilmesi gelmektedir (Diener, 1984; Myers ve Diener, 1995). Mutlu bir hayat sürmek, insanların önemli bir arzudur. Bu bağlamda öznel iyi oluş, bireyin kendi hayatını yorumlaması, hayatına dair değerlendirmede bulunması ve kendi hayatı hakkında yargı bildirmesi gibi anlamlara gelmektedir (Haybron, 2000; Myers ve Diener, 1995). Birçok modern düşünür ve premodernler için mutluluk göreceli bir niceliktir ve onlara göre bireyin hayatının iyi gitmesinin ilk ve son koşuludur (Haybron, 2000). Pozitif psikolojinin araştırma konuları içerisinde yer alan ve en önemlilerinden birisi olan mutluluk, bir diğer ifadeyle öznel iyi oluş üzerinde duran araştırmacılar, özellikle bu kavramı tanımlamaya ve bazı sorulara yanıt bulmaya çalışmışlardır. Bunların başında; bazı bireylerin niçin daha mutlu olduğu, insanların mutluluk için ne gibi yollara başvurduğu ve onları mutlu eden belirleyicilerin neler olduğu gibi sorular gelmektedir.

Mutluluk, bireyin yaşamına dair muhakemelerinin ve yaşadığı durumlara göstermiş olduğu duygusal tepkilerin sonucu olarak ifade edilmektedir. Mutluluk, diğer bir ifadeyle öznel iyi oluş, olumlu duyguların fazla, olumsuz duyguların ise nadir yaşanması ve bununla birlikte yaşamdan yüksek düzeyde doyum alınması olarak belirtilmektedir (Diener, 1984; Myers ve Diener 1995).

Evrensel olarak kabul edilen bir gerçek vardır ki bu dünyada insanlar daha çok mutluluğu daha az mutluluğa tercih etmektedir. Mutluluğun ve yaşam doyumunun değeri sürekli olarak geçmişten beri sorgulansa da kişinin hayatından memnun olması insanların büyük çoğunluğu için önem taşımaktadır (Maddux, 2018).

İyi oluş hakkında yapılan araştırmalar çeşitli yaklaşımlar ile oldukça geniş ve net olmayan tanımlamaları beraberinde getirmektedir. Araştırmacılar iyi oluş ifadesi ile benzer anlama gelen “mutluluk”, “yaşam doyumunu” ya da “yaşam niteliği” gibi ifadeleri tercih etmektedir. Bununla birlikte,



araştırmacıların bazıları ise iyi oluş kavramının çok boyutlu yapısını göz ardı etmekte ve öznel iyi oluşu tek boyuttan oluşan bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu tek boyutlu yapıyı da yaşam doyumunu ile bir tutmakta, iyi oluş kavramının önemli olan diğer boyutlarını maalesef görmezden gelmektedir (Forgeard, vd., 2011).

Öznel iyi oluş, tek boyuttan oluşan bir yapı değildir (Diener, 1984). Çok yönlü ve de karmaşık bir yapısı olan öznel iyi oluşu keşfetmeden önce anlamamız gerekmektedir (Bergman ve Scott, 2001). Öznel iyi oluş kavramının boyutları; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur. Olumlu duygulanım; ilgi, neşe, heyecan, güven gibi pozitif duyguları; olumsuz duygulanım ise üzüntü, kin, suçluluk ve öfke gibi negatif duyguları niteleyen doyumsuzluğu ve bireysel stresi içermektedir. Öznel iyi oluşun yaşam doyumunu boyutu, bilişsel bileşen olarak ifade edilmektedir. Bilişsel bileşen, kişinin farklı alanlardaki tatmin duygusuna yönelik değerlendirmelerini içermektedir (Myers ve Deiner, 1995). Bununla birlikte Song, Gu ve Zhang (2020) araştırmalarında öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının doğasını incelemiş ve öğretmenlerin öznel iyi oluşunun temel yönleri arasındaki dinamik etkileşimi araştırmışlardır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen dört faktöre ulaşmışlardır. Bu faktörler; fedakarlık, öz-yeterlik, iş tatmini ve gelir tatminidir.

Öznel iyi oluş bireylerin kendi kendilerini değerlendirdikleri ve kendilerine dönütlerde buldukları bir ölçüdür. Burada söz konusu olan duygusal tepkiler, yaşamın belirli alanlarında memnuniyet ve genel olarak yaşamda memnuniyet öznel iyi oluşu meydana getirmektedir. Öznel iyi oluş hem olumlu hem de olumsuz deneyimlenmiş duyguları yansıtmaktadır. Bu duyguların içinde değerlendirici ve yargılayıcı bir bileşen olarak biliş, diğer tarafta da esenliğin bir zevk ve acı bileşeni olan duygulanım vardır. Öznel iyi oluş literatüründe genel olarak etkiler; olumsuz etkiler ve olumlu etkiler olarak sınıflandırılmaktadır. Deneysel olarak öznel iyi oluşu ölçmenin, doğası gereği öznel olduğu yani bireyin deneyiminin bir ifadesi olduğu ifade edilmektedir (Wheatley, 2017).

Farklı bağlamlarda öznel iyi oluş kavramı ele alındığında; sosyallik ile öznel iyi oluş arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir. Başkalarıyla birlikte faaliyetlerde bulunmak için zaman harcayan bireylerin birliktelik duygusuna sahip oldukları ve bu duygunun bireylerin öznel iyi oluşlarını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Wheatley, 2017). Benzer şekilde sosyal hayatlarında çok arkadaşı olan bireylerin veya kalabalık aileye sahip olan insanların daha mutlu oldukları yani, öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Genelde, öznel iyi oluşları yüksek olan bireylerin aynı zamanda daha iyi sağlık durumuna sahip oldukları görülmektedir. Çalışma hayatı düşünüldüğünde mutlu çalışanların meslektaşlarına yardım etmek gibi, işlerinin gerektirdiği görevlerin dışındaki durumları gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş kavramı bir başka bağlam olarak cinsiyet faktörü açısından ele alındığında şimdiye kadar bu konudaki araştırmalar, cinsiyet değişkeni açısından öznel iyi oluşun önemli ölçüde farklılığının olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin, gönüllülük gibi toplum yararlı faaliyetlerle daha fazla ilgili oldukları görülmektedir (Akt. Gencer, 2018).

Öznel iyi oluş insanların ne düşündükleri ve yaşamları hakkında nasıl hissettikleri ile ilgili psikolojik bir yapıdır. Bu psikolojik yapının nasıl olduğu ve nasıl işlediğini araştırmadan önce iyi bir şekilde tanımlamak gerekmektedir. Böylelikle onun nasıl ölçüleceği daha iyi bir şekilde bilinmiş olur (Maddux, 2018). Öznel iyi oluşun ölçülmesinde kişinin kendisinin ve ailesinin mali durumu, bunun



yanında yaşam standartları, güvenliği, işinden elde ettiği doyum, çevresindeki mal ve hizmetlerle ilgili duyguları ve özelemleri gibi durumlar, etkisi olan faktörlerdendir (Sirgy, 2019). Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda yaşanan göçler ile birlikte okullarda mülteci öğrenci bulunmasıyla öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki merak konusu olmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren uluslararası göç ile ilişkili sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bu durumun en temel sebeplerinden biri küreselleşmedir. Uluslararası yaşanan göçün nedenleri arasında; iç savaşlar, siyasi istikrarsızlık, etnik çatışmalar, insan hakları ihlali, ekonomik sorunlar, otoriter rejimler, iş gücü talebinin azlığı, can güvenliği korkusu ve coğrafi koşulların yetersizliği yer almaktadır (Deniz, 2014). Dünyada yaşanan siyasi değişiklikler ve iç çatışmalar neticesinde kitlesel göç hareketleri meydana gelmekte ve göçmenler farklı ülkelerde sığınmacı ya da mülteci olarak bulunmaktadır (Lordoğlu, 2015).

Küresel sorunlara dayanarak ve de gün geçtikçe artarak meydana gelen zorunlu göçlerin Türkiye'ye birçok alanda etkisi olmaktadır. Bunların başında; ekonomi, toplumsal, siyasi, hukuk gibi alanlar gelmektedir. Avrupa Birliği, yaşanan göçleri sınırları dışında tutmayı hedefleyen politikalar izlemektedir. Bu durum da coğrafi konumu gereği Türkiye'nin yaşanan düzensiz göçlerde tampon bir ülke haline gelmesine neden olmaktadır (Kartal ve Başçı, 2014). Diğer bir ifadeyle Türkiye, bulunduğu coğrafi konum dolayısıyla Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında gerçekleşen mülteci göçlerinin önemli bir yeri haline gelmektedir.

Çocuklar ve gençler genellikle mülteci veya göçmen olmayı seçmemektedir. Onlar ailelerinin izinden gitmekte; güvenli bir yerde olmak, sosyal ve sivil şiddet ile ezici yoksulluktan kaçmayı bir fırsat olarak görmektedir. Bu özel göçmen nüfusun içerisinde bulunan çocuklar ve gençler en savunmasızlar arasında yer almaktadır. Bu anlamda ergen mülteci ve göçmen sağlığı dünyadaki her ülkeyi etkileyen küresel bir öneme sahiptir. Bugün mültecilerin çoğu dünyanın üç ülkesinden; Afganistan, Suriye ve Güney Sudan'dan gelse de diğer birçok ülkeden gelen mülteciler ve göçmenler bulunmaktadır. Uluslararası olarak mültecilerin çoğu başta Asya ve Afrika olmak üzere gelişmekte olan ülkelere barındırılmaktadır. Ve Türkiye'de 3,5 milyon mülteci bulunmakta, bu da dünyada en çok mültecinin Türkiye'de barındığını göstermektedir (Warf ve Charles, 2020).

2017 verilerine göre dünya çapındaki mülteci ve sığınmacı sayısı sivil huzursuzlukların, doğal afetlerin ve diğer krizlerin ortaya çıkmasına paralel olarak sürekli artmakta, 65 milyonu aşan bir sayıda birçok insan zorla yerinden edilmekte ve bu sayı her geçen gün artmaya devam etmektedir. Bu mülteci sayısının artmasında siyasi ve askeri çatışmalar önemli rol oynasa da iklim değişikliğinin etkisi de zorunlu göçün nedenleri arasında yer almaktadır ve bu durum yakın gelecekte azalma belirtisi göstermemektedir (Warf ve Charles, 2020; Shapiro, vd., 2018).

Göçle gelenlerin yerleşimi ile ilgili endişeler, bazı ülkelerde seçmenler arasında düzen karşıtı ve milliyetçi duyarlılığın artmasına neden olmaktadır. Bu mültecilere ve sığınmacılara uzun vadede ne olacağı konusu kamu medyasında çok da sorgulanmamaktadır. Eğitim sistemleri ve eğitim hizmetleri bu süreçte mültecilerin kültüre adaptasyonu, sosyal hareketliliği ve sosyal uyumu konusunda önemli bir role sahiptir. Mülteci çocukların eğitimi ile ilgili olarak ilkökul sınıflarındaki çocuklara ve yaşı küçük olan öğrencilere odaklanılmakta; fakat yetişkinlerin eğitimleri ile ilgili araştırmalar sınırlı kalmaktadır



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Shapiro, vd., 2018). Tarihsel olarak öğretmenler ve okullar egemen kültürden farklı inanç ve değerlere sahip yeni kültürel grupların gelişinden kaynaklanan toplumsal değişimi ele alacak şekilde konumlandırılmaktadır. Nasıl yeni insanlar yeni geldikleri yerde diğer insanlarla birlikte yaşamayı öğreniyorsa öğretmenler ve okullardaki diğer bireyler de aynı şekilde birlikte yaşamayı öğrenmektedir (Hones, 2002). Mülteci konumundaki bireylerin göç ettikleri ülkelere ve o ülkelerin şartlarına uyum sağlamaları başlarda oldukça zor olmaktadır. Türkiye'deki mülteci bireylere ve öğrencilere bakıldığında da durum aynıdır. Eğitim sistemimizde yer alan mülteci öğrencilerin eğitim sistemimize entegre olmalarının önündeki en büyük engellerden biri dil farklılığıdır. Bunun yanında kültürel etkenler, sosyoekonomik şartlar da mültecilerin göç ettikleri ülkeye uyumlarını zorlaştıran diğer etkenlerdir.

Yaşanan göç olayları sonucunda farklı kültürler bir arada bulunmakta ve farklı kültürlere mensup bireylerin bir arada yaşamlarını devam ettirme zorunluluğu uyum ve çatışma noktasında önemli problemleri de beraberinde getirmektedir (Aksoy, 2012). Türkiye'de geçici koruma altında bulunan resmîyetteki Suriyeli mülteci sayısı 24 Şubat 2021 tarihi itibarıyla 3 milyon 656 bin 525 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu mültecilerin 2 milyona yakını, 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (UNCHR, 2021). 2020-2021 dönemi verilerine bakıldığında eğitime erişimi sağlanan mülteci öğrenci sayısı yaklaşık 800 bin kişidir. Eğitim kademelerine göre mülteci öğrencilerin okullaşma oranlarının ise %79,53 ilkökul, %78,89 ortaokul, %39,74 lise ve %24,37 okul öncesi olduğu görülmektedir (MEB, 2020). Göç ile gelen ve okul çağında olan çocukların yaşadığı sorunların en önemlilerinden birisi göç ettikleri ülkede aldıkları eğitim ile ilgilidir. Bu çocuklar yorucu ve tehlikeli işler, sosyal ve kültürel izolasyon, yoksulluk, olumsuz sağlık koşulları, farklı dil kullanmanın getirdiği iletişim engeli gibi sebeplerle ciddi düzeyde eğitimin dışında kalabilmektedir (Rossi, 2008). Mülteci öğrencilerin yaşadıkları veya yaşayacakları sorunlar oldukça önemliken, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşayacakları sorunlar da son derece önem arz etmektedir.

Öğrencilere akademik ve psikolojik destek sağlamak isteyen öğretmenlerin önünde dil faktörü problem olabilmektedir. Dil problemi ile birlikte anadilinde okuryazarlık seviyesi düşük olan, eğitim hayatı sekteye uğradığı için sınırlı bir kelime hazinesi ve kavramsal gelişime sahip olan ve yeni bir dilde karmaşık içerikleri öğrenmesi gereken öğrencilere eğitim vermek öğretmenler açısından zorlayıcı bir pedagojik çıkmaza neden olabilmektedir (Miller, 2009).

Mülteci öğrencilerin eğitimlerinin oldukça eski olmasının nedeni kitlesel eğitimin içerisinde yer almalarından kaynaklanmaktadır. Burada söz konusu olan elit sınıfın eğitimi değildir. İngiltere örneğini ele almak gerekirse; kitlesel veya toplu eğitim kentsel bir fenomendir ve geçmişini 16. yüzyıla kadar gözlemlemek mümkündür. Bu eski tarihine rağmen mülteci çocuklar eğitim sistemleri için bir problem olarak görülmektedir. Oysa buna benzer bir durumu, şehir merkezinde çalışan bir ilkökul öğretmeni özel eğitime ihtiyacı olan çocukların olduğu bir sınıfta, dil yetersizlikleri yüzünden programa tam erişemeyen çocuklarda veya öğrenmeye ilgisi az veya uzak görülen çocuklarda da gözlemleyebilmektedir (Rutter ve Jones, 1998).

Bir taraftan yaşanan göçler, ortak dil eksikliği, farklı kültürel geçmişe ait olma gibi sebeplerle mülteci öğrenciler okula uyum sağlamak için ek çaba gösterirken diğer taraftan da öğretmenler okullarda farklı ihtiyaçlar ve etnik kökenlere mensup olan bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin; mülteci öğrencilerin dil öğrenmesinde,



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okuma yazma becerilerini kazanmasında, değişiminde, kültürel kodları öğrenmesinde, özetle bu çocukların okula ve topluma hazırlanmasında kilit öneme sahip olduğu görülmektedir (Şeker ve Aslan, 2015).

Birçok araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları; yaşam doyumu statü, müfredat, işle ilgili stresle başa çıkma, okul yöneticisi gibi çeşitli değişkenlere bağlıdır (Cenkseven-Önder ve Sarı, 2009). Bununla birlikte; cinsiyet, yaş, idari pozisyon, medeni durum, sınıf mevcudu, ücretler ve mesleki eğitimin kırsal kesimdeki öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkilediği görülmektedir (Tang, 2018). Bu noktada okullar ve devlete önemli görevler düşmektedir. Okullar ve devlet yalnızca fiziksel sağlığı değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik sağlığını da önemseyen, öğretmeni tükenmişlik belirtileriyle tanıyan, eğitim veya atölye çalışmaları için stresle başa çıkma stratejileri sağlayan pozitif ve sağlıklı bir çalışma ortamı yaratmalıdır (Hung, vd., 2016).

Pozitif psikoloji akımı içerisinde mutluluk ifadesine karşılık gelen öznel iyi oluş (Ryan ve Deci, 2001) eğitim sisteminin her sürecinde önemli yeri bulunan öğretmenlerin, mutlu olmaları diğer bir ifadeyle öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması, topluma kazandıracakları öğrencilerin eğitimleri için son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin, kendilerini rahat hissedebilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri, bunun yanında kendilerini çalıştıkları okula ait hissedebilmeleri öznel iyi oluşlarını olumlu etkilemektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemektir. Elde edilen bulgular sonucunda öneriler sunulmaktadır.

Araştırma modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmada güvenilir sonuçlar elde etmek için nicel yaklaşımı kapsayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Bu modelde, değişkenlerde değişim varsa bu değişimi belirlemek ve değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini saptamak amaçlanmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırma evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini MEB'e bağlı Çanakkale merkezde bulunan ilk ve ortaokullarda görevlerini sürdürmekte olan ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunan tüm öğretmenler oluşturmuştur.



2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi itibari ile Çanakkale Merkez’de bulunan ilk ve ortaokullarda 828 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit / rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Bu çerçevede 01.10.2020- 30.12.2020 tarihleri arasında her bir okulda bulunan öğretmene ulaşabilecek şekilde veri toplama süreci planlanmış ve süreç için gerekli olan izinler alınmıştır. İçinde bulunduğumuz pandemi süreci sebebiyle araştırmanın amacı ve kapsamına dair yazılı bir açıklama hazırlanmıştır. Fiziksel olarak çalışmanın uygulanmasının mümkün olmaması sebebiyle ölçekler link olarak okul müdürleriyle paylaşılmıştır. Bu aşamadan sonra okul müdürleri vasıtasıyla öğretmenlerle paylaşılan ölçekler gerekli koşulları sağlayan öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Sonuç olarak ele alınan problem 183 katılımcıdan toplanan veriler yoluyla çözülmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %62,8’i kadın (115 kişi), %37,2’si (68 kişi) erkek olarak görülmektedir. Yaş değişkenine göre katılımcıların dağılımını incelediğimizde %6,6’sı 30 yaş ve altında (12 kişi), %24’ü 30-40 yaş arası (44 kişi), %69,4’ü 40 yaş ve üzeri (127 kişi) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 3,8’i 1-5 yıl (7 kişi), %6,6’sı 6-10 yıl (12 kişi), %15,8’i 11-15 yıl (29 kişi), %15,8’i 16-20 yıl (29 kişi) ve %57,9’unun 21 yıl ve üzeri (106 kişi) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,1’i Ön Lisans (13 kişi), %77’si Lisans (141 kişi), %15,8’i Yüksek Lisans (29 kişi) eğitimine sahip oldukları görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeği

Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını belirlemek amacıyla Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin çalıştıkları işe yönelik öznel iyi oluşlarını belirlemek için Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ergün-Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte; öğretim yeterliği ve okul bağlılığı olmak üzere iki alt boyut, ve likert türünde 8 madde bulunmaktadır. Cevaplama sistemi her ifade için "(1) Neredeyse Hiçbir Zaman"dan "(4) Neredeyse Her Zaman"a kadar sıralanmış dördümlü Likert ölçeği şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,82’dir. Okul bağlılığı boyutunu; 1, 3, 5, 7. maddeler ve öğretim yeterliği boyutunu; 2, 4, 6, 8. maddeler oluşturmaktadır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeği

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ), sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan (yetenek, uyum ve iletişim) ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,91’dir. Ölçeğin iletişim boyutunu; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. maddeler, uyum boyutunu; 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. maddeler ve yeterlik boyutunu; 21, 22, 23, 24. maddeler oluşturmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) uygulanmıştır.



Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde, araştırmacının oluşturduğu link ile öğretmen adaylarına gönderilmiş ve araştırmacılar online olarak cevapladıkları ölçeği mail yolu ile araştırmacıya göndermişlerdir. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı yazılı olarak ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinde gönüllü olan öğretmenler ölçekleri yanıtlamıştır.

Verilerin analizi

Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler, Statistical Package for Social Science (SPSS 21.0) kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler bu programla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan iki ölçek arasındaki ilişkiler Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını yordayıp yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

“Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1’de Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin Okul Bağlılığı ve Öğretim Yeterliği boyutu ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’nin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.

Okul bağlılığı ve öğretim yeterliği ile mülteci öğrenci tutum ölçeği’nin boyutları arasındaki ilişki (Correlations)

	İletişim	Uyum	Yeterlik
Okul Bağlılığı	,365(**)	,404(**)	,286(**)
Öğretim Yeterliği	,356(**)	,256(**)	,276(**)

**p <0,01

Tablo 1’e göre Okul Bağlılığı puanıyla Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’nin; İletişim, Uyum, ve Yeterlik boyutu puanları arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Okul Bağlılığı ve İletişim boyutu arasında ,365 (p<0,01), Okul Bağlılığı ve Uyum boyutu arasında ,404 (p<0,01), Okul Bağlılığı ve Yeterlik boyutu arasında ,286 (p<0,01), korelasyon olduğu görülmüştür. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Okul Bağlılığı ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin boyutları arasında



zayıf düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Öğretim Yeterliği puanıyla Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin; İletişim, Uyum, ve Yeterlik boyutu puanları arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Öğretim Yeterliği ve İletişim boyutu arasında ,356 ($p < 0,01$), Öğretim Yeterliği ve Uyum boyutu arasında ,256 ($p < 0,01$), Öğretim Yeterliği ve Yeterlik boyutu arasında ,276 ($p < 0,01$), korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Öğretim Yeterliği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

İletişim, Uyum ve Yeterlik boyutlarına göre, okul bağlılığının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin okul bağlılığı boyutunu yordama gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6,131	1,375	-----	4,459	,000	-----	-----
İletişim	,098	,045	,189	2,163	,032	,365	,160
Uyum	,148	,050	,301	2,967	,003	,404	,217
Yeterlik	-,022	0,97	-,021	-,222	,825	,286	-,017
R= 0,430	R ² =0,185	F= 13,521	P=0.000				

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Boyutları: Kestirici değişken

Okul Bağlılığı: Kestirilen değişken

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul bağlılığı ile iletişim arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = ,365$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = ,16$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Uyum ile okul bağlılığı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = ,404$) bir ilişkinin olduğu; ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = ,217$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yeterlik boyutu ile okul bağlılığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = ,286$) bir ilişkinin olduğu; ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = -,017$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

İletişim, Uyum ve Yeterlik boyutlarına göre, Öğretim Yeterliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin öğretim yeterliliği boyutunu yordama gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8,171	1,061	-----	7,703	,000	-----	-----
İletişim	,115	,035	,297	3,290	,001	,356	,239
Uyum	-,005	,039	-,015	-,140	,889	,256	-,010
Yeterlik	,099	,075	,128	1,318	,189	,276	,092
R= 0,370	R ² =0,137	F= 9,472	P=0.000				



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Boyutları: Kestirici değişken
Okul Bağlılığı: Kestirilen değişken

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, iletişim ile öğretim yeterliliği boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = ,356$) olduğu; ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = ,239$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Uyum ile öğretim yeterliliği boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = ,256$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = -,010$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yeterlik ile öğretim yeterliliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = ,276$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = ,092$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, Öğretim Yeterliliği değişkeninin, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutlarının pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu ve Öğretim Yeterliliği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları arasında $0,137$ düzeyinde ortak yönün bulunduğu görülmektedir. Bu durum, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin toplam varyansın $\%13,7$ 'sinin öğretim yeterliliği boyutuyla açıklandığını ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk olarak, devlet okullarında çalışan öğretmenlere Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ardından öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Okul Bağlılığı boyutu ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları (iletişim, uyum, yeterlik) arasındaki ilişki incelendiğinde, Okul Bağlılığı ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017)'un yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının yeterlik boyutunda arzu edilen düzeyden düşük olduğu diğer boyutlarında ise kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Öğretim Yeterliliği boyutuyla Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları (iletişim, uyum, yeterlik) arasındaki ilişki incelendiğinde, Öğretim Yeterliliği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Cansoy, Parlar ve Türkoğlu (2020)'nin çalışmalarında öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öğretmen öz yeterliliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Situmorang vd. (2019) araştırmalarında; minnettarlık, iyimserlik ve iş-aile dengesi değişkenleri ile kadın öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında oldukça anlamlı pozitif ilişkilerin olduğunu belirtmiştir. Tang (2018), yaptığı araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşunu; cinsiyet, yaş, mesleki eğitim gibi değişkenlerin etkilediğini belirtmiştir. Çetin'e (2019) göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Arslan (2018) ise yüksek düzeyde iyi oluşun işyerinde sağlıklı ve



başarılı işleyen öğretmenlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Nar (2008), yüksek lisans çalışmasında, göç edilen bölgede çalışan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan olumsuz olaylar sonucunda motivasyonlarının düştüğü bulgusuna ulaşmıştır. Erdem (2017)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili yaşadığı en büyük sorunun dil sorunu olduğu sonucuna varılmıştır. Börü ve Boyacı (2016), araştırmalarında mülteci öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir. Avcı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmada öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda mülteci öğrencilerin kültür ve dil farklılığı sebebiyle buldukları sınıflara uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Başar, Akan ve Çiftçi (2018), mülteci öğrencilerin dil bilmeme durumlarının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017)'un yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının yeterlik boyutunda arzu edilen düzeyden düşük olduğu diğer boyutlarında ise kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ngui ve Lay (2019) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ, öz-yeterlik ve öznel iyi oluşun dayanıklılığı iyi bir öngörü ile açıklayabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Poormahmood, Moayedi ve Alizadeh (2017) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenleri arasında psikolojik iyi oluş, mutluluk ve algılanan mesleki stres arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öğretimde mesleki stresin, ilköğretim öğretmenlerinde kötü psikolojik iyilik hallerine ve mutluluğun azalmasına neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Janovská, Orosová ve Janovský (2017), okul müdürünün aktif katılım, ilgi, kararlılık, öğüt verme, duygusal destek ve uygun bilgi sağlama olarak tanımlanan destekleyici davranışının öğretmenlerin refahı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını ve öznel iyi oluşunu artırmanın, okullardaki genel atmosferin iyileştirilmesi açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Calaguas (2017) yaptığı çalışmada iş tatmini yüksek olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu, yani iş tatmini ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köse, Bülbül ve Uluman (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin mülteci öğrenciler için tutumlarının yaşlarına, eğitim seviyelerine, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, sınıflarında mülteci öğrenci bulunup bulunmamasına ve mülteci öğrencilerle ilgili bir eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017), Akman (2020), yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının görece orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Kara (2019)'nın araştırmalarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini kariyer uyumluluğunun artırdığı ve bu süreçte amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Heidmets ve Liik (2014), yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzının, öğretmenlerin okuldaki refahını ve bir işyeri olarak okula olan duygusal bağlılığını şekillendiren bir faktör olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan regresyon analizi, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin boyutlarından olan iletişim ($r=0,365$), uyum ($r=0,404$) ve yeterliğin ($r=0,286$), okul bağlılığı değişkeninin pozitif yönde yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin İletişim ($r=0,356$), Uyum ($r=0,256$) ve Yeterlik ($r=0,276$) boyutlarının Öğretim Yeterliği değişkeninin de pozitif yönde yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının, öznel iyi oluş düzeylerini önemli ölçüde ve pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Jalali ve Heidari (2016)'nin araştırmalarında mutluluk ve öznel iyi oluşun, ilköğretim öğretmenlerinin iş performansının en güçlü yordayıcıları olduğunu belirtilmiştir. Cansoy, Parlar ve



Türkoğlu (2020)'nin araştırmalarında ise öğretmenlerin öz yeterliğinin psikolojik refahlarının bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre belirlenen öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

Uygulamacılar için öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mülteci öğrencilere olumlu tutumları ve iletişimlerinin daha çok öznel iyi oluşa neden olacağı düşünüldüğünde, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından öğretmenlere mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak ve mülteci öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmek için hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını arttırmak için okul içinde fiziksel ortamlar geliştirilebilir.
3. Mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için akademik başarılarının yanında kendilerini okula ait hissetmeleri için etkinlikler düzenlenebilir.
4. Üniversitelerde yapılan araştırmaların okullarda uygulanmasına olanak sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin ekonomik sorunlarını çözecek ve özlük haklarını arttıracak politikaların üretilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılar için öneriler

1. Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışma araştırıldığı kadarıyla görülmemiştir. Bu açıdan, bahsedilen iki konu üzerine daha fazla çalışmalar yapılabilir. İleride yapılacak çalışmalarda, bu iki kavram ile ilişkili olabilecek diğer kavramlar arasındaki ilişkiler incelenebilir.
2. Bu araştırma, Çanakkale ili Merkez ilçesini kapsamaktadır. Çalışma Çanakkale ili ve tüm ilçelerini içerecek şekilde yapılabilir.
3. Araştırmada belirlenen örneklem grubunu devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna, özel okullarda çalışan öğretmenler de dahil edilerek karşılaştırma yapılabilir.
4. Okul örgütünü oluşturan her bir kavram için geniş çaplı öznel iyi oluş düzeyleri araştırılabilir.
5. Mülteci çocukların eğitimi ile ilgili olarak ilkökul sınıflarındaki çocuklara ve genç öğrencilere odaklanılmakta; mülteci eğitiminde yetişkin eğitimini de ele alan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20).
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 2(2), 113-127.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Learning-teaching process issues in classrooms with refugee students. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of adolescence*, 24(2), 183-197.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(4), 123-158.
- Calaguas, G. M. (2017). Satisfied and happy: Establishing link between job satisfaction and subjective well-being. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 104-111.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55.
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Diener E. (1984). Subjectivewell-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1-21.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L. ve Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106.
- Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207-225.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Open University Press McGraw-Hill Education.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62: 40-50.
- Hones, D. F. (2002). American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hung, C. H., Lin, C. W., & Yu, M. N. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 5(3), 25-35.
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz city. *International Education Studies*, 9(6), 45-52.

Çetin, T. G. ve İra, N. (2023). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 551-568. DOI: 10.51460/baed.1258536



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis Scholae, 10(3)*, 71-87.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2)*, 275-299.
- Köse, N., Bülbül, Ö. ve Uluman, M. 2019. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 2(1)*, 16-29.
- Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum, 1(44)*, 29-44.
- Maddux, J. E. (2018). *Subjective well-being and life satisfaction (First)*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- MEB (2020), Türkiye'de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağ Nüfus Dağılımı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM__2020__YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf adresinden 09.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education, 31(4)*, 571-592.
- Mülteciler Derneği. (2021). Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki> adresinden 03.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science, 6(1)*, 10-19.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: a Malaysian case study. *European Journal of Educational Research, 9(1)*, 277-291.
- Poormahmood, A., Moayedi, F., & Alizadeh, K. H. (2017). Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational stress among primary school teachers. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes, 34(4)*, 504-510.
- Rossi, A. (2008). *The impact of migration on children in developing countries*. Youth migration conference. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52(1)*, 141-166.
- Rutter, J., & Jones, C. (Eds.) (1998). *Refugee education: Mapping the field*. Oakhill: Trentham Books.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7(2)*, 310-323.
- Shapiro, S., Farrelly, R., & Curry, M. J. (Eds.). (2018). *Educating refugee background students: Critical issues and dynamic contexts*. Multilingual Matters.
- Sirgy, M. J. (2019). Wealth(s) and subjective well-being G. Brulè ve C. Suter (Ed.), *What determines subjective material well-being?* (51-67). Switzerland. Springer.
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching, 26(1)*, 3-31.
- Situmorang, N. Z., Tentama, F., Mujidin, M., Sari, E. Y. D., Andini, Y., Silawati, A., ... & Wahyudin, U. (2019). Female teachers' subjective well-being from the aspects of gratitude, optimism, and work-family balance. In *1st International Conference on Life, Innovation, Change and Knowledge (ICLICK 2018)* (pp. 141-144). Atlantis Press.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science, 8(1)*, 86-105.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of

Çetin, T. G. ve İra, N. (2023). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 551-568. DOI: 10.51460/baebd.1258536



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 551-568.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 551-568.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200.

UNHRC. (2021). Türkiye'deki mülteciler ve mülteciler ile ilgili yasal çerçeveye https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/Bi-Annual-Fact-Sheet2021-02-Turkeyf_TR.pdf adresinden 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Warf, C., & Charles, G. (Eds.). (2020). Clinical care for homeless, runaway and refugee youth: Intervention approaches, education and research directions. Springer Nature.


Wheatley, D. (2017). Time well spent subjective well- being and the organization of time. Rowman & Littlefield International, London.




Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standart, Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi: Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı¹

Sayfa | 569

Determination of Graduate Accreditation Standards-Indicators and Evidence in Teacher Education: Management and Quality Assurance Standard Area

Büşra ELÇİÇEĞİ , Arş. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, belcicegi@gmail.com

Kaya YILMAZ , Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, kaya1999@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 22 Mayıs 2023
Kabul tarihi - Accepted: 23 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Makale, Büşra Elçiceği'nin "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisansüstü Programları Akreditasyon Standart-Gösterge Ve Kanıtlarının Belirlenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.
Elçiceği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesi: yönetim ve kalite güvencesi standart alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 569-596.
DOI: 10.51460/baebd.1300522



Öz. Türkiye’de henüz lisansüstü eğitim akreditasyon standartlarının geliştirilmemiş olması nedeniyle öğretmenlik eğitim programlarının lisansüstü akreditasyonu yapılamamaktadır. Bu çalışma, literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, Avrupa ve Amerika’da şemsiye akreditasyon kuruluşlarına üye kalite güvence kuruluşlarının lisans ve lisansüstü (doktora programı) akreditasyon standartları incelenerek Türkiye’de öğretmenlik eğitimi programları için lisansüstü akreditasyon standartları hazırlanmıştır. Bu amaca yönelik lisansüstü eğitimde kullanılmak üzere 8 kalite güvence standart alanı geliştirilmiştir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi ve delphi tekniği ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi tekniği doğrultusunda 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun lisans ve lisansüstü standartları incelenmiştir. Saksonya bölgesinin doktora programı standartları, AB lisans standartları ve bölgesel kalite kuruluşlarının standartları da incelenerek Türkiye’de kullanılması amacıyla lisansüstü akreditasyon standartları hazırlanmıştır. Hazırlanan standartlar Delphi tekniği ile uzman görüşlerine sunulmuş ve 47 uzmandan gelen geri dönüşler doğrultusunda standartlar 3 kez revize edilmiştir. Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz; Delphi tekniği ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yönetim ve kalite güvencesi standart alanına ilişkin 14 alt standart, 54 gösterge ve 88 kanıt hazırlanmıştır. Hazırlanan gösterge ve kanıtlar için 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Bu çalışmada yönetim ve kalite güvencesi standart alanına ait alt standart, gösterge ve kanıtlar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim ve Kalite Güvencesi, Öğretmenlik Eğitimi Programları, Lisansüstü Akreditasyon Standartları, Göstergeleri, Kanıtları, Türkiye.

Abstract. Since graduate education accreditation standards have not yet been developed in Turkey, graduate accreditation of teacher education programs cannot be made. This study was carried out to fill this gap in the literature. In the study, undergraduate and graduate (doctoral program) accreditation standards of quality assurance institutions that are members of umbrella accreditation organizations in Europe and America were examined and graduate accreditation standards for teacher education programs in Turkey were prepared. For this purpose, 8 quality assurance standard areas have been developed to be used in graduate education. The data of the study were obtained by document analysis and delphi technique. In line with the document analysis technique, the undergraduate and graduate standards of 23 accreditation bodies from 12 countries were examined. Postgraduate accreditation standards have been prepared for use in Turkey by examining the doctoral program standards of the Saxony region, EU undergraduate standards and the standards of regional quality institutions. The prepared standards were presented to expert opinions with the Delphi technique and the standards were revised 3 times in line with the feedback coming from 47 experts. Descriptive analysis method was used for analysing data obtained by document analysis technique. Statistical analysis methods were used for the analysis of the data obtained with the Delphi technique. As a result, 14 sub-standards, 54 indicators and 88 evidences related to the management and quality assurance standard area have been prepared. Opinions of 7 experts were elicited for the prepared indicators and evidence. In this study, sub-standards, indicators and evidence of the field of management and quality assurance are discussed.

Keywords: Management and Quality Assurance, Teacher Education Programs, Graduate Accreditation Standards, Indicators, Evidences, Turkey.



Extended Abstract

Introduction. The concept of accreditation, which is of French origin, is derived from the words "ad and credere" (trust someone) and is called the quality assurance system in today's literature. Considering the quality assurance system as a process, it is a voluntary process in which the quality of an institution or program is certified by an independent accreditation body, taking into account the previously prepared and approved standards.

Quality assurance system is needed in higher education institutions as in every field. Each of the faculties constituting the higher education institutions has established independent accreditation institutions specific to their profession. The accreditation bodies that have started to operate evaluate the occupational field they are related to with the standards they have prepared and the indicators and evidence specific to these standards. While making this evaluation, interviews are held with the administrative staff, instructors and students of the relevant program, and the curriculum content that ensures the sustainability of the program, information resources such as the adequacy of the instructors and the physical facilities provided to the students, etc. elements are considered.

In this study, considering that there is no graduate level quality assurance system in any field in Turkey, it was prepared by taking expert participant opinions within the scope of the "Social Studies Teaching Graduate Program Accreditation Standard-Indicator and Determination of Evidence" doctoral thesis, which was initiated in the Social Studies Teaching doctoral program of Marmara University Educational Sciences Institute. Out of 8 standards and 88 sub-standards, the sixth standard area "Management and Quality Assurance" standard area and its sub-standards are discussed.

The study sought answers to the following research questions:

1. What should be the sub-standards of the "management and quality assurance" standard field to be used in the accreditation of teacher education graduate programs in Turkey according to the evaluations of lecturers, research assistants, teachers and graduate students?
2. What should be the indicators of the "management and quality assurance" standard field to be used in the accreditation of teacher education graduate programs in Turkey according to the evaluations of lecturers, research assistants, teachers and graduate students?
3. What should be the evidence of the "management and quality assurance" standard field to be used in the accreditation of teacher education graduate programs in Turkey according to the evaluations of lecturers, research assistants, teachers and graduate students?

Method. This research was carried out using document analysis and Delphi technique. In the study, document analysis, one of the qualitative data collection techniques, and A 5-point Likert-type questionnaire, one of the quantitative data collection tools, were used. National and international sources were examined within the scope of literature review and document analysis technique. The undergraduate and graduate standards of 23 accreditation bodies from 12 countries, as well as the doctoral program standards of the Saxony region, the EU undergraduate standards and the standards of regional quality bodies were also examined. It has prepared graduate accreditation standards in line with document reviews. The prepared standards were presented to expert opinions through the Delphi technique. In line with the feedback from 47 experts, the standards were revised 3 times. The data obtained by the document analysis technique were analyzed via the descriptive analysis



technique. Since the Cronbach Alpha values obtained in both the first and second rounds were above the value of 0.90. So, the reliability level was interpreted as excellent.

Results. 14 sub-standards have been prepared for the management and quality assurance standard area. 6 for the first and fourth substandards; 2 for the second and ninth substandards; 3 for the third substandard; 8 for the fifth substandard; 4 for the sixth and seventh sub-standards; 7 for the eighth substandard; One for substandards 10, 11 and 12; In order not to repeat the indicators, a total of 54 indicators, nine for the 13th and 14th sub-standards, whose indicators were prepared jointly, were prepared. A total of 88 evidences were generated for 14 substandards. 3. 5 for substandard; 4. 8;5 for substandard. 15 for substandard; 7 for substandards 1 and 8; 9. 5 for substandard; 6, 7 and 10. 6 for substandards; 2 and 11. 4 for sub-standards; 12. 3 for substandard; In order to avoid duplication of evidence, 12 evidences were prepared jointly for sub-standards 13 and 14.

Discussion and Conclusion. When the literature is examined, there are various graduate theses and a small number of scientific studies in the fields of master's, doctorate, proficiency in art, for accreditation and quality assurance system. In the minority of studies, the accreditation systems of various countries (USA, Denmark, Australia etc.) have been discussed comparatively. Theses on developing standards remained in the minority. No scientific study has been found on the preparation of accreditation standards in the graduate field.

Within the scope of the doctoral thesis, which was prepared to determine the standards, indicators and evidence for the initiation of graduate accreditation activities, 88 sub-standards related to 8 standard fields were created. In this study, 14 sub-standards specific to the sixth standard area, "Management and Quality Assurance", 54 indicators and 88 evidences related to this standard area were determined.



Giriş

Fransızca kökenli olan accreditation kavramı: “ad ve credere” (birisine güvenme) kelimelerinden türetilmiş olup günümüz literatüründe kalite güvence sistemi olarak adlandırılmıştır (Alstete, 2007: 11). Kalite güvence sistemi, süreç olarak düşünüldüğünde önceden hazırlanıp onaylanmış standartların dikkate alınarak bir kurum ya da programın bağımsız bir akreditasyon kuruluşu tarafından kalitesinin tescillendiği gönüllülük üzerine kurulu bir süreçtir.

Akreditasyon, bir kurumun, programın ya da grubun belirli standartlar aracılığıyla yetkili bir akreditasyon kuruluşu tarafından değerlendirilerek kalitesinin onaylanarak belgelendirilmesini içeren bir süreçtir (Press, 1997). Akreditasyon sürecinin merkezinde uluslararası kabul görmüş standartlar yer almaktadır (Glidden, 1998). Bağımsız akreditasyon kuruluşları ise bu standartları temel alarak belgelendirme işlemi gerçekleştirmektedir (TÜRKAK, 1999; Ceylan, 2009, s. 22). Standartlar, hizmet üreten ve bu hizmeti talep edenler arasında ortak dil olarak tanımlanmakla birlikte kriter ve göstergeleri kapsayan genel bir kavramdır. Uluslararası temelde geliştirilen standartlar açık, anlaşılır, denetlenebilir ve ölçümlenebilir olmalıdır (Şener, 2009, s. 373).

Uluslararası genel çerçeve olarak kabul gören standartların yayınlanması ve geliştirilmesi ISO (International Organization for Standardization) tarafından gerçekleştirilmektedir. ISO 159 ülkeye ait ulusal standartlar enstitüsünün bir ağıdır. Bu oluşumun her ülkeden bir üyesi bulunmaktadır. ISO'ya 1955'te üye olan Türk Standartları Enstitüsü (TSE) (Eroğlu, 2006, s. 152) Türkiye'yi temsil etmektedir. TSE Türkiye'de Türk standartlarını kabul etmek ve yayınlamaktan sorumlu tek kuruluştur (Eroğlu, 2006, s. 159).

Akreditasyon sürecinin temel işlevi kamu yararına kalite ve performans standartlarını belirleyerek kalite güvencesini sağlamaktır. Bir diğer işlevi ise harici değerlendirme yoluyla eğitim-öğretim kurumları ve programların iyileştirilmesine katkı sağlayarak kalite iyileştirmesi yapmaktır. Akreditasyon hem hizmet talep edenlere kalite güvencesi sunmakta hem de akredite edilen kurum veya programlara ise bir meslektaş yaklaşımı ile program ve kurumlarını iyileştirmelerini teşvik ederek, sürekli iyileştirme işlevini yerine getirmektedir (Glidden, 1998).

Dünya genelinde üretilen ürün ve hizmetlerin bunları talep edenlerin beklentilerini karşılayabilmesinin güvence altına alınması gereksinimi, akreditasyon ağının oluşmasını sağlamıştır. Akreditasyon bir kurum ya da programın yeterli uygunlukta olduğunun belgelendirmesi faaliyetidir. (Akın, Erol ve Çetin, 2001; TÜRKAK, 2005). Ayrıca akreditasyon sistemi, akredite olmayı isteyen kurum ya da programın kaliteyi koruyarak geliştireceğine ve daha iyi hizmet sunmayı hedeflediğinin bir göstergesidir.

Akreditasyon faaliyeti ile talep edilen hizmete ait kalite belgeleri ve raporlarının güvenilir ve uluslararası kabul edilebilir olması hedeflenmektedir. Ancak bu hedefin gerçekleşmesi akreditasyon sisteminin sağlam temellere dayanmasını gerektirmekle birlikte alınan akreditasyon kararlarının uluslararası geçerlilikte tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır (Çağlayan, 2008, s. 6-7). Akreditasyon, kaliteli hizmet veren kurum ya da programların resmi olarak tanınmalarını ve değerlendirme

Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesi: yönetim ve kalite güvencesi standart alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 569-596.*
DOI: 10.51460/baebd.1300522



mekanizmasının oluşturulmasını sağlamakta, çalışanların çalıştığı kurumla gurur duymasını ve çalışanlar arasında iletişimin geliştirilmesine katkı sağlamakta, personel katılımını desteklemekte, personelin işe alınmasında yarar sağlamaktadır. Ayrıca kurum politikalarının belgelendirilmesinin yapılması ve çalışmaların yeterliliğini artırma gibi pek çok yararı bulunmaktadır (Sterling, 2000).

Kalite kavramı: Feigenbaum (1983) tarafından “bir ürün veya hizmetin değeri”; Amerikan Standartları Enstitüsü tarafından ise “mükemmellik arayışının sistematik bir yaklaşımı” ve “bir ürün veya hizmetin belli bir ihtiyacı karşılayabilme yeteneğini ortaya koyan özellikler”; Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) ise “bir ürün veya hizmeti bunu talep edenlerin istek ve beklentilerine uygunluk derecesi” (Karakaya, 2017) olarak tanımlanmıştır.

Kalite kavramının öncülerinden olan ve III. dalga endüstri devriminin kurucusu olarak kabul edilen Deming, çalışmalarında kalite ve nitelik üzerine yoğunlaşmıştır. Kalitenin ölçülebilmesi için birtakım kanıtların ortaya konması gerekliliğini ileri sürmekle birlikte kanıtlara rağmen kalitesiz ürünlerin olmayacağını iddia etmemiştir (Çevik, 2007, s. 11). Deming tarafından geliştirilen deming döngüsü planla, uygula, kontrol et ve önlem al (karar ver) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Lekesiz, 2013, s. 39). Bu döngü akreditasyon ve kalite güvence sisteminin temelini teşkil etmektedir.

Kalite güvence sistemi; konu, program ve kurumsal düzeyde değerlendirme ve akreditasyonu veya bunların ikili ya da üçlü kombinasyonundan meydana gelebilir (ENQA, 2004). Bu sistem, 19. yüzyılın son çeyreğinde Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk olarak mühendislik ve tıp fakülteleri bünyesinde başlamıştır. Kurumsal akreditasyon için ABD’de de 1885-1895 yıllarını içeren 10 yıllık süreçte dört bölgesel birlik kurulmuştur. 1906 yılında akreditasyon konusunda ilk önemli girişim Amerika Birleşik Devletleri’nde Eyalet Üniversiteleri Ulusal Birliği’nin toplantısında gerçekleşmiştir. Bu toplantıda yükseköğretim kurumları için ortak kabul görmüş standartlar oluşturulması gerektiği gündeme getirilmiştir. Kurumsal akreditasyon çalışmalarının ardından çeşitli meslek alanlarına özel akreditasyon faaliyetlerinin başlatılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Hernes ve Martin, 2005, s. 9). 19. yüzyılın ortalarında (1949) ilk ulusal örgüt olan Ulusal Akreditasyon Komitesi kurulmuş olup adı geçen örgüt mevcut akreditasyon kuruluşlarının tanınması amacıyla gerekli prosedürleri hazırlamıştır. Daha sonraki yıllarda akreditasyon süreci ile ilgili çalışmalar yapan Yükseköğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (COPA) vb. kurumlar vücuda getirilmiştir. 1996 yılından itibaren sivil bir oluşum olarak kurulan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA) ulusal düzeyde bu görevi yürütmeye başlamıştır (CHEA, 1998).

XXI. yüzyılda dinamik ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturmaya yönelik çalışmalar önem kazanmıştır. Bu çalışmalar arasında Avrupa yükseköğretim kurumlarının güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlar ile kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalar gündeme gelmiştir. Avrupa ülkeleri bu doğrultuda ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturma çalışmalarını Bologna Bildirisi ile şekillendirmiştir (YÖK, 2010). Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu veya programın önceden belirlenmiş standartlara göre sürekli olarak değerlendirilmesidir (Aslan, 2009: 291; UNESCO, CEPES, 2004: 48-49). Bu güvence sistemi; konu, program ve kurumsal düzeyde değerlendirme ve akreditasyonu veya bunların bir kombinasyonundan meydana gelebilir. Avrupa kalite güvencesi konusunda iş birliğini artırmak amacıyla 2000 yılında Yükseköğretimde Kalite Güvencesi için Avrupa Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesi: yönetim ve kalite güvencesi standart alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 569-596.*
DOI: 10.51460/baebd.1300522



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ağı (The European Network for Quality Assurance in Higher Education- ENQA) kurmuştur. ENQA 2004 yılında birliğe dönüşmüştür (ENQA, 2004).

Stratejik kalite planlama konusuna yoğunlaşan Juran ise 1950 yılında Kalite Kontrol El Kitabı; 1988’de Kalite Planlama; 1989’de Kalite Liderliği ve 1991’de Juran’ın Yeni Kalite Yol Haritası adında çeşitli eserler kaleme almıştır (Çevik, 2007, s. 16-17). Juran kaliteyi: kalite planlama, kalite kontrol ve kalite iyileştirme olmak üzere üç aşamada ele almıştır.

Kaliteyi “önlem alma” olarak tek kelimeyle özetleyen Philip B. Crosby’e göre; kalite, olması gerekenleri yerine getirmektir. Bu yapılırken de ürün veya hizmetin belli standartlara göre yerine getirilip-getirilmediğinin değerlendirilmesidir (Şişman ve Turan, 2001, s. 32).

Eğitim sisteminin eğitsel, örgütsel ve yönetsel olmak üzere üç amacı vardır. Eğitim de yönetim kavramı ise eğitime bağlı örgütlerinin önceden belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli insan ve madde kaynaklarının sağlanması, etkili bir biçimde kullanılması ile birlikte belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulanması (Çevik, 2001, s. 55-56) olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalite kavramı yönetim sistemlerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Kalite güvence sistemine her alanda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarını oluşturan fakültelerin her biri kendi meslek alanına özgü bağımsız akreditasyon kuruluşları oluşturmuşlardır. Mevcut akreditasyon kuruluşları kurum veya program değerlendirmesini Yüksek Öğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirme olarak gerçekleştirmektedir. Akreditasyon kuruluşlarına yetkilendirme veren kurum olarak YÖKAK ise Avrupa’da yer alan Yükseköğretimde Kalite Güvencesi için Avrupa Ağı (ENQA) tarafından 2020 yılında akredite edilmiştir. Bu gelişme ülkemiz için oldukça önemlidir. Faaliyete geçen akreditasyon kuruluşları ilgili olduğu meslek alanını hazırlamış olduğu standartlar ve bu standartlara özgü gösterge ve kanıtlarla değerlendirmektedir. Bu değerlendirme yapılırken ilgili programın idareci kadrosu, öğretim elemanları ve öğrencileri ile görüşmeler yapılmakta ve programın sürdürülebilirliğini sağlayan müfredat içeriği, bilgi kaynakları öğretim elemanları ve öğrencilere sağlanan fiziki imkânların yeterliliği gibi vb. unsurlar ele alınmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de hiçbir alanda lisansüstü düzeyde kalite güvence sisteminin mevcut olmadığı dikkate alınarak Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmenliği doktora programında başlatılan “Sosyal Bilimler Öğretmenliği Lisansüstü Programı Akreditasyon Standart-Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi” doktora tezi kapsamında uzman katılımcı görüşleri alınarak hazırlanan 8 standart ve 88 alt standart içerisinden, altıncı standart alanı olan “Yönetim ve Kalite Güvencesi” standart alanı ve alt standartları ele alınmıştır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak “yönetim ve kalite güvencesi” standart alanı alt standartları neler olmalıdır?
2. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak “yönetim ve kalite güvencesi” standart alanının göstergeleri neler olmalıdır?



3. Öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretmen ve lisansüstü öğrencilerin değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak “yönetim ve kalite güvencesi” standart alanının kanıtları neler olmalıdır?

Bu çalışmada öğretmen eğitimi lisansüstü programlarının akreditasyonunda kullanılacak “Yönetim ve Kalite Güvencesi” standart alanına ait alt standart, gösterge ve kanıtlar sunulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi; nicel veri toplama araçlarından 5’li Likert türünde anket kullanılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması, doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Literatür taraması, belli bir konuda önceden yapılmış çalışmaları ve uygulamaları sistematik bir şekilde incelemektir (Galvan, 2006). Doküman incelemesi tekniği ise hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini gerektiren bir araştırma tekniğidir. Bu teknik; nitelik, düşük maliyet, örneklem büyüklüğü, uzun süreli analiz, tepkiselliğin olmaması, bireysellik ve özgünlük açısından avantaja sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 191-200).

Literatür taraması ve doküman incelemesi tekniği kapsamında ulusal ve uluslararası kaynaklar incelenmiştir. 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun lisans ve lisansüstü standartları ile birlikte Saksonya bölgesinin doktora programı standartları, AB lisans standartları ve bölgesel kalite kuruluşlarının standartları da incelenmiştir. Doküman incelemesi tekniği ile incelenen Türkiye ve dünyada faaliyet gösteren mevcut akreditasyon kurumları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Doküman İncelemesi Yapılan Akreditasyon Kuruluşları

Kurum Adı	Ülke
New England Commission of Higher Education (NECHE)	ABD
Accreditation Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN)	Almanya
Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)	Almanya
Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEVA)	Almanya
Saksonya	Almanya
Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance (HEA)	Bosna-Hersek
Higher Education Accreditation Agency of Republika Srpska (HEAARS)	Bosna-Hersek



National Center for Professional Education Quality Assurance, Foundation (ANQA)	Ermenistan
Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (EKKA)	Estonya
Independent Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)	
The Eurasian Centre for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education and Health care (ECAQA)	Kazakistan
Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council (YÖDAK)	Kuzey Kıbrıs
Hungarian Accreditation Committee (HAC)	Macaristan
Quality Agency for Higher Education (AIKA)	Letonya
Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)	Romanya
The Center for Professional Public Accreditation of Study Programs and Carrier Development-Agency of Employers and Students in the sphere of Agriculture (ARSA)	Rusya
Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD)	Türkiye
The Association for Evaluation and Accreditation of Programs in Faculties of Science, Arts, Arts and Science, Letter and History-Geography (FEDEK)	Türkiye
Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK)	Türkiye
İletişim Araştırmaları Derneği (İLAD)	Türkiye
Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)	Türkiye
Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK)	Türkiye
Medical Education Programs Evaluation and Accreditation Association (TEPDAD)	Türkiye
Toplam	23
	13

13 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun tüzükleri, yönetmelikleri, lisans ve lisansüstü standartları, uygulama süreçlerine yönelik belgeleri, yönetim yapıları incelenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili lisansüstü tezler, bilimsel yayınlar ve basılı kitaplar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Doküman incelemeleri doğrultusunda lisansüstü akreditasyon standartları hazırlanmıştır. Hazırlanan standartlar Delphi tekniği aracılığıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. 47 uzmandan gelen dönüşler doğrultusunda standartlar 3 kez revize edilmiştir. Delphi tekniği aynı anketin bir uzman grubuna birden fazla kez uygulanması ile gerçekleştirilen bir tekniktir (Yalçın, 2012, s. 51). Delphi tekniği katılımcıların birbirleri üzerindeki istenmeyen psikolojik etkilerini ortadan kaldırması ve katılımcı gizliliğini sağlaması açısından avantaja sahiptir (Garavalia ve Gredler, 2004, s. 375-380).

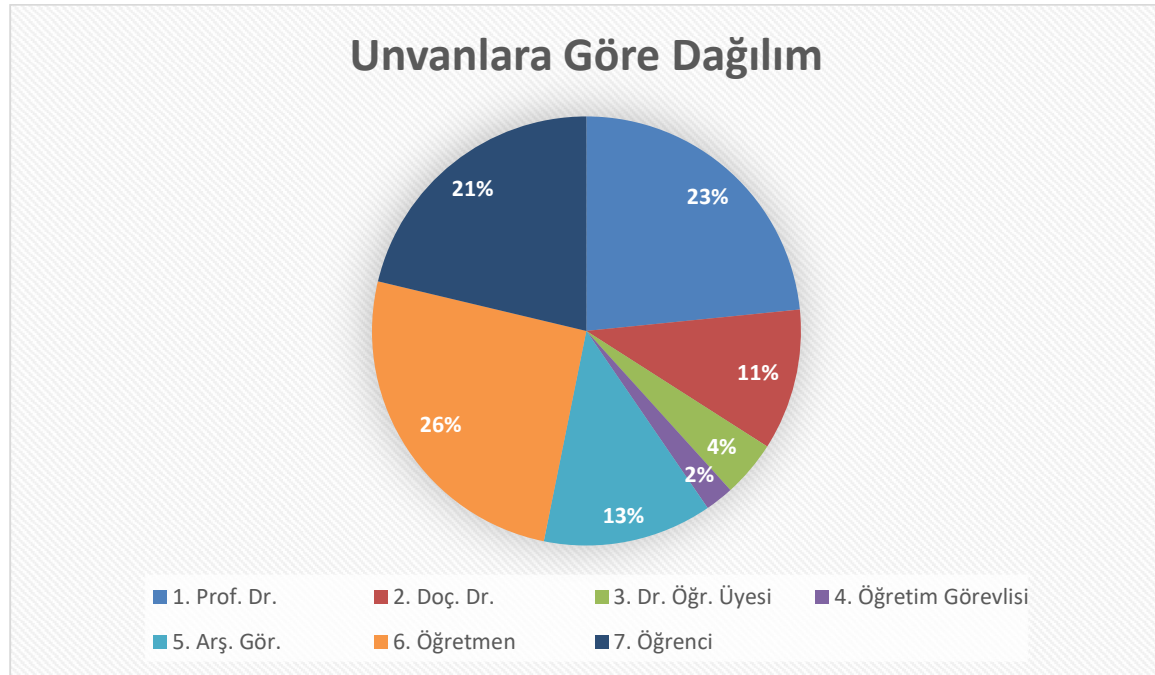


Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bağımsız bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilen programlarda görev yapan öğretim elemanları ve lisansüstü öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak kişilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 25 öğretim elemanı; 12 MEB’te çalışan lisansüstü öğrenim gören öğrenci ve 10 lisansüstü öğrenci seçilmiştir. Bu araştırma, 7 kadın - 3 erkek lisansüstü öğrenci; 4 kadın- 8 erkek MEB’na bağlı lisansüstü öğrenim gören öğretmen; 7 kadın-16 erkek öğretim elemanı toplam 18 kadın-29 erkek katılımcı ile birlikte toplam 47 kişi katılmıştır. Katılımcılarda mesleklerinde en az 3 yıllık deneyim sahibi olma koşulu aranmıştır. Katılımcıların unvanlara göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1.

Katılımcıların Unvanlara Göre Dağılımı



Katılımcıların 11’i Prof. Dr.; 4’ü Doç. Dr.; 3’ü Dr. Öğr. Üyesi; biri Öğretim Görevlisi; 6’sı Araştırma Görevlisi; 12’si öğretmen; 10’u lisansüstü öğrencidir.

Öğretmenlik Eğitimi Lisansüstü Programları akreditasyonu “Yönetim ve Kalite Güvencesi” standart alanı için hazırlanan gösterge ve kanıtların güvenilirliğini sağlamak amacıyla akreditasyon süreçlerinde bilgi birikimi ve deneyimi olan uzman grubundan görüş alınmıştır. Bu uzman grubunun demografik özellikleri ise Tablo 2’de gösterilmektedir.



Tablo 2.

Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanına Bağlı Gösterge ve Kanıtları İçin Görüşüne Başvurulan Uzman Grubu Listesi

Cinsiyet	Kurum	Branş	Akreditasyon Bilgisi	Akreditasyon Deneyimi
K	Gazi Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Var	Var
K	Marmara Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Var	Yok
E	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Var	Var
E	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Var	Var
E	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Var	Var
E	Marmara Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği/ Akreditasyon derneği çalışanı	Var	Var
K	İstanbul Aydın Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	Var	Var

Tablo 2 incelendiğinde 4 erkek, 3 kadın olmak üzere toplam 7 uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin analizi

Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde çalışma öncesinde araştırmacı tarafından oluşturulan çerçeve doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik bir şekilde betimlenir ve yorumlanır. Bu analiz yönteminin amacı, ulaşılan verileri yorumlayarak sistemli bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-240).

Delphi tekniği ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu teknik ile gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcı yanıtları arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Değerlendiriciler Arası Korelasyon Katsayısının hesaplanması önerilmektedir (Von der Gracht, 2012). I ve II. Delphi turlarının güvenilirliğini analiz etmek amacıyla Grup İçi Korelasyon Katsayısına bağlı olarak Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Katsayısı ile iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. I ve II. Delphi turlarında elde edilen yanıtlara ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.



Tablo 3.

I ve II. Delphi Turları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Turlar	Cronbach's Alpha	Grup İçi Korelasyon
I. Delphi Turu	0.933	0.924
II. Delphi Turu	0.991	0.99

Elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 üzerinde ise mükemmel güvenirliliği göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Tablo 3'te hem birinci hem de ikinci turda elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 değerinin üzerinde olduğu için güvenirlilik düzeyi mükemmel olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Öğretmenlik Mesleği Lisansüstü Programları “Yönetim ve Kalite Güvencesi” Standart Alanı Alt Standartları

Bu bölümde lisansüstü akreditasyon standartları olarak geliştirilen 8 standart alanına bağlı 88 alt standart içerisinde “Yönetim ve Kalite Güvencesi” standart alanı için I.Delphi turunda 13 alt standart katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılardan gelen geri dönüşler doğrultusunda Öğretim elemanları standart alanında yer alan bir alt standart yönetim ve kalite güvencesi standart alanına alınarak bu standart alanının alt standart sayısı 14 olmuştur. Onay turunda ve II. Delphi turu sonucunda standart alanını alt standartlarında bir değişikliğe gidilmeyerek standartlar uzmanlar tarafından onaylanmıştır. I. Delphi turunda değişikliğe uğrayan veya aynı kalan alt standartlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

I. Delphi Turu Katılımcıları Yanıtlarına göre Değişiklik Yapılan Alt Standartlar

Standart No:	Düzeltilme yapılan	Aynı Kalan	Çıkarılan	Eklene	Yeri Değişen
6.1.		X			
6.2.	İfade değişikliği				
6.3.		X			
6.4.		X			
6.5.	İfade değişikliği				
6.6.		X			
6.7.	İfade değişikliği				



6.8.					2.3. madde 6.8. oldu 6.8. ise 6.9. oldu.
6.9.	İfade değişikliği				6.10. oldu ifade genişletildi
6.10.					6.11. oldu.
6.11.					6.12. oldu.
6.12.					6.13 oldu.
6.13.					6.14 oldu.

Bir, üç, dört, altı, sekiz, 10, 11, 12 ve 13. alt standartlarda değişiklik olmamıştır. İki, beş, yedi ve dokuzuncu alt standartlarda ifade değişikliği olmuştur. 6.8. alt standardın eklenmesi ile standartların sıralamasında değişiklik yapılmıştır.

Yönetim ve Kalite Güvencesi standart alanına ilişkin uzman görüşü sağlanan 14 alt standart Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı Alt Standartları

6.0.	Yönetim ve Kalite Güvencesi: Lisansüstü programların bağlı olduğu yönetim birimi; lisansüstü eğitimin tüm süreçlerinin sürekli iyileştirilmesini destekleyen, araştırma sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için açık mekanizmalara ve iç kalite güvence sistemine sahiptir.
6.1.	Lisansüstü programların kalite güvencesi için iyi oluşturulmuş, kamuya açık politikalar ve prosedürlere sahip olması
6.2.	Lisansüstü öğretim programlarının PUKO (planla, uygula, kontrol et, önlem al) döngüsü doğrultusunda sürekli geliştirilmesi
6.3.	Lisansüstü programların lisansüstü adaylar konusunda bir vizyona ve misyona sahip olması
6.4.	Lisansüstü programların akademik personel yetiştirme vizyon ve misyonuna uygun bir yönetsel yapıya sahip olması
6.5.	Lisansüstü programların bağlı olduğu enstitü ve anabilim dalındaki yönetim birimlerinin işlevlerinin tanımlı olması ve bu tanımlı süreçlerin yerine getirilmesi
6.6.	Lisansüstü programların bağlı olduğu enstitü ve anabilim dalı yönetiminin akademik personel yetiştirme eğitimini ve gelişimini desteklemesi (öğr. elemanlarının mesleki ve kariyer gelişimleri için yurtdışı eğitim alma olanakları sunması vb.)
6.7.	Lisansüstü programların ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olması
6.8.	Lisansüstü programlarda görev yapan öğretim üyelerine, kendilerini değişen dünya



	koşullarına göre geliştirebilmesi için olanak sağlanması (üniversite- enstitü- anabilim dalı-yönetim tarafından)
6.9.	Lisansüstü programlarda gerçekleştirilen eğitimin lisans-lisansüstü bir bütün olarak değerlendirilmesini esas alan bir değerlendirme sisteminin mevcut olması
6.10.	Lisansüstü programların öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri motive edici bir mekanizmaya sahip olması ve bunu destekleyici kriterlerin mevcut olması (lisansüstü eğitim-öğretim, bilimsel yayın süreçleri ve kalite sistemi konusunda aktif olan öğretim üyelerine, kaliteli çalışmalar yapan akademisyenlere yurt dışı olanakları sunulabilir, başarılı olan öğrencilerin proje çalışmalarında yer alması veya yurt dışı imkânlarında avantajlı konumda olmaları sağlanabilir)
6.11.	Lisansüstü programların tez izleme komisyonlarında yer alacak komisyon üyelerinde bulunması gereken kriterlerin mevcut olması (alan eğitimcisi olması vb.)
6.12.	Lisansüstü programların, iç kalite güvence sisteminin periyodik olarak izlenmesi
6.13.	Lisansüstü programları mezunlarının izlenmesinden elde edilen verilerin ilgili alanın öğretim programının kalite güvence sistemine yansıtılması
6.14.	Lisansüstü öğretim programlarının mezunlar ve paydaşlar tarafından değerlendirilmesi [Dış paydaşlarla protokoller yapılması: MEB uygulama okulları ile (lisansüstü öğrencilerin lisansüstü çalışmalarında MEB uygulama okullarında araştırma yapmaları doğrultusunda anlaşmalar ile veri toplama imkânına kolay erişebilirliğinin olması]

Tablo 5 incelendiğinde bağlı olunan kurumun yönetim biriminin lisansüstü eğitim faaliyetlerinin tüm süreçlerinin sürekli iyileştirilmesini destekleyen, araştırma sonuçlarını izleyen ve değerlendirilmesi için açık mekanizmalara ve iç kalite güvence sistemine sahip olması gerekmektedir. 14 alt standart içeriğinde lisansüstü akreditasyonun ilgili alanı kapsamında gerekli yönetsel belgelerin hazırlanmasını; öğretim programının PUKO döngüsü kapsamında sürekli geliştirilmesini; lisansüstü öğrenciler konusunda belirlediği vizyon ve misyona bağlı uygun bir yönetsel yapıya sahip olması; yönetim birimlerinin işlevlerinin tanımlı olması ve bu tanımlı süreçlerin yerine getirilmesi; yönetimin akademik personel yetiştirme eğitimini ve gelişimini desteklemesi; programın ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olması; öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri motive edici bir mekanizmaya sahip olması ve bunu destekleyici kriterlerin mevcut olması; tez izleme komisyonlarında yer alacak komisyon üyelerinde bulunması gereken kriterlerin mevcut olması; iç kalite güvence sisteminin periyodik olarak izlenmesi; programının mezunlar ve paydaşlar tarafından değerlendirilmesi ve mezunlarının izlenmesinden elde edilen verilerin kalite güvence sistemine yansıtılması vb. alanlardan meydana gelmektedir.

II. Delphi turu sonucu katılımcı yanıtlarına yönelik istatistiksel bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

II. Delphi Turu Katılımcı Yanıtlarına İlişkin İstatistiksel Bulgular

Standart No	Ç1	M	Ç3	R	Ortalama	SS
6.1.	5	5	5	0	4.921	0.359
6.2.	5	5	5	0	4.947	0.226



6.3.	5	5	5	0	4.921	0.273
6.4.	5	5	5	0	4.947	0.226
6.5.	5	5	5	0	5	0
6.6.	5	5	5	0	5	0
6.7.	5	5	5	0	5	0
6.8.	5	5	5	0	4.947	0.226
6.9.	5	5	5	0	4.947	0.226
6.10.	5	5	5	0	4.974	0.162
6.11.	5	5	5	0	5	0
6.12.	5	5	5	0	5	0
6.13.	5	5	5	0	4.868	0.343
6.14.	5	5	5	0	4.842	0.370

Tablo 6’da yönetim ve kalite güvencesi standart alanında yer alan alt standartlara ilişkin Ç1, M, Ç3, R, ortalama ve SS değerleri verilmiştir. R değerinin 1.2’nin altında olması uzmanlar arasında ilgili madde için görüş birliği olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan tüm maddelere ilişkin R değerleri 1.2 değerinin altında olduğu için uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen ortalamalar da 4.21 değerinin üzerinde olup uzmanlar “kesinlikle katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Öğretmenlik Mesleği Lisansüstü Programları “Yönetim ve Kalite Güvencesi” Standart Alanı Alt Standartlarına Bağlı Göstergeler

Akreditasyon sürecinin temel yapı taşı olan standartlara uygunluğu gösteren alanlardan biri göstergelerdir. Tablo 7’de Yönetim ve Kalite Güvencesi standart alanına ilişkin göstergeler sunulmaktadır.

Tablo 7.

Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı Alt Standartlarına Bağlı Göstergeler

Standart No	Gösterge No	Göstergeler
6.1.2.	6.1.2.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması
	6.1.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalında özellikle öğrenci eğitimindeki güncel gelişmelerle ilgili komisyon veya çalışma gruplarının bulunması
	6.1.2.3.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı düzeyinde etkin bir iletişim ve iş birliği ağının olması



	6.1.2.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün, öğretim üyesi seçimi ve akademik yükselmesi, öğretim üyelerinin akademik gelişmelerinin izlenmesi, öğretim üyelerinin akademik ve mesleki gelişimi konularında kalite güvence politika ve uygulama yöntemlerinin mevcut olması
Sayfa 584	6.1.2.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün, öğrencilerin akademik becerilerinin izlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi vb. konularında kalite güvence politika ve uygulama yöntemlerinin mevcut olması
	6.1.2.6.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve yükseköğretim kurumunun bölgesel, ulusal ve uluslararası lisansüstü eğitim veren kurumlarla karşılaştırma yapmalarına olanak veren sistemlerin olması
6.2.2.	6.2.2.1.	Lisansüstü programlarının PUKÖ (planla, uygula, kontrol et, önlem al) döngüsü doğrultusunda her aşamada sürekli geliştirilebilir, yapılandırılabilir çerçevede olması
	6.2.2.2.	Lisansüstü programlardaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerin programın PUKÖ döngüsü çerçevesinde geliştirilmesi aşamalarında karar alma süreçlerine katılım için uygun ortamlara sahip olmaları
6.3.2.	6.3.2.1.	Lisansüstü programlarının yetiştirmek istediği öğrenciler konusunda vizyon ve misyona bağlı olarak belirli ölçütlerinin olması
	6.3.2.2.	Lisansüstü programlarının öğrenci yetiştirme vizyonunun ilgili alanda ulusal ve bölgesel lisansüstü eğitime katkı sağlaması
	6.3.2.3.	Lisansüstü programlarının öğrenci yetiştirme vizyon ve misyonunun paydaş görüşler ve yeni eğilimler doğrultusunda elde edilen verilere dayalı olarak güncellenmesi
6.4.2.	6.4.2.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitiminin gelişimini desteklemesi
	6.4.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalının herkes tarafından bilinen, uygulanan ve sürdürülen bir vizyon ve misyonunun olması
	6.4.2.3.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme vizyon ve misyonunun paydaş görüşler ve yeni eğilimler doğrultusunda elde edilen verilere dayalı olarak güncelleniyor olması
	6.4.2.4.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme vizyon ve misyonunun yönetim, öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından paylaşılması
	6.4.2.5.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme programı öğrenme çıktıları ve kaynaklarıyla vizyon ve misyonunun tutarlı olması
	6.4.2.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı tarafından öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerine olanak sağlanması



	6.4.2.6.	Lisansüstü programlarındaki öğrencilerin eğitimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli düzenlemelerin olması
6.5.2.	6.5.2.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim birimlerinin işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirmesi
Sayfa 585	6.5.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim birimlerinin düzenli olarak toplanması ve iş birliği içinde çalışması
	6.5.2.3.	Lisansüstü programları öğretim üyelerinin ve enstitü koordinatörlerinin görev tanımlarını bilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi
	6.5.2.4.	Ana bilim dalı ve enstitünün karar süreçlerine tüm paydaşların katılmaları ve gerçekleştirilen uygulamaları desteklemeleri
	6.5.2.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün, ana bilim dalı tarafından alınan kararların uygulanmasını ve gelişimini izlemesi, gerekli görüldüğünde iyileştirmenin yapılması
	6.5.2.6.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyelerinin, karar alma süreçlerinde kendi görüşlerini bildirmeleri ve alınan kararlar konusunda yeterince bilgilendirilmeleri
	6.5.2.7.	Lisansüstü programlarında ve bağlı olduğu enstitüde düzenli bir kayıt sisteminin olması
	6.5.2.8.	Lisansüstü programlarının, enstitünün politikalarına uygun olması
6.6.2.	6.6.2.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitiminin geliştirilmesi için hedefler belirlemesi ve eylem planı oluşturmaları
	6.6.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitüde akademisyen yetiştirme eğitiminin ve projelerinin bulunması
	6.6.2.3.	Enstitünün lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin (akademik ve mesleki) gelişimlerini desteklemesi ve bunun için gerekli olanakları sağlaması
	6.6.2.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün öğretim üyeleri ve öğrencilerinin mesleki gelişimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli planların veya düzenlemelerin olması
6.7.2.	6.7.2.1.	Lisansüstü programlarının ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olduğunu gösteren çalışmaların mevcut olması
	6.7.2.2.	Üniversite/enstitü/ana bilim dalı arasında iş birliğinin tüm paydaşların katılımı ile etkin bir biçimde planlanması ve geliştirilmesi
	6.7.2.3.	Lisansüstü programlarında ve bağlı olduğu enstitüde ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının olması
	6.7.2.4.	Lisansüstü programlarında ve bağlı olduğu enstitünün ulusal/uluslararası resmî veya özel kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalarının olması



6.8.2.	6.8.2.1.	Lisansüstü programları bulunan yükseköğretim kurumunun tüm idari birimlerinin öğretim üyelerinin mesleki ve akademik gelişimleri için imkân sağlaması
Sayfa 586	6.8.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin yeterli sayı ve nitelikteki öğretim üyesini programa çekebilmesi ve programda tutabilmesi
	6.8.2.3.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim ve destek personelinin yeterli olması ve birimler arasında dengeli dağılımı
	6.8.2.4.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerinin ve programın bağlı olduğu enstitünün, lisansüstü eğitimin geliştirilmesi için kaynak yaratmada enerjik ve yaratıcı olması
	6.8.2.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü bünyesinde yer alan her ana bilim dalına gelişmeleri için eşit olarak destek verilmesi
	6.8.2.6.	Enstitünün lisansüstü programlarını geliştirmek için çeşitli kaynaklardan gelir ve destek sağlaması
	6.8.2.7.	Enstitünün lisansüstü programlarında Bilişim Teknolojilerini (BİT) edinim ve etkin kullanım konusunda politikalarının olması
	6.9.2.	6.9.2.1.
	6.9.2.2.	Lisansüstü programlarında uygun ölçme ve değerlendirme mekanizmasının bulunması
6.10.2.	6.10.2.1.	Lisansüstü programlarında öğretim üyeleri ve öğrencileri yaptıkları çalışmalar doğrultusunda belirli performans ölçütlerine göre değerlendiren ve bu çalışmaların süreklilik kazanması için teşvik edecek motivasyon araçlarının belirlenmesi
6.11.2.	6.11.2.1.	Lisansüstü programlarında tez izleme komisyonlarında yer alacak komisyon üyelerinde bulunması gereken kriterlerin belirlenmesi ve jüri üyelerinin alan eğitimcisi olmasına dikkat edilmesi
6.12.2.	6.12.2.1.	Lisansüstü programları, iç kalite güvence sisteminin üniversite/enstitü bünyesinde mevcut olan akreditasyon birimi tarafından periyodik olarak izlenmesi ve gelişiminin kaydedilmesi
6.13-14.2.	6.13-14.2.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması
	6.13-14.2.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitüde öğretim üyesi, öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin bir veri tabanının bulunması
	6.13-14.2.3.	Lisansüstü programlarında öğretme-öğrenme sürecinin kalite güvence bulgularının ışığında düzeltilmesi ve geliştirilmesi
	6.13-14.2.4.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin kalite güvence bulgularına yönlendirilmesi



	6.13-14.2.5.	Lisansüstü programlarının bölgesel, ulusal ve uluslararası benzeri kurumlarla karşılaştırma yapılmasına imkân veren sistemin mevcut olması ve bu sistemin etkin kullanılması
	6.13-14.2.6.	Lisansüstü programlarında mezun izleme çalışmalarının olması ve bunların sonuçlarından yararlanılması
	6.13-14.2.7.	Lisansüstü programlarının iç ve dış paydaş değerlendirme raporlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi
	6.13-14.2.8.	Lisansüstü programlardan mezun olan öğrenciler ile ilgili elde edilen verilerin sisteme yansıtılması ve kayıt altında tutulması
	6.13-14.2.9.	Lisansüstü mezunların her yıl veya dönem mezun havuzunda kayıt altında tutulması

Birinci ve dördüncü alt standartlar için 6; ikinci ve dokuzuncu alt standartlar için 2; üçüncü alt standart için 3; beşinci alt standart için 8; altıncı ve yedinci alt standartlar için 4; sekizinci alt standart için 7; 10, 11 ve 12. Alt standartlar için bir; gösterge tekrarına düşmemek için göstergeleri ortak hazırlanan 13 ve 14. Alt standartlar için dokuz olmak üzere toplam 54 gösterge hazırlanmıştır.

3. Öğretmenlik Mesleği Lisansüstü Programları “Yönetim ve Kalite Güvencesi” Standart Alanı Alt Standartlarına Bağlı Kanıtlar

Kanıtlar akreditasyon sürecinde yer alan standartlara uygunluğunu gösteren, bu konuda bir değerlendirme yapmaya ve karar vermeye olanak tanıyan en güçlü argümanlardır. Tablo 8’de yönetim ve kalite güvencesi standart alanına bağlı kanıtlar gösterilmektedir.

Tablo 8.

Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı Alt Standartlarına Bağlı Kanıtlar

Kanıt No	Kanıtlar
6.1.3.1.	Lisansüstü programlarının kalite güvencesi için iyi oluşturulmuş, kamuya açık politikalara ve prosedürlere sahip olduğunu gösteren belgeler
6.1.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim yapısı içerisinde yer alan Enstitü Yönetim Kurullarının ve komisyonların oluşturulduğuna ilişkin belgeler listesi
6.1.3.3.	Çalışma gruplarının ve komisyonların üye listeleri, görevleri, kararları ve diğer belgeler
6.1.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı arasında etkin bir iletişim ve iş birliği ağının olduğuna dair belgeler
6.1.3.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün öğretim üyelerinin seçimi ve akademik yükseltilmesi, öğretim üyelerinin akademik gelişmelerinin izlenmesi ve öğretim üyelerinin gelişimi konularında kalite güvence politikalarının ve uygulamalarının mevcut olduğuna ilişkin belgeler



6.1.3.6.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün öğrencilerin akademik becerilerinin izlenmesi, öğretme- öğrenme sürecinin değerlendirilmesi konularında kalite güvence politikalarının ve uygulamalarının mevcut olduğuna ilişkin belgeler
6.1.3.7.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve yükseköğretim kurumunun bölgesel, ulusal ve uluslararası lisansüstü eğitim veren kurumlarla karşılaştırma sistemlerinin varlığına dair belgeler
6.2.3.1.	Lisansüstü öğretim programlarının PUKÖ (planla, uygula, kontrol et, önlem al) döngüsü doğrultusunda sürekli geliştirilip güncellendiğine dair belgeler
6.2.3.2.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin programın PUKÖ döngüsü çerçevesinde geliştirilmesi aşamalarında karar alma süreçlerine ve etkinliklerine katıldıklarını gösteren raporlar (Karar alma aşamasında kabul gören fikirlerin kim tarafından öne sürüldüğünün belirtilmesi)
6.2.3.3.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyeleri ile görüşmeler
6.2.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetimiyle yapılan görüşmeler
6.3.3.1.	Lisansüstü programlarının yetiştirmek istediği öğrenciler konusunda bir vizyon ve misyona sahip olduğunu gösteren belgeler
6.3.3.2.	Lisansüstü programlarının yetiştirmek istediği öğrenciler konusunda programın vizyon ve misyonuna bağlı olarak belirli ölçütlerinin olduğuna dair belgeler
6.3.3.3.	Lisansüstü öğretim programları çıktılarının programın vizyon ve misyonu ile tutarlılığını gösteren belgeler
6.3.3.4.	Lisansüstü programlarının hayata geçirildiğine ve ilgili alanda ulusal ve bölgesel lisansüstü eğitime katkı sağladığına dair belgeler
6.3.3.5.	Lisansüstü programları öğrenci yetiştirme vizyon ve misyonunun paydaş görüşler ve yeni eğilimler doğrultusunda elde edilen verilere dayalı olarak güncellendiğine dair belgeler
6.4.3.1.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme programı vizyon ve misyonuna uygun bir yönetimsel yapıya sahip olduğunu gösteren belgeler
6.4.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalının herkes tarafından bilinen, uygulanan ve sürdürülen bir vizyon ve misyonunun olduğuna ilişkin belgeler
6.4.3.3.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme programı vizyon ve misyonunun paydaş görüşler ve yeni eğilimler doğrultusunda elde edilen verilere dayalı olarak güncellendiğine dair belgeler
6.4.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitiminin gelişimini desteklediğine dair belgeler
6.4.3.5.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme programı vizyon ve misyonunun yönetim, öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından paylaşıldığına ilişkin belgeler
6.4.3.6.	Lisansüstü programlarının akademisyen yetiştirme programı öğrenme çıktıları ve kaynaklarıyla vizyon ve misyonunun tutarlı olduğuna ilişkin belgeler
6.4.3.7.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü de ilgili tüm tarafların desteğiyle



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	öğrencilerin gelişmelerine olanak sağlandığına dair belgeler
6.4.3.8.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitüde öğrencilerin eğitimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli programların olduğuna ilişkin belgeler
6.5.3.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalındaki yönetim birimlerinin işlevlerinin tanımlı olduğuna dair belgeler
6.5.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalındaki yönetim birimlerinin tanımlı işlevlerinin yerine getirildiğine dair belgeler
6.5.3.3.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyelerinin ve enstitü koordinatörlerinin görevlerini bildiklerine ve sorumluluklarını yerine getirdiklerine ilişkin belgeler
6.5.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim birimlerinin düzenli olarak toplandığına ve iş birliği içinde çalıştığına dair belgeler
6.5.3.5.	Ana bilim dalı ve enstitü karar süreçlerine ilgili tüm birimlerin katılmalarını ve uygulamalarını desteklediğine dair belgeler
6.5.3.6.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü tarafından alınan kararların uygulanmasının ve gelişiminin izlendiğine, gerekli görüldüğünde iyileştirmenin yapıldığına ilişkin belgeler
6.5.3.7.	Lisansüstü programlarını öğretim üyelerinin, karar alma süreçlerinde kendi görüşlerini aktarabildiklerine ve alınan kararlar konusunda yeterince bilgilendirildiklerine dair belgeler
6.5.3.8.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün lisansüstü eğitim ve öğretim politikaları
6.5.3.9.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu ana bilim dalının enstitü politikaları ile koordineli çalıştığına dair belgeler
6.5.3.10.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetim birimleri raporları
6.5.3.11.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün son 3 yıllık yönetim kurulu kararları
6.5.3.12.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün komisyon kararları ya da tutanakları
6.5.3.13.	Lisansüstü programlarının insan gücü mevcudu ve ihtiyaçlarına ilişkin dokümanlar
6.5.3.14.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetim ve destek personelinin dağılımını gösteren çizelge
6.5.3.15.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitüye alınacak donanım ve yazılım konusunda ihtiyaç analizleri, bunların edinimde kullanılacak maddi kaynaklara erişim politikaları ve personel / öğrencilerin BİT yeterliliklerini artırmada izlenecek yol haritaları
6.6.3.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitimini ve gelişimini desteklediğine dair belgeler (öğretim elemanlarının mesleki ve kariyer gelişimleri için yurt dışı eğitim alma olanakları sunması vb.)



6.6.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitiminin geliştirilmesi için ortaya koyduğu hedefler listesi
6.6.3.3.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü yönetiminin akademisyen yetiştirme eğitiminin geliştirilmesi için eylem planı/planları
6.6.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalında gerçekleştirilen bilimsel araştırma ve projelerin dökümü
6.6.3.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalının öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin gelişimlerini desteklediğine ilişkin dokümanlar
6.6.3.6.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün öğretim üyeleri ve öğrencilerin mesleki gelişimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli programlarının olduğunu gösteren belgeler
6.7.3.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olduğunu gösteren belgeler
6.7.3.2.	Lisansüstü programlarının ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olduğunu gösteren belgeler
6.7.3.3.	Üniversite/enstitü/ana bilim dalı arasındaki iş birliğinin tüm paydaşların katılımı ile etkin bir biçimde planlandığı ve geliştirildiğine dair belgeler
6.7.3.4.	Enstitü/ana bilim dalının ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının aktif olduğunu gösteren dokümanlar
6.7.3.5.	Lisansüstü programları öğretim elemanı ve öğrenci değişim programlarını gösteren liste
6.7.3.6.	Enstitü personeli ve öğrencilerinin ulusal ve uluslararası değişim programlarına etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak mekanizmaların var olduğuna ilişkin belgeler
6.8.3.1.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün programda görev yapan öğretim üyelerine, kendilerini değişen dünya koşullarına göre geliştirebilmesi için olanak sağlandığına ilişkin belgeler
6.8.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin mesleki gelişimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli programlarının olduğunu gösteren belgeler
6.8.3.3.	Lisansüstü programlarının görev yapan öğretim üyelerine akademik ve mesleki gelişimleri için sağlanan imkânlar
6.8.3.4.	Enstitü yönetiminin lisansüstü programlara yeterli sayı ve nitelikte öğretim üyesini çekebilmesi ve programda tutabilmesine yönelik belgeler
6.8.3.5.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitünün ve programdaki öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimin geliştirilmesi için kaynak yaratmada enerjik ve yaratıcı olduğuna yönelik girişim faaliyetlerinin listesi
6.8.3.6.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü bünyesinde yer alan her ana bilim dalına gelişmeleri için eşit olarak destek verildiğine ilişkin belgeler
6.8.3.7.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşmeler
6.9.3.1.	Lisansüstü programlarının bir bütün olarak değerlendirilmesini esas alan bir

Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesi: yönetim ve kalite güvencesi standart alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 569-596.

DOI: 10.51460/baebd.1300522



	değerlendirme sürecinin mevcut olduğuna ilişkin yönetmelik, ölçme ve değerlendirme araçları
6.9.3.2.	Lisansüstü programlarının ilgili lisans programı kazanımlarının lisansüstü düzeyde içeriğinin zenginleştirilip geliştirilmesine imkân veren yapıda hazırlanıp uygulandığına ilişkin belgeler
6.9.3.3.	Lisansüstü programlarının müfredat içeriği
6.9.3.4.	Lisansüstü ders programları
6.9.3.5.	Lisansüstü programlarının derslerinin öğrenme çıktıları
6.10.3.1.	Lisansüstü programlarının öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin yaptıkları çalışmalar doğrultusunda belirli performans ölçütlerine göre değerlendiren ve bu çalışmaların süreklilik kazanması için teşvik edecek motivasyon araçlarının listesi
6.10.3.2.	Lisansüstü programlarında görev alan öğretim üyelerini proje yapma konusunda teşvik edici mekanizmalar
6.10.3.3.	Lisansüstü programlarında proje yürüten öğretim üyelerinin sayısı
6.10.3.4.	Lisansüstü programlarında projelerde görev alan öğrenci sayısı
6.10.3.5.	Lisansüstü programlarının öğrencilerini ve öğretim elemanlarını bilimsel yayın yapma konusunda teşvik eden motive edici mekanizmalar
6.10.3.6.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşmeler
6.11.3.1.	Lisansüstü programlarında tez izleme komisyonlarında yer alacak komisyon üyelerinde bulunması gereken kriterlerin mevcut olduğuna dair belgeler (alan eğitimcisi olması vb.)
6.11.3.2.	Lisansüstü programlarının son 5 yıllık tez izleme jüri tutanakları
6.11.3.3.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşmeler
6.11.3.4.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetimiyle görüşmeler
6.12.3.1.	Lisansüstü programlarının, iç kalite güvence sisteminin periyodik olarak izlendiğine dair son 5 yıllık raporlar
6.12.3.2.	Lisansüstü programlarının, iç kalite güvence sisteminin üniversite/enstitü bünyesinde mevcut olan akreditasyon birimi tarafından periyodik olarak izlendiğine ve gelişmelerinin kayıt edildiğine dair çizelgeler
6.12.3.3.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu üniversite/enstitü bünyesindeki akreditasyon birimi tarafından yapılan çalışmalar/etkinlikler listesi
6.13-14.3.1.	Lisansüstü programları, mezunlarının izlenmesinden elde edilen verilerin ilgili öğretim programının kalite güvence sistemine yansıtıldığına ilişkin belgeler
6.13-14.3.2.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü öğretim üyelerine, öğretim sürecine ve öğrencilere ilişkin bir veri tabanının bulunduğuna dair kayıtlar/dokümanlar
6.13-14.3.3.	Lisansüstü programları öğretme- öğrenme sürecinin kalite güvence bulgularının ışığında düzeltildiğine ve geliştirildiğine dair belgeler
6.13-14.3.4.	Lisansüstü programlarındaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin kalite güvence bulgularına göre yönlendirildiğine ilişkin belgeler



6.13-14.3.5.	Lisansüstü programlarının bölgesel, ulusal ve uluslararası benzeri kurumlarla karşılaştırma sistemlerinin etkin bir şekilde yapıldığına dair belgeler
6.13-14.3.6.	Lisansüstü programlarının mezun izleme anketleri
6.13-14.3.7.	Mezun izleme anketlerinden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda yapılan çalışmalar listesi
6.13-14.3.8.	Lisansüstü programlarının son 5 yıllık iç ve dış paydaş değerlendirme raporları
6.13-14.3.9.	Her yıl ya da dönemde lisansüstü programlarından mezun olanların mezun havuzunda kayıt altında tutulduğuna ilişkin veriler
6.13-14.3.10.	Lisansüstü program mezunlarının izlenmesinden elde edilen verilerin sisteme yansıtıldığına ve kayıt altında tutulduğuna dair belgeler
6.13-14.3.11.	Lisansüstü programlarında görev yapan öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşmeler
6.13-14.3.12.	Lisansüstü programlarının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetimiyle görüşmeler

Tablo 8 incelendiğinde 14 alt standart için toplam 88 kanıt oluşturulmuştur. 3. Alt standart için 5; 4. Alt standart için 8; 5. Alt standart için 15; 1 ve 8. Alt standartlar için 7; 9. Alt standart için 5; 6, 7 ve 10. Alt standartlar için 6; 2 ve 11. Alt standartlar için 4; 12. Alt standart için 3; kanıt tekrarıyla düşülmemesi amacıyla 13 ve 14. Alt standartlar için ortak olarak 12 kanıt hazırlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazın incelendiğinde akreditasyon ve kalite güvence sistemine yönelik yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik alanlarında çeşitli lisansüstü tezler ve az sayıda makale olarak yapılmış bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmaların azınlığında çeşitli ülkelerin akreditasyon sistemleri (ABD, Danimarka, Avustralya vb.) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Standart geliştirmeye yönelik tezler ise azınlıkta kalmıştır. Lisansüstü alanda akreditasyon standartlarının hazırlanmasına yönelik ise herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır.

Standart geliştirmeye yönelik çalışmalara; Mentiş'in (2004), "Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi"; Kaban (2013)'in, "Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin incelenmesi"; Erişen (2001)'in, "Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi"; Kahramanoğlu (2014)'nin, "Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma"; Boylu (2019)'nin, "Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma"; Ataman (2021)'in, "Yabancı Diller Yüksekokulu kalite standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon model önerisi"; Şahin (2014)'in, "Bilim ve sanat merkezlerine yönelik karşılaştırmalı bir inceleme ve standartların belirlenmesi"; Koyuncu (2015)'nin, "Psikolojik ölçeklerde ROC analizi yöntemiyle standart belirleme"; Sak (2018)'in, "Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi"; İkiel (2019)'in, "Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önerileri”; Yüksel (2010)’in, “Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması”; Ahi (2014)’nin, “İlköğretim okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi” ve Yalçın (2012)’in, “Türkiye’de uzaktan eğitim programları için akreditasyon standartlarının Delphi tekniğiyle belirlenmesi” adlı çalışmaları örnek verilebilir. Bu çalışmaların yanı sıra 2020 yılında ENQA tarafından Türkiye’de faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşlarına yer veren YÖKAK akredite edilmiştir.

Gerçekleştirilmiş çalışmalar, belli bir lisans alanına özgü (Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi) standartlar, uzaktan eğitim standartları, öğretmen yetiştiren programlar, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları, yabancılara Türkçe öğretimi için standartlar, yabancı diller yüksekokulu kalite standartları, bilim ve sanat merkezlerine ve program değerlendirmeye yönelik standartlar, okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının belirlenmesi amacıyla standart belirleme çalışmaları yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans alanı içerisinde yer alan özel öğretim yöntemleri derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi amacıyla da çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların hiçbiri lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesine yönelik değildir.

Son yıllarda makale olarak gerçekleştirilmiş yayınlara ise Doğan’ın (2022), “Yükseköğretimde Yabancı Dil Akreditasyonu: Türkiye’de hizmet sunan kalite güvence kuruluşlarının incelenmesi”; Yiğit’in (2017), “Türkiye’de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi”; Özçiçek ve Karaca’nın (2019) “Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi” adlı çalışmaları örnek verilebilir. Bu çalışmalarda mühendislik eğitim programlarının akreditasyonuna yönelik değerlendirme yapılmış, sosyal hizmet alanı akreditasyonuna ilişkin standartlara yönelik model önerisi tasarlanmış, bir diğerinde ise kalite güvence hizmeti veren akreditasyon kuruluşları incelenmiştir. Bu çalışmaların yalnızca bir tanesi standart geliştirmeye yönelik olsa da lisansüstü eğitim standartlarına ilişkin değildir. Ayrıca kalite güvence unsurunun önemli unsurları gösterge ve kanıtlara yer verilmemiştir.

Lisansüstü akreditasyon faaliyetlerinin başlaması amacıyla gerçekleştirilen standart, gösterge ve kanıtların belirlenmesine yönelik hazırlanan doktora tezi kapsamında 8 standart alanına bağlı 88 alt standart oluşturulmuştur. Bu çalışmada altıncı standart alanı olan “Yönetim ve Kalite Güvencesi” standart alanına özgü 14 alt standart, bu standart alanına bağlı 54 gösterge ve 88 kanıt belirlenmiştir.

Akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi amacıyla bu alana yönelik makale, bildiri vb. alanlarda bilgilendirici, eğitici ve geliştirici bilimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi teşvik edilmelidir.

Akreditasyon süreçlerinin ulusal ve uluslararası iş birliği içinde iyileştirilmesi amacıyla çalışmalar yürütülmesi ve yayınlar yapılması önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ahi, B. (2014). *İlköğretim okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın, B., Erol, B. ve Çetin, C., (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Alstete, J.W. (2007). *College accreditation: managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Aslan, B. (2009). Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 42, Sayı: 1. içinde (s. 287–309).
- Ataman, O. (2021). *Yabancı Diller Yüksekokulu kalite standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon model önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Bahadır, F. (2019). *Bir program ögesi olarak eğitim durumları standartlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Can, E. (2012). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- CHEA (1998). *What is accreditation?* <http://www.chea.org/Chronicle/index.html>.
- Christensen, L.B., Johnson, B. R. ve Turner L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Ahmet Aypay Çev.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, T. (2007). *Yüksek Öğretim Kurumlarında Meslek Yüksek Okulu ve Fakülteler Açısından Beklenti ve İhtiyaç Algıları (TKY Açısından bir Örnek Uygulama)* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, M. (2022). Yükseköğretimde Yabancı Dil Akreditasyonu: Türkiye'de Hizmet Sunan Kalite Güvence Kuruluşlarının İncelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 13, No. 3.137-157.
- Diler, U. (2016). *Mesleki yeterlilik sınav merkezleri akreditasyonu sürecinde görev alan öğretim elemanlarının hizmet-içi eğitim ihtiyacı analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, U. S.,(2006). Türk Standartları Enstitüsü'nün Faaliyetlerinin Rekabet Hukukuna Göre Değerlendirilmesi, *DEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Feigenbaum, A.V., (1983). *Total Quality Control*. (3. Baskı). McGraw-Hill.
- Garavalia, L. ve Gredler, M., 2004. Teaching Evaluation through Modeling: Using the Delphi Technique to Assess Problems in Academic Programs, *American Journal of Evaluation*, 25(3), 375-380.
- Galvan, J. (2006). *Writing literature reviews: a guide for students of the behavioral sciences*. Glendale, CA: Pyczak Publishing.
- Glidden, R., (1998). *The Contemporary Context of Accreditation*. Challenges in a Changing Environment, Keynote Address For 2nd CHEA Usefulness Conference, 25 June.
- Hernes, G. and Martin M. (2005). *Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project*. UNESCO.
- İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin incelenmesi değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi, Ankara.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karakaya, S. (2017). *Türkiye yükseköğretimde kalite güvencesi: Atılım üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Koçdar, S. (2011). *Uzman görüşlerine göre Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koyuncu, M. S. (2015). *Psikolojik ölçeklerde ROC analizi yöntemiyle standart belirleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lekesiz, S.L., (2013), *Yazılım projelerinde proje yönetim süreçlerinin incelenmesi kapsamında Türksat kablo operasyonları destek sistemi (KODSİS) vakia analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Mentiş, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçiçek, Y. (2018). *Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon uygulamalarına yönelik öneri: bir kamu üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Munzur Üniversitesi, Tunceli.
- Özçiçek, Y. ve Karaca, A., (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Özdede, A. (2010). *Bir yükseköğretim kurumunda, ISO 9001:2000 kalite yönetim sistemi belgesine sahip olan ve olmayan birimler arasındaki örgüt iklimi farklılıkları: Dokuz Eylül üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Press, I., (1997). *The Quality Movement in US Health Care. Implications for Anthropology, Human Organization*, 56 (1).
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: gerçek dünya araştırması*. (Çev. Şakir Çinkır/Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sak, E. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sterling, B. (2000). *Accreditation: certifying public works excellence. American City County*, Vol: 115, Issue:11, August 2000.
- Şahin, Ç. (2014). *Bilim ve sanat merkezlerine yönelik karşılaştırmalı bir inceleme ve standartların belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şener, F. N. (2009). *Sürdürülebilir orman yönetiminde sertifikasyon ve akreditasyon kavramları. II. Ormanlıkta Sosyo-Ekonomik Sorunlar Kongresi*, Isparta, 19-21 Şubat.
- Şişman, M. ve Turan. S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- UNESCO, CEPES, (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: CEPES.
- The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), (2004). www.grossroads.eu.
- TÜRKAK (2005). *Devlet denetleme kurulu, Türk akreditasyon kurumunun (TÜRKAK) 2002, 2003, 2004 yılları eylem ve işlemlerinin araştırılıp denetlenmesine ilişkin rapor*. Ankara: DDK Yayın No 2.
- TÜRKAK (1999). 27 Ekim 1999 tarih ve 4457 sayılı “türk akreditasyon kurumu kuruluş ve görevleri hakkında kanun”na ilişkin resmi gazete.
- Yalçın, Y. (2012). *Türkiye’de uzaktan eğitim programları için akreditasyon standartlarının delphi tekniğiyle belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). *Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standartlarının belirlenmesi: yönetim ve kalite güvencesi standart alanı. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 569-596.*
DOI: 10.51460/baebd.1300522

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 569-596.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 569-596.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Yiğit, T. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28 (1), 151-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/38637/44860>.


YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda bologna süreci uygulamaları*. Web: <http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>.



Kanıt Temelli Etkinliklerle Akademik Başarıyı Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması¹

An Action Research to Improve Academic Success with Evidence-Based

Sayfa | 597

Özkan GİNESAR , Dr., Karlsruhe Eğitim Ataşeliği, oginesar@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 12 Mart 2023
Kabul tarihi - Accepted: 23 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023

¹ Bu çalışma, yazarın doktora tezinden üretilmiştir.



Öz. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın farklı yerlerinde kanıt kavramından bahsedilmiştir. Programda öğrencilerin kanıtları kullanma becerilerinin, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma kanıt temelli etkinliklerin öğrencilerdeki akademik başarıyı nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Eylem araştırması yaklaşım türleri içerisinde çalışmada "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminde 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında kanıt temelli hazırlanan etkinlikler, sınıf içi iletişim kayıtları, akademik başarıyı değerlendirme sınavları ile öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin büyük bir bölümünü "İyi" ve "Çok İyi" kategorisinde yer almaktadır. Verilerin analiziyle kanıt temelli öğrenme öncesi ve sonrası gerçekleştirilen akademik başarıyı değerlendirme sınavı ortalamalarında, uygulama sonrası ciddi artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kanıt Temelli Öğrenme, Akademik Başarı.

Abstract. The concept of evidence is mentioned in different parts of the 2018 Social Studies Curriculum. The program aims to develop students' ability to use evidence, questioning and critical thinking skills. In this study, which was carried out to reveal how evidence-based activities affect the academic achievement of students, action research, one of the qualitative research methods, was used. "Liberating/developing/critical approach, one of the action research types, was used in the research. The participants of the research were determined by easily accessible case sampling. In this context, the application of the research was carried out with 7th grade students in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Research data, evidence-based activities, classroom communication records, academic achievement assessment exams and student products were used. Research data were processed with content analysis. According to the results of the research, it can be said that a significant part of the products produced by the students are in the "Good" and "Very Good" categories. With the analysis of the data, it was concluded that there was a significant increase in the averages of the academic achievement assessment exam performed before and after the evidence-based learning after the application.

Keywords: Social Studies, Evidence-Based Learning, Academic Achievement.



Extended Abstract

Introduction. Social studies can be expressed as a field of study in which basic knowledge, attitudes and values in social life are given based on the information gathered from social science disciplines in order to raise good and responsible citizens in primary schools (Erden, 1997; cited in Çıdaçı, 2015). Social studies is a method that combines the knowledge and methods obtained from social and human sciences in order to train individuals who can solve the information-based decisions of the changing world countries in every respect, by combining the knowledge and methods obtained from the social and human sciences, in order to raise effective citizens who can make informed decisions and solve problems in the country and world conditions. It can be defined as a curriculum (Öztürk 2012). Social studies; in order to help the individual realize his social existence; reflecting social sciences and civics subjects such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science and law; which involves the unification of learning areas under a unit or theme; the interaction of man with his social and physical environment is examined in the context of the past, present and future; It is a primary education course based on the collective teaching approach (MEB, 2005). The social studies course, which is about human, society and the environment within the scope of their relationship, should enable the student to explore both the development of knowledge and experience related to human-society relations and the values and thoughts (Kabapınar, 2019). Changing world conditions have made new practices compulsory in the field of education (Kara and İnanoğlu, 2022). Sonmez (2005); social studies are defined as the process of linking social reality with evidence-based information and the live information that emerges at the end of the process. It is important for the student to have the opportunity to benefit from different sources and to use documents such as photographs and maps in order to make the lesson taught by the teacher more permanent and applicable to the age, rather than memorizing the student. It is important for the teacher to benefit from different sources in addition to the textbooks and to have them questioned in terms of gaining and permanence of the targeted gains. For this, the more different sources such as historical documents are included in the classroom, the more students' motivation to the lesson will increase (Demirel, 1999; Cooper, 1996; cited in Çıdaçı, 2015). The importance of thinking skills with a renewed understanding is increasing day by day. Skills such as estimation, analysis, critical perspective, and original thinking should be given to students (Tokmak, Yılmaz, and Şeker, 2019).

Method. The aim of the research is to express the academic achievements of the secondary school 7th grade students in the "Communication and Human Relations" and "Living Democracy" units of the social studies course, after the course process is planned and implemented with evidence-based learning, according to the student products and the academic achievement assessment exam. In this context, the research was carried out using the action research design, one of the qualitative research designs. This method, which enables teaching to be a higher quality process in school and classroom practices, is a systematic process in which actions are carried out again according to the feedback and evaluations received from the students, and what the students have learned about how the process is carried out. Action research is not intended to generalize but to improve and develop the existing situation. In the research, more than one data collection technique is employed at the same time and is done simultaneously with the analysis of the obtained data. As a result of the analysis of the collected data, when the themes start to repeat themselves, data collection can be stopped. In this research, the "liberating/developing/critical action research approach", which is one of the action research



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 597-630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 597-630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

types, was used. This approach will add new knowledge, skills and competencies to the practitioner. It will enable the practitioner to gain a critical perspective on their own practices. This will enable the researcher to become more competent in his profession through research (Yıldırım and Şimşek 2016). In this study, easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. The reason for choosing this sample is to try to provide practicality and convenience to the research. The school where the application takes place is the researcher's own school. In this sampling method, the researcher takes advantage of an easy-to-reach situation. The researcher prefers a situation that is close and easily accessible. In this direction, the researcher determined the 7th grade students at his school as the study group. It consists of 14 students, 8 girls and 6 boys, who attend this school located in the province of Kütahya in Turkey and the branch determined as the study group. In this study, data were obtained by applying classroom communication records, activity papers prepared with the evidence-based learning method, and pre- and post-success evaluation questions. The data obtained in accordance with the process were processed by subjecting them to content analysis. Student products were analyzed using rubrics. Evaluation of the success evaluation exam performed before and after the unit was evaluated according to the detailed answer key prepared in advance

Results, Discussion and Conclusion. At the end of this study, which was carried out to determine how the evidence-based activities carried out in the Social Studies course affect the academic success of the students, it was concluded that the evidence-based activities increased the success of the students in a positive way and provided great benefits in giving the achievements to the students. While the overall grade point average was thirty-three before the analysis of the evidence regarding Communication and Human Relations, the overall point average of the evaluation exam performed after the analysis of the evidence was eighty-seven. When the answer papers of the students were divided into categories, only two students' answer papers were evaluated in the medium category and the other students' answer papers were evaluated in the good category in the academic achievement assessment exam applied after the analysis of the evidence. While the average score of the students before the application of the evidences prepared for the Living Democracy unit was twenty-four, it is seen that the average score of the evaluation exam prepared for the gains after the analysis of the evidence was eighty-nine. When the answer sheets of the students are categorized after the analysis of the evidence, it can be stated that four students are in the middle category and the other ten students are in the qualitative category. Based on these findings of the study, it can be said that teaching the social studies course with evidence-based learning contributes to the increase in the academic success of the students and increases the academic success of the students. When the literature is examined, it can be stated that these findings of the research show parallelism with the results of many researches. Bilgiç (2018) stated that with the evidence-based teaching of the Social Studies course, students were able to access information, students were successful in transferring information and making comparisons, and it was also effective in gaining high-level thinking skills. Çıdaçı (2015), in his study, revealed how effective the evidence used with the experimental group students based on evidence-based learning is in gaining knowledge about the subject and gaining the skills required by the unit. It clearly shows that teaching the course by using first-hand sources has a positive effect on student success. Işık (2008) stated in his study that the use of historical documents in history lessons increases the academic success of students. There are research results that show parallelism with the results of the study and support the results of this study Bozcan, 2002; Dogan, 2007; Dogan, 2008; Tangulu and Çıdaçı, 2016). Keleş, Ata and Köksal (2006) stated in their studies that



using documents in history lessons increases student achievement. Vansledright (2002) demonstrated the usefulness of using evidence in developing students' historical skills.

Giriş

Sosyal bilgiler dersi ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden toplanan bilgilere dayalı olarak verilen toplumsal yaşamda temel bilgi, tutum ve değerlerin verilmek istendiği bir çalışma alanı olarak ifade edilebilir (Erden, 1997). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştıran kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2012). Meb (2005) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise sosyal bilgiler dersi "*Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir*" ifadesi ile tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak sosyal bilgilerin dört boyutunun öne çıktığı ifade edilebilir. Bu dört alandan birincisi, bireyin toplumsal varlığını gerçekleştirmek amacıyla olması; ikincisi, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıması; üçüncüsü, insanın çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alması ve son olarak da sosyal bilgilerin öğretim amaçlı oluşturulmuş bir ders olmasıdır (Safran, 2015). 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise; etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015). Bu tanımlardan sosyal bilgiler, toplumsal ve kültürel değerlere uygun, iyi ve sorumlu bir birey yetiştirmek ve sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması amacıyla seçilmiş konuların kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş, eğitime yönelik alan olduğu ifade edilmelidir.

İnsan, toplum ve bunlarla ilişkisi kapsamında çevreyi konu alan sosyal bilgiler dersi, öğrencinin hem insan-toplum ilişkilerine bağlı bilgi ve tecrübelerinin gelişimini hem de değer ve düşünceleri keşfetmesini sağlamalıdır (Kabapınar, 2019). Değişen dünya koşulları eğitim öğretim alanında da yeni uygulamaları zorunlu kılmıştır (Kara ve İnanoğlu, 2022). Öğretmenin anlattığı dersi öğrencinin ezberlemesi yerine daha kalıcı ve uygulanabilir olması adına öğrencinin farklı kaynaklardan yararlanma, fotoğraflar, haritalar gibi dokümanları kullanma fırsatının olması önemlidir. Öğretmenin ders kitaplarının yanı sıra değişik kaynaklardan yararlanması ve bunları sorgulatması, hedeflenen kazanımların kazandırılması ve kalıcılığı açısından önem teşkil etmektedir. Bunun için de sınıf içinde tarihsel dokümanlar gibi ne kadar çok değişik kaynağa yer verilirse öğrencilerin derse olan güdülenmeleri artacaktır (Demirel, 1999; Cooper, 1996; akt. Çıdaç, 2015). Kanıt bir durumu ya da olayı açıklarken bu durum ya da olayı desteklemek için ileriye sürülen tüm soyut ve somut argümanlardır (Yetiş, 2018). Kanıt kullanma becerisi ise bireyin problem ve olaylar karşısında analiz ve sentez ile değerlendirme ve karar verme sürecinde bir takım kaynakları ve dayanakları kullanabilmesidir (Palaz, 2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilerin "*Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları*" Meb, 2018, s.8) özel amaç olarak ifade edilmiştir.



Günümüz dünyasında artık bilgiyi üretmek ve kullanmak için bazı becerilerin elde edilmesi gereklidir. Bu becerilerde kanıt kullanma becerilerinin kazandırılması ile alakalıdır. Bireylerin doğru bilgiye ulaşmaları kanıt kullanma becerilerinin kullanması ile alakalıdır. Doğru karar verebilme, ön yargısız ve belli kalıplardan uzaklaşarak kara verebilme becerilerinin kazandırılması öğrencilerin kanıtlar ile çalışmasının sağladığı avantajlardır. Birey elde ettiği beceriler sayesinde yaşamda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmelidir (Sağlam ve Bilgiç, 2018). Bireylerin kanıtları kullanarak çıkarım yapabilmesi için kanıtın ne olduğunu tespit edebilmeli ve doğru şekilde değerlendirebilmedir. Bu ise bireyin akıl yürütme becerisinde önemli rol oynamaktadır (Tullos ve Woolley, 2009). Kanıt temelli öğrenme öğrencilerin farklı kanıt türlerini kullanarak sınıf içerisinde kanıtlara dayalı bireysel ve grup çalışmalar ile sorgulamalar yapması ve farklı kaynaklara ile karşı kalarak bir takım becerileri kazanmaları esasına dayanan zihinsel etkinliklerdir (Alabaş, 2007). Yenilenen öğretim programlarında düşünme becerilerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Öğrencilerin tahmin yapabilme, analiz etme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve özgün düşüncelerini ortaya koyabilmesi sosyal bilgiler öğretim programlarında amaçlanmaktadır (Tokmak, Yılmaz ve Şeker, 2019). Ders içerisinde öğrenci ne kadar çok kaynak ile karşılaşır ve çalışırsa çeşitli sorgulamalar gerçekleştirecek sonuç itibarı ile kendisi bireysel yorum geliştirecektir (Tunç Şahin, 2011). Kanıt temelli öğrenme öğrenciler ders içerisinde aktif kılma, dersi sıradanlıktan kurtarma, öğrenciyi bilmeye ve keşfetmeye yönelik bir çok yönden diğer yöntemlere göre avantaja sahiptir. Eğer kanıt temelli öğrenme yaklaşımını ön plana alırsanız öğrenme ve öğretme sürecine öğrenciyi oturtuyorsunuz demektir. Çünkü bu yaklaşımda öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi ön plandadır (Kabapınar, 2019). Kanıt temelli öğrenme derslerde yüksek düzey öğrenme sağlamaktadır. Öğrencilerde dersle olan ilgi ve motiveyi arttırmaktadır (Doğan, 2008). Kanıt temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretim programlarında yer bulması ile birlikte kanıt temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir (Aytekin, Sağlam Tekir ve Aktın, 2022). Kanıt temelli gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrencilerin kanıtları kullanarak doğru çıkarımlar gerçekleştirdiği ifade edilebilir (Bilgiç, 2018). Öğrencilerin kanıtların temelli öğrenme ile üst düzey düşünme becerilerinin arttığı (Bozkurt, 2018), öğrencilerin derse ilgi duydukları ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. (Bakmaz, 2016; Çıdacı, 2015). Öğrencilerin kanıtları düşünce süzgeçlerinden geçirerek yorumlamalarının, onların aktif olarak derse katılmalarını sağladığı (Alabaş, 2007; Çiftarlan, 2019; Işık, 2008), öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verdiği (Akbulut ve Açıklın, 2020), konunun derinlemesine ve kalıcı olarak öğrenmesine fırsat verdiği (Dere ve Gökçınar, 2020) ve özetle öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesine, derse karşı olumlu tutum geliştirebilmesine ve konun kalıcı olarak öğretilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Kanıt temelli öğrenme ile öğrenciler olaylara farklı bakış açıları ile bakabilecek, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşabilecek özgür düşünceli bireyler olarak yetişecektir (Kabapınar, 2019). Sosyal bilgiler dersinde amaçlanan kazanımların gerçekleştirilmesi stratejik bir önem arz etmektedir. Bunun için etkili bir öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Çünkü geleneksel bir anlayış ile öğrencilere bilgi aktarılmasının yapılmasının etkili olacağı düşünülmez. Öğrencileri aktif kılacak ve onların üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirebilecek öğrenme süreçlerinden birisi kanıt temelli öğrenmedir. Bu kapsamda araştırmamızın problem cümlesini “İlköğretim sosyal bilgiler dersinde uygulanan kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?” soru oluşturmaktadır. Problem cümlesine ilişkin olarak yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrenme süreci kanıt temelli öğrenme ile planlanarak uygulanmış ve kazanımların gerçekleştirilmesinde etkililiği ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

✓ 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kanıt temelli etkinlikler öğrencilerin



- akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
- ✓ Kanıt temelli etkinliklerin uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin başarı durumları nasıldır?
- ✓ Kanıt temelli öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerine katkısı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma sosyal bilgiler dersinin 'İletişim ve İnsan İlişkileri' ve 'Yaşayan Demokrasi' ünitelerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler ders sürecinin kanıt temelli öğrenme ile planlanması ve uygulanmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkililiğini belirlemektir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ersoy ve Saban'a göre (2019) eylem araştırması değişim ve gelişimin ön planda olduğu, bireylerin uygulamalarını içeren, sistematik olarak verilerin toplandığı ve bunların değerlendirilerek, bu değerlendirmelere dayalı yeni eylem planlarının oluşturulduğu, döngüsel ve sarmal bir süreçtir. Okul ve sınıf içi uygulamalarda öğretimin daha kaliteli bir süreç olmasını sağlayan bu yöntem, sürecin nasıl yürütüldüğüne dair ve öğrencilerin neler öğrendiklerini ve öğrenciden alınan dönütlere, değerlendirmelere göre tekrar eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreçtir.

Eylem araştırmaları, genelleme amacıyla değil var olan durumun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır. Araştırmada birden fazla veri toplama tekniği aynı anda işe koşular ve elde edilen verilerin analizi ile eş zamanlı olarak yapılır. Toplanan verilerin analizi sonucunda artık temalar kendini tekrar etmeye başladığında veri toplamaya son verilebilir. Bu araştırmada eylem araştırması türlerinden "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, uygulayıcıya yeni bilgiler, beceri ve yetkinlikler katacaktır. Uygulayıcının kendi uygulamalarına dair eleştirel bir bakış açısı kazanmasını sağlayacaktır. Bu durum araştırmacının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesini sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu çalışılan konu ve amaca göre belirlenmektedir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu örneklemin tercih edilmesindeki sebep ise araştırmaya pratiklik ve kolaylık sağlanmaya çalışılmasıdır. Uygulamanın gerçekleştiği okul, araştırmacının kendi çalıştığı okuludur. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılması kolay bir durumdan yararlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı yakın olan ve kolay ulaşabileceği bir durumu tercih eder. Bu doğrultuda araştırmacı kendi görev yaptığı okulda 7. sınıfa devam eden öğrencileri çalışma grubu olarak belirlemiştir. Ulaşılabilirlik ve sürecin daha rahat işletilmesi amacıyla araştırmacı; uygulama öncesi kendi okul müdürü, sosyal bilgiler öğretmeni, veli ve öğrencilerle görüşerek ön bilgilendirmede bulunmuştur. Türkiye'de Kütahya ilinde bulunan bu okulun



7. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen sınıf 8'i kız 6'sı erkek olmak üzere 14 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okul bir köy okuludur ve öğrencilerin aileleri düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada sınıf içi iletişim kayıtları, kanıt temelli öğrenme yöntemi ile hazırlanmış etkinlik kağıtları ile ön ve son başarı değerlendirme soruları ile veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda sınıf içi iletişim kayıtları Word dosyasına herhangi bir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Dersin kazanımlarına yönelik gerçekleştirilen etkinlik ve öğrenci ürünlerine çalışmada yer verilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti için her ünite öncesi ve sonrası ünitenin içeriği ve kazanımları doğrultusunda onar sorudan oluşan akademik başarıyı değerlendirme sınavı uygulanmıştır. Bununla birlikte kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin sonrasında dersin kazanımlarına yönelik temel etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinliklerin değerlendirilebilmesi için kazanımlara yönelik alt boyutlara ayrılarak bu çerçevede değerlendirilmeye tutulmuştur. Her kategoriye 1 ile 4 arasında puan verilmiştir. Öğrenci ürünün puanı 1-16 arasında değerlendirilerek 1-4 arası olanlar geçer, 5-8 arası puana sahip olanlar orta, 9-12 arası olanlar iyi ve 13-15 puan arası olanlar çok iyi olarak ifade edilmiştir. Eylem araştırmalarında veri analizi süreklilik gösterir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak yürütülme durumundadır (Altunışık ve diğer., 2007). Veri analizini verilerin ne anlama geldiklerinin dışarıya aktarımı olarak ifade edilebilir. Dışa aktarma; “öğrenciler ne söyledi, araştırmacı ne gördü, öğretmen ne anladı” sürecinin birleştirilmesi ve yorumlanmasıdır (Merriam, 2015). Yani sürece anlam verme çabası araştırmacının bulgularını oluşturur. Sürece uygun olarak elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak işlenmiştir. İçerik analizi ile analiz yapılırken, belge incelenirken kategoriler oluşturulur. Oluşturulan kategorilerin alt kategorileri oluşturulur ve sayısal olarak bunlar sunulur. Oluşturulan bu alt kategoriler birden çok üst kategori içerisinde yer alabilir. Araştırmacı elde etmiş olduğu bu verilere bir dizi kodlar uygular. Bu kodlardan yola çıkarak birbiri ile ilintili kod listesi oluşturur. Bu oluşturulan kod listesi sayısal işlemler aracılığı ile okuyucunun anlayabileceği tarzda düzenlenerek yorumlama işlemi yapılır. İçerik analizinde yüksek bir yorumlama ile verilerden daha derinlemesine ve soyut kavramlar çıkarma işlemi vardır. İçerik analizi sürecinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci yer almaktadır (Ekiz, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrenci ürünleri analitik rubrik kullanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda öğrenci ürünleri alt boyutlara ayrılmış ve her alt boyut kendi içerisinde puanlamaya tabi tutulmuştur. Öğrenci ürünleri 1 ile 16 puan arasında değerlendirilmiştir. Öğrenci ürünleri bu değerlendirmenin neticesinde 13-16 arası puanlar “Çok İyi”, 9-12 arası puanlar “iyi”, 5-8 arası puanlar “orta” ve 1-4 arası puanlar “Geçer” olarak kategorize edilmiştir. Ünite öncesi ve sonrası gerçekleştirilen başarıyı değerlendirme sınavının değerlendirilmesi önceden hazırlanan holistik rubrik ile değerlendirilmiştir. Verilerin analiz ve değerlendirme sürecinin güvenilirliğinin artırılması amacıyla dışardan farklı bir araştırmacının görüş ve değerlendirmelerinden istifade edilmiştir. Araştırmada öğrenci görüş ve ürünlerinden doğrudan alıntılar yapılarak inanılabilirliği ve aktarılabilirlik güçlendirilmiştir. İnanılabilirliği arttırmak için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak, uzun süreli etkileşim inanılabilirliğin artırılması için önemlidir (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak katılımcıların yaşadıklarını ayrıntılı ifade etmelidirler ki farklı kişiler çalışmanın



sonuçlarını kendi çalışmalarına uygulayabilsinler (Sharts-Hopko, 2002). Bunun için örneklem seçimin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve çalışma ortamı ayrıntılı açıklanmıştır. Araştırma da doğrudan alıntılmalarda ve araştırmının hiçbir yerinde öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiş, öğrencilere rumuz verilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın bütün aşamalarında etik ilkelere uygun davranılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya başlamadan önce Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 15 Şubat 2021 tarih 2100042541 sayı ile etik onayı alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilmesi İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öğrenci velileri bilgilendirilerek araştırmaya katılan çocuklarının velilerden de veli onay formu alınmıştır.

Çalışma 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Yaşayan Demokrasi” adlı ünitelerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu ünitelerin kazanımları doğrultusunda kanıtlar toplanmış ve konu sıralaması dikkate alınarak kanıt temelli etkinlikler oluşturulmuştur. Araştırmacı “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”, Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır” (Meb, 2018, s.23) kazanımları doğrultusunda on üç kanıttan oluşan “İletişimimiz nasıl olmalı? Etkili bir iletişim bize ne kazandırır.” isimli kanıt temelli etkinlik kağıdı hazırlanmıştır. Kanıt temelli çalışma etkinliklerinin tamamlanmasından sonra etkinliklerin niteliğinin ve etkililiğinin belirlenmesi içinse “Arkadaşıma Mektup Yazıyorum” temel etkinliği öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.”, “İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir” (Meb, 2018, s.23) kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik ise on beş kanıttan oluşan “Haklarımızın ve sorumluluklarımızın bilincinde olmalıyız...” kanıt temelli çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Bu kanıt temelli öğrenme neticesinde hazırlanan etkinlik çalışma yapraklarının niteliğini ve etkililiğini belirlemek amacıyla “Bir Hikayem Var” adlı temel etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarına yönelik iki adet kanıt temelli etkinlik kağıdı hazırlanmıştır. Her etkinlik kağıdını için altı saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

“Yaşayan Demokrasi” adlı ünitenin ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki dört kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanımlar ikiye bölünmüş ve her iki grup için kazanıma yönelik kanıt temelli çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Ünitenin “Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”, “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder” (Meb, 2018, s.25) kazanımlarına yönelik olarak on iki kanıttan oluşan “Demokrasinin Merdivenleri” adlı bir kanıt temelli çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Bu kanıt temelli çalışma yaprağının kazanımlarının gerçekleşmesinde etkililiğinin ve niteliğinin belirlenmesi adına “Demokrasi Ben Varsam Var, Ben Yoksam Yok” adlı temel etkinlik gerçekleştirilmiştir “Yaşayan Demokrasi” adlı ünitenin diğer iki kazanımları olan “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”, “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir” (Meb, 2018, s.25) kazanımlarına yönelik ise on dört kanıttan oluşan “Atatürk ve Demokrasi” adlı bir çalışma yaprağı hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu çalışma yaprağının kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin etkililiğini ve niteliğini belirlemek amacıyla “Cumhuriyet Dönemindeyim” adlı bir temel etkinlik



gerçekleştirilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarına yönelikte iki adet kanıt temelli etkinlik kağıdı hazırlanmış ve her bir etkinlik kağıdı için altı saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Kanıt temelli çalışma yaprağının hazırlanması sürecinde bazı hususlara dikkat edilmiştir. Kanıt temelli öğrenme çalışma yapraklarının öğrenme sürecinde ele alınan öğrenme alanları incelenmiştir. İncelenen öğrenme alanlarının kazanımları doğrultusunda bu kazanımları ihtiva eden olumlu ve olumsuz örneklerin elde edilmesini içeren kanıtlar çeşitli kaynaklardan araştırılmıştır. Hazırlanan bu kanıt temelli etkinliklere ilişkin iki araştırmacı ve bir sosyal bilgiler öğretmenin görüşü alınmıştır. “İletişim ve İnsan İlişkileri” öğrenme alanında dört kazanım vardır. Kazanımlar ikişerli gruplandırılarak bu öğrenme alanına yönelik iki adet; “Yaşayan Demokrasi” öğrenme alanında da dört adet kazanımlar ikişerli gruplandırılarak bu öğrenme alanında yönelikte iki adet olmak üzere toplamda dört adet kanıt temelli etkinlik kağıtları hazırlanmıştır. Bu kanıt temelli etkinlik kağıtlarının hazırlanmasında öğrenme alanlarının kazanımları baz alınarak bir çok literatür taranmıştır. Kazanım ve konuya uygun katılar toplanarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kanıtların seçiminde öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekmesi gibi hususlara dikkat edilmiştir. Kanıtların seçiminde kazanımların verilebilmesi için paralel ve zıt kanıtların kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede dersin içeriğini zenginleştirilmiştir (Kaymakçı, 2010). Sosyal bilgiler derslerinde çok sayıda araç gereçlerden yararlanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi de çalışma yapraklarıdır. Çalışma yaprakları herhangi bir konu ile ilgili kazanımları gerçekleştirmeye yardımcı olabilmek bireysel, grup olarak aktif öğrenmeyi sağladıkları için hem ders içi hem ders dışı kullanılabilirler (Kaymakçı 2006). Kanıt temelli etkinlik kağıtları da öğrencileri aktif kılarak, onlarında eleştirel ve sorgulama bakış açılarının gelişimine olanak sağlamaktadır. Kanıt temelli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Kabapınar, 2019). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve çalışma yaprakları eğitim ve öğretimin daha verimli olmasında en büyük yardımcılardan birisidir (Yaşar ve Gültekin, 2006). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin çalışma yaprakları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin anlaşılmasını sağlar (Demircioğlu ve Kaymakçı, 2010). Dersleri geleneksel tarzdan kurtarmanın biriside çeşitli kanıtların sınıfa getirilmesi derslerin kanıt temelli olarak işlenmesidir. Çünkü kanıt temelli çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini derste tutar ve öğrencilerin merak duygusunu geliştirir. Sosyal bilgiler öğretmeni öğrenciye sunduğu kanıtlar ile öğrenmenin kalıcı hale gelmesine sağlar (Doğan, 2008).

Bulgular

Araştırmada elde edilen uygulama sürecinden elde edilen bulgular ve akademik başarıyı değerlendirme sınavından elde edilen bulgular olarak tasnif edilmiş ve aşağıda verilmiştir.

Uygulama Sürecinden Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin hedeflenen kazanımlar elde edebilmeleri için dört eylem planı uygulanmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin ders kazanımlarına uygun olarak hazırlanan yazılı ve görsel kanıtları analiz etmeleri sağlanmıştır. Kanıtların analiz sürecinin tamamlanmasından sonra



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 597-630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 597-630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

odağında hedeflenen kazanımlara yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Eylem planlarının uygulama sürecinden elde edilen bulgular temel alınarak aşağıda verilmiştir

Birinci Eylem Planının Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ilk uygulamasında *“İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”* ve *“Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.”* kazanımlarına yönelik *“Nasıl iletişim kurulmaz”, “Farklı Bir Bakış Açısı”* ve *“Empati”* kanıt temelli etkinlik kağıtları hazırlanmış ve bu kanıtların sınıf içinde öğrenciler tarafından analiz edilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda verilen *“Nasıl iletişim kurulmaz”* adlı kanıt temelli etkinlik kağıdın uygulanmasına ilişkin sınıf içi iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 1

Öğretmen: *Sevgili öğrenciler, Kanıt 6’da izlediğiniz kısa filmde baba ve oğlunun iletişimini dayanarak, olumlu iletişime ya da olumsuz iletişime ilişkin neler söylenebilir?*

Rumuz Ecrin: *Çocuğu görmezden ve duymazdan geliyor. Bence etkili bir iletişim yoktur. Görmezden ve duymazdan gelmek, iletişim engellerinden biridir.*

Rumuz Ceyhan: *Çocuk bir şeyler anlatırken babanın başka şeyle meşgul olması, çocuğa kendini değersiz ve önemsiz hissettirir.*

Rumuz Ecem: *Baba çocukla empati kurmuyor. Babanın kendisi de aslında biriyle tartışsa üzgün olur fakat çocuğunu geçiştiriyor burada.*

Rumuz Habibe: *Babası çocuğunu dinlemediği ve ilgilenmediği için etkili bir iletişim olmamıştır.*

Rumuz Habibe: *Birisi konuşurken dinlememek, iletişim engelidir.*

Rumuz Ecrin: *Görmezden, duymazdan gelme iletişim engelidir.*

Rumuz Emin: *Empati yapmamak. Oğlunun üzgün olabileceğini baba düşünmüyor. Bu durum da iletişim engelidir.*

Rumuz Okan: *Birisi konuşurken onu dikkate almamak da iletişim engelidir.*

Öğretmen: *Peki çocuklar, siz babanın yerinde olsaydınız, sizin oğlunuza yaklaşımınız nasıl olurdu?*

Rumuz Burak: *Ben çocuğumu dinlerdim. Mesela konuşurken başka bir şey ile meşgul olmazdım.*

Rumuz Okan: *Çocuğumla empati kurarım, üzgün ise neyi olduğunu anlamaya çalışırım.*

Rumuz Emin: *Çocuğum ile ilgilenirim, onu dinlerim.*

Rumuz Ecrin: *Eğer sıkıntısı varsa onu dinlerim. Bazı çocuklar içine atarlar, onu anlamaya çalışırım, benimle paylaşmasını isterim.*

Rumuz Ecem: *Çocuğumu görmezden gelmezdim, öğretmenim.*

İletişim kesiti 1’den de anlaşılacağı gibi öğrencilerin kanıtı olumlu iletişim ve olumsuz iletişim temelinde yetkinlikle analiz ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin görmezden, duymazdan



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 597-630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 597-630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

gelmenin, umursamamanın, empati yapmamanın ve ilgisiz olmanın olumsuz iletişime yol açtığını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte kanıttan bazı öğrencilerin “görmezden gelmezdim, dinlerdim, anlayışı davranırdım” ifadeleri kendilerinin olumlu iletişim davranışı geliştirdiklerinin göstergesi olduğu düşünülebilir.

Sayfa | 608

Sınıf İçi İletişim Kesiti 2

Öğretmen: Sevgili öğrenciler, “Farklı Bir Bakış Açısı” ve “Empati adlı kanıtlarını dikkatlice inceleyiniz. Resimlerin ne anlatmak istediğini yorumlayınız.

Rumuz Ecrin: Herkesin farklı bakış açısının var olduğunu, herkesin kendisine ait bir düşüncesinin olduğunu, bundan dolayı da karşımızdakine saygı duymamız gerektiğini anlatıyor.

Rumuz Habibe: Bir olay iki taraf için de aynı olmayabilir. Empati kurarak kendimizi karşımızdaki kişinin yerine koyarak olayları yorumlamamız gerekir.

Öğretmen: Olaylara farklı pencere bakabilmek, etkili iletişim için neden önemlidir?

Rumuz Emin: İki kişi farklı pencereden bakıyor ve birbirlerinin farklılıklarını anlamıyorlarsa iletişim kuramazlar.

Rumuz Ceyhan: Evet, gereklidir. Çünkü olaylara farklı bir bakış açısı ile bakmazsak karşımızdaki kişi ile anlaşamayız, iletişim kuramayız.

Rumuz Ecem: Her insanın farklı bakış açısı vardır. Bunun için farklılıklara saygı duymalıyız. Her insanın farklı pencereden baktığının farkında olmalıyız.

Rumuz Ecrin: Herkesin farklı düşünce ve bakış açıları vardır. Herkes farklıdır. Biz bunlara saygı duymazsak, kavga ve tartışmalar olur.

Rumuz Kuzey: İletişim kurarken iyi bir dinleyici olmazsak, karşımızdaki kişiye saygısızlık etmiş oluruz ve bu durumda karşımızdaki kişi bize gücenebilir. Etkili bir iletişim olmaz.

Rumuz Ceyhan: İyi bir dinleyici olmak önemlidir. İyi bir dinleyici olmazsak karşımızdaki kişi, onu dinlemediğimiz için bize kızgın ve kırgın olur. İyi bir iletişim olmaz.

Rumuz Ayşen: İyi bir dinleyici olmak önemlidir. Eğer birbirimizi dinlemezsek, anlayamayız. Anlamamız için de dinlememiz gerekir. Aynı zamanda karşımızdaki insana saygısızlık yapmış oluruz.

Verilen iletişim kesitinden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin empati kurmak gerektiği, farklı bakış açılarının olmasının olumlu bir şey olduğunu ve her insanın farklı bakış açıları olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğrencilerin insanların birbirine saygı duymasına ilişkin ifadeleri verilmek istenen kazanımın gerçekleştirilmesinin müspet yönde geliştiğinin göstergesi sayılabilir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 3

Öğretmen: Siz günlük hayatınızda kendinizi daha iyi ifade etmek için nelere dikkat ediyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.



Rumuz Ayşen: *Kendimi doğru ifade edebilirsem karşımdakinin beni anlaması kolaylaşır. Onun için kendimi doğru ifade etmeye çalışıyorum.*

Rumuz Habibe: *Kendimi daha iyi anlatmak için ben dili kullanmaya ve beden dili ile konuştuklarımı desteklemeye dikkat ederim.*

Rumuz Ecem: *Günlük hayatta birilerini yanlış anlamamaya dikkat ederim. İyi bir dinleyici olmaya özen gösteririm.*

Rumuz Ceyhan: *Sen dili yerine ben dilini kullanmaya, empati kurmaya, farklı bakış açılarına saygı duymaya ve karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye dikkat ederim.*

Rumuz Ebru: *Farklı bakış açılarına saygı duyarım. Eğer farklı bakış açılarına saygı duymazsak, hiç kimseyi anlayamayız.*

Rumuz Ecrin: *Biri konuşurken onunla birlikte konuşmam.*

Rumuz Emin: *Empati kumaya, saygısız davranmamaya, sözünü kesmeden dinlemeye özen göstermeliyiz.*

İletişim Kesiti 3'ten de anlaşılabilirliği gibi analiz sürecinde, konuşmalarda farklı bakış açılarına saygı duymayı, karşıdaki insanın sözünü kesmemeyi, ben dili kullanmamayı, iyi bir dinleyici olmayı, ön yargılı olmamayı ve empatik yaklaşımda bulunmayı vurguladıkları görülmektedir. İletişim kesitlerini bir bütün olarak değerlendirdiğimizde, öğrenci ifadelerinden anlaşılabilirliği üzere öğrencilerin iletişime ilişkin olumlu tutum ve davranışların farkına vardıkları ve buna ilişkin bu farkındalıklarının arttığı ifade edilebilir. Öte yandan araştırmanın birinci uygulamasında analiz süreci tamamlandıktan sonra odağına hedeflenen kazanımlar baz alınarak "Arkadaşıma mektup yazıyorum" etkinliği yaptırılmıştır. Bu çalışmayı değerlendirmek amacıyla rubrik hazırlanmıştır. Bu rubrik kullanılarak öğrenci ürünleri "Kendini ifade edebilme", "Etkili iletişim", "İletişim etkileyen unsurlar", "Kendi tutum ve davranışlarını sorgulayabilme" boyutlarında analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 1'de aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Arkadaşıma mektup yazıyorum etkinliğinin analizi

Etkinlik Alt Boyut				
	Kendini ifade edebilme	Etkili iletişim kurabilme	İletişimi etkileyen unsurların farkında olma	Kendi davranış ve tutumlarına eleştirel yaklaşabilme
Ürün Niteliği	Çok İyi : 7	Çok İyi : 5	Çok İyi : 4	Çok İyi : 7
	İyi : 3	İyi : 5	İyi : 6	İyi : 3
	Orta : 4	Orta : 4	Orta : 5	Orta : 4
	Geçer :-	Geçer :-	Geçer :-	Geçer :-
	Başarısız :-	Başarısız :-	Başarısız :-	Başarısız :-

Tablo 1'de verilen bilgilere göre çalışmalar genellikle bütün boyutlarda çok iyi, iyi, orta olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin olumlu iletişime dikkat ettikleri, olumsuz iletişim hatalarını yapmaktan kaçındıkları gerçekleştirdikleri ürünlerde görülmüştür. Bu kapsamda Rumuz Habibe ve Rumuz Ceyhan



tarafından ortaya konan ürünler EK'1 de verilmiştir. Rumuz Habibe'nin çalışmasında kendisini doğru ifade edebildiği ve doğru iletişim kurabildiği ortaya koyduğu üründen anlaşılabilir. Öğrencinin ifadelerinde olumlu iletişim ve olumsuz iletişim örneklerinin farkında olduğu anlaşılabilir. Rumuz Ceyhun ürününden de yine aynı şekilde etkili iletişim kurma ve sürdürmede doğru iletişim yollarını kullandığını ifade edilebilir.

İkinci Eylem Planının Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci uygulamasında "İletişim ve Saygı" ünitesinin "Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.", "İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir." kazanımlarına ilişkin hazırlanan yazılı ve görsel kanıtları öğrencilerin analiz etmeleri sağlanmıştır. Bu kazanımlara yönelik verilen "Kitle İletişim Özgürlüğü", "Doğru Bilgi Alma Hakkı" ve "Haklarımızı Savunmalıyız" adlı kanıtların sınıf içi iletişim kesitlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 4

Öğretmen: Kitle iletişim özgürlüğü olmadan doğru bilgi alma hakkı veya fikir özgürlüğü olabilir mi? Açıklayınız.

Rumuz Habibe: Kitle iletişim araçları özgür olmadan doğru haber alma hakkı olmaz. Kitle iletişim araçları özgürce haber, bilgi ve insanların düşüncelerini paylaşamazlar ise birçok insanı yanıltır. Ve insanların doğru bilgi alma hakkını elinden almış olur.

Rumuz Ceyhun: Hayır, olamaz. Çünkü kitle iletişim özgürlüğü olmazsa insanlar doğru bilgi alamazlar ve fikirlerini ifade edemezler.

Rumuz Emin: Olmaz. Çünkü doğru bilgi alamayız ve fikirlerimiz özgürce söyleyemeyiz.

Rumuz Ecem: Kitle iletişim özgür olursa doğru haber alabiliriz. Eğer aksi olursa doğru haber alamayız ve fikirlerimizi kitle iletişim araçlarında serbestçe paylaşamayız.

Öğretmen: Sevgili çocuklar yapılan yanlış haberlerin ne gibi sonuçlar doğurduğunu düşününüz.

Rumuz Ebru: Mesela, bu köpekleri sahiplenmek isteyenler oraya giderler ve yanlış haber yapıldığını görürler. Böyle haber olduğunda inanmazlar ve aslında gerçek olsa da gitmedikleri için yardım edememiş olurlar.

Rumuz Emin: Bir daha böyle bir haber olduğunda inanmazlar.

Rumuz Ecrin: Eğer doğru bilgi olmaz ise insanlar neye inanacaklarını bilemezler. Bu sefer gerçekten yardım konusu olduğunda ona da inanmazlar ve yardımcı olamazlar.

Rumuz Ceyhun: Bu haber yanlış çıkınca insanlar başka ama gerçek bir olay olursa köpeklere bakmaya gitmezler. Hayvanlar da mağdur olabilir.

Rumuz Habibe: Kitle iletişim özgürlüğü olmazsa veya kısıtlanırsa kanal, kurum istediği şeyleri paylaşır ve insanlar doğru bilgiye ulaşmazlar.

Rumuz Gülten: Kitle iletişim özgürlüğü olmazsa insanlar da doğru bilgi alamazlar.

Rumuz Ayşen: İnsanların doğru bilgi alma hakkı var. Ancak kitle iletişim araçları özgür olmazsa bu doğru bilgi alma hakkı ortadan kalkar.



Rumuz Ebru: *Kitle iletişim özgürlüğü insanların kitle iletişim araçları ile düşüncelerinin, haberlerin ve olayların yayımlanmasıdır.*

İletişim kesiti 4'ten de anlaşılabilirliği üzere öğrencilerin kitle iletişim özgürlüğüne ilişkin kanıtı yetkinlikle analiz etmişlerdir. Öğrencilerin kitle iletişim özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı arasındaki ilişkinin farkında oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden kitle iletişim araçlarının da topluma karşı sorumlu olduklarına ilişkin farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin bu kanıtlar ile insanların doğru bilgi alma hakkının, kitle iletişim araçlarının özgürlüğüne dayandığı ve bunların birbirleri ile bağlantılı olduklarına ilişkin müspet yönde farkındalıklarının arttığı ifade edilebilir. Kitle iletişim özgürlüğü ve doğru bilgi alma haklarının analizinden sonra diğer kanıtın analiz sürecine geçilmiştir. Kanıtların analizine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 5

Öğretmen: *Kanıt dikkatli bir şekilde okuyunuz. Metinde belirtilen hak ve özgürlükler hangileridir?*

Rumuz Gülten: *Kitle iletişim özgürlüğü var ama başkalarının haklarına saygı gösterilmesi gerekir. Özel hayatın gizliliği ve konut dokunulmazlığı hakkı var.*

Rumuz Ceyhan: *Ünlü kişinin fotoğrafının çekilmesi, özel hayatın gizliliğini ve konut dokunulmazlığı hakkının ihlal edilmesidir. Düzeltme cevap hakkı, yanlış haber karşısında başvuru yaparak o haberi düzeltmesidir.*

Rumuz Ayşen: *Özel hayatına girip fotoğrafları çekiyorlar, izin almadan yapıyorlar. Herkesin özel hayatının gizliliği hakkı vardır.*

Rumuz Emin: *Ünlü olan kişi fotoğraflarını çeken ve yayımlayanlara dava açabilir. Tazminat alabilir. Çünkü özel hayatın gizliliği hakkı var.*

Rumuz Ebru: *Ünlü kişiden izin almadan fotoğraf çekip haber yaptıkları için ünlü kişi onlardan şikayetçi olur. Çünkü herkesin konut dokunulmazlığı ve özel hayatın gizliliği hakkı vardır. Gazete tekzip yazar ve özür diler.*

Rumuz Ecem: *Konut dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği hakları var herkesin. O ünlü kişinin bahçesinde fotoğrafları izinsiz çekildiği için burada birden çok hakkı çiğnenmiş.*

Rumuz Ecem: *Özel hayatın gizliliği hakkı vardır. Konut dokunulmazlığı hakkımız da vardır.*

Rumuz Kuzey: *Adamın konut dokunulmazlığı hakkı ve özel hayatın gizliliği hakkı ihlal edilmiştir.*

Rumuz Ayşen: *Özel hayatın gizliliği hakkı ihlal edilmiştir. Bir kişi istemiyorsa izinsiz kimsenin kendisinin evinin fotoğrafları çekilmez.*

Öğretmen: *Haberi yapan kişinin hatasını nasıl telafi etmesi istenmiştir?*

Rumuz Habibe: *Haberi kaldırması, tekzip yayımlaması, özür dileyip tazminat ödemesi istenmiştir.*

Rumuz Gülten: *Özür dileme ve tazminat ödeme cezası vermişlerdir.*

Rumuz Ceyhan: *Tazminat ödemesi, tekzip yayımlaması ve özür dilemesi istenmiştir.*



Rumuz Emin: *Haberi yapan kişi ve kuruluşa kamuoyu önünde tekzip yayımlama ve özür dileme şartı koşulmuştur. Ve tazminat ödemesi istenmiştir.*

İletişim Kesiti 5'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin kanıtı yetkinlikle analiz ederek kitle iletişim özgürlüğünü, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı ilişkisinde değerlendirdiklerini ifade edebiliriz. Öğrencilerin bu kanıtı dayanarak haklarının farkında olma bilincinin, başkalarının haklarına saygılı olma düşüncesinin olumlu yönde geliştiğini ifade edebiliriz. Araştırmanın ikinci uygulamasında kanıtların analiz süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere "Bir Hikayem Var" çalışması yaptırılmıştır. Öğrenci ürünlerini değerlendirmek için rubrik hazırlanmıştır. Bu rubrik kullanılarak öğrenci ürünleri "Medyanın etkileşimdeki önemini bilme", "Medyanın yararlılığının farkında olma", "Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarını sorumlu kullanma", ve "Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının yanlış kullanım sonucunda nasıl davranacağını bilme" boyutlarında analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Bir hikayem var etkinliğinin analiz sonuçları

Etkinlik Alt Boyut				
	Medyanın etkileşimdeki önemini bilme	Medyanın yararlılığının farkında olma	Sosyal Medya ve Kitle iletişim araçlarını sorumlu kullanma	Sosyal Medya ve Kitle iletişim araçlarının yanlış kullanım sonucunda nasıl davranacağını bilme
Ürün Niteliği	Çok İyi : 5	Çok İyi : 4	Çok İyi : 6	Çok İyi : 4
	İyi : 2	İyi : 3	İyi : 1	İyi : 3
	Orta : 3	Orta : 4	Orta : 3	Orta : 3
	Geçer : 1	Geçer : -	Geçer : 1	Geçer : 1
	Başarısız : -	Başarısız : -	Başarısız : -	Başarısız : -

Tablo 2'de verilen çalışmalar çok iyi ve iyi çalışmalarının sayıca fazla olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde "Medyanın etkileşimdeki önemini bilme" alt boyutunda 6 çok iyi beş öğrenci, iyi iki öğrenci ve orta üç öğrenci bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun medyanın etkileşimdeki önemini öğrencilerin bildiklerini ve bunu ifade edebildiklerini görmekteyiz. "Bir Hikayem Var" etkinliğinin "Medyanın yararlılığının farkında olma" alt boyutunda ise öğrencilerin çalışmalarından 4'ü Çok İyi, 3'ü iyi ve 3'ü de orta olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutta ise öğrencilerin doğru amaçlar doğrultusunda kullanıldığı takdirde medyanın yararlılığını ifade etmeleri örnekler ile ortaya konulmuştur. "Bir Hikayem Var" etkinliğinin üçüncü alt boyutu olan "Kitle iletişim araçlarını sorumlu kullanma" etkinliğinde 6 Çok İyi, 1 iyi ve 3 orta çalışmalar gözükmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu konuda bilinci kazandığı ve medyayı doğru kullandığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Son alt boyut olan "Sosyal Medya ve Kitle iletişim araçlarının yanlış kullanım sonucunda nasıl davranacağını bilme" boyutunda da Çok İyi 4, iyi ve orta 3 çalışma vardır. Öğrenci ürünlerinden Rumuz Ecrin ve Rumuz Ebru'nun ürünleri Ek 2'de verilmiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyanın doğru kullanıldığında ne kadar faydalı ve işlevsel olduğunun farkında oldukları ve



bilinçli kullanmanın gerekliliğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak kanıt temeli etkinlikleri hedeflenen kazanımların verilmesine olumlu katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Üçüncü Eylem Planının Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü uygulamasında Ünitenin “Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”, “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.” kazanımlarına yönelik hazırlanan yazılı ve görsel kanıtları öğrencilerin analiz etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin bu kanıtları analiz ederken, demokrasinin geçmişten günümüze geçirdiği süreçleri, halkın karar alma süreçlerine katılmaları için geçirilen aşamaları ön plana çıkararak kanıtları analiz ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kanıtların analizine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 6

Öğretmen: *Martin Luther King’in konuşmasını okuyunuz. Sizce Martin Luther’in konuşmasında anlatmak istediği nedir?*

Rumuz Ebru: *İrkçiliğin olmaması gerektiğini ve herkesin eşit olması gerektiğini anlatmak istemiş.*

Rumuz Ayşen: *Hiç kimsenin hiçbir insana karşı önyargılı olmaması gerektiğini anlatmıştır. İnsanları ten rengine, ırkına göre ayırmanın yanlış olduğunu ifade etmek istemiştir.*

Rumuz Okan: *Bir gün ırkçılığın ve ön yargının kalkıp yerine eşitliğin geleceğini anlatmak istemiştir.*

Rumuz Ceyhan: *Bir hayali olduğunu ve bu hayalinin ırkçılığın bir gün ortadan kalkması olduğunu anlatıyor. İrkçılığı kaldırıp yerine eşitliğin gelmesini istediğini anlatmıştır.*

Rumuz Emin: *İrkçiliğin olmamasını ve tüm insanların eşit olması gerektiğini anlatmıştır.*

Rumuz Murat: *İrkçiliğin olması, eşitsizliğin olması, insanlara karşı önyargı ile yaklaşılması bunların hepsi demokratik olmayan uygulamalardır.*

Rumuz Ecrin: *İrkçiliğin olmasına, ten rengine göre insanların ayrılmasına, eşitsizlik ve önyargıya değinilmiştir.*

Rumuz Ebru: *Önyargı, ırkçılık, farklılıklara saygı duyulmaması, eşitsizlik olmadığını Martin Luther konuşmasında belirtiyor.*

Öğretmen: *Eşitlik ve özgürlük deyince aklınıza gelenler nelerdir? Bu kavramları günlük hayatınızdan örnekler vererek açıklayınız.*

Rumuz Ayşen: *Herkes emeğinin karşılığını vermek eşitliktir. Özgürlük ise her şeyi yapabileceğin anlamına gelmez.*

Rumuz Habibe: *Derste parmak kaldırmak özgürlüktür. Öğretmenin parmak kaldıran herkese söz hakkı vermesi ise eşitliktir.*

Rumuz Burak: *Özgürlük başkalarının hayatına karşı çıkmadan istediğimizi yapmaktır.*

Rumuz Metin: *Özgürüm ama anneme merak ettirmeden istediğimi yapabilirim.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 597-630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 597-630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Rumuz Okan: *Eşitlik; zengin, fakir herkesin aynı hakka sahip olmasıdır.*

Rumuz Emin: *Özgürlük; başkalarının hayatına karışmadan, zarar vermeden istediğimizi yapmaktır. Eşitlik kadın ve erkek herkese karşı kanunların aynı olmasıdır.*

İletişim kesiti 6 incelendiğinde, öğrencilerin kanıtlara ilişkin analizlerinde demokrasinin temel ilkelerine değindikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler demokrasilerde eşitliğin olması gerekliliği vurgulamışlardır. İnsanların ten rengine göre ayrılmasının, önyargının, ayrımcılığın, eşitsizliğin, köleliğinin demokrasi ile bağdaşmadığına ilişkin farkındalıklarının geliştiğini öğrenci ifadelerinden anlaşılabilir. Buna dayanarak kanıt temelli etkinliklerin dersin kazanımlarının kazandırılmasına katkı sağladığını ve öğrencilere ders içeriklerin kazandırılmasında olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Kanıtların analizine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 7

Öğretmen: *Kanıt 5'te verilen resmi inceleyiniz. Demokrasinin olmadığı ortamlarda nasıl bir yaşam olur?*

Rumuz Okan: *Kötü bir yaşam olurdu. Kölelik, eşitsizlik, şiddet ve adaletsizlikler olurdu.*

Rumuz Gülten: *Demokrasi olursa insanlar arası eşitsizlik olmaz.*

Rumuz Habibe: *İnsanlar demokrasiye varmak için şiddet, dışlama ve eşitsizlik gibi olumsuzlukları ortadan kaldırıyor.*

Rumuz Ecem: *Demokrasiye giden yolda bu engelleri ortadan kaldırmak gereklidir. Ne kadar çok demokrasi olursa bu şiddet olayları, dışlama ve eşitsizlikler de ortadan kalkar.*

Rumuz Ebru: *Eşitsizlik, önyargı, ırkçılık, toplumda şiddet olayları kalkmıştır.*

Rumuz Ayşen: *İnsanlar arası eşitsizlikler ortadan kalkmıştır. Demokrasi ile insan hakları meydana çıkmıştır. Adaletsizlikler ortadan kalkmıştır.*

Rumuz Ecem: *Şiddet, kadın erkek ayrımcılığı, insanların ten rengi farklı diye dışlanmaları, şiddet olayları ve adaletsizlikler demokrasi ile ortadan kalkmıştır.*

Rumuz Gülten: *Şiddet, cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık dışlanma, eşitsizlik gibi olumsuz şeyler demokrasilerde olmaz.*

Öğretmen: *Dünya barışında demokrasinin rolü var mıdır? Açıklayınız.*

Rumuz Gülten: *Vardır. Çünkü demokrasi ile eşitsizlikler kalktı. Yoksa insanlar arası çatışmalar yaşanırdı.*

Rumuz Okan: *Vardır. Eğer demokrasi olmazsa eskisi gibi olur. Kölelik geri döner, kadınlara değer verilmez. İnsanlar birbirlerini dışlar, insanlar arasında ayrımcılık olur.*

Rumuz Habibe: *Evet, vardır. Eğer demokrasi olmazsa antidemokratik uygulamalar olur. Demokrasi sayesinde insanlar farklılıklara saygı gösteriyor. Aksi durumda dışlamalar, şiddet olayları görülür.*

Rumuz Ayşen: *Evet, vardır. Çünkü demokrasinin gelmesiyle insan hakları gelişti.*

Rumuz Ecrin: *Demokrasi sayesinde ırkçılık, kölelik, kız-erkek ayrımı, eşitsizlik kalktı. Demokrasi ile eşitlik, adalet geldi. Herkes özgür ve eşit oldu.*



Rumuz Ceyhun: *Evet, dünya barışına katkı sağlar. Çünkü demokrasinin olması için şiddet, ırkçılık, ayrımcılık eşitsizlik gibi olumsuz durumların olmaması gerekmektedir*

İletişim kesiti 7 incelediğinde öğrencilerin demokrasinin kazandırdıklarına ilişkin farkındalıklarının yüksek oldukları söylenilebilir. Verilen kanıt öğrencilerin odağına demokrasinin kazandırdıkları düşüncesini oturtarak analiz ettikleri ifade edilebilir. Öğrenciler demokrasinin ortaya çıkışı ile beraber cinsiyet ayrımcılığının azalmaya başladığını, adaletsizliklerin, köleliğin, gruplaşmaların azalmaya başladığını ifade ettikleri görülebilir. Toplumlar da barışın, eşitliğin, adalet ve hoşgörünün olmasının demokrasiye bağlı olduğu düşüncesine ilişkin öğrencilerdeki farkındalığın arttığını öğrenci ifadelerinde görülmektedir.

Üçüncü uygulamada kanıtların sözlü analiz süreci tamamlandıktan sonra öğrenciler verilmek istenen kazanımlar odağında öğrencilere kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmayı değerlendirmek için rubrik hazırlanmıştır. Bu rubrik kullanılarak öğrenci ürünleri “Demokrasinin gerekliliğinin farkında olma”, “Düşüncelerini gerekçelendirebilme”, “Düşüncelerinin bir bütünlük içermesi” ve “Demokratik uygulama örnekleri verebilme” ölçütleri açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerin çalışmaları bu boyutlar doğrultusunda “Başarısız”, “Geçer”, “Orta”, “İyi”, “Çok İyi” şeklinde sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar sayısallaştırılmış ve tablo halinde gösterilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3’te aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.

Kompozisyon çalışmasının analiz sonuçları

Etkinlik Alt Boyut				
	Demokrasinin gerekliliğinin farkında olma	Düşüncelerini gerekçelendirebilme	Düşüncelerinin bir bütünlük içermesi	Demokratik uygulama örnekleri verebilme
Ürün Niteliği	Çok İyi : 5	Çok İyi : 4	Çok İyi : 6	Çok İyi : 4
	İyi : 2	İyi : 3	İyi : 1	İyi : 3
	Orta : 3	Orta : 4	Orta : 3	Orta : 3
	Geçer : 1	Geçer :-	Geçer : 1	Geçer : 1
	Başarısız : -	Başarısız :-	Başarısız :-	Başarısız :-

Tablo 3’te verilen bilgilere göre çalışmaların çok iyi ve iyi çalışmalarının sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demokrasinin gerekliliğinin farkında olma boyutunda ve demokratik uygulamalara örnekler verebilme boyutunda farkındalıklarının yüksek olduğu ancak düşüncelerini gerekçelendirebilme ve düşüncelerinin bir bütünlük içermesi alt boyutlarında ise farkındalıklarının artırılması gerektiği saptanmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında ise öğrencilerin demokratik uygulamalara ilişkin günlük hayattan örnekler verebildiğini, demokrasinin kazandırdıklarının farkında olduklarına ilişkin bilincin geliştiğini ifade edebiliriz. Bu kapsamda öğrenci ürünlerinden örneklere Ek 3’te verilmiştir.



Dördüncü Eylem Planının Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın dördüncü uygulamasında “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”, “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.” kazanımlarına yönelik hazırlanan yazılı ve görsel kanıtların sözlü analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda Mustafa Kemal Atatürk’ün demokrasiye, milli egemenliğe ilişkin söz ve ifadelerini içeren yazılı ve sözlü kanıtlar öğrencilere analiz ettirilmiştir. Kanıtların analizine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 8

Öğretmen: Kanıt 5’te Cumhuriyetin ilanına ait bir resim, Kanıt 4’te ise Atatürk’ün cumhuriyetin önemine dikkat çekmek için söylediği bir sözü verilmiştir. Atatürk’ün sözlerini okuyunuz. Cumhuriyetin demokrasi için önemi nedir? Yorumlayınız.

Rumuz Elmas: Cumhuriyet ile demokrasi bir ikilidir. Cumhuriyet yönetim şeklidir. Halkın ülkeyi yönetmesidir. Demokrasi ise halkın haklarının olmasıdır.

Rumuz Ebru: Halkın özgür bir şekilde yönetimde söz sahibi olması, haklarının olmasıdır. Cumhuriyet yönetimi biçimidir.

Rumuz Ecem: Demokrasilerde halkın haklarının olması ve eşit bir şekilde seçme ve seçilme hakkı vardır. Cumhuriyet ise yönetim biçimidir. Halkın seçtiği yöneticiler ile halkın yönetilmesidir.

Rumuz Ebru: Atatürk demokrasiinin gerekleri ile seçme ve seçilme, milli egemenlik, farklı partilerin olması gibi demokrasiinin gereklerini anlatmak istemiştir.

Rumuz Ebru: Demokrasilerde eşitliğin, adaletin, farklı partilerin olması gerekliliğini ifade etmek istemiştir.

Rumuz Burak: Demokrasilerde olması gereken eşitlik, farklı partiler, seçme seçilme, karar alma süreçlerine halkın katılması gibi ilkeleri ifade etmek istemiştir.

Rumuz Habibe: Demokrasiinin ilkelerini ifade etmek istemiştir.

Rumuz Ecrin: Eşitlik, özgürlük, seçme ve seçilme hakkı gibi halkın yararına olan şeyleri ifade etmek istemiştir.

Rumuz Emin: Adaletli bir yaşam, eşitlik olan bir hayatın olması için olması gerekenleri ifade etmiştir.

Sınıf İçi İletişim Kesiti 9

Öğretmen: Atatürk’ün Türk demokrasiinin gelişimine ne gibi katkıları olduğunu açıklayınız?

Rumuz Elmas: Atatürk, Cumhuriyet’i kurmuştur. Seçme ve seçilme hakkını herkese vermiştir. Eşitlik sağlamıştır. Halkın düşüncelerine önem vermiştir.

Rumuz Ebru: Atatürk halkın yönetime katılmasını sağlamıştır. Çok partili yaşam olsun istemiştir. Seçme ve seçilme hakkı tanımıştır.



Rumuz Aşşen: Atatürk, kadınlara seçme ve seçilme hakkı vermiştir. Eşitliğı sağlamıştır. Yani kısacası bize haklar vermiştir.

Rumuz Ecrin: Halkın isteklerine önem vermiştir. Milli egemenliğı sağlamıştır. Halkı yönetime katmıştır. Cumhuriyeti kurdu. Halkın kendi kendini yönetmesini sağlamıştır.

Rumuz Gülten: Kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. Cumhuriyeti kurdu, herkesin eşit olmasını sağladı.

Rumuz Kuzey: Eşitliğı sağladı, kadınlara seçme ve seçilme hakkını verdi. Cumhuriyeti ilan etti

Verilen örnek iletişim kesitinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin Milli Egemenlik, Demokrasi ve Cumhuriyet kavramları odağında kanıtları yetkinlikle analiz ettikleri görülebilir. Öğrenciler ifadelerinde demokrasi için eşitliğin, adaletin, seçme ve seçilme gibi unsurların olması gerektiğini vurgulamışlardır. Atatürk'ün bunları gerçekleştirebilmek için yaptıklarının farkında olduklarını ve bu minval üzerinde değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. İletişim kesiti 9 incelendiğinde öğrencilerin Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarının farkında olduklarını ve Atatürk'ün demokrasinin Türk toplumunda yerleşmesi için yaptıklarını kendi ifadeleri ile kanıtların analiz sürecinden çıkardığı ifade edilebilir. Her iki kanıtın incelenmesi ile kanıtların analiz süreçlerinin öğrencilerde kazanımlara yönelik farkındalıkların geliştiğini ifade edilebilir. Araştırmanın dördüncü uygulamasının gerçekleştirilmesi ile birlikte verilmek istenen kazanıma yönelik gerçekleştirilen "Cumhuriyet dönemindeyim" adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğin değerlendirilmesi için rubrik hazırlanmıştır. Rubrik "Tarihi Empati", "Atatürk'ün Türk demokrasisine katkılarına değerlendirme", "Demokratik davranışlar sergileyebilme", ve "Demokratik uygulamaları toplumsal yaşam ile ilişkilendirme" ölçütleri açısından 4 alt boyutta değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Öğrencilerin çalışmaları bu boyutlar doğrultusunda "Başarısız", "Geçer", "Orta", "İyi", "Çok İyi" şeklinde sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar sayısallaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Cumhuriyet dönemindeyim etkinliğinin analiz sonuçları

Etkinlik Alt Boyut				
	Tarihi Empati	Atatürk'ün Türk demokrasisine katkılarına değerlendirme	Demokratik davranışlar sergileyebilme	Demokratik uygulamaları toplumsal yaşam ile ilişkilendirme
Ürün Niteliğı	Çok İyi : 7	Çok İyi : 8	Çok İyi : 9	Çok İyi : 6
	İyi : 3	İyi : 1	İyi : 1	İyi : 1
	Orta : 3	Orta : 2	Orta : 3	Orta : 4
	Geçer :-	Geçer : 2	Geçer :-	Geçer : 2
	Başarısız :-	Başarısız :-	Başarısız :-	Başarısız :-

Tablo 4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde çok iyi ve iyi çalışmalarının sayıca fazla olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde "Tarihi Empati" alt boyutunda Çok İyi yedi öğrenci, iyi üç öğrenci ve orta üç öğrenci bulunmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin çoğunluğunun dönemin duygu ve



düşüncelerini yansıtan ifadelerle yer vererek demokrasinin toplumsal sorunların çözümü olduğunun farkında oldukları ifade edilebilir. “Cumhuriyet Dönemindeyim” etkinliğinin “Atatürk’ün Türk demokrasisine katkılarını değerlendirme” alt boyutunda ise öğrencilerin çalışmalarından sekizi Çok İyi, biri iyi ve ikisi orta ve iki tane de geçer çalışma bulunmaktadır. Bu alt boyutta ise öğrencilerin Atatürk’ün demokrasinin Türk toplumuna yerleşmesi için yaptığı inkılapların, yeniliklerin farkında oldukları söylenebilir. “Cumhuriyet Dönemindeyim” etkinliğinin üçüncü alt boyutu olan “Demokratik davranışlar sergileyebilme” boyutunda dokuz Çok İyi, bir iyi, üç orta çalışma ortaya konulmuştur. Bu alt boyutta ise öğrencilerin demokratik toplum için sorumlu davranış sergileyebilecekleri düşüncesini yansıtan ifadelerin olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan “Demokratik uygulamaları toplumsal yaşam ile ilişkilendirme” boyutunda da Çok İyi altı, iyi bir, orta dört ve iki tane de geçer kategorisinde öğrenci ürünü vardır. Bu alt boyutta ise öğrencilerin demokrasinin Türk toplumsal yaşamına ilişkin örneklerine yer verdiği ifade edilebilir. Bu kapsamda öğrenci ürünlerinden örnekler Ek 4’te verilmiştir.

Akademik başarıyı değerlendirme sınavından elde edilen bulgular

Sosyal Bilgiler dersinin kanıt temelli öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkililiğini belirlemek amacıyla kazanımlara yönelik hazırlanan kanıt temelli etkinliklerin analiz öncesi ve sonrasında öğrencilere akademik başarıyı değerlendirme sınavı uygulanmıştır. Öğrenci cevaplarının değerlendirilmesi amacıyla ayrıntılı bir cevap kağıdı hazırlanmış, geçerlilik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla ikinci bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Her üniteye yönelik 10’ar sorudan oluşan akademik başarıyı değerlendirme sorularının değerlendirilmesi amacıyla rubrik hazırlanmıştır. Hazırlanan rubrik Tablo 5’te aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Açık uçlu soruları değerlendirmek amacıyla hazırlanan rubrik

Puanlama Ölçütü	
4	Soru tam olarak anlaşılmiş, soruya uygun cevaplar verilmiş, kullanılan ifadeler arasında bir çelişki söz konusu bulunmamakla birlikte verilen cevaplar yeterli ve kapsamlıdır. Öğrencinin verdiği cevaplar ile sorunun cevabı tam olarak örtüşmektedir.
3	Soru büyük ölçüde anlaşılmiştir. Soruya uygun cevaplara büyük ölçüde yer verilmesine rağmen tam olarak yeterliliği bulunmamaktadır. Öğrencinin genel olarak cevapları yeterli ve tutarlıdır.
2	Soruya verilen cevap yeterli ve kapsamlı değil. İstenilen cevaplara örtük olarak değinilmiş ancak sorunun temel cevabı yeterince desteklenmemiş. Verilen örneklerin sorunun cevabı ile ilgili bulunmamaktadır.
1	Sorunun cevabı anlaşılmamıştır. Sorunun cevabına ilişkin ifadeler tamamen yetersiz ve eksiktir. Daha çok “Bilmiyorum”, “Çok zor bir soru”, “Fikrim yok” gibi ifadeler kullanılmıştır. Verilen cevaplar örneklerle desteklenmemiştir.



Öğrencilerin cevapları soru bazlı olarak rubrik kapsamında değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Sorular değerlendirilirken her soru 10 puan olacak şekilde değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin puan aralığı olarak birinci kategoride 0-25 arası puan “Başarısız”, 2. kategoride yer alan cevaplar 26-50 arası puan “Geliştirilmeli”, 3. kategoride yer alan cevaplar 51-75 arası puan “Orta” ve 76-100 arası puan “İyi” cevap kağıdı olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin kanıtların analizi öncesi ve sonrası akademik başarıyı değerlendirme puan ortalamaları tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir.

Sayfa | 619

İletişim ve İnsan İlişkiler Ünitesine İlişkin Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi

İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesini dört kazanımına yönelik yazılı ve görsel kanıtlar oluşan kanıt temeli etkinlik kağıtları hazırlanmıştır. Bu kanıtların sınıf içi analizinden önce öğrencilere akademik başarıyı değerlendirme sınavı uygulanmış ve aynı sınav kanıtların analiz sonrası tekrar öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin kanıtların analiz ve sonrası almış oldukları puanları Tablo 6’da aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin iletişim ve insan ilişkileri ünitesine ilişkin puanları

Öğrenci İsimleri	Kanıtların Analizi Öncesi Öğrenci Puanları	Kanıtların Analizi Sonrası Öğrenci Puanları
Ecrin	39	100
Burak	40	95
Emin	24	80
Ayşen	42	90
Ceyhun	40	100
Ebru	35	95
Gülten	35	90
Habibe	41	100
Metin	20	70
Murat	15	60
Okan	34	80
Kuzey	28	78
Elmas	37	88
Ecem	42	95
Puan Ort.	33	87,214

Tablo 6’da öğrencilerin bu üniteye ilişkin kanıtların analizi öncesi ve sonrası puan ortalamaları her ünitenin kazanımlarına ilişkin değerlendirmede kanıtların analizi öncesi öğrencilerin genel not



ortalamasının 33 olduğu, kanıtların analizi sonrası ise 87,214 olduğu görülebilir. Bu kapsamda öğrenciler üzerinde kanıt temelli öğrenme sürecinin onlara katkı sağladığı ve kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin üniteye ilişkin cevap kağıtları puanlarına göre kategoriye ayrıldığında “Başarısız” kategorisinde sadece iki öğrencinin yer aldığı, diğer on iki öğrencinin ise “Geliştirilmeli” kategorisinde yer aldığı ifade edilebilir. Kanıt temelli öğrenme süreci sonrasında ise öğrencilerin sınav kağıtları kategoriye ayrıldığında sadece iki öğrencinin “Orta” kategorisinde yer aldığını, geriye kalan on iki öğrencinin ise iyi kategorisinde değerlendirildiği ifade edilebilir. Buna dayanarak kanıt temelli öğrenme sürecinin öğrencilere olumlu katkı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarıyı arttırdığı ifade edilebilir.

Yaşayan Demokrasi Öğrenme Alanına İlişkin Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi

Yaşayan Demokrasi ünitesinin dört kazanımına yönelik yazılı ve görsel kanıtlar hazırlanmıştır. Bu kanıtların sınıf içi analizinden önce öğrencilere akademik başarıyı değerlendirme sınavı uygulanmış ve aynı sınav kanıtların analiz sonrası tekrar öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin kanıtların kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi öncesi ve sonrası almış oldukları puanları Tablo 7’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin yaşayan demokrasi ünitesine ilişkin puanları

Öğrenci İsimleri	Kanıtların Analizi Öncesi Öğrenci Puanları	Kanıtların Analizi Sonrası Öğrenci Puanları
Ecrin	27	100
Burak	30	90
Emin	26	90
Ayşen	29	93
Ceyhun	30	91
Ebru	30	95
Gülten	15	70
Habibe	25	92
Metin	22	70
Murat	15	60
Okan	28	86
Kuzey	24	78
Elmas	21	70
Ecem	25	100
Puan Ort.	24,78	89,64



Tablo 7’de öğrencilerin Yaşayan Demokrasi öğrenci puan ortalamaları verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde üniteye ilişkin Kanıtların analizi öncesi öğrencilerin genel not ortalamasının 24,78 olduğu, kanıtların analizi sonrası ise 89,64 olduğu ifade edilebilir. Buna dayanılarak kanıtların analizi sonrası verilmek istenen kazanımların gerçekleşme düzeyinde büyük başarı sağlandığı gözlemlenebilir. Kanıtların analizi öncesi öğrencilerin cevapları puanlarına göre kategoriye ayrıldığında “Başarısız” kategorisinde sekiz öğrencinin yer aldığı, diğer yedi öğrencinin ise “Geliştirilmeli” kategorisinde yer aldığı ifade edilebilir. Kanıtların analizi sonrası öğrencilerin sınav kağıtları kategoriye ayrıldığında dört öğrencinin “Orta” kategorisinde yer aldığını, geriye kalan on öğrencinin ise “iyi” kategoride değerlendirildiği ifade edilebilir. Bu kapsamda kanıt temelli öğrenme sürecinin öğrencilere olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin akademik başarısının artmasında büyük etki gösterdiği söylenilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen kanıt temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışma sonunda kanıt temelli etkinliklerin öğrencilerin başarısını olumlu yönde arttırdığı, kazanımların öğrenciye verilmesinde büyük yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim ve insan ilişkilerine ilişkin kanıtların analizi öncesi genel puan not ortalaması 33 iken kanıtların analizi sonrası gerçekleştirilen değerlendirme sınavının genel puan ortalaması seksen yedi olmuştur. Öğrencilerin cevap kağıtları kategoriye ayrıldığında kanıtların analizi sonrasında uygulanan akademik başarıyı değerlendirme sınavında sadece iki öğrencinin cevap kağıdı orta, diğer öğrencilerin cevap kağıtları iyi kategorisinde değerlendirilmiştir. Yaşayan Demokrasi ünitesine ilişkin hazırlana kanıtların uygulanması öncesinde öğrencilerin puan ortalaması 24 iken kanıtların analiz sonrası kazanımlara yönelik hazırlanan değerlendirme sınavının puan ortalaması 89 olduğu görülmektedir. Kanıtların analizi sonrası öğrencilerin cevap kağıtları kategoriye ayrıldığında ise dört öğrencinin orta, diğer on öğrencinin ise nitel kategorisinde yer aldığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak sosyal bilgiler dersinin kanıt temelli öğrenme ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağladığı, öğrencilerin akademik başarısının arttığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgularının birçok araştırma sonucu ile de paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Bilgiç (2018), Sosyal Bilgiler dersinin kanıt temelli işlenmesi ile öğrencilerin bilgiye ulaşabildiklerini, öğrencilerin bilgiyi transfer etmede ve karşılaştırma yapmada başarılı olduklarını, bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında da etkili olduğunu ifade etmiştir. Çıdaçı (2015), çalışmasında deney grubu öğrenciler ile kanıt temelli öğrenmeye dayalı olarak kullanılan kanıtların konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve ünitenin gerektirdiği beceriyi kazanmada ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur. Birinci elden kaynakların kullanılarak dersin işlenmesinin öğrenci başarısına olumlu etki yaptığını açıkça göstermektedir. Aytekin, Sağlam Tekir ve Aktın (2022) çalışmalarında tüm eğitim kademlerinde tarihsel kanıtlar ile dersin işlenmesinin öğrencilerde kanıtları kullanma becerilerinin arttıracağını ifade etmiştir. Alabaş (2007) kanıta dayalı tarih öğretiminde, 12 yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel alanda tarihçiler gibi analiz yapabildiklerini ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. Kibar (2019) çalışmasında kanıt temelli öğrenmenin çok yönlü düşünme, eleştirel ve sorgulamaya dayalı düşünme, empati yapma ve aktif öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Işık (2008), çalışmasında tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Çalışmanın sonuçları ile paralellik göstere ve bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırma



sonuçları mevcuttur Bozcan, 2002; Doğan, 2007; Doğan, 2008; Tangülü ve Çıdaçı, 2016). Keleş, Ata ve Köksal (2006), tarih derslerinde doküman kullanılmasının öğrenci başarılarını arttırdığını çalışmalarında ifade etmişlerdir. Vansledright (2002), çalışmada öğrencilerinin tarihe yönelik becerilerinin geliştirilmesinde kanıtların kullanımının yararını ortaya koymuştur. McCormick (2004), kanıtlarla çalışmanın öğrencilerde çoklu bakış becerisini geliştirdiğini çalışmada ifade etmiştir. Özdemir (2018), çalışmada ortaöğretim tarih derslerinde görsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bakmaz (2016), ortaokul 5. sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde para ve posta pulları etkinlikleri ile öğrenimin yapılması normal Sosyal Bilgiler kitabı ile dersin işlenmesinden daha başarılı bulmuşlardır. Bozkurt (2018) ise etkinlik temelli öğretim ile öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarının sağlanmasının akademik başarıya olumlu katkı yaptığını ifade etmiştir. Namal (2011) çalışmada görsel materyallerin kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Akbaba (2005), çalışmada inkılap tarihi derslerinde görsel materyal ve tarihi belge olarak kullanılan fotoğrafların çözümlenmesinin ve bu çözümlenme ile tarihsel çıkarımda bulunmanın öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Bütün bunlara dayanılarak sosyal bilgiler dersi sürecinde kanıtların uygulanması ve analiz edilmesinin öğrencilerin başarısını artmasına katkısı olduğu ve dersin kazanımların gerçekleşmesinde büyük yarar sağladığı ifade edilebilir.

Öneriler

- Araştırma neticesinde sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin dersin kazanımların sağlanmasında olumlu katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bunun için öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde kanıta dayalı etkinliklere çok daha fazla yer vermelidir.
- Araştırmada sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin yorumlama ve ifade becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sebepten derslerde ders kitabına bağlı kalınmayıp kitabın dışında konu ve kazanıma uygun kanıtlar sınıfa getirilmeli ve kanıt temelli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde konu ve kazanımlara uygun kanıtların seçilmesi ve öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Kanıt temelli etkinliklerin hazırlanmasında farklı kanıt türlerinden yararlanılmalıdır. Kanıtların çeşitlilik göstermesi ve ilgi çekici kanıtların olmasına özen gösterilmelidir.
- Çalışmanın neticesinde kanıt temelli öğrenme ile gerçekleştirilen ders sürecinin sonrasında öğrencilerin akademik başarısının arttığı ortaya konulmuştur. Bu kapsamda farklı yaş ve sınıf gruplarında kanıt temelli öğrenmenin akademik başarıyı etkisini ortaya koyan çalışmalara yapılabilir.
- Araştırmada kanıt temelli öğrenme yönteminin öğrencilerde yorumlama, problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Kanıt temelli öğrenmenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan diğer becerilere yönelik etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 597-630.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 597-630.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 185-187.
- Akbulut, M. ve Açıklan, M. (2020). Rebuilding the past through dusty stuff: How Turkish students respond to primary source-based social studies education. *Journal of International Social Studies, 10(3)*, 3-39.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, E., Sağlam Tekir, H. ve Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2)*, 1051-1079.
- Bakmaz, H. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde para ve pulların kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1)*, 23-28.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bozcan M. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişimi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(24)*, 334-353.
- Çıdacı, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. Sınıf örneği)* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çiftarslan, N. (2019). *8.Sınıf T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile tarih öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Dere, İ. ve Gökçinar, B. (2020). Learning to use historical evidence: reflections from the experiences of prospective social studies teachers. *İ.E.: Inquiry In Education, 13(1)*, 1-20.
- Demircioğlu, İ. H. ve Kaymakçı, S. (2010). Tarih öğretmenlerinin çalışma yapıları hakkındaki görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmalar, 21*, 141-159.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf T.C.. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2004). *Eğitim araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayın Evi.
- Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme - içinde(sa. 29-54)*. İstanbul: Pegem akademi.
- Kara, İ. ve İnanoğlu, A.. (2022). T.C. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersine yönelik program geliştirme çalışması, S.



- Paksoy ve H. Çiftçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde seçme konular-7* -içinde (ss. 545-561). Ankara: İksadyayınevi.
- Kaymakcı, S. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapılarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Keleş, H., Ata, B. ve Köksal, İ. (2006). Tarihi dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi eğitim Fakültesi Dergisi, (2)*, 99-112.
- Kıbar, H. (2019). *Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?: Bir Saptama Çalışması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komisyon. (2012). *7. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitimi Bakanlığı Yayınları.
- Mccormick, T. (2004). Re-reading abraham lincoln: how elementary teacher candidates contextually read primary documents. *The annual meeting of the college and university faculty assembly of the national council fort he social studies*. November 18, boltimore, maryland.
- Meb. (2005). Sosyal bilgiler öğretim programı. 2006 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> internet sayfasından elde edilmiştir.
- Meb. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Meb. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. 2018 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Namal, R. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "ülkemizde nüfus" ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, K. (2018). Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarısına etkisi "Ankara ve Yozgat örneği". *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi, 9(2)*, 19-45.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: kavram, içerik ve program. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* -içinde (ss. 2-30). Ankara: Pegem akademi.
- Palaz, T. (2019). Kanıt kullanma. B, Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* -içinde (ss. 307-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2019). *Nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. & Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8(2)*, 60-71.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* -içinde(ss. 1-18). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the association of nurses in aids care, 13 (4)*, 84-86.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tangülü, Z., ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Sosyal bilimler dergisi, 6(11)*, 253-273.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (16)*, 453-462.
- Tullos, A. ve Woolley, J.D. (2009). The development of children's ability to use evidence to infer reality status. *Child Development, (80)*, 101-114.
- Tokmak, A. , Yılmaz, A. & Şeker, M. (2019). Düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisi . *International journal of social science research , 8 (2) , 160-184.*
- Vansledright, B. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: results from a researcher-practitioner design experiment. *The elementary school journal, 103(2)*, 131-160.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı. C. Öztürk (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım* -içinde (ss.287-311). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yetiş, A. (2018). *Öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ek 1.

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Habibe

Canım.. Arkadaşım.. Öyle.....
Canım.. arkadaşım.. Öyle.. Uzun.. zamanlar.. geçirmiyarız.. nasılsın?
Beni.. Seviyor.. olursun.. iyiyim.. Aslında.. moralim.. bu.. güdelede
Kız.. bozul.. Gecen.. gün.. arkadaşlarla.. kumar.. ettik.. Peki.. arkadaşım
kenisi..kenisi.. den..lem..ayrım.. için.. kaldı.. ki.. oldu.. Beş.. bir..seyin
Alın..dığını.. sırtına.. bağ.. daha.. fak.. ki.. ki.. me.. bağ..maya
baş..lı.. Bu..ada.. bu.. se..kil.. olaylar.. sok.. sok.. duy..du
Hocam.. ben.. arkadaşları..da.. otur..ken.. benim.. yaptığımı
onlarda.. bana.. yaptır..den.. bir..şey.. anlatıyor..dın.. hey..ey..anli
hey..ey..anli.. bir..de.. be..ke.. be..ke.. te..le..fe..de.. algilen..yan
Kedim.. ç..ak.. ka..h.. his..set..im.. iste.. a.. zaman.. hatıra
anladım..Arkadaşım.. bana.. k..il..mekte.. be..kli..y..m.. ama
ben.. bana.. k..il..an.. arkadaşım.. gibi.. yap..madım..
Arkadaşları..ma.. yaptıkları..m.. dogru.. olmadı..gün.. ki..z..ada
bağ..lı..dan.. onlar..ma.. anlatır..Oluy.. tabii.. bağ..ladı..k
ama.. benim.. yaptım.. gere..ken.. bir.. iş.. daha.. ma..n
Bana.. k..il..an.. arkadaşım..dan.. öz..ür.. dile..me..O..u
anladım.. ama.. hatıra..m.. ger..ek..ya..a..Onu.. ile.. an..am
dü..ze..ne.. g.. zaman.. ma..ralım.. daha.. iyi.. ol..acak.. San..o
hay..e.. z..ir..m.. de..ke..til..mek.. san..o.. ben..on..i.. an..lat..abi..mek
bana.. çok.. iyi.. g..li..yan.. K..es..ke.. yan..ında.. ol..sun
daha.. çok.. ka..bit.. geç..rebil..sek.. hay..le.. de..rt..le..se..bil..sek
Kardana..dan..m.. Tem..in.. hatıra..yı.. an..ma..s..Onu.. yan..am..ma
İ..ki.. gün.. sür..müş..ü.. O.. gün..ler.. çok.. ay..len..sel..ydin
S..eldi..ğ..s..öz..de.. k..inda..m.. kardana..dan..m.. yaptır..m.. So..be..k..te..k..lerden
y..ndım.. al..ıs..ık.. Tem..in..dan.. daha.. büyü..k.. bir.. kardana..dan
yaptır..lı..na.. Ne.. zaman.. g..li..yan..sun..ma?
Senden.. g..li..cek.. m..kt..bu.. s..m..s..iz..le.. be..kli..yan
ol..cağ..m.. C..r..s..mek.. a..z..ne.. BAYBAY.....

Rumuz Ceyhun

Merhaba! canım.. mektup.. arkadaşım.. senden
V..za..n.. s..fe.. mektubu..buna.. cevap.. al..anna.. y..n..ca
baş..ına.. bir..şey.. mi.. geldi.. diye.. öğ..ren..mek.. için
San..o.. itin..e.. bir.. mektup.. yaz..maya.. karar.. ver..dim
Sen.. lağ..un.. nasılsın.. ben.. bugün.. çok.. mutlu..yım.. çünkü
baş..ına.. çok.. komik.. bir.. olay.. geldi.. O..s..nda.. ma..n
a..n..t..ken.. Osman.. kendi.. kal..s..e..g..l.. etti.. Herkes.. bu.. olay..a
çok.. gü..ldü.. Ben.. de.. gü..ldüm.. Osman.. bana.. bir..z.. t..l..t..t..a
Osman.. ma..a..n.. ol..t..s..n..da.. ni..ye.. bi..z..im.. kal..s..ye..g..l
at..t..n.. diye.. ki..z..d..n.. Ar..d..ndan.. Osman.. bana.. k..s..f.. ek..le
g..tti.. Ar..d..n..m.. g..lis.. yap..t..ğ..ı..n.. a..n..la..dan.. g..n..k..ü.. e..ğ..e..r
benim.. baş..ına.. böyle.. bir.. olay.. g..li..ş..yd..i.. ve.. herkes.. bana
g..li..ş..yd..i.. ben.. de.. İ..z..l..i..ş..m.. Ben..v..n.. farkına.. var..dım
Osman..dan.. öz..ür.. dile..dim.. ve.. Osman..la.. bir..ış..t..ık..U..m..n..m..
bu.. olay.. bana.. ders.. ol..du.. osman..la.. bir.. ş..k..e..
ki..ş..me..ğ..im.. için.. yakın.. ma..nda.. senden.. cevap.. bekli..yo..r
i..u..m..Türki..yeden.. sevgi..le.. kendine.. iyi.. bak.....

Ek 2.

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Ecrin

Sosyal medya kısa zamanda bir çok insana ulaşabiliyor. Aynı zamanda sosyal medya ile iletişim internetde bulunan haber, eğitim, durumu gibi şeylerde kulana bilinir. Ancak herinin kusurunu kan ihtiyacı dışında sosyal medyada bir çok insana ulaşabiliyordu. Bu sayede bir çok kişi kan ihtiyacı dışında bize ulaşmıştı ve kısa zamanda tedarik edilmişti. Bu sosyal medyadan dolayı yanıtı çok hızlıydı. Yardımın yerlerinde yollar yanlış haber alabiliyor. Bunun için kan gere daha önce araştırılmalı ve böyle insanlara sosyal medyada her duyduğuna sanmayıp kanmuyoruz.

Ek 3.

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Ebru

Bir gün okuldan çıktım eve geldiğim anda aca-
duklu bir eve bir yaş kadın geldi anemle
konuştuğum duydum kadın çok hasta ve fakirmiş
hastaneye gidecek parası yokmuş diye bu kadın
evine gelecek götürdüm kadını bir bir göze
aldım mutluysa yok halı yok yanında
telefonu vardı ve aklına şöyle bir
fikir geldi sosyal medya fotoğrafı aldı
yeni fotoğrafı şeyler koydum ve yardım
edileceğini istedim ve bu videoya gelecekte
beğeni ve yorum gelmişti baya bir para
yardımı yaptılar hasta sosyal yardım
madam bir memur arkadaş da para
yardımı etti ben görevimi bitirdim sadece
parayı kadına teslim etmek kalmıştı kadın
çok sevindi böyle adı sevdim kadını
hastaneye gitmiş hastane parası verdim
ve analist adı hastasını geldiğinde
de diğer verileri çok mutlu oldu
Bir gün de sosyal medyada dolaylı
bir video paylaşmışlar bu bir yardım
video paylaşmışlar ama ben onun
yanında haber okudum biliyordum selim
hakkında bu haber vardı ettim bu
haber ile ilgili sosyal medyaya
aktararak yorum yaparak durumu açıkladım
işte böyle bir olay yaşadım.

Ek 4.

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Ecrin

DEMOKRASİ
Demokrasi her anemi bir kavramdır. Demokrasi
olduğu zaman insanlar mutlak hukuklu bir demokrasini
ilerisinde her anemi bir demokrasini ilerisinde bulunsa
kaybolmuş olur. Örneğin veresele atarsa bir
tanı seçiminde baştan seçilmeden önce her
anemi bir seçime seçilme bulma tutanlar seçme
likisi sadece seçme için değil her seçile
adalet için ve her ve herkesin mutlak hukuk
bulma haklarında baştan seçilmeden önce
kimisi seçme istiyorsa her seçme için
benim her aneminin haklarında bu şekilde yapılır
her aneminin haklarında ve her aneminin haklarında
esitlik ve adaletlik olur. Her aneminin
her konuda demokrasinin olması gerekir demok-
rasinin olduğu durumda her aneminin
herkesin hakları ve mutlak hukuk. Demokrasinin
anemi her aneminin demokrasinin seçimde
işgaliyet adalet esitlik almıştır demokrasinin
bizim kurduğumuz demokrasinin olduğu
artıkında bulunmamız lazım ki mutlak hukuk

Ek 5

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Ecem

demokrasi sayesinde eşitlik ve adalet ortaya
çıktı. Benim arkadaşım okumak için başka
bir ilkeye gitti o ilkeye arkadaşım farklı
diye onu dışlamış bir öğretmenle arkadaşımı
dışlamış adı kendini kötü hissetmiş
ama herse hem eşitsizlik yapmış hem
farklılıklara saygı duymamış. Ama herkeş farklı
olabilir hem farklılıklarda her zaman güzeldir
Ama her öğrenci okumak için vardır. Ve
herkeş için demokrasi olmalıdır. Çünkü demokraside
eşitlik vardır. Eğer başka farklı diye dışlanırsa
haklarından mahrum kalmış olurken demokrasi
olmaz. Bu yüzden hayati olan demokrasi gereklidir.
Demokrasi sayesinde artık adalet, eşitlik, farklılıklara
saygı var demokrasi olmasa kavaklar, eşitsizlik
adaletsizlik olur.

Rumuz Burak

Atatürk TBMM'yi açmış kadınlara seçme ve seçilme hakkını
vermiştir. İnsanların eşit olarak yaşamaları için yenilikler yapmıştır.
Çok partili yaşamaya geçmeye başlamıştır. Demokrasinin ilkeleri
diye kanıtta insanların seçime girmesi kendi kendini yönetmesi,
eşit olmalarıdır. İnsanların yönetiminde söz sahibi olması
için çalıştı. Demokrasi ile insanlar duygu ve düşüncelerini özgürce
söyleyebilirler. Atatürk sayesinde yönetiminde söz sahibi olduk. Ben
Atatürk'ün abdesinde olsaydım Atatürk'ün yaptıklarını destek olurdum.
Çıkarılması kararlara vardım. O dönemde insanlarımızı elde ettiğimiz
için mutlu olurdum. Atatürk'ün gerçekleştirmek istediklerine ben de
çaba harlardım.



Ek 6

Öğrenci Ürünleri

Rumuz Ayşen

Demokrasi eşitlik, adalet, Saygı, sevgi, mutluluk getirdi. Atatürk'ün Sabahları ile daha demokratik daha özgür oluyk. Bende o dönemde Atatürk'e destek olur, onun sözünü dinlerdim. Onu yaptığı desteklerden dolayı desteklerdim. Onun sayesinde kadınların seçme seçilme hakkı oldu. Eşitlik onun sayesinde oldu. Herkes sit bir şekilde seçimlere katıldı. Kadınlar seçme seçilme hakkı elde etti. TBMM'yi açtı. Partileri kurdu. Parti olmasa, seçim olmasa, demokrasi bir devlet olmaz. Din ve vicdan hürriyeti oldu. Herkes sorumlularını özürce ifade etti. Bu sayede toplumda huzur oldu. Atatürk'ün yapmış olduğu şeyleri desteklerdim. O dönemde savunurdum.

Rumuz Ceyhan


Atatürk demokrasi ilkelerini toplumda sağlamaya çalışmıştır. Demokrasinin ilkeleri diye kanıtta vardır. Eşitlik, adalet, özgürlük, herkesin fikrini söylemeye bilmesi için çalışıyordu. Daha demokratik bir toplum için uğraşıyordu. Başta kurulmasına destek oluyordu. Cumhuriyeti ilan ediyordu. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı veriyordu. Ben o dönemde olsaydım milletin kurtuluşuna adanmış olurdum. Atatürk'ün yaptıklarına destek olurdum. Demokrasinin ilkelerine uygun yaşardım. Eşitlik, adalet olsun diye saba her çalışırım. Eşitliğin, adaletin olmadığı yerde huzur olmaz. Kaçgılar, kaçgılar olurdu.



6-11 Yaş Başlangıç Piyano Öğrencileri İçin Piyano Metodu İçeriği Önerisi

Piano Method Content Suggestion for 6-11 Years Old Piano Students

Sayfa | 631

Zeynep Oya BIYIKLIOĞLU , Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, z.oyaunal@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 26 Mayıs 2023
Kabul tarihi - Accepted: 26 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 631-653.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 631-653.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmada 6-11 yaş piyano başlangıç öğrencileri için piyano metodu içeriği önerisi oluşturulmuştur. Araştırmada 6-11 yaş çocuklarının, bedensel zihinsel ve psikomotor davranışları düşünülerek piyano çalabilmek için gerekli hedef davranışlar tespit edilmiş ve bu bağlamda hazırlanan 24 hedef cümlesi oluşturulmuştur. Bu hedef cümlelerine uygun öğrencilerin yaş aralığı düşünülerek içerik çalışması yapılmış ve metot içeriği oluşturulmuştur. Her hedefe uygun piyano parçaları yazılarak öğrencilerin piyano öğrenme becerilerinin geliştirilebilmesi için gereken içerik sağlanmıştır. İçerik düzenlemesinde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir sıralama takip edilmiştir. Araştırmada 6-11 yaş öğrencilerinin öğrenme düzeyleri düşünülerek 13 piyano parçası ve öğretmen eşliği yazılmıştır. Parçaların her birine parça prozodileri düşünülerek şarkı sözleri yazılmıştır. Parçaların sözlerine uygun görseller hazırlanmış ve bu 13 parçanın teker teker hangi hedef davranışları içerdiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, Piyano başlangıç metodlarında içerik, Piyano başlangıcında hedefler, Çocuklarda piyano eğitimi, Başlangıç piyano eğitimi

Abstract. In the research, a proposal for the content of the piano method prepared for the 6-11 year old piano beginner students was created to be applied before the F.Beyer op.101 piano method. In the study, the target behaviors required for playing the piano were determined by considering the physical, mental and psychomotor behaviors of the children aged 6-11, and 24 target sentences were prepared considering these. Considering the age range of the students suitable for these target sentences, a content study was carried out and the method content was created. By writing piano pieces suitable for each target, the necessary content was provided for the students to improve their piano learning skills. In content arrangement, a from simple to complex, from easy to difficult order was followed. In the research, 13 piano pieces and teacher accompaniment were written considering the learning levels of 6-11 year old students. Lyrics were written for each of the tracks, considering the prosody of the tracks. Visuals were prepared in accordance with the lyrics of the pieces and the target behaviors which these 13 pieces contain were written for each of them.

Keywords: Piano education, Content in piano beginning methods, Targets at piano beginning, Piano education for children, Beginner piano education



Extended Abstract

Introduction. Piano education is a gradual education process that consists of disciplined studies starting from an early age. This education constitutes all the work done to improve the use of the piano instrument in the most accurate way. In order for the piano training process to be carried out in the most accurate and efficient way, a correct training program must be implemented. When the piano education programs were examined, it is observed that various methods are applied. These methods consist of notes, exercises and exercises with different content, developed for the basic skill requirements in piano education. . Since piano education may start at various ages, there is a need for a considerable number of piano methods consisting of educational content suitable for the perception level of different ages. When the beginning piano methods were examined, the techniques that start the middle "do" note with both the right and left thumbs in the opposite position (right hand do, re, mi, fa, left 1,2,3,4,5 fingers left). the middle hand putting "do" by bringing the 1st finger to the note do, si, la, left, fa 1,2,3,4,5) (like Bastien) and the right hand putting the 1st finger on the note "do" and the left Parallel position techniques (such as Beyer) are seen, where the hand is placed one octave down on the "do" note with the 5th finger. Piano teachers start the education process by determining which techniques are suitable for their students. When both techniques are examined, their easy and difficult sides can be observed. For example, in studies that start with the reverse position, students can easily control the fingers of both hands because the left hand is 1.2. and 3. fingers are strong, their handholding is good, but since the melodies are divided into two hands, monophonic melodies are formed and since the left hand does not accompany, the melodies remain barren and this prevents students from playing with pleasure. In studies started in parallel position, the melody played by the right hand can be repeated with the left hand and thanks to the beauty of the melody formed by hearing I, IV. and V. degrees, the students can play the pieces over and over again without getting bored, and thus the pieces can be reinforced. When we examine schools that provide piano education such as conservatories, music high schools and music courses, we observe that the F.Beyer op.101 initial method is one of the most frequently used methods by piano educators. However, since this method starts with the right hand fine "do" note, it is challenging for pre-school and primary school students who have not received solfeggio training. Nevertheless, the method is a very well-constructed method that makes progress in a short time when studied with students with musical notation knowledge.

Method. With this research, it was aimed to facilitate the transition of these children to the F. Beyer op. 101 method by teaching them the notes up to the fine "do" note and a method content proposal was prepared by which they can simultaneously improve both their note acquisition and piano playing skills while they transition to F. Beyer op. 101 method. In the study, the target behaviors required for playing the piano were determined by considering the physical, mental and psychomotor behaviors of the children aged 6-11, and 24 target sentences prepared in this context were formed. While establishing the objectives of this research, the targets that are desired to be acquired by piano students aged 6-11 were determined with the following target sentences:

- 1) Learning the notes on the keyboard.
- 2) To learn the notes on the porte.
- 3) Learning the treble clef.
- 4) Learning the fa switch.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 631-653.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 631-653.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- 5) Learning notes from middle do-do for right hand in the treble clef.
- 6) To learn the notes between do and left in the key of Fa.
- 7) To learn 1, 2, 3, 4 beat note values.
- 8) Learning 1, 2 and 4 beats.
- 9) Learning the note connection.
- 10) Learning the legato.
- 11) Learning the Staccato.
- 12) Learning the concepts of closet and repetition
- 13) Acquiring the rhythm feeling
- 14) Learning to cross fingers on the right hand.
- 15) To be able to play the C Major scale in the right hand.
- 16) To make the piano playing skill a habit by repeating the pieces.
- 17) To make the piano learning process enjoyable and fun.
- 18) Acquiring the skill of playing together in harmony with another person.
- 19) To ensure the independence of both hands.
- 20) To be able to decipher both hands at the same time, right hand left key, left hand fa key.
- 21) To be able to count the measures of) $\begin{matrix} 2, 4, 3, \\ 4 \ 4 \ 4 \end{matrix}$.
- 22) To be able to press do-left double sound in the left hand.
- 23) To be able to press the left-hand double tone.
- 24) Learning finger numbers.

Results. Considering the age range of the students suitable for these target sentences, a content study was carried out and the method content was created. By writing piano pieces suitable for each goal, the necessary content was provided for the students to improve their piano learning skills. In content arrangement, an order was followed from simple to complex, from easy to difficult. In the research, 13 piano pieces and teacher accompaniment were written considering the acquisition levels of 6-11 year old students. Lyrics were written for each of the tracks, considering the prosody of the pieces. Visuals were prepared in accordance with the words of the pieces and the target behaviors of each of these 13 pieces contain were determined. In line with the above information, the suggestions presented in the research are presented as follows.



Giriş

“Piyano eğitimi, küçük yaşlardan başlayarak yapılan disiplinli çalışmalarla oluşan aşamalı bir eğitim sürecidir” (Ünal, 2008) Piyano eğitimi piyano enstrümanının en doğru biçimde kullanılabilirliğinin geliştirilebilmesi için yapılan çalışmaların bütünüdür. Piyano eğitimi sürecinin en doğru ve verimli olarak yürütülebilmesi için doğru bir eğitim programının uygulanması gerekir. Piyano eğitimi programlarını incelediğimizde çeşitli metotların uygulandığını gözlemlemekteyiz. Bu metotlar, piyano eğitiminde temel olan kazanımlar için geliştirilen, farklı içerikteki notalar, alıştırmalar ve çalışmalardan oluşur.

‘Metot, kelime anlamı olarak, bir şeyleri başarabilmekteki modeli sistematik olarak ifade etmektir’ (Huang, 2007). “Eğitimde kullanılan anlamı ile, birisine bir şeyleri öğretmenin yoludur” (Uszler vd., 2000: 339). Piyano eğitiminde öğrencilere piyano çalgısının en doğru biçimde icrasının uygulanabilmesi için eğitimcilerin uyguladıkları çeşitli yöntemler, çalışmalar, metotlar vardır. Bu yöntemler öğrencinin yaşı doğrultusunda farklılıklar gösterir. Piyano eğitimine çeşitli yaşlarda başlanıldığından dolayı farklı yaşların algı seviyesine uygun eğitim içeriklerinden oluşan çok sayıda piyano metoduna ihtiyaç duyulur. “Piyano metotları, yaş gruplarına ve dolayısı ile seviyelere göre oluşturulmaktadır” (Coats, 2006).

Piyano öğretirken kullanılan teknikler ve metotlar: iki elin konumu

Başlangıç piyano metotlarını incelediğimizde el pozisyonu olarak orta “do” notasına hem sağ hem sol el baş parmağı ile ters pozisyonda başlanan teknikler (sağ el do, re, mi, fa, sol 1,2,3,4,5.parmaklar sol el orta “do” ’notasına 1.parmak getirmek suretiyle do, si, la, sol, fa 1,2,3,4,5)(örneğin: Bastien gibi) ve sağ el “ do” notasına 1. Parmağı koyup sol el bir oktav aşağıdan “do” notasına 5. Parmağı koyduran paralel pozisyonlu teknikler (örneğin: Beyer) görülmektedir. Piyano öğretmenleri bu tekniklerden öğrencilerine uygun olanı belirleyerek eğitim sürecine başlarlar. Her iki tekniği incelediğimizde kolay ve zor yanlarını gözlemlenebilir. Örneğin ters pozisyonla başlanan çalışmalarda öğrenciler iki elin parmaklarına kolay hâkim olabilmekte çünkü sol el 1.2. ve 3. Parmaklar kuvvetli olduğu için el tutuşları doğru lmaktadır ancak melodiler iki ele bölündüğünden tek sesli melodiler oluşmakta, sol el eşlik yapmadığı için melodiler kısır kalmakta ve bu da öğrencilerin zevkle çalmalarını engellemektedir. Paralel pozisyonda başlanan çalışmalarda ise sağ elin çaldığı melodi sol elle tekrar ettirilebilmekte I. IV. ve V. Dereceler duyurularak oluşan melodinin güzelliği sayesinde öğrenciler sıkılmadan parçaları tekrar tekrar çalabilmekte ve böylece parçalar pekişebilmektedir. Konservatuarlar, müzik liseleri ve müzik kursları gibi piyano eğitimi veren okulları incelediğimizde piyano eğitimcilerinin en sık kullandığı metotlardan biri olan F.Beyer op.101 başlangıç metodunu gözlemlemekteyiz. Ancak bu metot sağ el ince “do” notasından başladığı için solfej eğitimi almamış, özellikle okul öncesi ve ilk öğretim öğrencilerine zor gelmektedir. Oysaki metot nota bilgisi olan öğrenciler ile çalışıldığında kısa sürede ilerleme kaydettiren çok iyi kurgulanmış bir metottur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 631-653.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 631-653.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Piyano öğretirken hedeflenen davranışlar ve içerik çalışmaları

“Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istedik özelliklere hedef diyoruz. Bu özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir.” (Ertürk, 2016 : 25)

Öğretmenler öğrencilerinin piyano öğrenmelerini hızlandırmak ve zevkli hale getirebilmek için çok çeşitli materyallere ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda çeşitli yaş gruplarını hedefleyen farklı içeriklerin üretilmesi çoğaltılması öğrencilerin piyano çalma becerisini geliştirmelerinde katkı sağlar.

“Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretilim sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. İçerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır.” (Demirel, 1998: 123)

Bu çalışma 6-11 yaş piyano başlangıç öğrencilerinin hangi çalışmalarla, piyano çalma hedef davranışına ulaşabileceğinin tasarlandığı bir içerik çalışmasıdır. Bu içerik tasarlanırken hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçleri göz önünde tutulmuştur.

Bu araştırmanın hedef 6-11 yaş piyano öğrencilerinin, piyano çalma ilgilerini arttırmak, parçaları severek tekrar etmelerini sağlayarak çalışma alışkanlığı kazandırmak ve kolaydan zora doğru verilen bilgilerle piyano çalma becerisini geliştirebilmek için oluşturulan bir piyano metodu içeriği oluşturmaktır.

“Hedef, bizi amaca ulaştıracak yolun basamak taşlarıdır. Amaç kelime karşılığı olarak ardından koşulan erişilmek istenilen sonuç olarak da kabul edilir. Eğitimde amaçları yazma ile ilgili pek çok tartışma vardır. Bazı kişiler cümleleri bazıları deyim ve ibareleri, bazıları ise tek kelimeleri tercih ederler.” (Büyükkaragöz, 1997: 19) Bu çalışmada araştırmanın hedef davranışlarını oluştururken cümleler tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın hedefleri oluşturulurken 6-11 yaş piyano öğrencilerinin piyano çalarken ki gereksinimleri düşünülmüştür. Literatürdeki piyano başlangıç metodlarından konservatuarlar, müzik kursları ve güzel sanatlar gibi eğitim kurumlarında en çok kullanılan op.101 F. Beyer metodu baz alınarak araştırmanın temeli otutturulmuştur. Beyer op.101 Ferdinand Beyer tarafından piyano eğitimine başlayan öğrenciler için hazırlanmış başlangıç metodudur. Konservatuarlar ve çoğu müzik okullarında piyano öğretmenlerinin kullandığı bu kitap birçok piyanistin piyano çalmayı öğrenmesinde katkı sağlamıştır. Metod 106 parçadan oluşur. Ayrıca son bölümünde sağ ve sol el için oluşturulan 34 egzersizden ve yine son kısmında yer alan tek oktav inici ve çıkıcı 24 gamdan oluşur. Metodun başında nota değerleri, ses değiştirici işaretler, her tonda birinci derece akorlar, aralık bilgisi ve piyano tuşesinin resimi üzerinde nota isimleri nazari bilgi olarak verilmiştir. Metod sağ el ince do-sol arasında 24 egzersiz ve sol el orta oktav do-sol arasında 24 egzersizle ayrı el olarak başlar. Bu kısımda öğrencilerin karşılaştığı birtakım güçlükler vardır. Egzersizler ince do notasından başladığı ve bu nota dizekte üçüncü boşlukta olduğu için notaları yeni öğrenen öğrenciler bu notayı algılamada güçlük çekerler ve notaya değil de parmak numaralarına bakarak çalmak isterler, bu her ne kadar psiko motor becerilerin gelişmesini



sağlasa da öğrencideki nota okuma becerisini geliştirmez. Araştırma bu yüzden orta do'dan ince do'ya kadar olan notaların öğretilmesi için oluşturulan parçalarla düzenlenmiştir. Beyer op.101 metodu ile piyano eğitimine başlayan 6-11 yaş arası öğrenciler, kitaptaki egzersizlerin yazıldığı punto çok küçük olduğu için nota takibinde güçlük çekerler. Araştırmada hazırlanan parçaların puntoları bu sebepten büyük yazılmıştır. Yapılan bu araştırma ile Beyer metodunun başlangıcında karşılaşılan bu güçlükler düşünülerek 6-11 yaş öğrencilerine uygun bir metod içeriği oluşturulmak istenmiş, hazırlanan eserlerle ince "do" notasına kadar olan hakimiyeti sağlayarak 6-11 yaş başlangıç piyano öğrencilerinin eğitiminde yol gösterici olacağı ve F. Beyer op.101 başlangıç metoduna geçişlerini kolaylaştıracağı ön görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın modeli nitel bir çalışma olup literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Literatür taraması konunun anlaşılmasını sağlar. Doküman incelemesi metotlarına dayanan araştırmalarda, konuya ilişkin kaynaklar, dokümanlar tespit edilir ve toplanır. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya 'literatür tarama' denir.

Araştırmanın literatür taraması için başlangıç piyano metotlarından op.101 F.Beyer metodu incelenmiştir. Yapılan incelemede F.Beyer op.101 metodu temel metot alınarak, bu metodun uygulanmasından önce çalışılacak hazırlık aşamaları düşünülmüş ve bu model önerisi hazırlanmıştır. F.Beyer op.101 metodu ince "do" notası ile başlayan bir başlangıç metodu olduğu için, yeni nota öğrenmeye başlayan piyano öğrencilerine zor gelmektedir. Yapılan bu araştırma ile ince "do" notasına kadar olan notalar çocuklara öğretilip Beyer metoduna geçişlerinin kolaylığı sağlanmak istenmiştir. 6-11 yaş piyano öğrencilerinin hem nota, hem de piyano çalma becerilerinin aynı anda geliştirebilecekleri ve F.Beyer op.101 metoduna geçebilecekleri bir metot içeriği önerisi hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, araştırmanın hedef davranışını oluşturan, 24 hedef cümlesini içeren piyano başlangıç parçası araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

- 1) Klavye üzerindeki notaları öğrenmek.
- 2) Porte üzerindeki notaları öğrenmek.
- 3) Sol anahtarını öğrenmek.
- 4) Fa anahtarını tanımak öğrenmek.
- 5) Sol anahtarında sağ el için orta do-do arası notaları öğrenmek.
- 6) Fa anahtarında do-sol arası notaları öğrenmek.
- 7) 1, 2, 3, 4 vuruşluk nota değerlerini öğrenmek.
- 8) 1, 2 ve 4 vuruşluk esleri öğrenmek.
- 9) Hece bağını öğrenmek.
- 10) Legatoyu öğrenmek.
- 11) Staccato'yu öğrenmek.
- 12) Tekrar ve dolap kavramlarını öğrenmek.
- 13) Ritim duygusunu kazanmak.



- 14) Sağ elde parmak geçişi yapmayı öğrenmek.
- 15) Sağ elde Do Majör gam çalabilmek.
- 16) Parçaları tekrar ederek piyano çalma becerisini alışkanlık haline getirebilmek.
- 17) Piyano öğrenme sürecini zevkli ve eğlenceli hale getirebilmek.
- 18) Bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.
- 19) İki elin bağımsızlığını sağlamak.
- 20) Sağ el sol anahtarı, sol el fa anahtarı iki eli aynı anda deşifre yapabilmek.
- 21) $\frac{2}{4}$ lük $\frac{4}{4}$ lük $\frac{3}{4}$ lük ölçüleri sayabilmek.
- 22) Sol elde do-sol çift ses basabilmek.
- 23) Sol elde fa-sol çift ses basabilmek.
- 24) Parmak numaralarını öğrenmek.

Parçalar düzenlenirken kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol belirlenmiş ve notalar do majör gam hedeflenerek belirli bir sıraya göre yazılmıştır. Parçalar yazılırken Sağ el sol anahtarı sol el fa anahtarı olarak oluşturulmuştur. İki el paralel pozisyonda el tutuşu ile başlanmıştır. Parçaların her birine, prozodileri de düşünülerek şarkı sözleri yazılmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı düşünülerek parçalar tek sayfada ve büyük punto ile yazılmıştır. Yine öğrencilerin yaş aralığı düşünülerek şarkı sözlerine uygun renkli görseller eklenerek notalar eğlenceli hale getirilmiştir. Enstrüman çalarken en önemli faktörlerden biri parçanın sürekli tekrarının sağlanması ve kas hafızasının oluşturulmasıdır. Bu tekrarları eğlenceli hale getirebilmek için parçaların altına boyama kutucukları eklenmiş ve her çalmadan sonra öğrencilerin farklı renklerdeki kalemle boyama kutularını boyamaları istenmiştir. Bu sayede parçaları tekrar ederek pekiştirmeleri zevkli hale getirilmiştir. Aşağıda her parçanın hangi hedef davranışları içerdiği ve hangi öğrenme davranışını geliştirdiği maddeler halinde belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan parçaların uygulanmasında elde edilmek istenen hedefler

Müzik parçasının hedef kazanımları

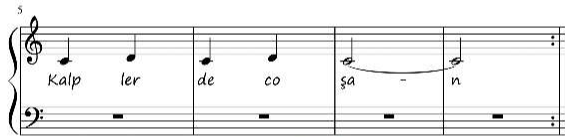
- 1) Sağ el sol anahtarında do ve re notasını öğrenmek.
- 2) Sol el fa anahtarında sol notasını öğrenmek.
- 3) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu öğrenmek.
- 4) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu öğrenmek.
- 5) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini öğrenmek.
- 6) 2 vuruşluk es'i öğrenmek.
- 7) Hece bağını öğrenmek.
- 8) $\frac{2}{4}$ lük kavramını öğrenmek.
- 9) Tekrar kavramını öğrenmek.
- 10) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 11) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritm duygusunu kazanmak.
- 12) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

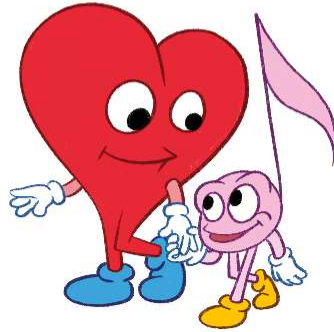
Müzik

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu



Müzik bir sevgidir
Kalplerde coşan
Müzik kardeşliktir
Kalpleri saran



Şekil 1. Müzik parçası

Tren parçasının hedef kazanımları

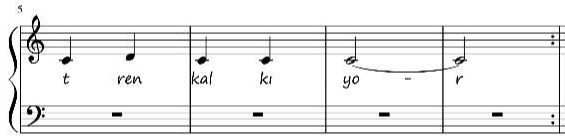
- 1) Sağ el sol anahtarında do ve re notasını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında sol notasını pekiştirmek.
- 3) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 4) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 5) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 6) 2 vuruşluk es (sus)'i pekiştirmek.
- 7) Hece bağına pekiştirmek.
- 8) $\frac{2}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 9) Tekrar kavramını pekiştirmek.
- 10) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.

Öğrenci

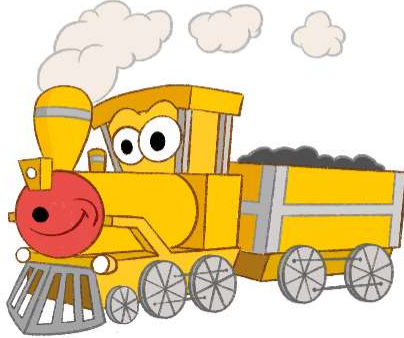
Tren

Şarkılarla Pişano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu



Çuf,çuf,çuf,çuf
Tren kalkıyor
Çuf,çuf,çuf,çuf
Diye gidiyor



Şekil 2. Tren parçası

Çiftlik parçasının hedef kazanımları

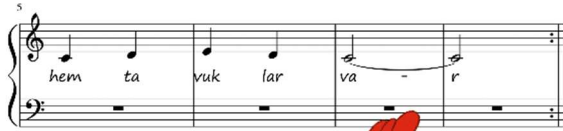
- 1) Sağ el sol anahtarında do ve re notasını pekiştirmek.
- 2) Sağ el sol anahtarında mi notasını öğrenmek.
- 3) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 4) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 5) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 6) 2 vuruşluk es'i pekiştirmek.
- 7) Hece bağına pekiştirmek.
- 8) $\frac{2}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 9) Tekrar kavramını pekiştirmek.
- 10) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.

Öğrenci

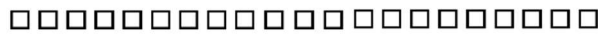
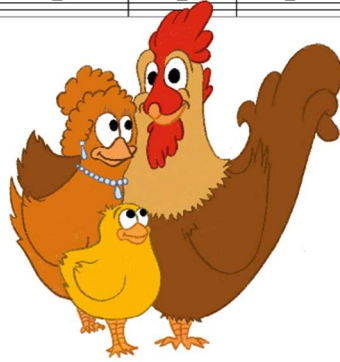
Çiftlik

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Büyüklöğlü



Çiftlikte hem horoz
Hem tavuklar var



Şekil 3. Çiftlik parçası

Do-Sol parçası parçasının hedef kazanımları

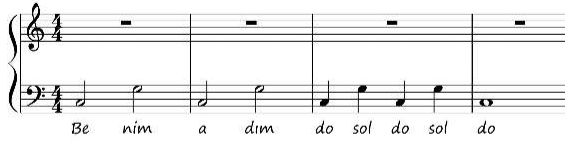
- 1) Sağ el sol anahtarında do ve re notasını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında sol notasını pekiştirmek.
- 3) Sol el fa anahtarında do notasını öğrenmek.
- 4) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 5) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 6) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 7) 4 vuruşluk nota değerini öğrenmek.
- 8) 4 vuruşluk es' i öğrenmek.
- 9) Tekrar kavramını pekiştirmek.
- 10) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 11) $\frac{4}{4}$ lük kavramını öğrenmek.
- 12) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

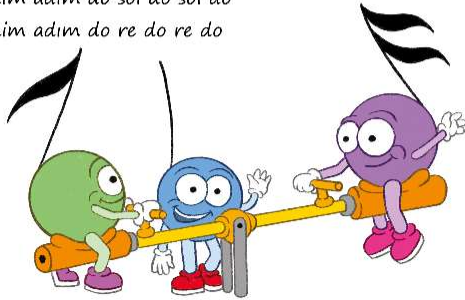
Do-Sol

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu



Benim adım do sol do sol do
Benim adım do re do re do



Şekil 4. Do-sol parçası

Kuşlar parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında sol notasını öğrenmek.
- 2) Sağ el sol anahtarında do notasını pekiştirmek.
- 3) Sol el fa anahtarında sol ve do notasını pekiştirmek.
- 4) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 5) 4 vuruşluk es'i pekiştirmek.
- 6) $\frac{4}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 7) Şarkı sözlerini söyleyerek ritim duygusunu kazanmak.
- 8) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritim duygusunu kazanmak.
- 9) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

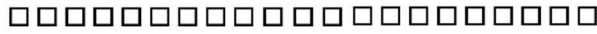
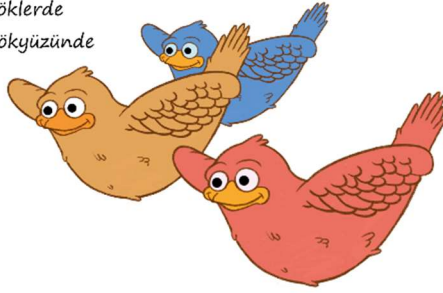
Kuşlar

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu



Kuş uçar göklerde
Masmavi gökyüzünde



Şekil 5. Kuşlar parçası

Bariş parçası parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do re ve mi notasını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında sol ve do notalarını pekiştirmek.
- 3) $\frac{2}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 4) Tekrar kavramını pekiştirmek.
- 5) Hece bağını pekiştirmek.
- 6) Sağ el sol anahtarında sol el fa anahtarındaki do notalarını aynı anda basabilmek.

Öğrenci

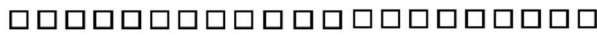
Bariş

Şarkılarla Müzik Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu



Bariş dolu sevgi dolu
Bir dünya kursak
Kavgaları, savaşları
Bir yana atsak



Şekil 6. Bariş parçası

Oyun parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do ve re notasını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında sol notasını pekiştirmek.
- 3) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 4) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 5) 1 ve 2 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 6) 2 vuruşluk es'i pekiştirmek.
- 7) Sağ el sol anahtarında sol el fa anahtarındaki do notalarını aynı anda basabilmeyi pekiştirmek.
- 8) $\frac{2}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 9) Tekrar kavramını pekiştirmek.
- 10) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.

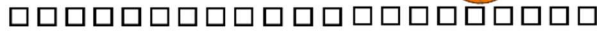
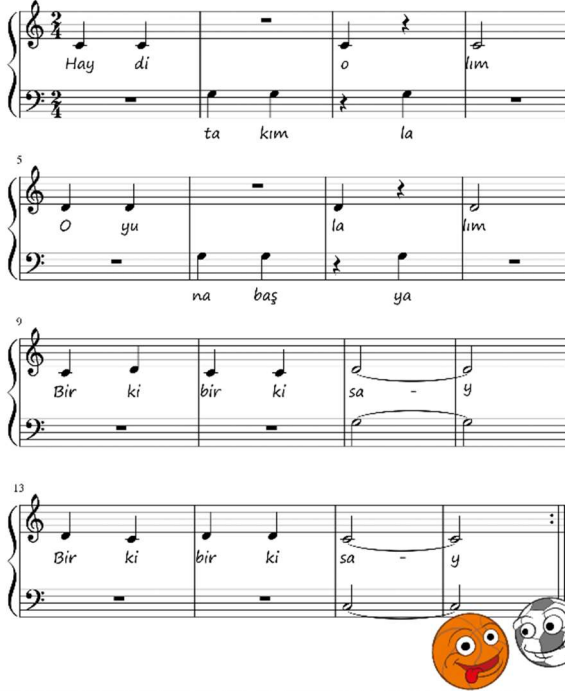
Öğrenci

Oyun

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu

Sayfa | 645



Şekil 7. Oyun parçası

Yağmur parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do ,re ,mi, sol notasını pekiştirmek.
- 2) Sağ el sol anahtarında fa notasını öğrenmek.
- 3) Sol el fa anahtarında sol ve do notalarını pekiştirmek.
- 4) Staccato'yu öğrenmek.
- 5) $\frac{4}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 6) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 7) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritm duygusunu kazanmak.
- 8) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

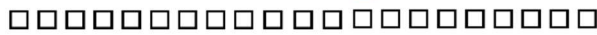
Yağmur

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Büyüklüoğlu



Yağmur yağsa şimşek çaksa
Hergün bize oyun olsa
Yağmur yağsa şimşek çaksa
Yağmur hep yağsa



Şekil 8. Yağmur parçası

Pisicik parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do, re, mi, fa, sol notalarını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında do, sol notalarını pekiştirmek.
- 3) Staccato'yu öğrenmek.
- 4) Legatoyu öğrenmek.
- 5) 1ve 2 vuruşluk es'leri pekiştirmek.
- 6) 1 vuruşluk notaları pekiştirmek.
- 7) $\frac{4}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 8) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 9) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritm duygusunu kazanmak.
- 10) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

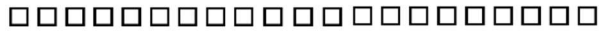
Pisicik

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Büyüklöğlü



Ufacık tefecik minicik pisicik
Ufacık tefecik miniciksin



Şekil 9. Pisicik parçası

Üç Kardeş parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do,re,mi notalarını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında do, sol notalarını pekiştirmek.
- 3) Sol el fa anahtarında mi notasını öğrenmek.
- 4) $\frac{3}{4}$ lük kavramını öğrenmek.
- 5) 3 vuruşluk nota değerini öğrenmek.
- 6) 1 vuruşluk nota değerini pekiştirmek.
- 7) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 8) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritm duygusunu kazanmak.
- 9) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.

Öğrenci

Üç kardeş

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Oya Bıyıklıoğlu

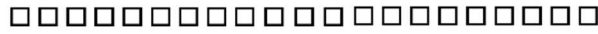
Sayfa | 648



Üç kardeş do mi sol do mi sol do

Üç kardeş do re mi do re mi do

Üç kardeş do mi sol do mi sol do



Şekil 10. Üç kardeş parçası

Ellerim parçasının hedef kazanımları

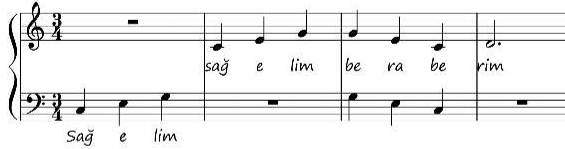
- 1) Sağ el sol anahtarında do, re, mi, fa, sol notalarını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında do, mi, sol notalarını pekiştirmek.
- 3) Sol el fa anahtarında fa notasını öğrenmek.
- 4) Yukarıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 5) Aşağıdaki portenin sağ el olduğunu pekiştirmek.
- 6) İki elin bağımsızlığını pekiştirmek.
- 7) Sağ el sol anahtarı, sol el fa anahtarı iki eli aynı anda deşifre yapabilmek.

Öğrenci

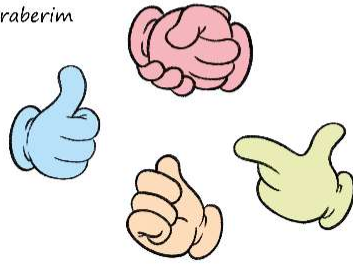
Ellerim

Şarkılarla Piyano Öğreniyorum

Söz-Müzik
Öya Bıyıklıoğlu



Sol elim sağ elim beraberim
Sol elim sağ elim beraberim



Şekil 11. Ellerim parçası

Bayram parçasının hedef kazanımları

- 1) Sağ el sol anahtarında do, re, mi, fa, sol notalarını pekiştirmek.
- 2) Sol el fa anahtarında do, sol notalarını pekiştirmek.
- 3) Staccato'yu pekiştirmek.
- 4) Legatoyu pekiştirmek.
- 5) Sol el fa anahtarında do-sol aralığını basabilmek.
- 6) 1,2,4 vuruşluk notaları pekiştirmek.
- 7) $\frac{4}{4}$ lük kavramını pekiştirmek.
- 8) Şarkı sözlerini söyleyerek ritm duygusunu kazanmak.
- 9) Öğretmen eşliğiyle beraber çalarak ritm duygusunu kazanmak.
- 10) Öğretmen eşliği ile çalarak bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.
- 11) Hece bağına pekiştirmek.

Öğrenci

Bayram

Sarkılarla Piyano Öğreticim

Şiir-Müzik
Oya Büyükoğlu



Çember olun arkadaşlar, oynayalım birlikte
Bugün bizim bayramımız, eğlenelim birlikte



Şkil 12. Bayram parçası

Do Majör Gam parçasının hedef kazanımları

- 1) Klavye üzerindeki notaları öğrenmek.
- 2) Porte üzerindeki notaları öğrenmek.
- 3) Sol anahtarını pekiştirmek.
- 4) Fa anahtarını pekiştirmek.
- 5) Sol anahtarında sağ el için orta do-do arası notaları öğrenmek.
- 6) Fa anahtarında do, mi, fa, sol notalarını pekiştirmek.
- 7) 1, 4 vuruşluk nota değerlerini pekiştirmek.
- 8) Sol el fa-sol çift ses basabilmek.
- 9) Tekrar kavramını öğrenmek.
- 10) Sağ elde parmak geçişi yapmayı öğrenmek.
- 11) Sağ elde Do Majör gam çalabilmek.
- 12) Parçaları tekrar ederek piyano çalma becerisini alışkanlık haline getirebilmek.
- 13) Piyano öğrenme sürecini zevkli ve eğlenceli hale getirebilmek.
- 14) Bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanmak.
- 15) İki elin bağımsızlığını sağlamak.

- 16) Sağ el sol anahtarı, sol el fa anahtarı iki eli aynı anda deşifre yapabilmek.
- 17) $\frac{4}{4}$ lük ölçüleri sayabilmek.
- 18) Sol elde do-sol çift ses basabilmek.
- 19) Parmak numaralarını öğrenmek.

Öğrenci

Do Majör Gam

Sarkılarla Piyano Öğrenivorum

Söz-Müzik
Oya Büyüklöğlü



Benim adım Do Majör gam bilir misiniz?
Do, re, mi, fa, sol, la, si, do
Söyler misiniz?



Şekil 13. Do majör gam parçası

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 6-11 yaş op. 101 Beyer piyano metoduna başlayan piyano öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler düşünülerek oluşturulan 20 piyano parçası düzenlenmiştir. Düzenlenen parçalarda öğrencilerin sağ el sol anahtarında orta do ve ince do arası notaları, fa anahtarında sol el için do-sol arası notaları öğrenmeleri, 1, 2, 3, 4 vuruşluk nota değerlerini öğrenmeleri, 1, 2 ve 4 vuruşluk esleri öğrenmeleri, hece bağıını öğrenmeleri, legatoyu öğrenmeleri, staccato'yu öğrenmeleri, tekrar ve dolap kavramlarını öğrenmeleri, eşlikli çalarak ritim duygusunu kazanmaları, sağ elde parmak geçişi yapmayı öğrenmeleri, sağ elde Do Majör gam çalabilmeleri, parçaları tekrar ederek piyano çalma becerisini alışkanlık haline getirebilmeleri, piyano öğrenme sürecini zevkli ve eğlenceli hale getirebilmeleri bir başkası ile uyum halinde beraber çalma becerisi kazanabilmeleri, iki elin



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 631-653.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 631-653.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bağımsızlığını sağlayabilmeleri, sağ el sol anahtarı, sol el fa anahtarı iki eli aynı anda deşifre yapabilmeleri, $\frac{2}{4}$ lük $\frac{4}{4}$ lük $\frac{3}{4}$ lük ölçüleri sayabilmeleri, sol elde do-sol çift ses basabilmeleri, sol elde fa-sol çift ses basabilmeleri, parmak numaralarını öğrenmeleri sağlanmıştır. 6-11 yaş piyano öğrencilerinin hem nota, hem de piyano çalma becerilerinin aynı anda geliştirebilecekleri ve F.Beyer op.101 metoduna geçebilecekleri bir metot içeriği önerisi hazırlanmıştır.

Sayfa | 652

Bu araştırmada oluşturulan piyano parçaları 2012 yılından beri araştırmacı tarafından yarı deneysel olarak 6-11 yaş başlangıç piyano öğrencilerine uygulanmakta ve faydaları gözlemlenmektedir. Deneysel süreç bu araştırmanın devamında yapılacak olan yeni bir çalışma ile uygulanacak ve ölçme araçları ile değerlendirilen deneysel bir çalışmayla bu araştırmanın akabinde sunulacaktır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Piyano eğitiminde farklı yaşlarda kullanılan metotların araştırılarak öğrencinin uygunluğuna göre seçilmesi,
2. Seçilen eserlerin seviyeyi yükseltmeye yönelik olarak doğru saptanması,
3. Metot içeriği oluştururken kolaydan zora, basitten karmaşığa öğretme yönteminin dikkate alınması,
4. Parça öğretirken ilgili yaş grubunu da hedef alarak eğlenceli resimlerle öğrencinin odaklanmasının sağlanması,
5. Parçaların başlangıç öğrenme pozisyonlarının doğru öğretim yöntemleri ile kullanılması,
6. Parça seçimleri yapılırken öğrencinin seveceği tür eşliklerle melodik zenginliğin oluşturularak parçaların eğlenceli hale getirilmesi,
7. Parça seçimlerinde öğrencinin melodik beğenisinin göz önünde tutulması ve bu doğrultuda parçaların zevkle tekrarının sağlanması,
8. Hem nota öğretiminin hem de piyano çalma becerisinin aynı anda sağlanabileceği içerikler oluşturulması,
9. Öğrencilere kendi dillerinde hazırlanmış şarkı sözleri ile yeni öğrenilen ritm kalıplarının algılatılması,
10. Öğrencilerin piyano çalmayı severek öğrenebilmeleri için dersi eğlenceli hale getiren farklı yöntemlerin uygulanması önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 631-653.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 631-653.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça


- Akkaş, S. (1993). Okul öncesi eğitimde müzik. *Gazi Kitabevi*.
- Alpiner, A. (1952). Piano class at the elementary school level: A foundation for other music study. (Master's thesis), University of Southern California.
- Baymur, F. (1994). Genel psikoloji. *İnkılâp Kitabevi*.
- Beyer, F. (1980). Scuola preparatoria del pianoforte - op. 101, Pozzoli, *Ricordi*.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Eğitim psikolojisi. *Gül Yayınevi*.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). Program geliştirme "kaynak metinler". *Kuzucular Ofset*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem*.
- Coats, S. (2006). Thinking as you play. *Indiana University Press*.
- Çimen, G. (1995). Pişano başlangıç metotlarına genel bakış. *Mavi Nokta Müzik ve Sanat Dergisi*, 16.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. *Pegem A Yayıncılık*.
- Dirkse, S. (2009). A survey of the development of sight-reading skills in instructional piano methods for average-age beginners and a sample primer-level sight-reading curriculum. ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 1464039).
- Eren, B. (2013). Türkiye'de erken pişano eğitiminde yaygın olarak kullanılan yabancı başlangıç düzeyi pişano metotlarına genel bakış. In O. Strelava, İ. Hristov, K. Mortan, P. Peeva, R. Sam, N. Sam, Elena. & Emin Atasoy, (Ed.). The science and education at the beginning of the 21th century in Turkey (3). St. Kliment Ohridski University Press.
- Ereren, S. (2007). Kolay pişano. *Alfa Yayınları*.
- Ertürk, S. (2016). Eğitimde program geliştirme. *Edge Akademi Yayıncılık*.
- Fenmen, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. *Gül Yayınevi*.
- Huang, F. T. (2007). Pre-school piano methods and developmentally appropriate practice. (Unpublished PhD Thesis). The Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia, USA.
- Kamacıoğlu, F. (1994). Kolay pişano metodu. *Flaş Ajans*.
- Kasap, B. T. (2005). Suzuki pişano okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 71- 86.
- Ko, K. A. (2005). An investigation of the Beyer piano methods used in Korea. (Doctoral dissertation). Columbia University Teachers College.
- Pamir, L. (1969). Çağdaş pişano eğitimi. *Beyaz Köşk Yayınları No. 2*.
- Piersel, D. T. (1970). Ornamentation as presented in method books, ca. 1790-1850. (Doctoral dissertation). The University of Iowa.
- Şen, S. (1999). Pişano tekniğinin biyomekanik temeli. *Pan Yayıncılık*.
- Thomas-Lee, P. (2003). Piano pedagogy for four- and five-year-olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children. ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 0806036)
- Uşler, M. (1992). Research on the teaching of keyboard music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (pp. 584-593). *Schirmer Books*.
- Ünal, Z. O. (2008). Probleme dayalı öğrenme modelinin pişano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısındaki etkisi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzoğlu, N. (1995). Temel pişano eğitimi 6 – 12 yaş, *İnkılâp Kitabevi*.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). *Seçkin Yayıncılık*.




Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin İncelenmesi

An Examination on Psychological Counseling and Guidance Practice and Research Centers in Türkiye

Sayfa | 654

Fatih CAMADAN , Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, fatihcamadan@uludag.edu.tr

Fatimatüzzehra ALPAYDIN , Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 802233022@ogr.uludag.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 03 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 26 Haziran 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 654-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 654-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri aracılığıyla öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarındaki gelişimlerine ve bu alanlarda yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik önemli katkılar sağlanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu merkezlerde konferans, psiko eğitim, oryantasyon ve bilimsel araştırma gibi çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (PDRMER) incelenmesi ve sonuçların güncel olarak ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu'nun resmî web sayfasında yer alan tüm devlet ve vakıf üniversitelerindeki PDRMER'lerin resmî web sayfaları incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı bu çalışmada doküman analizi yapılarak mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda 205 üniversitede toplam 47 merkezin olduğu tespit edilmiştir. Bu merkezlerin 38'inin son bir yıl içerisinde faaliyet yaptığı belirlenmiştir. Son bir yıl içerisinde faaliyet yapan merkezlerin 26'sında; yöneticilerin dışında uzman personelin görev yaptığı, uzmanların kadro türünün psikolojik danışman, psikolog, klinik psikolog, öğretim görevlisi, psikiyatrist, araştırma görevlisi ve sosyal çalışmacı şeklinde olduğu; merkezlerin çoğunun fiziki mekâna sahip olduğu, merkezlerde en sık yürütülen çalışmaların bireyle psikolojik danışma, konferans ve grupla psikolojik danışma faaliyeti olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Psikolojik danışma, Rehberlik, Psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezi*

Abstract. Through psychological counseling and guidance centers in universities, significant contributions are made to the development of students in their personal and social areas and to the solution of the problems they experience in these areas. In addition, various studies such as conferences, psychoeducation, orientation and scientific research are carried out in these centers. It is thought that it is important to examine the Psychological Counseling and Guidance Practice and Research Centers (PCGPRC) in Türkiye and to present the results up-to-date. For this purpose, the official web pages of PCGPRC in all state and foundation universities included in the official website of the Council of Higher Education were examined within the scope of the research. In this study based on the qualitative research approach, the current situation was tried to be described by making document analysis. As a result of the research, according to the official web pages, it was found that there are 47 psychological counseling and guidance practice and research centers in 205 universities. It has been determined that 38 of these centers have been operating within the last year. In 26 of the centers operating in the last year; specialist personnel are employed besides the managers, and the staff type of the experts is psychological counselor, psychologist, clinical psychologist, lecturer, psychiatrist, research assistant and social worker; It has been determined that most of the centers have physical spaces, and the most frequently carried out activities in the centers are individual counseling, conferences and group counseling activities.

Keywords: *Psychological counseling, Guidance, Psychological counseling and guidance practice and research centers*



Extended Abstract

Introduction. The problems experienced by university students are a subject worth examining. Researches on this subject can be grouped as personal, social, academic, career, university opportunities and financial opportunities according to the problem areas they deal with. In studies on personal issues, students' drug use, personality problems, time management, anxiety, depression, behavioral problems, self-evaluation (Aluede et al., 2006), stress, anxiety, situational problems, depression, developmental problems, health (Benton et al., 2003), sleep problems, depression, loneliness, self-understanding (Köksal & Topkaya, 2021) and emotional problems (Atik & Yalçın, 2010; Erkan et al., 2012; Özdemir & Şahin, 2019; Pektaş & Bilge, 2007) has been done. In some studies, students' health (Pektaş & Bilge, 2007), depression, somatic problems (Baker & Bıçak, 2006), anxiety disorder (Güneri, 2006), eating disorders (Türküm et al., 2004), problematic internet use (İkiz et al., 2015), loneliness, sleep and eating disorders (İkiz & Mete Otlı, 2015), loneliness, depression (Ceyhan & Ceyhan, 2011). In some studies, students' time management (Kenny et al., 2009), depression, anxiety, stress (Bayram & Bilgel, 2008), stress (Hyun et al., 2006), obsession, depression (Deniz et al., 2004), and body dysmorphic disorder (Cansever et al., 2003). In the study conducted by Kacur & Atak (2011), university students, when faced with a problem situation, first try to alleviate or solve their problems by doing a research on their own, then ask for help from their friends, ask for help from their families, and quit their job without applying anywhere. They prefer to seek help from an expert and calm themselves by crying. The result of this research showed that while students can sometimes be self-sufficient in coping with these problems, they sometimes need help. This situation reveals the importance of professional resources where university students can get psychological counseling support when they need help. Within the scope of this study, it is worth examining the situation of the psychological counseling and guidance practice and research centers included in the universities in Türkiye.

Method. This research is a descriptive study based on qualitative research approach. In descriptive research based on qualitative research approach, a phenomenon is tried to be described directly and clearly (Lambert & Lambert, 2012). In this research, PCGPRCs in Türkiye were examined directly on their official web pages within the framework of a certain date and internet environment. The document analysis method was used to collect data. Within the scope of this research, all state and foundation universities on the official website of the Council of Higher Education (CHE) were examined. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained from the research.

Results. As a result of the research, according to the official web pages, it was found that there are 47 psychological counseling and guidance practice and research centers in 205 universities. It has been determined that 38 of 47 centers have been operating in the last year. In 26 of the centers operating in the last year, it was determined that apart from the managers, specialist personnel were employed, the staff type of these experts is in the form of psychological counselor, psychologist, clinical psychologist, lecturer, psychiatrist, research assistant and social worker, they had a physical location. According to the results obtained from the research, it is seen that the activities carried out in the centers are individual psychological counseling (f=32), conference (f=27), group psychological counseling (f=24), psycho-educational programs (f=23), self-help brochures (f=19), online counseling (f=17), orientation program (f=16), the practice of psychological tests (f=11), scientific research (f=6),



vocational counseling (f=5), peer counseling (f=3), congress/symposium (f=3), project (f=2), psychiatric support (f=2) and community service studies (f=2). Also, when the names of these centers were examined, it was understood that they do not have a standard name although they are very similar to each other.

Sayfa | 657

Discussion and Conclusion. There are many studies showing that university students need psychological support in this regard (Aluede et al., 2006; Atik & Yalçın, 2010; Benton et al., 2003; Baker & Bıçak, 2006; Donat et al., 2019; Erkan et al., 2012; Güneri, 2006; Köksal & Topkaya, 2021; Sertelin Mercan & Yıldız, 2011; Özdemir & Şahin, 2019; Pektaş & Bilge, 2007; Türküm et al., 2004; Yazıcı, 2003). Psychological counseling and guidance practice and research centers are considered to be an important source of psychological support for students at the university. These research results reveal the necessity of psychological counseling and guidance practice and research centers in every university. However, it is considered that the establishment of a standard in the names of the centers established for the same purpose will be beneficial both in clarifying the aims of these centers and in increasing the cooperation between them. However, it is thought that it will not be sufficient to establish a standard only in the names of these centers. In this context, as Gizir (2010) stated, it is evaluated that there is a need to develop a basic university PCG model in light of current developments. In this way, it is thought that systematic and cooperation will be stronger in the works of the centers.

The results obtained from this research are limited to the information obtained from PCGPRCs in Türkiye and their official web pages between 01.01.2022 and 01.01.2023. In other words, the centers that do not have an official web page and the studies of the units that provide PCR services but were not established under the name of the center are excluded from the scope of this research. It is also known that there are different units established within universities that do not have the status of a center and provide PCR services. In future research, interviews can be conducted with those who work in these centers or individuals who receive help from these centers, and examinations can be made on units that are not established as a center. In this way, more in-depth information about PCR services carried out at universities can be accessed.



Giriş

Yükseköğretim İstatistikleri'ne göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 8.296.959'dur (YÖK, 2022a). Türkiye nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturan bu gruptaki bireyler, lise öğreniminin sonunda girdikleri sınavlarda başarı göstererek üniversitede eğitim almaya hak kazanmışlardır. Bu öğrencilerin birçoğu o güne değin yaşamlarını sürdürdükleri şehir, arkadaş çevresi ve aile ortamından ayrılmak durumunda kalabilmektedir. Bu durum gençlerin gelişimleri açısından birçok fırsatın yanında çeşitli zorlukları da beraberinde getirebilmektedir. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin birçoğu ailelerinden ayrı ve farklı bir ortamda yaşamlarını sürdürerek bağımsız bir şekilde yaşama becerisini ve birey olma iradesini ortaya koyabilmektedir. Bununla birlikte üniversite yaşantısı bireylerin hayatlarının psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik alanlarına ilişkin süreçleri de sağlıklı bir şekilde yürütmeleri gerektiği sorumluluğunu beraberinde getirebilmektedir. Dilekmen'in (2010) ifade ettiği gibi üniversitede öğrenim gören bir birey kendi başına karar verme, barınma, beslenme, akademik başarı, kişilerarası ilişkilerini düzenleme, parayı yönetme, sağlık problemleri ile başa çıkma, kimlik kazanma, mesleği için hazırlık yapma ve mezun olduktan sonra iş bulma gibi birçok farklı görev ve sorumluluk ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu kapsamda üniversite, bireylerin birçok yeni yaşantıyı tecrübe ettikleri önemli bir gelişim ortamı olarak ifade edilmektedir. Bireyden bu ortama etkili bir şekilde uyum sağlaması ve edindiği sosyal özgürlükler içinde bağımsız olmayı başarabilmesi beklenmektedir (Gizir, 2005). Dolayısıyla üniversite döneminde öğrencilerin yerine getirmeleri gereken çeşitli gelişim görevlerinin olduğu söylenebilir. Kimi öğrencilerin bu gelişim görevlerini gerçekleştiremedikleri ve çeşitli problemlerle karşılaşabildikleri tahmin edilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler incelenmeye değer bir konudur. Bu konuda yapılan araştırmalar ele aldıkları problem alanlarına göre kişisel, sosyal, akademik, kariyer, üniversitenin imkânları ve maddi imkânlar şeklinde gruplandırılabilir. Kişisel konular ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin uyuşturucu kullanımı, kişilik problemleri, zaman yönetimi, kaygı, depresyon, davranış problemleri, kendini değerlendirme (Aluede vd., 2006), stres, kaygı, durumsal problemler, depresyon, gelişimsel problemler, sağlık (Benton vd., 2003), uyku problemleri, depresyon, yalnızlık, kendini anlama (Köksal & Topkaya, 2021) ve duygusal problemler (Atik & Yalçın, 2010; Erkan vd., 2012; Özdemir & Şahin, 2019; Pektaş & Bilge, 2007) yaşadıkları tespit edilmiştir. Bir takım araştırmalarda öğrencilerin sağlık (Pektaş & Bilge, 2007), depresyon, somatik sorunlar (Baker & Bıçak, 2006), kaygı bozukluğu (Güneri, 2006), yeme bozuklukları (Türküm vd., 2004), problemlerli internet kullanımı (İkiz vd., 2015), yalnızlık, uyku, yeme bozuklukları (İkiz & Mete Otlı, 2015), yalnızlık, depresyon (Ceyhan & Ceyhan, 2011) yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin zaman yönetimi (Kenny vd., 2009), depresyon, kaygı, stres (Bayram & Bilgel, 2008), stres (Hyun vd., 2006), obsesyon, depresyon (Deniz vd., 2004) ve beden dismorfik bozukluk (Cansever vd., 2003) ile ilgili konularda problemler yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Sosyal konuların ele alındığı araştırmalarda üniversite öğrencilerinin ailevi problemler, ilişki sorunları, cinsel taciz (Aluede vd., 2006), kişilerarası ilişkiler, ailevi problemler, cinsel taciz (Benton vd., 2003) ve uyum sağlama (Donat vd., 2019) konularında problemler yaşadıkları saptanmıştır. Bir takım araştırmalarda öğrencilerin ailevi problemler, romantik problemler, cinsel taciz (Özdemir & Şahin, 2019), aile özlemi, sosyal ilişkiler (Demirci, 2019) ve kişisel problemler (Atik & Yalçın, 2010) ile Camadan, F. ve Alpaydın, F. (2023). Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 654-675.*



karşılaştıkları belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin ailevi problemler, ilişkisel problemler, romantik ilişkiler (Pektaş & Bilge, 2007), sosyal kaygı, ilişkisel problemler (Baker & Bıçak, 2006), aile özlemi (Türküm vd., 2004), aile üyeleri, öğretim elemanları ve karşı cinsiyetten arkadaşlar (Yazıcı, 2003) ile ilgili problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Akademik konuların incelendiği araştırmalarda üniversite öğrencilerinin derslerle ilgili problemler (Aluede vd., 2006; Atik & Yalçın, 2010; Benton vd., 2003; Donat vd., 2019; Erkan vd., 2012; Özdemir & Şahin, 2019; Pektaş & Bilge, 2007; Sertelin Mercan & Yıldız, 2011; Türküm vd., 2004) yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygısı (Köksal & Topkaya, 2021) ve okula uyum sorunları (Demirci, 2019) yaşadıkları tespit edilmiştir. Kariyer konusunun incelendiği araştırmalarda ise öğrencilerin kariyer ihtiyaçları (Aluede vd., 2006; Atik & Yalçın, 2010), mesleki konular (Benton vd., 2003) ve gelecek kaygısı (Baker & Bıçak, 2006; Türküm vd., 2004; Yazıcı, 2003) ile ilgili problem yaşadıkları saptanmıştır.

Üniversitenin imkânları konusunda yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin barınma, güvenlik (Donat vd., 2019), ulaşım, barınma, üniversitenin fiziki yetersizlikleri, sosyal faaliyetlerin yetersizliği (Demirci, 2019) ile ilgili konularda problemlerle karşılaştıkları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kayıt ve evrak işlerinde (Sertelin Mercan & Yıldız, 2011) problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin maddi imkansızlıklar yaşadıkları (Aluede vd., 2006; Donat vd., 2019; Erkan vd., 2012; Özdemir & Şahin, 2019; Sertelin Mercan & Yıldız, 2011; Türküm vd., 2004) ortaya konulmuştur.

Üniversite eğitimi boyunca öğrencilerin problemlerle karşılaştıklarında ne gibi tepkiler verdiklerinin ya da bu problemlerle ne şekilde başa çıktıklarının önemli olduğu düşünülmektedir. Kacur & Atak'ın (2011) yaptıkları araştırmada üniversitede eğitim gören öğrenciler bir problem durumuyla karşı karşıya kaldıklarında ilk olarak kendileri bir araştırma yaparak problemlerini hafifletmeye ya da çözmeye çalışmakta, ardından sırasıyla arkadaşlarından yardım isteme, ailelerinden yardım isteme, herhangi bir yere başvurmadan işi olurluna bırakma, bir uzmandan yardım talebinde bulunma ve ağlayarak kendilerini sakinleştirme yollarını tercih etmektedirler. Bu araştırma sonucu göstermiştir ki, öğrenciler yaşadıkları bu sorunlar ile başa çıkmada kimi zaman kendi kendilerine yetebilirken kimi zaman da yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu durum üniversite öğrencilerinin yardıma ihtiyaç duyduklarında psikolojik danışma desteği alabilecekleri profesyonel kaynakların önemini açığa çıkarmaktadır. Bu destek hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği Madde 10'da bu dairede yürütülecek başlıca hizmetlerden birisinin de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri olduğu ifade edilmiştir. Bu hizmetlerle ilgili olarak Madde 14'te "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri olarak öğrencilerin karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitime veya meslek ve iş seçimine ilişkin sorunların çözümünde onlara danışmanlık ve rehberlik yapar." ifadesi yer almaktadır. Bununla birlikte 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda birtakım hükümler bulunmaktadır. Şöyle ki Madde 47-Faaliyetlerin Düzenlenmesi: C. "Üniversiteler rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurar, öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarını çözümlenmeye çalışır." ifadesine göre üniversiteler bünyesinde psikolojik danışma ile ilgili merkezlerin kurulabileceği ve bu merkezlerin öğrencilerin yararına faaliyetler yürütebileceği anlaşılmaktadır.



PDRMER'ler yönetsel ve mali özgürlükleri olabilen, psikolojik danışma hizmetinin yanında araştırma yapma, ulusal ve uluslararası projeler geliştirme olanakları olan ve bünyesinde psikolojik danışman, psikiyatrist, psikolog, klinik psikolog ve sosyal çalışmacının görev yapabildiği birimlerdir (Türküm, 2007). Söz konusu merkezlerin yaptıkları çalışmalar birbirinden farklılık göstermekle birlikte, yukarıda değinilen kanun maddesi uyarınca ortak amaçlar doğrultusunda öğrencilere yönelik çeşitli hizmetler sunabildikleri anlaşılmaktadır (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Madde 47). Üniversitelerin yürüttükleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra PDRMER'ler aracılığıyla sundukları bu hizmet ve fırsatların bireylerin akademik, kişisel, sosyal ve kariyer gelişimleri ve bu alanlarda yaşadıkları problemlerin çözümünde önemli bir rol üstlendikleri düşünülmektedir. Bu noktada değinilen merkezlerin üniversiteler bünyesinde önemli işlevlerinin olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışma hizmetleri, bireyin gelişim döneminde karşılaştığı problemleri çözmeye yardımcı olması ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesinde önem taşımaktadır. Gelişim dönemlerinden biri olan üniversite yılları bireyin yaşamında değişimler içeren kritik bir dönemdir ve bu dönemde karşılaşılan sosyal ve psikolojik değişimler birtakım zorlukları beraberinde getirebilmektedir (Kızıldağ vd., 2012). Öğrencilerin üniversiteye başladıklarında psikolojik desteğe ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda, üniversiteler bünyesinde bu hizmetlerin sunulduğu PDRMER'lerin yaptığı çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma kapsamında Türkiye'deki PDRMER'lerin incelenmesi araştırılmaya değer görülmüştür. Merkezi bulunan üniversitelerin sayısı, merkezlerin hangi isimle kurulduğu, merkezlerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumu, merkezlerde yürütülen faaliyetlerin neler olduğu, merkezlerde yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı, merkezlerde yöneticiler dışındaki uzman personelin kadro türü ve merkezlerin fiziki mekâna sahip olup olmadığı gibi durumların incelenmesinin bu merkezler ile ilgili durumun ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bu merkezlerin durumunun resmî web sayfaları üzerinden incelenmesi ise ayrıca önemli görülmüştür. Nitekim bu merkezlerin faaliyetlerinin duyurulacağı, tanıtılacağı, yaygın etkilerinin artırılabilceği ve kurumsal bir nitelik taşıyan ortamlar olması yönüyle resmî web sayfaları önem arz etmektedir. Bu araştırmanın, var olan merkezlerin faaliyetlerinin geliştirilmesine ve yeni kurulacak olan merkezlerin çalışmalarına fikir verebileceği düşünülmüştür. Türkiye'deki PDRMER'lerin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. PDRMER bulunan üniversitelerin (devlet, vakıf) sayısı kaçtır?
2. PDRMER'ler hangi isimle kurulmuştur?
3. PDRMER'lerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumları nedir?
4. PDRMER'lerde yürütülen faaliyetler nelerdir?
5. PDRMER'lerde yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı kaçtır?
6. PDRMER'lerde yöneticiler dışındaki uzman personelin kadro türü nedir?
7. PDRMER'lerin fiziki mekâna sahip olma durumu nedir?



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel araştırmada bir olgu doğrudan ve açık bir şekilde betimlenmeye çalışılır (Lambert & Lambert, 2012). Bu araştırmada Türkiye'deki PDRMER'ler doğrudan kendi resmî web sayfaları üzerinden ve belli bir tarih aralığı dikkate alınarak incelenmiştir. Bu sayede bu merkezlerin durumu açık bir şekilde ortaya konulmuş ve belli sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Türkiye'deki PDRMER'lerin resmî web sayfalarının incelenmesi ve ulaşılan sonuçların analiz edilmesinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir form hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatürde üniversitelerde yürütülen PDR hizmetleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra PDRMER'lerin resmî web sayfalarında ne tür bilgilere yer verildiği araştırılmıştır. Bu incelemelerden sonra taslak bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak form, incelemeleri amacıyla farklı üniversitelerin bünyesinde yer alan çeşitli PDRMER'lerde görev yapan üç psikolojik danışman ve PDR alanında uzman üç öğretim elemanı olmak üzere toplam altı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar geri bildirimlerinde formda "merkezde yönetici dışında görev yapan uzman personelin sayısı ve bunların kadro türü" ile ilgili bilgilerin de incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öte yandan uzmanlar formda "merkezin kaç yıldır hizmet verdiği" ile ilgili bilgiye gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Uzmanların getirdikleri öneriler dikkate alınarak forma son hali verilmiştir. Bu form sayesinde verilerin kaydı ve analizi daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Form aracılığıyla merkezlerin incelendiği hususlar aşağıdaki şekildedir:

- PDRMER bulunan üniversitelerin (devlet, vakıf) sayısı
- PDRMER'lerin hangi isimle kurulduğu
- PDRMER'lerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumları
- PDRMER'lerde yürütülen faaliyetler
- PDRMER'lerde yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı
- PDRMER'lerde yöneticiler dışındaki uzman personelin kadro türü
- PDRMER'lerin fiziki mekâna sahip olma durumu

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasından önce Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 24/02/2023 toplantı tarih ve 2023/02 toplantı numarası ile araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma problemi ile ilgili yazılı ve görsel materyal veya malzemenin analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu inceleme her türlü evrak, rapor, dilekçe, anı ve mektup üzerinde yapılabileceği gibi web siteleri, bilgi ve belge bankaları ve internet sitelerinin incelenmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Bu araştırma kapsamında ise YÖK'ün (2022b) resmî web sayfasında yer alan Türkiye'deki tüm devlet ve vakıf üniversiteleri incelenmiştir. Bu üniversitelerdeki PDRMER'lerin faaliyetlerinin incelenmesinde de merkezlerin resmî Camadan, F. ve Alpaydın, F. (2023). Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 654-675.*
DOI: 10.51460/baebd.1276204



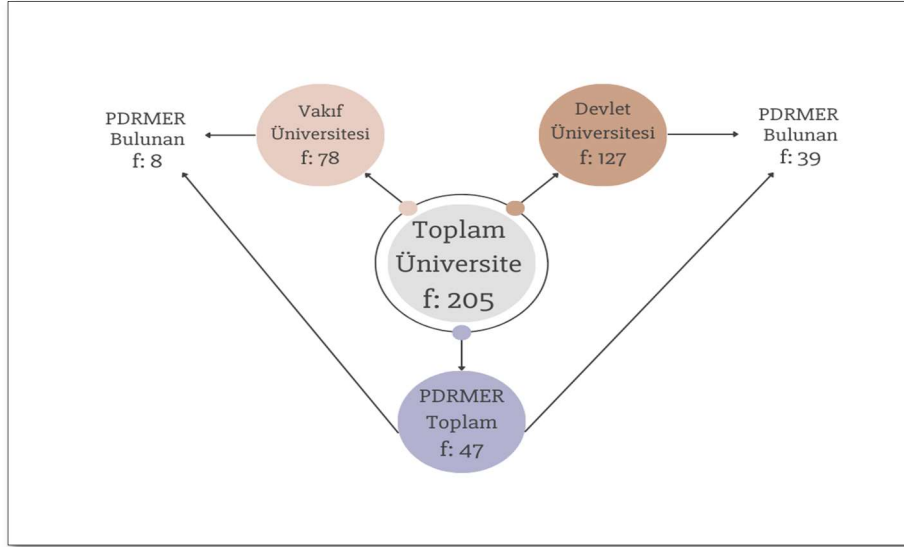
web sayfaları dikkate alınmıştır. Resmî web sayfası olmayan merkezler bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Değinen resmî web sayfası taramaları 01.01.2022-01.01.2023 tarihleri arasındaki bilgileri kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz türünde toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde ayrıştırılması yerine, verilerin üzerinde herhangi bir işlem yapılmadan olduğu gibi gösterilmesi, betimlenmesi, resmedilmesi ve anlatılması esastır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Bu araştırmada Türkiye’deki PDRMER’lere ilişkin elde edilen veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ulaşılan sonuçlar açık ve anlaşılır biçimde sunulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler frekans ve yüzde değerlerine dayalı olarak şekiller eşliğinde aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizinde, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli yollar takip edilmektedir. Bu konuda Cansız Aktaş (2014), doküman analizinde geçerliliğin sağlanması için elde edilen verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasının ve analiz süreçlerinde başka araştırmacıların görüşlerinin de alınmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Güvenirliliğin sağlanmasında ise elde edilen verilerin analizinde, dışarıdan bakan birisinin gözüyle tutarlı davranıldığına ortaya konulmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında geçerliliğin sağlanabilmesi için elde edilen veriler açık ve anlaşılır biçimde sunulmuştur. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular şekiller eşliğinde aktarılmıştır. Ayrıca araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan formun hazırlanmasında psikolojik danışmanlık alanında uzman altı kişinin görüşleri alınmıştır. Öte yandan Türkiye’deki PDRMER’ler, araştırmayı hazırlayan iki araştırmacı tarafından öncelikle resmî web sayfaları üzerinden bağımsız olarak incelenmiştir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek elde ettikleri bilgileri karşılaştırmış, görüş ayrılıklarını ve benzerliklerini tartışarak bulgulara son halini vermiştir. Bu şekilde gerek verilerin toplanması gerekse analizinde araştırmacılar görüş birliğine varmaya çalışmıştır. Öte yandan araştırma kapsamında veriler, herkesin erişimine açık olan linklerden toplanmıştır. Bu sayede elde edilen sonuçların tutarlılığı kontrol edilebilir kılınmaya çalışılmıştır. Değinen bu çalışmalar sayesinde araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

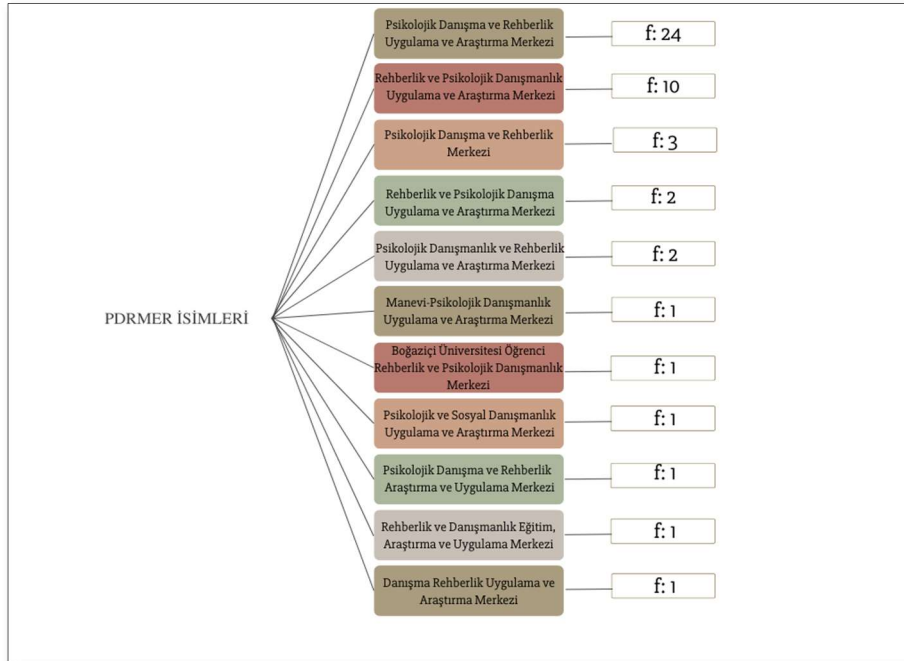
Bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda kullanılan formdaki hususlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Söz konusu bulgular şekiller eşliğinde aktarılmıştır.



Şekil 1. Türkiye’de PDRMER bulunan üniversitelerin sayısı (devlet, vakıf)

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de 127 devlet üniversitesinin 39’unda (%30.70) ve 78 vakıf üniversitesinin 8’inde (%10.25) PDRMER’in bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 205 üniversitenin 47’sinde (%22.92) PDRMER’in olduğu görülmektedir.

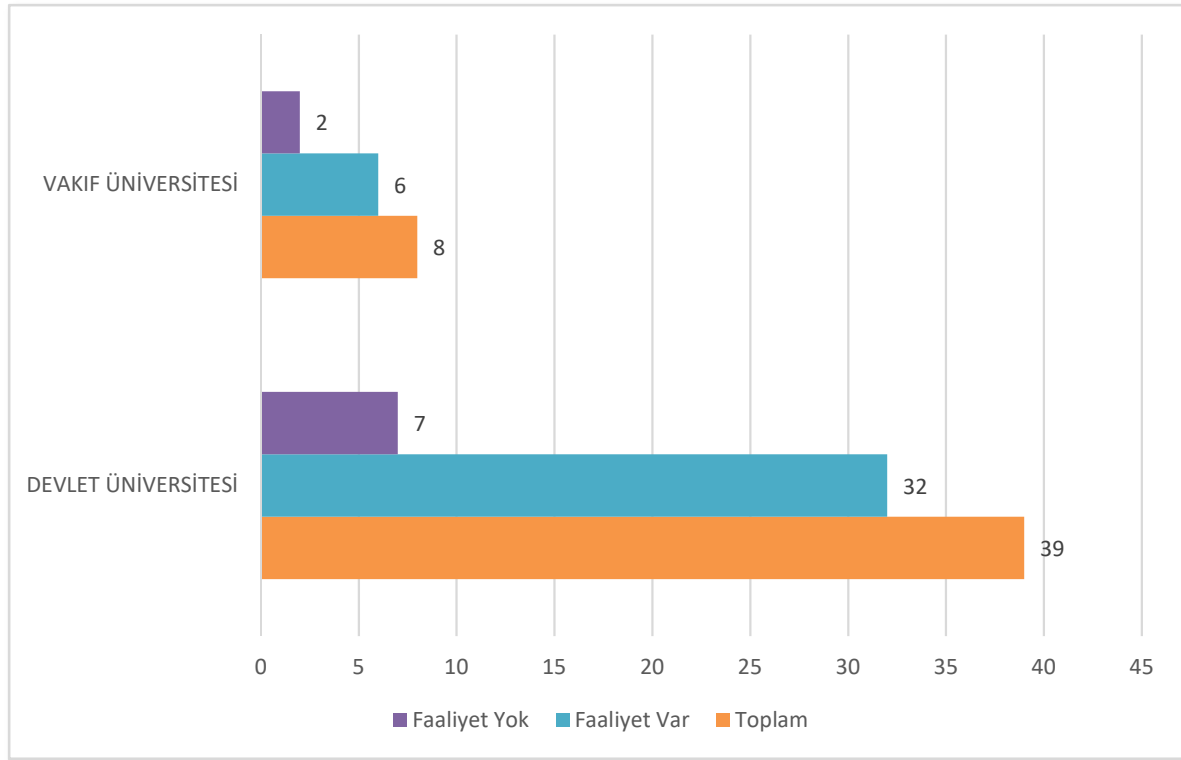


Şekil 2. Türkiye’deki PDRMER’lerin aldıkları isimler



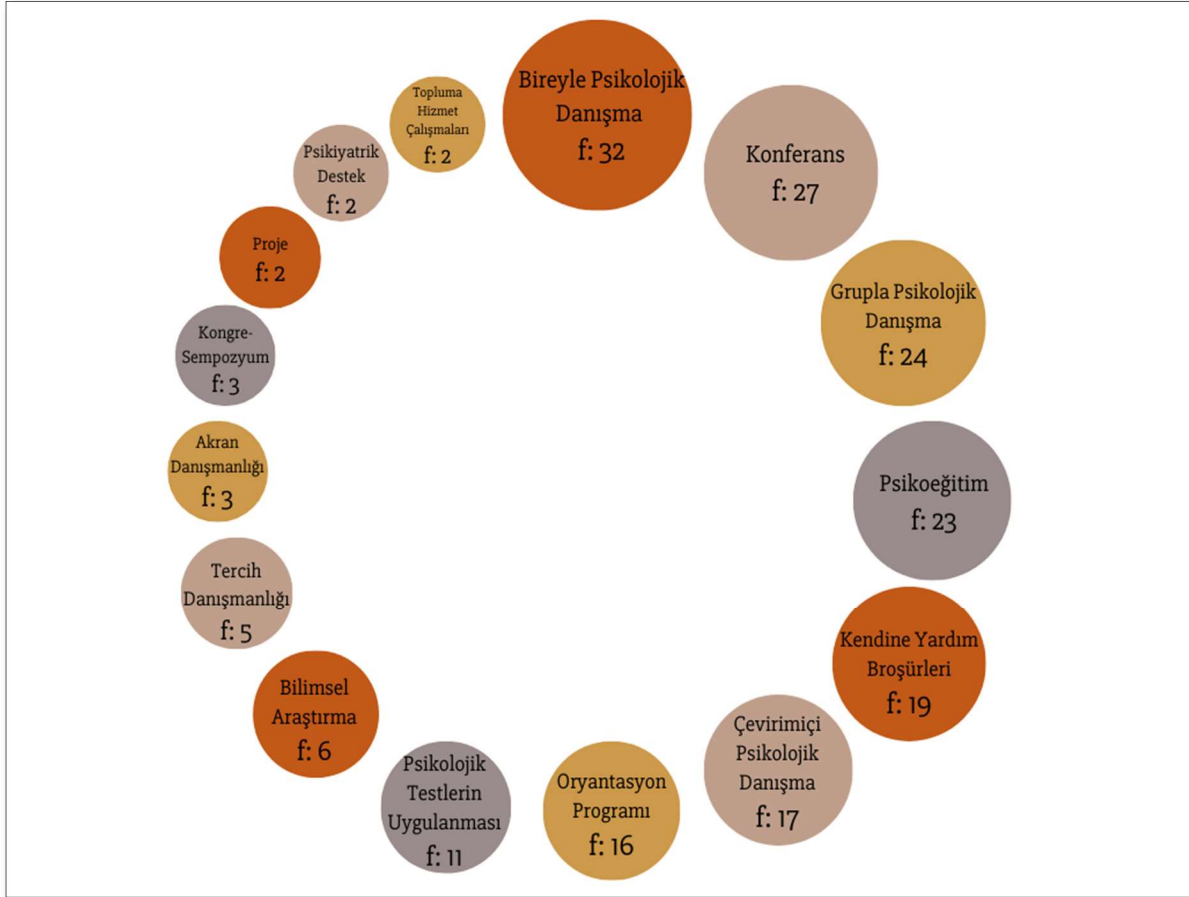
Şekil 2'ye göre Türkiye'deki PDRMER'lerin aldıkları isimler incelendiğinde; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=24), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=10), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi (f=3), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=2), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=2), Manevi-Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=1), Boğaziçi Üniversitesi Öğrenci Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi (f=1), Psikolojik ve Sosyal Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=1), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi (f=1), Rehberlik ve Danışmanlık Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (f=1), Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (f=1) şeklinde farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Sayfa | 664



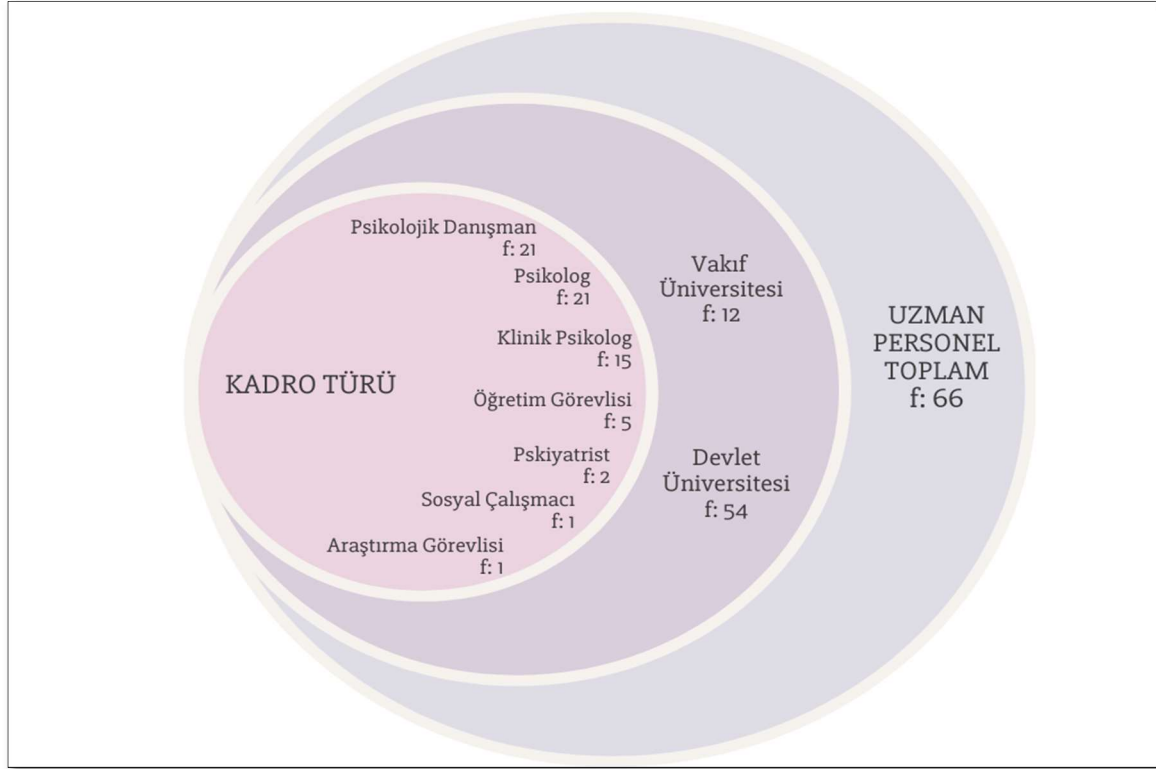
Şekil 3. Türkiye'deki PDRMER'lerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumları

Şekil 3'te yer alan Türkiye'deki PDRMER'lerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumları incelendiğinde; 47 merkezin 38'inin (%80.85) faaliyet yaptığı ve 9'unun (%19.15) ise yapmadığı saptanmıştır. 8 vakıf üniversitesindeki merkezlerin 6'sının (%75.00) faaliyet yaptığı; 2'sinin (%25.00) ise yapmadığı belirlenmiştir. 39 devlet üniversitesindeki merkezlerin 32'sinin (%82.05) faaliyet yaptığı ve 7'sinin (%17.95) ise yapmadığı anlaşılmıştır.



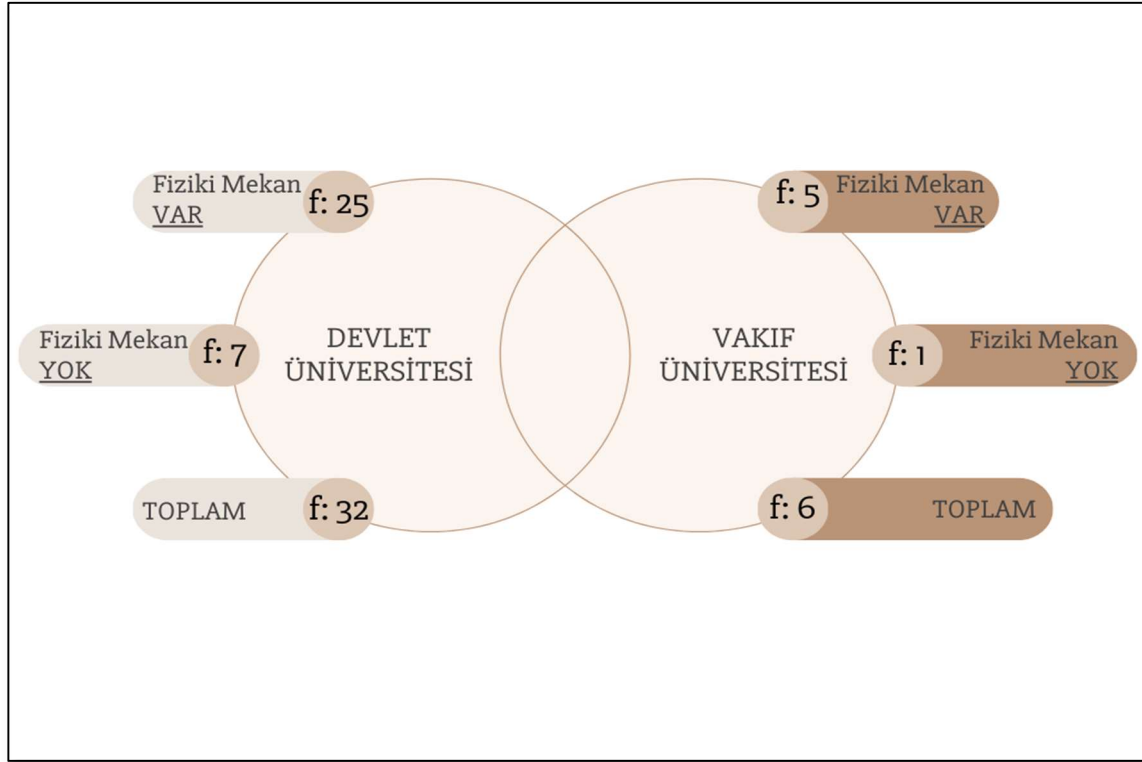
Şekil 4. Türkiye'deki PDRMER'lerde yürütülen faaliyetler

Şekil 4'e göre Türkiye'deki PDRMER'lerde yürütülen faaliyetlerin neler olduğu incelendiğinde; Bireyle Psikolojik Danışma (f=32), Konferans (f=27), Grupla Psikolojik Danışma (f=24), Psiko-Eğitim (f=23), Kendine Yardım Broşürleri (f=19), Çevrimiçi Psikolojik Danışma (f=17), Oryantasyon Programı (f=16), Psikolojik Testlerin Uygulanması (f=11), Bilimsel Araştırma (f=6), Tercih Danışmanlığı (f=5), Akran Danışmanlığı (f=3), Kongre/Sempozyum (f=3), Proje (f=2), Psikiyatrik Destek (f=2) ve Topluma Hizmet Çalışmaları (f=2) yapıldığı görülmektedir.



Şekil 5. Türkiye'deki PDRMER'lerde görev yapan yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı ve kadro türü

Şekil 5'te yer alan, Türkiye'deki PDRMER'lerde görev yapan yöneticiler dışındaki uzman personelin sayısı incelendiğinde; devlet üniversitelerinde 54 (%81.81) ve vakıf üniversitelerinde 12 (%18.19) olmak üzere toplam 66 kişinin görev yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca PDRMER'lerde görev yapan yöneticiler dışındaki uzman personelin kadro türü incelendiğinde; 21'inin Psikolojik Danışman (%31.82), 21'inin Psikolog (%31.82), 15'inin Klinik Psikolog (%22.72), 5'inin Öğretim Görevlisi (%7.58), 2'sinin Psikiyatrist (%3.04), 1'inin Sosyal Çalışmacı (%1.51) ve 1'inin Araştırma Görevlisi (%1.51) olduğu belirlenmiştir.



Şekil 6. Türkiye'deki PDRMER'lerin fiziki mekâna sahip olma durumu

Şekil 6'da yer alan Türkiye'deki PDRMER'lerin fiziki mekâna sahip olma durumu incelendiğinde; son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 38 merkezin 30'unun (%78.94) fiziki mekâna sahip olduğu ve 8'inin (%21.05) ise fiziki mekâna sahip olmadığı anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 32 devlet üniversitesindeki merkezin 25'inde (%78.12) ve 6 vakıf üniversitesindeki merkezin ise 5'inde (%83.33) fiziki mekânın bulunduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye'deki PDRMER'ler incelenmiştir. Bu araştırmada cevap aranan sorulardan birisi Türkiye'de PDRMER bulunan üniversitelerin sayısı ve bu merkezlerin hangi isimle kurulduğudur. Araştırma sonucunda resmî web sayfalarına göre 205 üniversiteden 39'u devlet, 8'i vakıf olmak üzere toplam 47 tanesinde bu merkezlerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre bu merkezlerin sınırlı sayıdaki üniversitede yer aldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu merkezlerin devlet üniversitelerinde yer alma oranının vakıf üniversitelerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Son yıllarda bu merkezlerin sayılarının arttığı bilinmektedir ancak araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi henüz bu merkezlerin bulunmadığı üniversitelere de rastlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin çeşitli konularda problemler yaşadıklarını ve bu konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Aluede vd., 2006; Atik & Yalçın, 2010; Benton vd., 2003; Baker & Bıçak, 2006; Donat vd., 2019; Erkan vd., 2012; Güneri, 2006; Köksal & Topkaya, 2021; Sertelin Mercan & Yıldız, 2011; Özdemir & Şahin, 2019; Pektaş & Bilge, 2007; Türküm vd., 2004; Yazıcı, 2003). Üniversite yaşamı

Camadan, F. ve Alpaydın, F. (2023). Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 654-675.

DOI: 10.51460/baebd.1276204



bireylerin mesleki, akademik ve kişisel sorunlarla karşı karşıya kaldığı ve pek çok yaşam görevini kendi başına yerine getirdiği zorlu bir süreçtir (Kitzrow, 2003; Koç & Polat, 2006). Bu süreçte bireylerin ruh sağlığı problemi yaşama risklerinin olduğu belirtilmektedir (Özel vd., 2020; Hyun vd., 2006). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi arasında olan üniversite öğrencilerinin birçok problemle karşılaşma durumu göz önünde bulundurulduğunda gelişimsel ve sosyal güçlüklerin aşılmasında psikolojik danışma hizmetinin önemli bir ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur (Çivan, 2019; Hyun vd., 2006; Kızıldağ vd., 2012; Özel vd., 2020; Topkaya, 2012). Bu merkezlerin üniversitedeki öğrenciler için önemli bir psikolojik destek kaynağı olduğu ve her üniversitede olması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim bu merkezlerin, öğrencilerin yanında akademik ve idari personele psikolojik danışma desteği vermek, bilimsel araştırma yapmak, eğitim vermek, konferans ve seminerler düzenlemek ve projeler yapmak gibi birçok farklı çalışma yapma potansiyelinin olduğu da düşünüldüğünde gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinde bir ayrıcalık olarak değil zorunluluk olarak yer almalarının gerektiği değerlendirilmektedir.

Türkiye'deki PDRMER'lerin resmî web sayfalarına göre 11 farklı isim altında kurulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada değinilen merkezler için en çok tercih edilen ismin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (PDRMER) ifadesi olduğu belirlenmiştir. Merkezlerin isimleri incelendiğinde birbirlerine benzedikleri ancak bu isimlerin bir standardının olmadığı anlaşılmaktadır. Merkezlerin yaptıkları çalışmalar açısından farklılaşmasının çeşitlilik olması yönüyle üniversiteler için bir kazanım olduğu söylenebilir. Ancak aynı amaç doğrultusunda kurulmuş olan merkezlerin isimlerinde bir standardın oluşmasının gerek bu merkezlerin amaçlarının belirginleşmesinde gerekse aralarındaki iş birliğinin artmasında yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Öte yandan kurumların isimlerinin yaptıkları çalışmalar hakkında fikir vereceği ve aynı çalışmaları yapan kurumların birlikte temsil edilme durumları göz önünde bulundurulduğunda söylem birliğinin oluşması için de standartlaşmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki PDRMER'lerin son bir yıl içerisindeki faaliyet yapma durumları incelendiğinde 47 merkezin 38'inin son bir yıl içerisinde faaliyet yaptığı belirlenmiştir. Devlet üniversitelerinde kurulan 39 merkezden 32'sinin son bir yıl içerisinde faaliyet yaptığı; vakıf üniversitelerinde kurulan 8 merkezden ise 6'sının son bir yıl içerisinde faaliyet yaptığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre devlet üniversitelerinde kurulup da son bir yıl içerisinde faaliyet yapan merkez oranının vakıf üniversitelerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmada PDRMER'lerin son bir yıl içerisinde faaliyet yapma durumları üniversitelerin resmi web sayfaları aracılığıyla incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda bazı merkezlerin resmi olarak açılmış olmalarına rağmen resmî web sayfasının aktif olmaması istenen bir durum değildir. Bu durumun söz konusu merkezlerin teknolojik alt yapı koşullarındaki ve yönetim süreçlerindeki aksaklıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öte yandan bahsi geçen merkezlerin resmî web sayfalarının olmaması ya da pasif olması elbette bu merkezlerde herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlamı taşımamaktadır. Ancak merkezlerin resmî web sayfasının aktif olmaması yürütülen çalışmaların duyurulması ve diğer insanlar tarafından takip edilmesi ile ilgili bir aksaklığa neden olabileceği söylenebilir. Üniversitelerde yürütülen PDR hizmetleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin psikolojik yardım hizmetlerine ihtiyaç duydukları halde bu hizmetlerden yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir (Kızıldağ vd., 2012; Kutlu, 2004; Mier vd., 2009; Rickwood vd., 2007). Bu görüşü destekler nitelikte üniversite öğrencilerinin %30'unun kampüsteki yardım hizmetlerinin farkında olmadığı, farkında olanların ise hizmetin niteliği hakkında detaylı bilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanlık hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 654-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 654-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmamanın profesyonel yardım aramanın önünde bir engel olduğu ortaya konulmuştur (Eisenberg vd., 2007; Yorgason vd., 2008). Topkaya ve Meydan (2013) ise yaptıkları çalışmada, bilgilendirme çalışmaları sayesinde daha fazla öğrenciye ulaşarak birçok öğrencinin hizmetlerden yararlanabileceğini vurgulamıştır. Öte yandan öğrencilerin, üniversite bünyesinde sunulan bir psikolojik destek hizmetine ihtiyaç duyduklarında yararlanmak istediklerini ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Karaaslan & Gürkan, 1994; Kıranşal vd., 2008; Kızıldağ vd., 2012). Yapılan bazı araştırmalarda ise psikolojik desteğe ihtiyacı olan bireylerin yardım alma kaynağı olarak çoğunlukla ailelerini ve arkadaşlarını tercih ettikleri ya da kendi kendilerine çözmeye çalıştıkları ve bir uzmandan yardım almayı ise daha az tercih ettikleri belirlenmiştir (Erkan vd., 2012; Kacur & Atak, 2011; Topkaya & Meydan, 2013). Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin, üniversitelerde sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları söylenebilir. Psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında çoğunlukla kaynak olarak bir uzmana başvurmadıkları ancak kendilerine sunulacak psikolojik danışma hizmetini alma konusunda ise istekli olabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum üniversitelerde psikolojik danışma hizmetlerinin yeterince sunulmadığı ile ya da sunulan bu hizmetlerden öğrencilerin yeterince haberdar edilmemesiyle açıklanabilir. Nitekim bu düşüncüyü destekler nitelikte, Taşkaya (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin üniversiteler bünyesinde sunulan psikolojik danışma hizmetleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Başka bir araştırmada ise öğretim elemanlarının üniversiteler bünyesinde yürütülen psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince haberlerinin olmadığı anlaşılmıştır (Demir & Koydemir, 2005). Bu durumun ortaya çıkmasında bu merkezlerin faaliyetlerini duyurabilecekleri resmî web sayfalarının yeterince aktif olmamasının da etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla PDRMER'lerin resmî web sayfalarının aktif olmasının ve böylece sundukları hizmetlerden ilgili paydaşların haberdar edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede sunulan hizmetlere ihtiyacı olan bireylerin erişiminin daha kolaylaşacağı ve bu merkezlerin kuruluş amaçlarına daha uygun şekilde hareket etmiş olabilecekleri değerlendirilmektedir.

Türkiye'deki PDRMER'lerde yürütülen faaliyetlerin en çoktan en aza doğru sırasıyla; bireyle psikolojik danışma, konferans, grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, kendine yardım broşürleri, çevrimiçi psikolojik danışma, oryantasyon programı, psikolojik testlerin uygulanması, bilimsel araştırma, tercih danışmanlığı, akran danışmanlığı, kongre/sempozyum, proje, psikiyatrik destek ve topluma hizmet çalışmaları şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte akran danışmanlığı, kongre/sempozyum, proje, psikiyatrik destek ve topluma hizmet çalışmalarının ise yakın sayılarda ve en az olacak şekilde gerçekleştiği saptanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Sarı vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada PDRMER'lerde genelde bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, akran danışmanlığı, grup rehberliği hizmetlerinin verildiği; seminer ve oryantasyon programlarının düzenlediği ve öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları farklı problemlere ilişkin bilgilendirici broşürler hazırlandığı görülmüştür. Guinee & Ness'in (2000) çalışmasında üniversitelerde kurulan psikolojik danışma merkezlerinde sunulan hizmetlerin şu şekilde olduğu belirlenmiştir: Bireyle psikolojik danışma (%100), müşavirlik (%98,5), grupla psikolojik danışma (%95,5), önleyici/gelişimsel programlar (%95,5), çift danışmanlığı (%94), eğitim/süpervizyon (%89,6), acil durumlara müdahale (%70,1), kişilik değerlendirmesi (%67,2), mesleki değerlendirme (%56,7), kariyer danışmanlığı (%55,2), ders çalışma becerileri (%43,3) ve zihinsel değerlendirme (%41,8). Diğer bir araştırmada Güneri (2006) üniversitelerde yürütülen psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında: Bireyle psikolojik danışma (%100), acil durumlara müdahale (%89), test uygulamaları (%86), müşavirlik (%77), önleyici/gelişimsel

Camadan, F. ve Alpaydın, F. (2023). Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 654-675.*

DOI: 10.51460/baebd.1276204



programlar (%75), grupla psikolojik danışma (%68), yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi (%68), oryantasyon programları (%68), araştırma faaliyetleri (%68), kariyer danışmanlığı (%29) ve eğitim/süpervizyon (%21) çalışmalarının gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Erkan vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada ise üniversitelerdeki psikolojik danışma merkezlerinde grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, mesleki danışma, konsültasyon, online yardım/bilgilendirme ve telefonla yardım/bilgilendirme hizmetlerinin yürütüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile değinilen araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Merkezlerde yürütülen faaliyet olarak psikolojik danışma uygulamalarının ilk sırada yer aldığı ve yaygın şekilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre merkezlerde daha çok müdahaleye yönelik çalışmalar yapıldığı, önleyici/gelişimsel ve araştırmaya yönelik faaliyetlere ise daha az yer verildiği görülmüştür. Bu merkezlerde yürütülen müdahaleye dönük çalışmalar oldukça önemlidir ancak önleyici/gelişimsel faaliyetlere ve araştırmaya dönük çalışmalara daha fazla yer verilmesinin bu merkezlerin hem hedef kitlesini genişleteceği hem de işlevlerini çeşitlendireceği düşünülmektedir. Çünkü bu merkezlerin birçok farklı amaç ve işlevinin olduğu bilinmektedir. Örneğin, Uluslararası Psikolojik Danışma Akreditasyon Kuruluşu (International Accreditation of Counseling Services/IACS) (2020), yükseköğretimde yürütülen psikolojik danışma hizmetlerinde olması gereken rol ve işlevleri şu şekilde belirlemiştir: Bireyle ve grupla psikolojik danışma, krize müdahale ve acil hizmetler, gelişimsel çalışmalar, müşavirlik hizmetleri, sevk işlemleri, araştırma, program geliştirme, mesleki gelişim ve eğitim programları. Boyd vd. (2003) ise üniversiteler bünyesindeki psikolojik danışma merkezlerinin üç önemli rolünün olduğunu ifade etmiştir. Birincisi psikolojik problemler yaşayan bireylere yönelik sunulan psikolojik danışma hizmetleri, ikincisi bireylerin eğitim ve yaşam amaçlarına ulaşmalarında ihtiyaç duydukları becerilerin kazandırılmasına yönelik sunulan önleyici hizmetler ve üçüncüsü ise öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağlayacak olan önleyici/gelişimsel programlardır. Külahoğlu'nun (2002) Avrupa üniversitelerindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini incelediği çalışmanın sonucunda ise bu hizmetlerin yükseköğretime girişten önce, yükseköğretimin başlangıcında, yükseköğretim boyunca ve mezuniyet sırasında olmak üzere birçok süreçte bireylere yardımcı olma işlevinin olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla PDRMER'lerin temel rollerinin yanı sıra günümüzde yaşanan hızlı sosyal, kültürel, ekonomik ve politik değişimleri ve üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal problemlerindeki farklılaşma ve artışları da dikkate alarak rol ve işlevlerini yeniden değerlendirmesi ve güncellemesi gerekmektedir (Gizir, 2010). Bu kapsamda üniversitelerdeki bu merkezlerde müdahale hizmetlerinin yanında araştırma faaliyetlerine ve önleyici/gelişimsel çalışmalara da yaygın şekilde yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, güçlü yönleri ve yaşadıkları problemlerin neler olduğu ve bunlara ilişkin ne gibi çalışmaların yapılabileceğinin araştırılması ve ortaya konulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin gelişimlerine ve çeşitli beceriler kazanmalarına yönelik bireysel ya da grup etkinlikleri düzenlenebilir. Marks ve McLaughlin'nin (2005) de ifade ettiği üzere önleyici/gelişimsel programlar, psikolojik danışma almaya başvurmeyen öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabilmekte ve bunun da yapılan diğer çalışmalara ilişkin farkındalığı artırabileceği vurgulanmaktadır. Bu sayede merkezlerin yaptığı çalışmaların yaygın etkisinin de artacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki PDRMER'lerde görev yapan yöneticiler dışındaki uzman personel sayıları ve bu uzman personelin kadro türünün ne olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 38 merkezin 26'sında (%68.42) yöneticilerin dışında uzman personelin de görev yaptığı



belirlenmiştir. Devlet üniversitelerinde son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 32 merkezin 21'inde; vakıf üniversitelerinde ise son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 6 merkezin 5'inde yöneticiler dışında uzman personelin bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre son bir yıl içerisinde faaliyet yapan merkezlerin çoğunluğunda yöneticiler dışında uzman personelin görev yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca son bir yıl içerisinde faaliyet yapan vakıf üniversitelerindeki merkezlerde yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı oranının devlet üniversitelerindeki merkezlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, merkezlerde yöneticiler dışında uzman personelin görev almasının yürütülen hizmetlerin amacına ulaşmasını kolaylaştırdığı ve yapılan çalışmaların resmî web sayfası aracılığıyla paylaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte son bir yıl içerisinde faaliyet yapan bu merkezlerde yöneticiler dışında görev yapan uzman personelin kadro türünün en fazladan en aza doğru sırasıyla psikolojik danışman, psikolog, klinik psikolog, öğretim görevlisi, psikiyatrist, araştırma görevlisi ve sosyal çalışmacı şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu merkezlere başvuran kişilerin farklı problemlere sahip olabileceği düşünüldüğünde sunulan hizmetlerin çeşitliliğinin ve verimliliğinin yüksek olması noktasında psikolojik danışmanların yanı sıra psikiyatrist, psikolog, klinik psikolog ve sosyal çalışmacı gibi ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların da bu merkezlerde yaygın şekilde istihdam edilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Ancak temel olarak PDR hizmetlerinin sunulduğu bu merkezlerde öncelikle psikolojik danışmanların istihdam edilmesinin sunulan hizmetlerin doğası gereği daha doğru olacağı düşünülmektedir. Nitekim psikolojik danışmanlık ile ilgili yapılacak çalışmalar için bu alanda iyi yetişmiş personele ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Bishop, 2006). Öte yandan bu merkezlerde uzman personel istihdam edilmesi kadar bu uzmanların iyi bir eğitim sürecinden geçmiş olması da önemlidir. Gizir'in (2015) ifade ettiği gibi üniversite psikolojik danışmanlığı alanında tezli/tezsiz yüksek lisans, doktora ya da sertifika programları çerçevesinde uzmanlaşmanın olması gerekmektedir.

Türkiye'deki PDRMER'lerin fiziki mekâna sahip olma durumu ile ilgili olarak son bir yıl içerisinde faaliyet yapan 38 merkezin 30'unun (%78.94) fiziki mekâna sahip olduğu anlaşılmıştır. 32 devlet üniversitesindeki merkezin 25'inde ve 6 vakıf üniversitesindeki merkezin 5'inde fiziki mekânın bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre vakıf üniversitelerindeki merkezlerin fiziki mekâna sahip olma oranının, devlet üniversitelerindeki merkezlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre merkezlerde yöneticiler dışındaki uzman personel sayısı ile merkezlerin fiziki mekâna sahip olma durumlarına ilişkin sonuçların benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Şöyle ki fiziki mekâna sahip olan 30 merkezin 25'inde (%67,19) yöneticiler dışında uzman personelin de görev yaptığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre fiziki mekâna sahip olan merkezlerin çoğunluğunda yöneticiler dışında uzman personelin de görev yaptığı anlaşılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde bazı üniversitelerde PDRMER'ler olmasına rağmen bu merkezlerde fiziki mekân ve uzman personel olmadığı için psikolojik yardım hizmetinin verilemediği ortaya konulmuştur (İkiz & Mete Otlu, 2015). Erkan vd. (2011) tarafından üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinin incelendiği araştırmada ise bazı merkezlerin fiziki mekâna sahip olduğu ancak video ve ses kayıt cihazı, projektör ve fotokopi makinası gibi teknik ekipman açısından eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Gerek değinilen araştırmaların sonuçları gerekse bu araştırmanın sonucundan hareketle söz konusu merkezlerin etkili ve verimli çalışmalar yapabilmeleri için öncelikli olarak fiziki mekân, uzman personel ve araç-gereç gibi ihtiyaçlarının giderilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bunlar merkezlerin hizmet sunulabilmeleri için ihtiyaç duyulan temel gereksinimler niteliğindedir. Değinilen ihtiyaçların giderilmesinde üniversitelerin üst yönetimine görevler düşmektedir. Üst yönetimlerin merkezlerin taleplerini dikkate almalarının üniversitelere hizmet olarak geri döneceği söylenebilir. Bu noktada



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 654-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 654-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

merkezlere düşen görev ise ihtiyaçlarını bildirmek ile birlikte yaptıkları ya da yapmayı planladıkları çalışmaları üniversitenin üst yönetimi ile paylaşmaları şeklinde ifade edilebilir. Merkezlerin resmî web sayfasını aktif tutmalarının bu noktada işe yarayacağı düşünülmektedir. Bishop'ın (2006) değindiği gibi bu merkezlerin, üniversitenin yönetimini yaptıkları çalışmalar hakkında bilgilendirmeleri ve yaptıkları çalışmaların kurumun diğer hedeflerine nasıl katkıda bulunabileceğini açıklamaları için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak birtakım öneriler getirilmiştir. Türkiye'de son yıllarda birçok üniversitede PDRMER'in kurulduğu görülmektedir. Bu durum yükseköğretimde yapılan PDR çalışmaları bağlamında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte bu merkezlerin hem nicelik hem de nitelik yönünden daha ileri noktalara gelmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca PDRMER'lerin belli bir planlama ve standart çerçevesinde kurulması ve faaliyet göstermesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu gibi birtakım standartların oluşturulmasında PDR Ana Bilim Dalları ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ile yapılacak iş birlikleri çerçevesinde gerçekleştirilecek kalite ve akreditasyon çalışmalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Gizir'in (2010) ifade ettiği üzere güncel gelişmeler ışığında temel bir üniversite PDR modelinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Böylece merkezlerin yaptıkları çalışmalarda sistematığın ve iş birliğinin daha güçlü olacağı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da bazı merkezlerin resmî web sayfalarının pasif durumda olduğu belirlenmiştir. Bu merkezlerin faaliyetler gerçekleştirmelerinin, yaptıkları faaliyetleri resmî web sayfalarında paylaşmalarının, bu web sayfalarını güncel tutmalarının, yaptıkları çalışmaları faaliyet raporlarına yansıtma ve yayınlama çalışmalarının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Resmî web sayfalarının aktif ve güncel olması bu merkezler ile ilgili bilgilerin doğru ve tam olarak paylaşılmasını sağlayabilir. Bununla birlikte merkezlerin dönem başlarında yapacakları oryantasyon programları, hazırlanan afiş ve broşürler ve resmi sosyal medya hesapları aracılığıyla yaptıkları ve yapacakları çalışmalar hakkında ilgili paydaşlara duyurular yapmalarının da yararlı olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda son bir yıl içerisinde faaliyet yapan merkezlerin çoğunlukla fiziki mekâna sahip olan ve yöneticiler dışındaki uzman personelin de görev yaptığı merkezler olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda merkezlere sağlanacak fiziki mekân ve uzman personel desteğinin yapılacak çalışmaları nitelik ve nicelik yönünden güçlendireceği düşünülmektedir. Nitekim personel ve mekân bu merkezler için öncelikli ihtiyaçlardır. Bunlar karşılanmadan bu merkezlerden hizmet beklemek gerçekçi görülmemektedir. Bu noktada üniversite yönetimlerinin bu konuda inisiyatif almalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkiye'deki PDRMER'ler ve bunların resmî web sayfalarından 01.01.2022-01.01.2023 tarihleri arasında ulaşılan bilgiler ile sınırlıdır. Farklı bir ifadeyle resmî web sayfası olmayan merkezler ve PDR hizmeti sunan ancak merkez ismiyle kurulmamış olan birimlerin çalışmaları bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca üniversiteler bünyesinde kurulan, merkez statüsünde olmayan ve PDR hizmeti veren farklı birimlerin olduğu da bilinmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda bu merkezlerde görev yapanlar ya da bu merkezlerden yardım alan bireyler ile görüşmeler gerçekleştirilebilir ve merkez olarak kurulmamış olan birimler üzerinde de incelemeler yapılabilir. Bu sayede üniversitelerde yürütülen PDR hizmetleri hakkında daha derinlemesine bilgilere ulaşılabilir.



Kaynakça

- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavo, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian University students. *Journal of Instructional Psychology, 33*(1), 50-57.
- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1520-1526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.228>
- Baker, Ö. E., & Bıçak, B. (2006). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 54-66.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43*, 667-672. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., & Benton, S., L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research & Practice, 34*, 66-72. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.66>
- Bishop, J. B. (2006). College and university counseling centers: Questions in search of answers. *Journal of College Counseling, 9*(1), 6-19. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00088.x>
- Boyd, V., Hattauer, E., Brandel, I. W., Buckles, N., Davidshofer, C., Deakin, S., & Simono, R. B. (2003). Accreditation standards for university and college counseling centers. *Journal of Counseling & Development, 81*(2), 168-177. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01707.x>
- Cansever, A., Uzun, Ö., Dönmez, E., & Özşahin, A. (2003). The prevalence and clinical features of body dysmorphic disorder in college students: A study in a Turkish sample. *Comprehensive Psychiatry, 44*(1), 60-64. <https://doi.org/10.1053/comp.2003.50010>
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. İçinde M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 337-374). Pegem Yayınları.
- Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2011). Üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin yalnızlık ve depresyon düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 81-92.
- Demir, A., & Koydemir, S. (2005). Öğretim elemanlarının üniversitelerinde bulunan pdr merkezleri hakkındaki görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*, 123-132.
- Deniz, M. E., Avcıoğlu, S., & Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 1-12.
- Dilekmen, M. (2010). Rehberliğin başlıca türleri. İçinde G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 30-47). Pegem Yayınları.
- Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A. & Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(3), 451-459.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Gollust, S. G. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care, 45*, 594-601. doi: 10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1
- Ercan, E. U. (2019). Yükseköğretimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine genel bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 46-56.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(22), 174-198.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.
- Gizir, C. A. (2005). Stratejik Planlama: Orta Doğu Teknik Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43*(43), 309-325.
- Gizir, C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 11-25. <https://doi.org/10.17860/efd.14323>



- Gizir, C. A. (2015). 21. yüzyılda üniversite pdr merkezleri: Güncel gelişmeler, uygulamalar ve sınırlılıklar. İçinde F. Korkut-Owen, R. Özyürek, & D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik* (s.177-216). Nobel Yayıncılık.
- Guinee, J. P., & Ness, M. E. (2000). Counseling centers of the 1990s: Challenges and changes. *The Counseling Psychologist, 28*(2), 267-280. <https://doi.org/10.1177/0011000000282006>
- Güneri, O. Y. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health, 35*(1), 26-38. <https://doi.org/10.2753/IMH0020-7411350102>
- Hyun, J.K., Quinn, B.C., Madon, T., & Lustig, S. (2006) Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development, 47*, 247-266. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0030>
- İkiz, F. E., & Otlu, B. M. (2015). Üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve başa çıkma yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 35-51. <https://doi.org/10.18026/cbusos.93556>
- İkiz, F. E., Savcı, M., Asıcı, E., & Yörük, C. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 688-702. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3336
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla baş etme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*(2), 273-297.
- Karaaslan, A., & Gürkan, A. (1994). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin okuldaki danışmanlık hizmeti ile ilgili görüş ve beklentilerinin incelenmesi. *Ege Üni. HYO Dergisi, 10*(1), 31-44.
- Kenny, M., Aluede, O., & McEachern, A. (2009). A comparison of counselling students' needs in the United States and Nigeria. *Australian Journal of Guidance & Counselling, 19*(1), 41-55. <https://doi.org/10.1375/ajgc.19.1.41>
- Kıranşal, N., Biçer, N., Alkan, H., & Akça, D. (2008). Kars sağlık yüksekokulu öğrencilerinin okuldaki akademik danışmanlık hizmeti ile ilgili görüş ve beklentilerinin incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 1*(2), 13-20.
- Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: *Challenges and recommendations. National Association of Student Personnel Administrators, 41*, 167- 181. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1310>
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 185-196. <https://doi.org/10.17860/efd.83756>
- Koç, M., & Polat, Ü. (2006). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(2), 1-22.
- Köksal, B. ve Topkaya, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve sorun alanlarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisi. *TEBD, 19*(2), 926-949. <https://doi.org/10.37217/tebd.933931>
- Külahoğlu, Ş. (2002). Avrupa üniversitelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 163-185.
- Kutlu, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin alıştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.
- Marks, L. I., & McLaughlin, R. H. (2005). Outreach by college counselors: Increasing student attendance at presentations. *Journal of College Counseling, 8*(1), 86-96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2005.tb00075.x>
- Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10169&MevzuatIliski=0>
- Mier, S., Matthew, B., & Shropshire, S. (2009). Community consultation and intervention: supporting students who do not Access counseling services. *Journal of College Student Psychotherapy, 23*(1),16-29. <https://doi.org/10.1080/87568220802367602>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (1), 654-675.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (1), 654-675.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Özdemir, S., & Şahin, S. (2019). *Üniversitede psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetine başvurularda öğrencilerin ruhsal problem alanlarının incelenmesi*. IX. International Congress on Psychological Counseling and Guidance in Higher Education, 15-17 Kasım, Marmara University.
- Özel, Y., Türkleş, S. ve Erdoğan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde ruhsal durumun incelenmesi. *Jaren*, 6(2), 220-228. <https://doi.org/10.5222/jaren.2020.41033>
- Pektaş, İ., & Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi İzmir Atatürk Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 83-98.
- Rickwood, D. J., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems?. *Medical Journal of Australia*, 187(7), 35-39. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01334.x>
- Sarı, E., Kaya, C., & Arslan, A. (2019). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezleri*. IX. International Congress on Psychological Counseling and Guidance in Higher Education, 15-17 Kasım, Marmara University.
- Sertelin Mercan, Ç. & Yıldız, S. (2012). Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8795/109919>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelerde verilmekte olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 40-49. <https://doi.org/10.17860/efd.60325>
- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Türküm, A. S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri cilt-1. İçinde R. Özyürek, F. Korkut-Owen, & D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 201-218). Nobel Yayıncılık.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., & Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezinin hedef kitesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 15-27.
- Uluslararası Psikolojik Danışma Akreditasyon Kuruluşu/IACS, (2020). *Inspiring excellence in student mental health care*. <https://iacsinc.org/iacs-standards/>
- Yazıcı, E. (2003). Türk üniversite gençliği araştırması: *Üniversite gençliğinin sosyokültürel profili*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2022a) <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK (2022b) <https://yokatlas.yok.gov.tr/universite.php>
- Yorgason, J. B., Linville, D., ve Zitzman, B. (2008). Mental health among college students: do those who need services know about and use them? *Journal of American College Health*, 57(2), 173-81
- Yükseköğretim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>



Comparative Analysis of Multiple Intelligence Domains and Learning Styles of Gifted Students¹

Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi²

Harun SAHİN ^{ID}, Associate Professor Dr., Akdeniz University, harunsahin@akdeniz.edu.tr

Feride KUCUK ^{ID}, Master of Science, MEB, feride191@hotmail.com

Sahin, H. ve Kucuk, F. (2023). Comparative analysis of multiple intelligence domains and learning styles of gifted students. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 14(1), 676-696.

Received: 17th of Oct.2022

Accepted: 4th of Nov.2022

Published: 28th of Jun.2023

Abstract. This study aims to describe the relationship between the multiple intelligence domains and learning styles of gifted students in terms of gender, grade, maternal and paternal educational status. Therefore, the relational scanning model was used in the research. The study group consists of a total of 250 students, 5th, 6th, and 7th graders, studying at Antalya/Turkey Science and Art Center in the spring semester of the 2020-2021 academic year. As a result, it was concluded that the multiple intelligence domains of the gifted students were at an advanced level and there were significant differences between some intelligence domains of the students in terms of gender, grade level, and maternal educational status. Also, there were significant differences between some learning styles of students in terms of gender, grade levels, and maternal educational status. In addition, a negative, significant and weak correlation was found between some intelligence domains and the learning styles of gifted students.

Keywords: Gifted students, Multiple Intelligence theory, Learning styles.

Öz. Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından inceleyerek arasındaki ilişki durumunu betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, Antalya/Türkiye Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf olmak üzere toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çoklu zeka alanlarının gelişmiş düzeyde olduğu ve bazı zeka alanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne öğrenim durumu değişkenleri arasında farklılıklar olduğu ve bazı zeka alanları ile öğrenme stilleri arasında negatif yönlü, zayıf ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Çoklu zekâ kuramı, Öğrenme stilleri.

¹ This study was derived from Feride Küçük's master thesis under the supervision of Associate Professor Harun Şahin, "Comparative Analysis of Multiple Intelligence Domains and Learning Styles of Gifted Students".

² Bu çalışma Feride KÜÇÜK'ün Doç. Dr. Harun ŞAHİN danışmanlığında yürütülen "Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Introduction

In recent years, parallel to the knowledge of humanity, the rapid development in science and technology has affected all areas of life to a great extent. As a matter of fact, societies that are not indifferent to these developments and can adapt to the era are always at the forefront of the world they live in. Especially in the field of education, societies that develop and renew themselves and adopt contemporary applications change their perspectives on knowledge, science, and technology. These changes also play an important role in the emergence of new educational understandings. With the emergence of new educational understandings, the purpose of education is; it has been updated in the context of raising individuals who can take responsibility in the learning process, think critically, creatively, and reflectively, control the cognition structure, plan the learning process, can self-regulate and are entrepreneurial.

In societies with a traditional understanding of education, one of the biggest reasons why the desire for success in education cannot be achieved is that certain domains come to mind when intelligence is mentioned. It is seen that every individual described as intelligent in Turkey is generally better in the logical or mathematical domain (Çalık & Birgili, 2013). Contrary to the traditional understanding of intelligence, Howard Gardner reveals that intelligence is not one-dimensional, but multi-dimensional. In "Multiple Intelligence Theory" he argues that intelligence is in eight dimensions: verbal/linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, bodily/kinesthetic, musical/rhythmic, social/interpersonal, intrapersonal/self-directed, and nature/naturalistic. He also states that one or more of these areas of intelligence can be dominant in each person compared to others (Gardner, 2017).

Every person is unique therefore it has a unique structure. Just as individuals have different domains of intelligence, they also have the most appropriate, easiest ways of obtaining information, that is, different learning styles (Ekici, 2003). Students need to know their learning styles to overcome learning difficulties. A student who knows his learning style gains knowledge more easily in the shortest way; increased self-confidence; develops positive feelings towards lessons and school (Bayırlı, Orkun & Bayırlı, 2019).

Social development is possible with the qualified development of individuals who have different domains of intelligence in society. Qualified human beings are talented and open to development in line with their abilities and trained in accordance with the requirement of their age. In order to increase the number of qualified individuals, it is necessary to direct the individuals who are known as gifted or highly intelligent individuals in society, to learn faster than their peers, perform at a high level, and ensure that they receive a good education. As a matter of fact, gifted individuals will take their place among qualified people who produce and develop knowledge together with the changing world in this age when it is increasingly difficult to keep up with the speed of knowledge. In this context, it is understood that it is of great importance to discover gifted individuals within the social structure and to bring them into society as a value (Duymaz, 2019).

The issue of the education of gifted individuals has strategic importance. The United States ranks first in the discovery, education, and employment of these individuals. It is seen that countries gain strength and develop in different fields thanks to the education of gifted individuals who shape the world and reveal developments. Thus, it is obvious how important the education of gifted individuals is (Bilgili, 2000). In Turkey, on the other hand, there has been a late awareness of the education of gifted individuals compared to developed countries. Several studies have been carried

out for the education of these individuals, but these studies cannot be said to be sufficient. For Turkey to be an advanced country in science and technology in the 21st century, to develop and reach the level of developed countries, it needs to offer a good educational environment and resources to its gifted individuals. In cases where a good educational environment cannot be provided and the necessary opportunities are not provided, the individuals in question may turn into a threat by using their existing potential negatively (Altıntaş, 2014).

For gifted individuals to be active and entrepreneurial individuals, they must first learn to learn. Learning to learn also includes learning styles and plays an important role in learning. Learning experiences organized based on learning styles will guide the learner and the instructor, thus increasing success (Utanır, 2008). Learning to learn primarily requires the student to know his/her own learning style. The student who knows his/her learning style carries out the learning processes accordingly. Knowing the learning styles by the instructors enables the learning elements to be shaped. In addition, it will ensure that the student's individual learning is regulated and that the students achieve multifaceted efficiency through the learnings shaped accordingly, enabling them to achieve success and increase vital satisfaction (Bagav, 2015).

Although the domains of intelligence and learning styles are separate concepts in the learning-teaching process, it is thought that the inclusion of these two concepts in the learning and teaching environment by considering them together will contribute to the development of the students by recognizing their strengths. In addition, the experiences organized according to the intelligence domains and learning styles of the students in the learning-teaching process will help both students and instructors create a more productive educational environment. Considering the fact that intelligence and learning styles are multidimensional concepts, it is considered that determining the domains of intelligence and learning styles of individuals and organizing their learning lives according to the data obtained is important as a requirement of the development and academic success of the individual.

In the literature, it is seen that there are studies to examine the relationship between multiple intelligence areas and the learning styles of different groups, but there is no remarkable research on gifted students related to this subject. For this reason, it is thought that the results of this study will make an important contribution to the literature. In this context, the study aims to examine the intelligence domains and learning styles of gifted students studying in the 5th, 6th and 7th grades of the Science and Arts Center and reveal the difference between them according to some variables and describe the relationship between intelligence domains and learning styles. For this purpose, the following sub-problems were determined:

Research Questions

1. What level of multiple intelligence domains of gifted students?
2. Is there a significant difference between the intelligence domains of the students and their gender?
3. Is there a significant difference between the intelligence domains of the students and their grade levels?
4. Is there a significant difference between intelligence domains and their maternal educational status?
5. Is there a significant difference between intelligence domains and their paternal educational status?
6. What are the learning styles of gifted students?
7. Is there a significant difference between the learning styles of the students and their gender?

8. Is there a significant difference between the learning styles of the students and their grade level?
9. Is there a significant difference between the learning styles of the students and their maternal educational status?
10. Is there a significant difference between the learning styles of the students and their paternal educational status?
11. Is there a significant relationship between students' multiple intelligence domains and learning styles?

Method

In this research, a relational scanning model from scanning models was used. The relational scanning model is used in studies to determine the relationships between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). The relational scanning model is a research model that aims to determine the existence and/or degree of covariance between two or more variables (Karasar, 2019).

Study Group

Study group; In the context of the purposeful sampling method, the 2020-2021 academic year Spring semester consists of 250 gifted students who are studying in the 5th, 6th and 7th grades at Antalya/Turkey Science and Arts Center and performing at a high level compared to their peers in the fields of "General Mental Ability", "Visual Arts" and "Music".

Table 1.
Study group

	5 th grade	6 th grade	7 th grade	Total
Female	61	44	24	129
Male	51	38	32	121
Total	112	82	56	250

According to Table 1, research; A total of 129 females and 121 males was conducted with 250 students, including 61 females and 51 males total of 112 fifths (5th) grades, 44 females 38 males total of 82 sixths (6th) grades, 24 females and 32 males total 56 sevenths (7th) grades.

Data Collection Tools

Personal Information Form

The "Personal Information Form" created by the researchers was used to determine the demographic characteristics of the study group such as gender, class level, maternal and paternal educational status.

Multiple Intelligence Domains Assessment Scale

In the study, the "Multiple Intelligence Domains Assessment Scale" developed by Gülşen (2015) to determine the domains of intelligence of secondary school students was used. The scale has been developed in the type of likert as "Not Suitable for Me" (1), "Very Little Suitable for Me" (2), "Partially Suitable for Me" (3), "Quite Suitable for Me" (4), "Completely Suitable for Me" (5).

Intelligence domains can be assessed as "Unimproved" for 10-17 points, "Slightly Improved" for 18-25 points, "Moderately Advanced" for 26-33 points, "Advanced" for 34-41 points, and "Very Advanced" for 42-50 points. It consists of 80 items and eight subdivisions: "verbal/linguistic", "logical/mathematical", "visual/spatial", "musical/rhythmic", "bodily/kinesthetic", "interpersonal/social", "intrapersonal/self-oriented" and "nature/naturalist" Cronbach's Alpha value of the scale was calculated as "0.965" (Gülşen, 2015).

Reliability is that a measurement tool is free from random errors. If a measurement tool is reliable, it measures the features it wants to measure consistently and always gives close or identical results (Balci, 2015). For this research, for the reliability of the scale, a reliability study was conducted with a total of 131 students, 70 females, and 61 males, studying at the 5th, 6th, and 7th grades in the Uşak Province Science and Art Center, and the Cronbach's alpha value of the scale was calculated as "0.968". Also, confirmatory factor analysis (CFA) of the "Multiple Intelligence Domains Assessment Scale" was conducted for this study. As a result of CFA, it is considered sufficient to report the non-normed fit index (NNFI), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation, (RMSEA) and standardized root mean square residual (SRMR) (İlhan & Çetin, 2014). The fit indexes of the study were determined as ($\chi^2=6246.61/sd=3052$)=2.0 ($p=0.00$), NNFI=0.92, CFI=0.92, RMSEA=0.06, SRMR=0.10. Among the determined fit indexes, CFI and NNFI values are between 0.90 and 0.95, indicating that the model has acceptable fit criteria (Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). A value of χ^2/sd between 2 and 3 indicates an acceptable level of fit. The acceptable range of fit for RMSEA is 0.05 to 0.08 (Kline, 2011). The range of perfect fit for SRMR is between 0.00 and 0.05, and the acceptable range of fit is between 0.05 and 0.10 (Browne & Cudeck, 1993). Based on this information, it is seen that the RMSEA and SRMR fit indexes of the model are also at an acceptable level.

Learning Styles Scale

The "Learning Styles Scale" developed by Gökdağ (2004) was used to determine the students' learning styles in the research. The scale was prepared in a five-point Likert type as "strongly agree", "agree", "undecided", "disagree", and "strongly disagree". The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale, which consists of three sub-dimensions as "Visual", "Auditory" and "Kinesthetic", was calculated as 0.74 (Gökdağ, 2004). For this research, a reliability study was conducted with a total of 131 students, 70 females and 61 males, studying in the 5th, 6th, and 7th grades at the Science and Art Center of Uşak, and Cronbach's alpha value of the scale was calculated as 0.838. Confirmatory factor analysis (CFA) of the scale was also performed. When the CFA results were analyzed, it was determined that the fit indexes of the model were ($\chi^2=1157.61/sd=323$)=3.5 ($p=0.00$), NNFI=0.93, CFI=0.93, RMSEA= 0.11 and RMR=0.08. The fact that the NNFI and CFI values of the determined fit indexes are greater than 0.90 indicates that the model has acceptable fit criteria (Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). However, the RMSEA value was found to be greater than the maximum acceptable value of 0.10 (Hair, Black, Babin, Anderson, 2010; cited by Dağyar & Şahin, 2020). For this reason, the modification indexes of the model were examined. Since item 5 (I take notes while listening to the lecture) and item 6 (I would like to add information to my lecture notes) contain statements that are close to each other in meaning, the modification was deemed necessary. Similarly, since the 13th item (I re-create my lecture notes with graphs, diagrams, and pictures while I work) and 21st item (I prefer schematizing or graphing my lecture notes) because they contain expressions that are close to each other in meaning, the modification was found to be necessary and the confirmatory factor analysis was performed again and the fit indexes of the model are as follows determined: ($\chi^2=1203.77/sd=345$)=3.4 ($p=0.00$), NNFI=0.93, CFI=0.93, RMSEA=0.10 ve RMR=0.08. The fit indexes of the scale reveal that it has an acceptable fit (Kline, 2011; Marsh, et al., 2006).

Data Collection Process

The data collection process was carried out by the researchers. First of all, ethics committee approval was obtained by Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 10 January 2021 with document number 5236. Afterward, necessary permissions were obtained from the Republic of Turkey Antalya Governorate Provincial Directorate of National Education. The school administration of the Science and Art Center was contacted and appropriate periods were determined for the implementation of the scales. For students who continue their education remotely due to Covid-19, an online questionnaire was created via "Google Forms" and sent to parents by the administrators. For the students who participated in the face-to-face education, the scales were applied during the lesson hours that the teachers deemed appropriate. Before the scales were distributed to the students, it was stated that the research was based on confidentiality and voluntariness, and the purpose of the research was briefly mentioned.

Data Analysis

The data collected in the research were primarily transferred to the computer. SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) package_program was used in the analysis of the data. Frequency (n), percentage (%), arithmetic mean (\bar{x}), t-test for independent groups, one-way analysis of variance (one-way ANOVA), Pearson product-moment correlation coefficient (r), and Tukey-HSD were used in the study.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the data are given.

Findings Related to First Sub-Problem

Table 2.

Arithmetic Mean and Standard Deviation Distributions of Gifted Students by Multiple Intelligence Domains

Intelligence Domains	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>
Verbal/Linguistic	250	38.07	7.21
Logical/Mathematical	250	37.81	7.30
Visual/Spatial	250	38.81	6.74
Musical/Rhythmic	250	35.80	8.96
Bodily/Kinesthetic	250	35.54	9.31
Interpersonal/Social	250	38.72	7.50
Intrapersonal/Self-oriented	250	38.34	7.85
Nature/Naturalist	250	35.66	6.53

According to Table 2, the arithmetic means of the intelligence domains of the gifted students participating in the research were found as follows: Verbal/linguistic intelligence 38.07; logical/mathematical intelligence 37.81; visual/spatial intelligence 38.81; musical/rhythmic intelligence 35.80; bodily/kinesthetic intelligence 35.54; interpersonal/social intelligence 38.72; intrapersonal/self-directed intelligence 38.34; nature/naturalistic intelligence was calculated as 35.66. Intelligence domains can be assessed as "Unimproved" for 10-17 points, "Slightly Improved" for 18-25 points, "Moderately Advanced" for 26-33 points, "Advanced" for 34-41 points, and "Very Advanced"

for 42-50 points (Gülşen, 2015). In the context of the findings, it is understood that all of the gifted students participating in the research have multiple intelligences at the "advanced" level.

Findings Related to Second Sub-Problem

Table 3.

T-Test Results of Multiple Intelligence Domains of Gifted Students by Gender

Intelligence Domains	Gender	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Verbal/Linguistic	Female	129	38.44	8.08	.854	.394
	Male	121	37.66	6.16		
Logical/Mathematical	Female	129	37.95	7.82	.315	.753
	Male	121	37.66	6.75		
Visual/Spatial	Female	129	39.99	6.32	2.898	.004
	Male	121	37.55	6.98		
Musical/Rhythmic	Female	129	37.65	8.12	3.445	.001
	Male	121	33.82	9.41		
Bodily/Kinesthetic	Female	129	35.74	9.23	.350	.726
	Male	121	35.33	9.42		
Interpersonal/Social	Female	129	39.92	7.30	2.640	.009
	Male	121	37,44	7.52		
Intrapersonal/Self-oriented	Female	129	38.15	7.49	-.392	.695
	Male	121	38.54	8.25		
Nature/Naturalist	Female	129	36.13	5.99	1.169	.243
	Male	121	35.16	7.06		

* $p < 0.05$

In Table 3, it is seen that the highest average of female students is in visual/spatial intelligence ($\bar{x} = 39.99$), while the lowest average is in bodily/kinesthetic intelligence ($\bar{x} = 35.74$). While the highest averages of male students were found in the inner/self-directed intelligence ($\bar{x} = 38.54$), the lowest average was found in the musical/rhythmic intelligence ($\bar{x} = 33.82$).

When Table 3 was examined, a significant difference was found in the comparison of the averages of visual/spatial, musical/rhythmic, and interpersonal/social intelligence domains by gender ($p < 0.05$). In other words, visual/spatial intelligence, musical/rhythmic intelligence, interpersonal/social intelligence averages of female students are significantly higher than male students.

Findings Related to Third Sub-Problem

Table 4.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Gifted Students' Multiple Intelligence Domains According to Grade Levels

Intelligence Domains	Grade Level	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey
Verbal/Linguistic	5 (a)	112	38.41	8.44	.228	.797	-
	6 (b)	82	37.74	6.19			
	7 (c)	56	37.87	5.92			

Logical/Mathematical	5 (a)	112	38.20	8.57	.629	.534	-
	6 (b)	82	37.91	6.16			
	7 (c)	56	36.87	6.01			
Visual/Spatial	5 (a)	112	39.81	6.60	4.636	.011	c<a
	6 (b)	82	39.01	6.36			
	7 (c)	56	36.51	7.14			c<b
Musical/Rhythmic	5 (a)	112	36.66	9.16	3.934	.021	c<a
	6 (b)	82	36.62	8.36			
	7 (c)	56	32.87	8.93			c<b
Bodily/Kinesthetic	5 (a)	112	37.18	9.71	19.806	.000	c<a
	6 (b)	82	37.68	8.00			
	7 (c)	56	29.12	7.31			c<b
Interpersonal/Social	5 (a)	112	38.25	8.35	1.579	.208	-
	6 (b)	82	39.91	7.33			
	7 (c)	56	37.92	5.61			
Intrapersonal/Self-oriented	5 (a)	112	39.08	8.28	5.790	.003	c<a
	6 (b)	82	39.42	8.03			
	7 (c)	56	35.26	5.77			c<b
Nature/Naturalist	5 (a)	112	35.85	6.95	.50	.473	-
	6 (b)	82	36.03	6.34			
	7 (c)	56	34.73	5.92			

*p<0.05

When Table 4 is examined, there is no significant difference between the verbal/linguistic, logical/mathematical, interpersonal/social, nature/naturalist intelligence domains and grade levels of the gifted students ($p>0.05$). On the other hand, there is a significant difference between students' visual/spatial, musical/rhythmic, bodily/kinesthetic, intrapersonal/self-oriented intelligence areas, and grade levels ($p<0.05$). Table 5 shows which intelligence domains are more dominant or developed in favor of which grade level variable.

Table 5.

Tukey HSD Results of Multiple Intelligence Domains of Gifted Students by Grade Levels

Intelligence Domains	Grade Level (I)	Grade Level (J)	Average Difference	Standard Error	<i>p</i>
Visual/Spatial	5	7	3.29	1.08	.008
Musical/Rhythmic	5	7	3.78	1.44	.026
	6	7	3.74	1.53	.041
Bodily/Kinesthetic	5	7	8.06	1.42	.000
	6	7	8.55	1.50	.000
Intrapersonal/Self-oriented	5	7	3.82	1.26	.008
	6	7	4.15	1.33	.006

*p<0.05

According to the Post Hoc Tukey test, which was conducted to determine between which groups the differentiation occurred, the visual/spatial intelligence domain averages of the 5th-graders were found to be significantly higher than the 7th grade students with an average difference of 3.29. In the musical/rhythmic intelligence domain averages of the 5th-grade students was found to be higher with an average difference of 1.44 compared to the 7th-grade students, while the average difference between the 6th and 7th grade students was calculated as 3.74 and was found to be significantly higher in favor of the 6th graders. In the domain of bodily/kinesthetic intelligence, the average of the 5th-grade students was found to be significantly higher with an average difference of 8.06 compared to

the 7th-grade students, while it was seen that it was significantly higher between the 6th and 7th grades, with an average difference of 8.55 in favor of the 6th graders. When the average differences in intrapersonal/self-oriented intelligence were examined, it is understood that it is significantly higher between the 5th and 7th grades with an average difference of 3.82 in favor of the 5th grades and between the 6th and 7th grades in favor of the 6th grades with an average difference of 4.15.

Findings Related to Fourth Sub-Problem

Table 6.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of the Multiple Intelligence Domains of Gifted Students by Maternal Educational Status

Intelligence Domains	Maternal Educational Status	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey
Verbal/Linguistic	Secondary School and below (a)	31	38.77	4.24	.366	.694	-
	High School (b)	67	37.50	6.40			
	University (c)	152	38.17	8.00			
Logical/Mathematical	Secondary School and below (a)	31	37.03	5.41	.238	.788	-
	High School (b)	67	37.71	6.32			
	University (c)	152	38.01	8.03			
Visual/Spatial	Secondary School and below (a)	31	39.45	5.65	.246	.782	-
	High School (b)	67	38.43	7.06			
	University (c)	152	38.84	6.83			
Musical/Rhythmic	Secondary School and below (a)	31	35.35	9.40	5.472	.005	c>b
	High School (b)	67	32.91	9.91			
	University (c)	152	37.16	8.14			
Bodily/Kinesthetic	Secondary School and below (a)	31	35.22	9.71	.457	.634	-
	High School (b)	67	34.70	9.27			
	University (c)	152	35.98	9.28			
Interpersonal/Social	Secondary School and below (a)	31	36.22	5.82	2.015	.135	-
	High School (b)	67	39.28	7.01			
	University (c)	152	38.98	7.93			
Intrapersonal/Self-oriented	Secondary School and below (a)	31	40.06	8.61	1.125	.326	-
	High School (b)	67	37.50	7.27			
	University (c)	152	38.36	7.93			
Nature/Naturalist	Secondary School and below (a)	31	36.19	4.98	1.406	.247	-
	High School (b)	67	34.52	6.91			
	University (c)	152	36.05	6.61			

**p*<0.05

As seen in Table 6, there is no significant difference between students' verbal/linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, bodily/kinesthetic, interpersonal/social, intrapersonal/self-directed, naturalist/naturalist intelligence domains and their maternal educational status (*p*>0.05). On

the other hand, there is a significant difference between the musical/rhythmic intelligence domains of the students and their maternal educational status ($p < 0.05$).

Table 7.

Tukey HSD Results of Multiple Intelligence Domains of Gifted Students by Mother's Education Status

Intelligence Domains	Maternal Educational Status (I)	Maternal Educational Status (J)	Average Difference	Standard Error	<i>P</i>
Musical/Rhythmic	University	High School	4.25	1.29	.003

* $p < 0.05$

According to the Tukey HSD test results presented in Table 7, the musical/rhythmic intelligence domain average of the students whose mothers are university graduates is significantly higher than the students whose mothers are high school graduates, with an average difference of 4.25 ($p < 0.05$).

Findings Related to Fifth Sub-Problem

Table 8.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Multiple Intelligence Domains of Gifted Students by Paternal Educational Status

Intelligence Domains	Paternal Educational Status	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey
Verbal/Linguistic	Secondary School and below (a)	16	36.56	4.30	.659	.518	-
	High School (b)	59	37.55	5.57			
	University	175	38.38	7.88			
Logical/Mathematical	Secondary School and below (a)	16	36.25	5.93	.503	.606	-
	High School (b)	59	37.52	6.00			
	University (c)	175	38.05	7.81			
Visual/Spatial	Secondary School and below (a)	16	38.37	6.56	.509	.602	-
	High School (b)	59	38.10	6.21			
	University (c)	175	39.09	6.94			
Musical/Rhythmic	Secondary School and below (a)	16	36.50	7.34	.963	.383	-
	High School (b)	59	34.38	9.51			
	University (c)	175	36.21	8.90			
Bodily/Kinesthetic	Secondary School and below (a)	16	36.18	7.16	.169	.844	-
	High School (b)	59	34.96	9.32			
	University (c)	175	35.68	9.51			
Interpersonal/Social	Secondary School and below (a)	16	37.00	6.94	.475	.622	-
	High School (b)	59	39.03	7.51			
	University (c)	175	38.77	7.56			
Intrapersonal/Self-oriented	Secondary School and below (a)	16	38.25	5.85	.303	.739	-
	High School (b)	59	37.66	7.51			
	University (c)	175	38.58	8.14			
Nature/Naturalist	Secondary School and below (a)	16	34.87	5.72	.134	.874	

High School (b)	59	35.61	6.46	-
University (c)	175	35.75	6.65	

*p<0.05

From Table 8, it is understood that there is no statistically significant difference between the multiple intelligence domains of the students and the educational status of their fathers ($p>0.05$), in other words, the averages of the multiple intelligence domains scores of the gifted students whose fathers have different educational status are at a similar level.

Findings Related to Sixth Sub-Problem

Table 9.
Arithmetic Mean and Standard Deviation Distributions of Learning Styles of Gifted Students

Learning Styles	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>
Visual	250	37.07	11.02
Auditory	250	14.08	4.80
Kinesthetic	250	27.56	9.57

When Table 9 is examined, the visual learning style average of the gifted students participating in the research is 38.07; the auditory learning style average is 14.08; the kinesthetic learning style average was calculated as 27.56. Based on this finding, it can be said that the students preferred the visual learning style most, then the kinesthetic learning style, and the least auditory learning style.

Findings Related to Seventh Sub-Problem

Table 10.
T-Test Results of Learning Styles of Gifted Students by Gender

Learning Styles	Gender	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Visual	Female	129	35.80	11.25	-1.890	.060
	Male	121	38.42	10.65		
Auditory	Female	129	13.41	5.00	2.266	.024
	Male	121	14.78	4.49		
Kinesthetic	Female	129	26.79	9.97	1.321	.188
	Male	121	28.38	9.08		

*p<0.05

As seen in Table 10, the visual learning style average of female students was found to be 35.80, while the visual learning style average of male students was found to be 38.42. In the auditory learning style sub-dimension, it is seen that the average of female students is 13.41, while male students have an average of 14.78. When the kinesthetic learning style is examined, it is understood that female students have an average of 26.79 and male students 28.38. In this case, it can be said that female students mostly adopt the visual learning style, while male students adopt the kinesthetic learning style. It is understood that there is no significant difference between the visual and kinesthetic learning styles averages of gifted students and their genders ($p>0.05$). However, there is a significant difference between auditory learning style and gender ($p<0.05$). In other words, male students' auditory learning style averages are significantly higher than female students' auditory learning style averages.

Findings Related to Eight Sub-Problem

Table 11.
One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Learning Styles of Gifted Students by Grade Levels

Learning Styles	Grade Level	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey
Visual	5 (a)	112	32.66	9.76	26.178	.000	a<b
	6 (b)	82	38.08	11.86			a<c
	7 (c)	56	44.42	7.38			b<c
Auditory	5 (a)	112	12.17	4.13	23.027	.000	a<b
	6 (b)	82	14.70	5.35			a<c
	7 (c)	56	16.96	3.35			b<c
Kinesthetic	5 (a)	112	24.10	8.21	17.215	.000	a<b
	6 (b)	82	29.02	10.60			a<c
	7 (c)	56	32.33	7.87			

* $p < 0.05$

According to the findings given in Table 11, it is understood that as the grade levels of the gifted students participating in the research increase, the learning style averages also increase and there is a significant difference between the learning styles of the gifted students and their grade levels ($p < 0.05$).

Table 12.
Tukey HSD Test Results of Learning Styles of Gifted Students by Grade Levels

Learning Styles	Grade Level (I)	Grade Level (J)	Average Difference	Standard Error	<i>p</i>
Visual	6	5	5.42	1.46	.001
	7	5	11.76	1.64	.000
	7	6	6.34	1.74	.001
Auditory	6	5	2.52	0.64	.000
	7	5	4.78	0.72	.000
	7	6	2.52	0.76	.010
Kinesthetic	6	5	4.91	1.30	.001
	7	5	8.23	1.47	.000

* $p < 0.05$

When the visual learning style averages of the students participating in the research are examined in Table 12, there were significant differences between the 5th and 6th grades in favor of the 6th grade with an average difference of 5.42, between the 5th and 7th grades in favor of the 7th grade with an average difference of 11.76, and between the 6th and 7th grades in favor of 7th grade with an average difference of 6.34 ($p < 0.05$). When the averages in the auditory learning style sub-dimension are examined, it is seen that the 6th graders have a higher score than the 5th graders with an average difference of 2.52. In addition, it is understood that the 7th-grade students have a higher score with an average difference of 4.78 compared to the 5th graders, and the 7th graders have a significantly higher score with a 2.52 average difference compared to the 6th graders ($p < 0.05$). When the average differences in kinesthetic learning styles are examined, there is a significant difference between the 5th

and 6th grades in favor of the 6th grades with a mean difference of 4.91, while there is a significant difference between the 5th and 7th grades in favor of the 7th with an average difference of 8.23 ($p < 0.05$).

Findings Related to Ninth Sub-Problem

Table 13.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Learning Styles of Gifted Students by Maternal Educational Status

Learning Styles	Maternal Educational Status	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey
Visual	Secondary School and below (a)	31	38.45	11.40	4.648	.010	c<b
	High School (b)	67	40.14	10.97			
	University(c)	152	35.44	10.71			
Auditory	Secondary School and below (a)	31	14.35	3.96	1.434	.240	-
	High School (b)	67	14.85	4.98			
	University (c)	152	13.68	4.86			
Kinesthetic	Secondary School and below (a)	31	30.83	8.68	5.509	.005	c<a
	High School (b)	67	29.58	9.15			
	University (c)	152	26.00	9.64			c<b

* $p < 0.05$

According to the findings given in Table 13, there is no significant difference between the auditory learning style of gifted students and their mother's education level ($p > 0.05$). On the other hand, there is a significant difference between the visual and kinesthetic learning styles of gifted students and their maternal educational status ($p < 0.05$).

Table 14.

Tukey HSD Results of Gifted Students' Learning Styles by Maternal Educational Status

Learning Styles	Maternal Educational Status (I)	Maternal Educational Status (J)	Average Difference	Standard Error	<i>p</i>
Visual	High School	University	4.70	1.59	.010
Kinesthetic	Secondary School and below	University	4.83	1.85	.026
	High School	University	3.57	1.37	.027

* $p < 0.05$

According to the Tukey HSD test results given in Table 14, the visual learning style averages of the students whose mothers are high school graduates are significantly higher than the students whose mothers are university graduates, with an average difference of 4.70 ($p < 0.05$). On the other hand, in the kinesthetic learning style sub-dimension, the average of the students whose mother's educational status is a secondary school and below is significantly higher than the average of the students whose mother's education level is a university, with an average difference of 4.83. In addition, the average of the students whose mother's educational status is high school is significantly higher than the average of the students whose mother's education status is a university, with an average difference of 3.57 ($p < 0.05$).

Findings Related to Tenth Sub-Problem

Table 15.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Gifted Students' Learning Styles According to Paternal Educational Status

Learning Styles	Paternal Educational Status	N	\bar{X}	SD	F	p	Tukey
Visual	Secondary School and below (a)	16	34.62	9.81	1.409	.246	-
	High School (b)	59	38.98	10.43			
	University (c)	175	36.65	11.28			
Auditory	Secondary School and below (a)	16	13.68	4.28	.057	.944	-
	High School (b)	59	14.08	4.74			
	University (c)	175	14.11	4.88			
Kinesthetic	Secondary School and below (a)	16	26.37	7.44	1.865	.157	-
	High School (b)	59	29.64	9.47			
	University (c)	175	26.97	9.71			

*p<0.05

As can be understood from the findings given in Table 15, it is understood that there is no significant difference between the visual, auditory, and kinesthetic learning styles of the gifted students and the educational status of the fathers ($p>0.05$). In other words, it is understood that the learning styles averages of the students whose fathers have different educational backgrounds are at a similar level ($p<0.05$).

Findings Related to Eleventh Sub-Problem

Table 16.

Pearson Correlation Results of Multiple Intelligence Domains and Learning Styles of Gifted Students

Intelligence Domains	Learning Styles		
	Visual	Auditory	Kinesthetic
Verbal/Linguistic	-.077	-.011	.065
Logical/Mathematical	-.107	-.035	.037
Visual/Spatial	-.058	-.101	.030
Musical/Rhythmic	-.159*	-.060	-.042
Bodily/Kinesthetic	-.235**	-.137*	-.148*
Interpersonal/Social	-.122	-.086	-.058
Intrapersonal/Self-oriented	-.157*	-.124	-.069
Nature/Naturalist	-.095	-.060	.006

*p<0.05, **p<0.01

In Table 16, correlation coefficients are given to describe the relationship between the multiple intelligence domains of gifted students and their learning styles. A correlation coefficient of 1.00 indicates a perfect positive relationship, while a -1.00 indicates a perfect negative relationship. A correlation coefficient between 0.70 and 1.00 indicates a high level of relationship, between 0.70 and

0.30 indicates a medium level of relationship, and between 0.30 and 0.00 indicates a low level of relationship (Büyüköztürk, 2019).

When Table 16 is examined, there is a negative, significant and weak relationship between students' musical/rhythmic intelligence areas and visual learning styles ($r=-.159$ $p<0.05$). In this case, it can be said that students with a dominant musical/rhythmic intelligence domain do not prefer a visual learning style. It is seen that there is a negative, significant and weak relationship between the bodily/kinesthetic intelligence domain of gifted students and their visual, auditory, and kinesthetic learning styles ($r=-.235$, $r=-.137$, $r=-.148$, $p<0.05$). In addition, there is a negative statistically significant, and weak relationship between students' internal/self-oriented intelligence domain and visual learning styles ($r=-.157$ $p<0.05$). On the other hand, it is understood that there is no statistically significant relationship between the other dimensions of the multiple intelligence domains of gifted students and their learning styles.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

According to the results obtained from the Multiple Intelligence Domains Assessment Scale, it is seen that all intelligence domains of the gifted students participating in the research are at an advanced level. This case supports the fact that there is more than one intelligence domain in individuals and that all intelligence domains can be developed. Similar to the findings obtained from the study, İpekli (2013) concluded in the study she conducted with 10th-grade students that all intelligence domains of the students participating in the research were at an advanced level. Aygül (2015) found that the verbal/linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, musical/rhythmic, bodily/kinesthetic, intrapersonal/self-oriented, and nature/naturalist intelligence levels of the students were advanced, while she found that the averages of interpersonal/social intelligence levels of students were moderately advanced. Nergiz (2018) concluded that secondary school students' intelligence areas are at an advanced level. It can be thought that the education and training they receive in the Science and Art Center within the scope of the support education service contributes to the improvement of all intelligence domains of the gifted students. In addition, it can be thought that the education and various applications provided in the adaptation, support, awareness of individual talents, progress of special talents, and project production programs of the Science and Art Center offer rich learning experiences to students and contribute to the improvement of students' intelligence domains.

The fact that the visual/spatial intelligence domain scores of the gifted female students are higher than the male students may be since female students deal more with visual intelligence enhancing skills such as handicrafts and knitting than male students (Aygül, 2015). In addition, it can be thought that female students' giving more importance to visual elements and activities such as design and collage contributes to the improvement of visual/spatial intelligence domains. It can be said that the significant difference in musical/rhythmic intelligence domain scores of female students compared to male students is because female students participate more in activities such as listening to music, singing, memorizing song lyrics, and accompanying songs compared to male students. The fact that the interpersonal/social intelligence domain scores are in favor of female students can be thought to be since female students can easily communicate with the individuals around them, can easily be included in a group of friends, and approach friendship relations more sensitively and emotionally than male students.

When the comparison of the multiple intelligence areas of the gifted students according to the grade level variable is examined, it is understood that the visual/spatial, musical/rhythmic, bodily/kinesthetic, and intrapersonal/self-oriented intelligence averages of the 7th grade students are

significantly lower than the 5th and 6th grade students. In the literature, different studies examine multiple intelligence domains according to the grade variable. In his study with 6th, 7th, and 8th grade students, Yıldız (2010) concluded that the averages of 6th-grade students in verbal/linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, and musical/rhythmic intelligence domains were significantly higher than the averages of 8th-grade students. In his study, İltter (2019) examined the multiple intelligence domains of secondary school students doing athletics and concluded that the logical/mathematical, visual/spatial, and musical/rhythmic intelligence domain scores of 6th-grade students were higher than 8th-grade students. The studies conducted are similar to the findings obtained from this study. Öztürkmen (2006), on the other hand, in the study he conducted with high school students, found that contrary to this research, the multiple intelligence domains of the students did not differ according to their grade levels.

Students studying at the Science and Art Center are included in the adaptation and support training program, which includes various courses, the program to realize individual talents where they focus on discovering their intelligence domains and abilities, the special talent development program where they have the opportunity to improve their talents, and the project production and management program (Ministry of Education, 2019). It can be said that different education programs applied at different grades make a difference between the intelligence domains of gifted students and their grade levels.

When the multiple intelligence domains of the gifted students participating in the study were examined according to their maternal educational status, it was found that the musical/rhythmic intelligence domain averages of the gifted students whose mothers were university graduates were significantly higher than the musical/rhythmic intelligence domains of the students whose mothers were high school graduates ($p < 0.05$). As a result of different researches in the literature, similar and different findings have been reached with the findings obtained from this research. İpekli (2013) found in the study conducted with 10th-grade students that the musical/rhythmic intelligence domain averages of the students whose mothers were university graduates were higher than the averages of the students whose mothers were primary and secondary school graduates. Avcı (2018) concluded that there is a significant difference between the students' logical/mathematical, musical/rhythmic, and nature/naturalist intelligence domains and their mother's education levels, as a result of her study to examine the intelligence domains of the Faculty of Sports Sciences and other faculty students. However, it was determined that the musical/rhythmic intelligence domain averages of the students whose mothers were high school graduates were higher than those whose mothers were illiterate and primary school graduates. While the findings obtained from the research contradict the findings obtained from this research in terms of logical/mathematical, and nature/naturalist intelligence domains, they are similar in terms of musical/rhythmic intelligence. Demir (2010), on the other hand, found that the musical/rhythmic intelligence domain scores of the students whose mother's educational status is university are significantly higher than the students whose mother's educational status is high school and below. This finding supports the finding obtained from the research.

Findings from the fourth sub-problem of the study support the fact that intelligence is affected by environmental factors. A high level of maternal education can help students develop their intelligence areas. In addition, it can be thought that the mother's being conscious about intelligence, knowing that intelligence does not consist of only one domain but includes more than one domain, and giving importance to other intelligence domains such as logical/mathematical or verbal/linguistic intelligence, can enable her children to realize their abilities easily. In this way, it can be thought that it contributes to directing children in line with their abilities and dominant intelligence domains.

When the findings regarding the comparison of the multiple intelligence areas of the gifted students according to the educational status of the fathers were examined, it was concluded that there was no statistically significant difference between the intelligence domains of the students and the

educational status of the fathers ($p>0.05$). There are different findings in the literature that contradict this finding. İpekli (2013) concluded that as the educational status of the father increases, the musical/rhythmic intelligence field averages of the students increase. Avcı (2018), on the other hand, determined that the logical/mathematical and nature/naturalistic intelligence areas of students whose fathers are literate, and musical/rhythmic intelligence areas of students whose fathers are university graduates are developed.

It can be thought that the father's educational status does not cause any difference in the intelligence domains of the students, since the children of the fathers remain in the background compared to their mothers in the education-teaching process. It is understood from the different findings obtained from various studies that intelligence is a multifaceted concept. Many factors, such as cultural, historical, geographical, and familial can have an impact on the improvement of intelligence. This situation shows that researchers who focus on intelligence in their research should consider intelligence from a multidimensional perspective.

When the findings regarding the learning styles of the gifted students participating in the research are examined, it can be concluded that the students mostly use the visual learning style, then the kinesthetic learning style, and least the auditory learning style. In the literature, many data collection tools have been developed to determine the learning styles of students and learning styles have been discussed in different dimensions. Bagav (2015) concluded that gifted students mostly use tactile learning styles in his study using the "Marmara Learning Styles Scale". Serin (2019), in his study to determine the learning styles of students studying in secondary education institutions, concluded that students have good learning perceptions in all visual, auditory, and kinesthetic learning styles. Çetin (2015) found in her study with 6th-grade students that students mostly use visual, then kinesthetic, and auditory learning styles. Eskici (2008) found that in the study aimed at determining the learning styles of 6th, 7th, and 8th-grade students, the students used the most visual learning styles and then used the audio learning style at least. The findings obtained from various studies and this research confirm the fact that students can adopt one learning style as well as use more than one learning style.

When the results of the comparison of the learning styles of gifted students according to the gender variable were examined, it was concluded that auditory learning styles showed a statistically significant difference in favor of male students ($p<0.05$). When the studies in the literature are examined, different results have been reached regarding whether there is a significant difference between learning styles and gender. Serin (2019) determined that the visual and kinesthetic learning styles average of female students studying in secondary education were statistically significantly higher than male students, while there was no significant difference in auditory learning style. Shaw and Marlow (1999), Loo (2004), Güven (2004), Bagav (2015), Aygül (2015), and Çokbilir (2019) concluded that gender did not affect the determination of students' learning styles. Findings from research and this research show that gender has different effects on learning styles. Based on this situation, it is thought that detailed and multidimensional studies should be included in the determination of learning styles.

It was determined that as the grade levels of the gifted students participating in the research increased, the visual, auditory, and kinesthetic learning styles averages increased significantly ($p<0.05$). When the studies involving the examination of learning styles according to the grade variable are examined, it is understood that different results have been reached. Serin (2019) concluded that there is a significant difference between the learning styles of secondary school students and their grade levels. He concluded that the visual learning styles of 11th and 12th-grade students have a higher average than 9th-grade students. In the study conducted by Bagav (2015), the visual learning style averages of the 12th-grade students were found to be significantly higher than the 9th and 10th-grade

students, and the visual learning style averages of the 11th-grade students were found to be significantly higher than the preparatory students. Çiloğulları (2019) found a significant difference in favor of 8th-grade students in visual and auditory learning styles in her study examining the learning styles of 5th and 8th-grade students. These results support the findings of this study.

Learning styles require the individual to acquire knowledge most shortly and easily and learn to learn. It is thought that as the grade level increases, the knowledge and awareness of the individual about herself/himself and her/his learning increase. An individual with increased awareness can know the easiest and fastest ways to obtain information for herself/himself and can benefit from these ways during learning. In addition, it can be thought that the changes made in the field of measurement and evaluation together with the changing education-teaching approach may have caused the students to adopt different learning styles.

When the learning styles of the students participating in the research are examined according to their mother's education status, it is seen that the visual learning style scores of the gifted students whose maternal educational status is high school or secondary school and below are higher than the visual learning style scores of the students whose mother education status is university. In addition, it is understood that the kinesthetic learning style averages of the students whose mothers are high school graduates are higher than those of the students whose mothers are university graduates. In the studies, different findings were found that both overlapped and contradicted this finding. Bagav (2015) found that the visual learning style averages of students whose mothers were university graduates were statistically significantly higher than the averages of students whose mothers were postgraduate students. On the other hand, Çokbilir (2019) and Serin (2019) concluded that there is no significant difference between students' learning styles and their mother's educational status.

Learning styles are related to the individual's learning world. The fact that students whose mother's education level is high school or secondary school and below have higher averages in the visual and kinesthetic sub-dimension compared to students whose maternal educational status is university may be since these individuals give more importance to visual and kinesthetic elements and can keep visual elements in their memories more easily. In addition, it can be thought that the contribution of their mothers to the learning process of these individuals by doing and experiencing and the use of visual elements in the learning process contribute to the learning experiences of the individuals.

When the learning styles of gifted students are compared according to their paternal educational status, it is understood that the learning styles averages of the students whose fathers have different educational statuses are at a similar level. Serin (2019) and Demir (2010) concluded that there is no significant difference between the learning styles of the students and the educational status of their fathers. Çokbilir (2019) found a significant difference between pre-service teachers' visual and kinesthetic learning styles and fathers' educational status, while there was no significant difference between auditory learning styles and fathers' education status. It was concluded that the difference was in favor of the secondary school group between the primary and secondary school groups, in favor of the high school group between the primary and high school groups, and in favor of the high school group between the high school and university groups. A similar result to this result was obtained from the research conducted by Bagav (2015). He found that the auditory learning styles of gifted students differ in favor of students whose fathers are university graduates and postgraduates. The studies conducted contradicted the findings obtained from this study. A similar finding in the study was obtained when comparing the intelligence domains of the students with the educational status of the fathers. The fact that the father's education level does not cause any difference in the learning styles of the students can be thought to be since the fathers of the students are in the background in the learning process.

When the multiple intelligence domains and learning styles of the gifted students participating in the study were compared, no strong relationship was found between the two variables. Although there are not many studies on multiple intelligence domains and learning styles, Aygöl (2015), who examined the multiple intelligence domains and learning styles of Vocational High School students, found that there was a low positive correlation between the students' intelligence domains and learning styles. Demir (2010) concluded that there is a moderate positive linear relationship between 9th-grade students' visual learning style and visual/spatial intelligence, auditory learning style and verbal/linguistic intelligence, and kinesthetic learning style and bodily/kinesthetic intelligence. Şener and Çokçalışkan (2018) found a positive, moderate, and low-level relationship between students' multiple intelligence domains and learning styles in their study with 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students. In the study conducted by Zorlu and Zorlu (2019), it is seen that science teacher candidates' multiple intelligence domains and learning styles are related to each other.

Armstrong (1994), Campell (1997), Göztütök (2001), and Bacanlı (2006), who researched multiple intelligence domains and learning styles, suggest that there are strong and close relationships between multiple intelligences and learning styles (Cited by Demir, 2010). Gardner (2017) states that learning styles and intelligence areas may show similarities, but these similarities may be in medium or low-level relationships. Klein (2003) argues that learning styles and multiple intelligences contain different cognitive abilities, so the two concepts should not be confused with each other. Açıkgöz (2007) argued that learning styles are innate, characteristic, and difficult to change. On the other hand, she states that the domains of multiple intelligences can be developed and changed over time through culture, family, geography, and many factors, and she argues that multiple intelligences and learning styles are two separate concepts.

As a result, while Multiple Intelligence Theory is concerned with what an individual can learn, learning styles are concerned with how an individual can learn. Therefore, while multiple intelligences are product-oriented, learning styles are process-oriented. Findings from the study show that multiple intelligence domains and learning styles are different concepts and there may be low-level relationships between them. It is thought that the level and direction of the relationship between them may vary depending on the study group and the demographic characteristics of the study group. When multiple intelligence domains and learning styles are analyzed according to gender, grade level, and educational status of parents, it is seen that different results are revealed. Considering the limitations of the study, the study group of the research can be expanded or a similar study can be done with secondary school students. Intelligence and learning styles are multifaceted concepts. For this reason, the variables such as maternal and paternal educational statuses used in the research can be diversified and studies can be made in terms of different variables such as the socio-economic status of the family and the profession of the mother and father. In addition to the data collection tools used in the research, interviews with students and teachers can be made using qualitative research methods.

References

- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif öğrenme*. [Active Learning] (9th Edition). İzmir: Bilişim.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. [Developing a new differentiation approach for gifted students and applying it in mathematics teaching] Doctoral Thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Avcı, P. (2018). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Examination of multiple intelligence areas and problem solving skills of the students of the Faculty of Sport Sciences and other faculty students in terms of various variables] Master Thesis, Selcuk University, Institute of Sport Sciences, Konya.

- Aygül, İ. (2015). *Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. [Investigation of multiple intelligence areas and learning styles of Tunceli University Vocational School students]* Master Thesis, Cumhuriyet University, Institute of Educational Sciences, Sivas.
- Bagav, M. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri. [Learning styles of gifted students.]* Master Thesis, Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. [Research methods, techniques and principles in social sciences]* (11th Edition) Ankara: PEGEM Akademi.
- Bayırlı, A., Orkun, M. & Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. [Examination of learning styles models] *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 71-83.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitim sorunu. [Education problem of gifted children.] *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 12, 59-74.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A. & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Büyüköztürk, S., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods in education.]* (1st Edition) Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Manual of data analysis for social sciences]* (25th Edition) Ankara: PEGEM Akademi.
- Çalık, B. & Birgili, B. (2013). Multiple intelligence theory for gifted education: Criticisms and implications. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 1-12.
- Çetin, E. (2015). *Öğrenme stillerine göre öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin incelenmesi. [Examination of entrepreneurship skills in students according to learning styles]* Master Thesis, Kırıkkale University, Institute of Science and Technology, Kırıkkale.
- Çiloğulları, S. (2019). *Resmi ve özel ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stillerinin incelenmesi. [Examination of the learning styles used by the 5th and 8th grade students of public and private secondary schools in English lessons.]* Master Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Çokbilir, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi. [Examining the learning styles of pre-school teacher candidates]* Master Thesis, Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Dağyar, M. & Şahin, H (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü.[The predictive power of self-regulation learning strategies and academic achievements of education faculty students on their self-efficacy beliefs.] *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. [Examination of ninth grade students' learning styles and multiple intelligence areas]* Master Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Duymaz, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri. [Attitudes and self-efficacy of classroom teachers towards the education of gifted students]* Master Thesis, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stillerine dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri. [Lesson plan examples for teaching based on learning styles and biology lesson]* Ankara: Gazi Bookstore.
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin öğrenme stiller ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki.[The relationship between students' learning styles, academic achievement and gender]* Master Thesis, Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne.
- Gardner, H. (2017). *Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı. [Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences]* (Translated by E. Kılıç, G. Tunçgenç). (3rd Edition). İstanbul: Alpha Science. (Original edition date, 1983).
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. [Cooperative learning in social studies teaching, learning styles, academic achievement and gender relations]* Doctoral Thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Gülşen, C. (2015). Çoklu zekâ alanları değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması. [Study of developing multiple intelligence domains assessment scale] *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1918-1930. Doi:10.14687/ijhs.v12i2.3469.

- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. [The relationship between learning styles and learning strategies] *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi yayınları*, 91.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. [Comparison of the results of structural equation model analyzes using LISREL and AMOS programs.] *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İlter, İ. (2019). *Ortaokulda okuyan aktif atletizm sporcularının yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarıyla olan ilişkilerinin araştırılması. [Investigation of the relationship between creativity and multiple intelligence areas of active track and field athletes studying in secondary school]* Master Thesis, Amasya University, Institute of Health Sciences, Amasya.
- İpekli, N. (2013). *10. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematiğe karşı tutumlarının incelenmesi [Determining the multiple intelligence areas of 10th grade students and examining their attitudes towards mathematics]* Master Thesis, Balıkesir University, Institute of Science and Technology, Balıkesir.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler. [Scientific research method: Concepts, principles and techniques.]* (34th Edition) Ankara: Nobel
- Klein, P. D. (2003), "Rethinking the Multiplicity of Cognitive Resources and Curricular Representations: Alternatives to "Learning Styles" and "Multiple Intelligences", *Journal of Curriculum Studies*, 35 (1),45-82.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? *Educational Psychology*, 24(1), 99–108.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Ministry of Education, (2019). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, [Science and art centers instruction] *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82 (2747).
- Nergiz, O. (2018). *Ortaöğretimde ikinci yabancı dil eğitimi alan ve almayan öğrencilerin çoklu zekâ yönüyle karşılaştırılması. [Comparison of students with and without second foreign language education in secondary education in terms of multiple intelligences.]* Master Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between intelligence areas and learning strategies of secondary school students according to multiple intelligence theory] (Gaziantep sample).* Master Thesis, Gaziantep University, Institute of Social Sciences, Gaziantep.
- Serin, E. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri. [Learning styles of students studying in secondary education institutions]* Master Thesis, Bolu İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences, Bolu.
- Shaw, G. & Marlow, N. (1999), The role of student learning style gender, attitudes and perceptions on information and communication technology-assisted learning. *Computers & Education*, 33, 223-234.
- Şener, S. & Çokçalışkan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125-132.
- Utanır, S. (2008). *İlköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersi akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki. [The relationship between the learning style preferences of primary school 1st grade 5th grade students and their academic achievement and attitudes towards the course]* Master Thesis, Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 2. kademesinde okuyan aktif satranç sporcularının yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarıyla olan ilişkilerinin araştırılması. [Investigation of the relationship between creativity and multiple intelligence areas of active chess players studying at the 2nd level of primary education]* Master Thesis, Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara.
- Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile öğrenme biçim ve stillerinin incelenmesi: İlişkisel bir araştırma. [Examination of multiple intelligence domains and learning styles and styles of prospective science teachers: A relational study] *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 49-78.