

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY



Cilt 8 / Sayı 1
Vol 8 / Number 1

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

E-ISSN-2645-9035

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 8
SAYI/ISSUE 1
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Murat BARTAN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Manas Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Beyhan ZABUN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Özge AYDIN ŞENGÜL (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Aygul CHALDANBAEVA (Kırgızistan İ. Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi)
Doç. Dr. Derya BAŞER (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Guljan QTORBAYEVA (Muhtar Auezov Güney Kazakistan Üniversitesi)
Doç. Dr. Hafize ER TÜRKÜRESİN (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ (Aksaray Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Handan KILIÇ ŞAHİN (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Kadiyan BOOBKOVA (Manas Üniversitesi)
Dr. Gulzada ÇARGİNOVA (Kazak Kızlar Pedagoji Üniversitesi)

Dergi Sekreteryası

Arş. Gör. Damla ARIKOĞLU
Arş. Gör. Zarife KARAKOÇ

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31, E-posta: debder@dpu.edu.tr
Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi/Research Article	1-18
Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinin İncelenmesi (2011-2021 Yılları)	
<i>Review of Achievement Tests Applied in Listening Comprehension Skill (Years 2011-2021)</i>	
Buse Nur KAYABAŞI & Esra KARAKUŞ TAYŞI	
Araştırma Makalesi/Research Article	19-43
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Web 2.0 Araçları Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar Konusunda Bir İçerik Analizi	
<i>Content Analysis On Research Related To The Use Of Web 2.0 Tools In Social Studies Education</i>	
Hafize ER TÜRKÜRESİN & Ramazan ÇELİK	
Araştırma Makalesi/Research Article	44-61
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde 2018-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi	
<i>Examination of Articles Published in Mersin University Education Faculty Journal Between 2018-2022</i>	
Derya İNEGÖL & Mustafa ÇELİK	
Araştırma Makalesi/Research Article	62-88
“Başarı ve Başarısızlık Neye Benzer?” Metaforik Algıların İncelenmesi	
<i>“What does Success and Failure Look Like?” Examination of Metaphorical Perceptions</i>	
Hatice Özlem ANADOL & Emre KUCAM & Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU	

Araştırma Makalesi/Research Article

89-112

Tarımsal Biyoteknolojiye Dair Öğretmen ve Uzman Görüşleri

Teacher and Expert Opinions on Agricultural Biotechnology

İrem Selin ALPER & Miraç YILMAZ

Araştırma Makalesi/Research Article

113-142

Yükseköğretim Öğrencilerinin Etik Haklarını Tanımlayan Davranış Kodlarının Belirlenmesi

Identifying The Codes Of Conduct That Define The Higher Education Students' Ethical Rights

Dolunay YILMAZ & Senar ALKIN ŞAHİN

Araştırma Makalesi/Research Article

143-169

Aile Okulu Projesi Eğitimlerine Katılan Velilerin Proje Kazanımları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Views of the Parents Who Participated in the Family School Project Trainings on the Project Outcomes

Ali Rıza YAVUZTÜRK

Derleme Makalesi/ Review Article

170-185

Şehrimiz Mersin Ders Kitabındaki Metinlerin Öğretim Programındaki Değerler Açısından İncelenmesi

An Examination of the Texts in the "Mersin Our City" Coursebook Based on Educational Values

Yahya AKYOL & Kazım ÖZTAŞ

Araştırma Makalesi/Research Article

186-205

Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Candidate Teachers' Opinions on the Problems They Encountered During the Candidacy Process

Canberk GÜNGÖR & Kürşad YILMAZ

Araştırma Makalesi/Research Article

206-230

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Teknoloji Kabul Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre Belirlenmesi

Determination of Science Teachers' Attitudes to Technology and Technology Acceptances According to Different Variables

Yunus EROĞLU & Nilüfer OKUR AKÇAY

Araştırma Makalesi/Research Article

231-265

Probleme Dayalı Öğrenmenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri: Çember ve Daire Örneği

The Effect of Problem-Based Learning on The Mathematical Achievement of High School Students and Student Views The Process: Circle and Circle Region Example

Alev ALTUN & Neslihan USTA

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinin İncelenmesi (2011-2021 Yılları)

Buse Nur KAYABAŞI¹

Esra KARAKUŞ TAYŞI²

Özet

Bu çalışmada dinleme eğitiminde uygulanan başarı testlerinin 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış olan araştırmalarda genel bir incelemesinin yapılması ve alanyazında mevcut olan başarı testlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bir içerik analizi çalışması olan bu araştırmada 11 tez, 13 makale değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırmada dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin hangi yıllarda uygulandığı, incelenen araştırmaların türünün ne olduğu, testlerin hangi kademelerde uygulandığı, testlerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi türlerinin ne olduğu, başarı testlerinde kullanılan metinlerin ve bu metinlere uygulanan testlerin türlerinin neler olduğu incelenmiş ve verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda dinlediğini anlama başarı testlerinin daha çok 2013-2020 yılları arasında uygulandığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok tercih edilen kademe ortaokul kademesidir. İncelenen dinlediğini anlama başarı testlerinde öyküleyici metinlerin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Başarı testlerinde güvenirliliğin kestirilmesinde iç tutarlılık anlamında güvenirlilik belirlenmiştir. Katsayı olarak ise Cronbach alfa katsayısı tercih edilmiştir. Uygulanan test türlerinden en fazla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, dinlediğini anlama başarı testleri.

Review of Achievement Tests Applied in Listening Comprehension Skill (Years 2011-2021)

Abstract

In this study, it was aimed to make a general examination of the achievement tests applied in listening education in the studies published between 2011 and 2021 and to evaluate the achievement tests available in the literature. In this qualitatively designed study, 11 theses and 13 articles were evaluated. In this research, it was examined in which years the achievement tests applied in listening comprehension skills were applied, what the type of research was, at what

¹Yüksek lisans öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, Türkiye, buse.kayabasi0@ogr.dpu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2945-305X.

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, Türkiye, esra.karakus@dpu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4669-6686.

levels the tests were applied, what the types of validity and reliability analysis of the tests were, what the texts used in the achievement tests were and the types of tests applied to these texts were examined, and content analysis was used in the analysis of the data technique was used. . Content analysis involves synthesizing and interpreting research on the same subject from a critical perspective by creating themes or main templates. As a result of the examinations, it was determined that listening comprehension achievement tests were mostly applied between 2013 and 2020. The most preferred level in studies is the secondary school level. It was observed that narrative texts were more preferred in the examined listening comprehension achievement tests. Reliability in terms of internal consistency was determined in estimating reliability in achievement tests. Cronbach's alpha coefficient was preferred as the coefficient. It was concluded that among the test types applied, multiple choice tests were mostly used.

Keywords: Listening, listening comprehension achievement tests.

Giriş

Bireyler sosyal varlıklardır. Bireylerin her zaman doğasında insanları anlama ve onlara kendini anlatma ihtiyacı bulunmaktadır. Bunun için de bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyin edindiği ilk beceri olan dinleme de anne karnından itibaren başlamaktadır. Bireyin bu anlama ve anlatma ihtiyacını en doğru şekilde gerçekleştirebilmesi için ilk olarak iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.

Diğer becerilerin temeli olarak görülen dinleme becerisinin bireyin hayatındaki yeri ve önemi göz ardı edilemez. Bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi diğer tüm becerilerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Dinleme sürecinde bireylerin dinlemeye istekli ve hazır durumda olmaları gerekir (Göçer ve Çaylı, 2019). Karşısındaki kişileri doğru bir şekilde dinlemeyen bireylerin hayatında birtakım iletişimsizlikler yaşanmaktadır. Bundan dolayı dinleme bireylerin toplumda sevgi ve saygıya dayalı, etkileşim içerisinde huzurlu bir yaşam sahası oluşturmalarının ön koşuludur (Çarkıt, 2019). Bireyler, işittikleri seslerin her birinin bir anlamı olduğunu anladıklarında dinleme eğitimi sürecine de girdikleri sayılmaktadır. Böylelikle duyduğu sesleri de taklit ederek iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Bu yüzden bireyin kendi yaşantısının her alanında başarılı olabilmesi için dinleme becerisini geliştirmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019). Dinleme, herhangi bir konu ile ilgili konuşan veya sesli bir şekilde okuma yapan kişinin iletmek istediği mesajı karşı taraftaki kişinin tam olarak anlayabilmesidir. İletişim ve eğitimde de bu sebeplerden dinleme oldukça önemli görülmektedir (Özbay, 2009).

Dinleme eğitimi verilirken tek boyutta bir ders işleme sürecinin olması düşünülemez. Dinleme süreç gerektiren bir beceridir. Dinleme eğitiminin öncesinde, sırasında ve sonrasında farklı işleyişler, etkinlikler uygulanmaktadır. Aynı zamanda her aşamada farklı stratejiler de yer

almaktadır. Bunun sonucu olarak ise bu sürecin değerlendirme basamaklarında da birtakım farklılıkların olması gerekir (Melanlıoğlu, 2013). Dinleme becerisinde bireysel farklılıklara dikkat edilmeli, dinlemenin bireyler için içsel bir süreç olduğu da bilinmelidir (Şahin, 2011). Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisinin doğrudan gözlemlenebilmesi ve ölçülmesi güçleşir. Dinleme eğitiminde bu özelliklerin gerçekleşmesi bazı eğitim çalışmalarının birlikte yürütülmesiyle mümkündür. Bu etkinliklerin öğretim programlarına uygunluğu ile gerçekleştirilen uygulamaların verimli olup olmadığı belirlenebilmesi için dinleme süreci içerisinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da gerekli olduğu bilinmektedir. Bireylerin dinleme eğitimini hangi düzeyde edindiğini tespit etmek ve bu düzeye uygun olup olmadığını belirlemek için bazı teknikler, yöntemler, ölçme araçları kullanılarak ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirir (Göçer ve Tabak, 2014).

Ölçme, değerlendirme için açık uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular ile çoktan seçmeli, eşleştirmeli maddeler gibi araçlar kullanılmaktadır. Alternatif ölçme için de öğrenci portfolyoları, öz değerlendirme formları, tutum ölçekleri, akran değerlendirme formları, görüşme, gözlem, anket, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri ve öğrenme günlükleri gibi araçlar tercih edilmektedir. Yiğit ve Kırımlı'nın yapmış olduğu çalışmaya göre (2014) öğrenci başarısının ölçüldüğü ölçme araçları geleneksel ölçme araçlarıdır. Geleneksel ölçme araçlarının öğrencinin üst düzey becerilerinin gelişmesinde etkisinin daha düşük olduğu fakat alternatif ölçme araçlarının ise üst düzey beceriler hususunda öğrencilere daha çok gelişme sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında ölçme ve değerlendirmede sürecin ele alınması da bir o kadar önemlidir. Bu noktada geleneksel ölçme araçları yine eksik kalmaktadır.

Yapılması gereken en doğru yöntemin ise hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarının eş güdümlü olarak kullanılmasıdır (Yiğit ve Kırımlı, 2014). Dinleme, ölçme ve değerlendirme konusunda ölçülmesi en zor olan beceridir (Kemiksiz, 2015) çünkü öğrenci öğretmenini dinliyor gibi yapıp aslında öğretmenin anlattığı çoğu şeyi dinlemiyor olabilir. Aynı şekilde öğretmenlerin de öğrencinin onu dinlediğine dair ellerinde somut bir veri bulunmamaktadır. Bu sebeple dinleme becerisini ölçmek için çeşitli yollar belirlenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin dinleme becerisini ölçerken geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını kullanmaları gerekmektedir. Ölçme araçları hazırlanmadan önce ilk olarak dinleme becerisinde uygulanan etkinliklerin süresinin ayarlanması ve etkinlik amaçlarının belirlenmesi gerekir. Daha sonra metin seçimi yapılmalıdır. Seçilen metinler öğrencinin seviyesine, ilgisine uygun olmalıdır. Dinleme eğitiminde kullanılacak metinle alakalı sorular Bloom ve Barrett taksonomilerine uygun

olarak hazırlanmalıdır. Son olarak ise bu sorular öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanarak hazırladıkları başarı testleriyle öğrencilere uygulanmalıdır (Özbay, 2009).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda dil becerilerinin eğitiminde ve başarı testlerinin geliştirilip uygulanmasındaki amaç şu şekilde olmalıdır: öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da hedeflere ne kadar varıldığını belirlemek amacıyla ilk olarak sözü edilen becerilerin iyi tanımlanması, amacına uygun bir şekilde ölçütlerin tespit edilmesi, bu ölçütlere göre de puanlama anahtarının oluşturulması; bütün bunların yanında ölçme aracının, ölçülmesi istenen davranışı veya beceriyi tam anlamıyla ölçebilecek özellikte seçilmesidir (Deniz ve Keray-Dinçel, 2015).

Başarı testi geliştirilirken öncelikle testin amacı belirlenmelidir. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması gerçekleştirilmelidir. Bunun için de ölçülmek istenenler net ve açık bir biçimde ortaya konulmalıdır. Testte ölçülmek istenenler ortaya konulduktan sonra aynı amaç doğrultusunda alanyazında bulunan başarı testleri ve test maddelerinin yazılışında dikkat edilmesi gereken kısımlar göz önünde tutulmalıdır. Başarı testine yönelik belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Belirtke tablosu içerisinde soru maddeleri, bilişsel alan sınıflaması ve kazanımlar muhakkak yer almalıdır. Böylelikle tüm maddeler bu tabloya göre hazırlanmış olup uzman görüşüne sunulabilmektedir. Alanyazın taraması gerçekleştirildikten sonra taslak başarı testi oluşturulmalıdır. Başarı testi sırasında en önemli kısım soru hazırlama kısmıdır. Bu aşamada ölçülecek kazanımlar ve belirtke tablosuyla kapsamlı bir soru havuzu hazırlanmalıdır. Bu soru havuzunda her kazanıma yönelik oldukça fazla madde üretilmelidir. Her bir madde uygulanacak yaş düzeyine uygun olmalı ve maddeler hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmalıdır (Alpar, 2012; Gönen, 2011; Eryılmaz, 2011).

Uzmanlara götürülen maddeler teknik ve dil anlatım yönünden detaylı biçimde incelenmelidir. Uzmanların görüşleri uzman değerlendirme formunda tutulmalı ve görüşlerin kapsam geçerliliği ölçülmelidir. Uzman görüşü sonrasında kabul edilen maddeler öncelikle uygulanacak ana gruba benzer bir grup üzerinde uygulanmalıdır. Uygulanan testlerin madde analizleri ölçülmelidir. Tüm maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmalı ve rapor edilmelidir. Madde analizi değerinin alanyazında 0.30 ve üzerinde olması o testin geçerli ve uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Başarı testinin geçerlilik indekslerinin hesaplanmasından sonra güvenilirlik indekslerinin hesaplanması gerekmektedir. İç tutarlılığın ölçülmesinde belli yöntemler uygulanmaktadır. Bunlar; KR20 ve KR21 ile Cronbach Alfa katsayısıdır (Metin, 2014).

Bir becerinin ölçülmesi için de başarı testi geliştirilirken kazanımların tespit edilmesine, her kazanıma uygun en az 2 adet soru geliştirilmesine, alan uzmanlarının görüşlerinin alınmasına, maddelerin yeniden yapılandırılmasına, geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için madde analizinin yapılmasına dikkat edilmesi gerekir (Öngören, 2007; Ermiş, 2008; Akbulut, 2010; Gönen, Kocakaya 2011). Bunların yanında başkası aracılığıyla geliştirilen testin Türkçeye uyarlanması da önemlidir (Demirçalı, 2006; Soner, 2006; Ateş, 2008).

Bu çalışmanın amacı verilen bu bilgiler doğrultusunda 2011-2021 yılları arasında dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin genel bir incelemesinin yapılmasıdır. Bu amaçla aşağıda verilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yer aldığı araştırmaların türleri nelerdir?
- 2) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 3) Başarı testlerinin uygulandığı kademeler hangileridir?
- 4) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde kullanılan metinlerin türleri nelerdir?
- 5) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde belirtke tablosu oluşturulma durumu nasıldır?
- 6) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde pilot uygulama gerçekleştirilme durumu nasıldır?
- 7) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde uzman görüşüne başvurulma durumu nasıldır?
- 8) Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde kullanılan testlerin türleri nelerdir?
- 9) Uygulanan başarı testlerinin geçerlilik analizi yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- 10) Uygulanan başarı testlerinin güvenilirlik analizi yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma bir içerik analizi çalışmasıdır. İçerik analizi; aynı konuda incelenen birçok çalışmanın bulgularını, belirlenen temalar ya da şablonlar içerisinde ve verilerden farklı bir şekilde eleştirel bir bakışla araştıran, sentezleyen, değerlendiren araştırmalardır (Au, 2007; Finfgeld, 2003; Walsh ve Downe, 2005). İçerik analizleri incelenen bilginin yayılması ve gelecekteki çalışmaların, etkinliklerin, toplumsal algının ve politikaların biçimlendirilmesinde mühim bir yere sahip olan çalışmalardır. Bu özelliğiyle içerik analizi, belli olan içeriğin çeşitli boyutlarını inceleyen araştırmalardaki ortak ve benzer kısımlarının örneklendirilmesini sağladığı için daha fazla araştırmaya erişme bağlamında bu konuyu çalışanlara, eğitimcilere ve karar vericilere zengin bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır. İçerik analizi araştırmaları belirli bir konuda yapılan çalışmaları nitel olarak inceleyip, farklılık ve benzerliklerin karşılaştırmalı bir biçimde ortaya koyulmasını kapsar. Betimsel içerik analizi ve meta-analiz ile karşılaştırıldığında bu tür araştırmalarda genel olarak ele alınan araştırmanın örnekleme sınırlıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma, 2011-2021 yılları arasında dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yer aldığı tez ve makalelerle sınırlıdır. Dolayısıyla veriler, öncelikle çalışma kapsamında Türkiye’de 2011-2021 yılları arasında dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yer aldığı tez ve makalelerden oluşmaktadır. Araştırmalara ücretsiz ve açık erişimli olan dergilerdeki makalelerin ve Yöktezdeki tezlerin kendi web sayfaları üzerinden ulaşılmıştır. 11’i tez, 13’ü makale olan 24 çalışma, dinlediğini anlama becerisinde geliştirilen başarı testlerini kapsamaktadır. Öncelikle bu testlerin yayınlandığı yıllara, uygulandığı kademelere bakılmıştır. Sonrasında ise 24 çalışmadaki başarı testlerinin niteliğinin incelenmesinde başarı testi geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu başarı testi geliştirme aşamalarına göre bir rubrik araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Rubrik hazırlama kısmında alanyazın taraması yapılmıştır. Başarı testi geliştirme aşamaları 3 aşamalı olarak hazırlanmıştır. Bu aşamalar; hazırlık, uygulama ve analizdir. Başarı testi geliştirme rubriğinin aşamalarının içerisinde ise alanyazın taraması, madde havuzu oluşturulması, belirtke tablosu hazırlanması, pilot uygulama gerçekleştirilmesi, uzman görüşünün alınması ve madde analizinin ölçülmesi bulunmaktadır. Hazırlanan bu rubrikteki 6 kategoriye göre çalışmalarda ele alınan başarı testleri incelenmiştir. Verilerin analizi 24 çalışma üzerinden gerçekleşmiştir. Araştırmacı, rubrikteki kategorilere göre ilgili kategorinin

çalışmalarda gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermiştir. Veriler, içerik analizine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen veriler bulgular kısmında detaylı biçimde açıklanmıştır.

Bulgular

Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerine ilişkin bulgular bu kısımda ele alınmıştır.

Tablo 1

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinin Yer Aldığı Araştırmaların Türlerine İlişkin Bulgular

	f	%
Tez	11	46
Makale	13	54

Tablo 1’de dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yer aldığı araştırmaların türleri belirtilmiştir. Çalışma kapsamında 2011-2021 yılları arasında toplamda 24 araştırma incelenmiştir. Bu 24 araştırmanın 5’ini doktora, 6’sını da yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Toplamda 11 teze ulaşılmıştır (%46). İncelenen araştırmaların 13’ü de makalelerden oluşmaktadır (%54). Bu durum dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin makalelerde daha çok geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Tablo 2’de ise dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin yıllara göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

	f	%
2011	2	8
2012	1	4
2013	3	13
2014	1	4
2015	5	21
2016	1	4
2017	3	13
2018	2	8
2019	2	8
2020	3	13
2021	1	4

Tablo 2’de incelenen toplam 24 araştırmanın yayınlandığı yılların dağılımı belirtilmiştir. Bu tabloda görüldüğü üzere dinlediğini anlama becerisinde başarı testlerinin en fazla geliştirildiği yılın 2015 (%21) olduğu görülmektedir. Sonrasında 2013, 2017 ve 2020 yıllarında geliştirilen başarı testlerinin oranının %13 olduğu görülmektedir. En az başarı testinin geliştirildiği yılların ise 2012(%4), 2014(%4), 2016(%4) ve 2021(%4) olduğu tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3

Dinlediğini Anlama Becerisinde Başarı Testlerinin Uygulandığı Kademelere İlişkin Bulgular

	f	%
İlkokul	6	25
Ortaokul	17	71
Lise	1	4
Üniversite	0	0

Tablo 3’te 2011-2021 yılları arasında incelenen tez ve makalelerdeki dinlediğini anlama becerisinde başarı testlerinin uygulandığı kademeler belirtilmiştir. Toplamda 24 araştırmanın içerisinde dinlediğini anlama becerisinde başarı testlerinin en çok uygulandığı kademe ortaokuldur (%71). Ortaokuldan sonra en fazla uygulanan kademe ilkokuldur (%25). Lise kademesinde ise yalnızca 1 çalışma bulunmaktadır (%4). Bu çalışmadaki başarı testinin 9.sınıflara uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite kademesinde ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır (%0).

Tablo 4

Uygulanan Başarı Testlerinde Kullanılan Metin Türleri

	f	%
Bilgilendirici	19	36
Öyküleyici	23	43
Şiir	9	17
Video/şarkı	2	4

Tablo 4’te 2011-2021 yılları arasında incelenen araştırmalardaki başarı testlerinde kullanılan metinlerin türleri yer almaktadır. Çalışmaların %80’inde her bir metin türünden birden fazla kullanıldığı görülmüştür. Metin türlerinin hepsinin kullanıldığı çalışmalar bulunduğu gibi sadece iki türün ya da tek türün kullanıldığı da gözlenmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan metin türü öyküleyici metinler olmuştur (23). Sonrasında en çok seçilen metin türü bilgilendirici metinler

olmuştur (19). Çalışmalarda bilgilendirici metinler içerisinde en fazla haber metinlerinin, denemelerin ve makalelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. En az tercih edilen metin türü ise şiirdir (9). Metin türlerinin yanında ilkökul kademesinde uygulanan 2 video, şarkı da çalışmalar içerisinde bulunmaktadır.

Başarı Testi Geliştirme Basamaklarına İlişkin Bulgular

Başarı testi geliştirmek bütüncül bir süreç olarak ifade edilebilir. Her basamak bir sonrakinin öncüsüdür. Bu bağlamda basamaklara ilişkin bulgular tablolarda gösterilmiştir.

Hazırlık Aşaması

Tablo 5

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinde Belirtke Tablosu Oluşturulduğuna İlişkin Bulgular

	f	%
Alan yazın taraması var	24	100
Alan yazın taraması yok	0	0
Madde havuzu var	10	42
Madde havuzu yok	14	58
Belirtke tablosu var	5	21
Belirtke tablosu yok	19	79

Araştırma kapsamında incelenen 24 çalışmanın tamamında alanyazın taraması ve amaç belirlemenin yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların 10'unda (%42) madde havuzu (soru oluşturma) ile ilgili detaylı açıklama yapılmışken 14'ünde (%58) madde havuzu oluşturma ile ilgili detaylı bilgi verilmemiştir. Bu süreçten bahsedilmemiştir. Hazırlık aşamasının son kısmı olan belirtke tablosu oluşturmada ise incelenen çalışmaların 5'inde net bir biçimde belirtke tablosu oluşturulduğundan bahsedilmiştir. Çalışmaların 19'unda ise belirtke tablosu ile ilgili detaylı bir biçimde söz edilmemektedir. Bunun sebebini bir kısmının belirtke tablosuna hiç yer verilmediğinden bir kısmının da madde numaralarına, kazanımlara yer vermemesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bulguların hazırlık aşamasında özellikle de belirtke tablosu hazırlamada ciddi sorunlar olduğu sonucunu göstermektedir.

Uygulama Aşaması

Tablo 6

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinde Pilot Uygulama Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular

	f	%
Pilot uygulama yapılmış	24	100
Pilot uygulama yok	0	0

İncelenen araştırmaların tamamında pilot uygulamaların farklı kademelere uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır (%100).

Tablo 7

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinde Uzman Görüşünün Alındığına İlişkin Bulgular

	f	%
Uzman görüşü alınmış	24	100
Uzman görüşü alınmamış	0	0

Tablo 7’de dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin tamamında uzman görüşlerinin alındığı görülmektedir (%100). Çalışmaların 18’inde görüşü alınan uzmanlar içerisinde ortaokul Türkçe öğretmenleri ile Türkçe eğitimi alan uzmanları bulunmaktadır. Araştırmaların 3’ünde ise ilkokul sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı sonucuna varılmıştır. Çalışmaların 3’ünde ölçme, değerlendirme uzmanının görüşlerinden yararlanıldığı da belirtilmiştir.

Tablo 8

Dinlediğini Anlama Becerisinde Uygulanan Başarı Testlerinde Kullanılan Testlerin Türlerine İlişkin Bulgular

	f	%
Çoktan seçmeli	24	57
Boşluk doldurma	5	12
Kısa cevaplı	1	2
Eşleştirme maddeleri	2	5
Açık uçlu sorular	5	12
Doğru-yanlış	3	7

Tablo 8’de 2011-2021 yılları arasında incelenen tez ve makalelerdeki dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinde kullanılan test türleri yer almaktadır. İncelemeler sonucunda en fazla kullanılan türün çoktan seçmeli maddeler olduğuna ulaşılmıştır (%57). En az seçilen türler içerisinde kısa cevaplı (%2) ve eşleştirme maddeleri (%5) yer almıştır. İncelenen araştırmaların 2’sinde web tabanlı çoktan seçmeli testler hazırlandığı görülmüştür. Bu web tabanlı testler ortaokul Türkçe derslerinde kullanılmıştır.

Analiz Aşaması

Tablo 9

Uygulanan Başarı Testlerinin Geçerlilik Analizi Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

	f	%
KR20-KR21 yöntemi	16	59
Test-tekrar-test yöntemi	0	0
Eşdeğer(paralel)formlar yöntemi	0	0
Eşdeğer yarılar yöntemi	1	4
Cronbach alfa yöntemi	9	33
Puanlayıcı güvenilirliği yöntemi	0	0

Tablo 9’da 2011-2021 yılları arasında incelenen tez ve makalelerde uygulanan başarı testlerinin güvenilirlik analizi türlerine yer verilmiştir. Toplamda 24 araştırma içerisindeki başarı testlerinde en fazla kullanılan güvenilirlik türü iç tutarlılık yöntemi olan KR20 ve KR21’dir (%59). Sonrasında en fazla tercih edilen güvenilirlik türü Cronbach Alfa’dır (%33). En az tercih edilen tür ise Eşdeğer Yarılar’dır (%4). Araştırmalar içerisinde test-tekrar-test, eşdeğer (paralel)formlar ve puanlayıcı güvenilirliği analizi türlerine ulaşılmamıştır (%0).

KR20 ve KR21 yöntemi tercih edilerek testlerin tutarlı olup olmadığı ölçülmüştür. İncelenen 24 araştırmadan 2’sinde güvenilirlik analizi türlerinden hiçbirine yer verilmediğine ulaşılmıştır.

Tablo 10

Uygulanan Başarı Testlerinin Geçerlilik Analizi Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

	f	%
Kapsam geçerliliği	9	56
Yapı geçerliliği	6	38
Ölçüt geçerliliği	1	6
Yordama geçerliliği	0	0
Uygunluk geçerliliği	0	0

Tablo 10’da 2011-2021 yılları arasında incelenen tez ve makalelerde uygulanan başarı testlerinin geçerlilik analizi türlerine yer verilmiştir. Toplam 24 araştırmadaki başarı testlerinde en fazla kullanılan geçerlilik analizi türü kapsam (%56) ve yapı geçerliliğidir (%38). En az kullanılan geçerlilik türü ise ölçüt (görünüş) geçerliliğidir (%6). İncelenen araştırmalarda yordama ve uygunluk geçerliliğine ise hiç rastlanmamıştır (%0). Ayrıca yapı geçerliliğinin kullanıldığı çalışmalarda faktör analizinin de kullanıldığı görülmüştür. İncelenen 24 araştırmanın 8’inde geçerlilik analizi türlerine ait net bilgiye ulaşılamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin hangi yıllarda uygulandığı, incelenen araştırmaların türünün ne olduğu, testlerin hangi kademeler üzerinde uygulandığı, incelenen başarı testlerinin başarı testi geliştirme aşamalarına uygun olup olmadıklarının tespiti amaçlanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda dinlediğini anlama başarı testlerinin uygulandığı yıllara bakıldığında en fazla çalışmanın 2015 yılında (5) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmaların yayınlanan yıl bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Toplamda incelenen 24 çalışmanın türlerine bakıldığında en çok tercih edilen türün makale olduğu tespit edilmiştir (13). Kalan 11 çalışmanın 6’sı yüksek lisans tezi, 5’i ise doktora tezidir. Türkçe eğitim çalışmalarının araştırma türlerine bakıldığında birinci sırayı 80 yayın ile (%62,5) makaleler oluşturmaktadır (Gökçen ve Arslan, 2019). Yapılan bu araştırmada da dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin en fazla makalelerde incelendiği bulgusuna erişilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında dinlediğini anlama başarı testlerinin tüm kademeler içerisinde en fazla ortaokul kademesinde uygulandığı gözlenmiştir. Özçakmak’ın (2017) araştırmasında Türkçe eğitimi alanında en çok ortaokul ve ilkokul grubuyla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre: 2011-2015 senelerinde çalışılan tezlerin %31,5’i ortaokul öğrencileri ile %11,3’ü yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle ve %8,4’ü ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı’nın (2011) çalışmasında ise daha fazla ele alınan hedef kitle, ilkokul (%25,8), ortaokul (%23,7) ve okul öncesi (%6,7) olarak belirlenmiştir. Aynı biçimde Şahin, Kana, Varışoğlu (2013) ile yapılan çalışmada da en çok tezin ortaokul ve ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu araştırmada da dinlediğini anlama başarı testlerinin en fazla uygulandığı hedef kitlenin ortaokul ve ilkokul kademesi olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin temelinde ise Türkçe öğretim programlarının beceri temelli olması vardır. Bu nitelik doğrultusunda öğretim programları bireylerin gelişmesine katkıda bulunacak

Türkçe öğretim programları salt bilgi aktaran yapının dışında bireysel farklılıkları önemseyen, beceri ve değer kazandırma amaçlı, yalın, anlaşılabilir bir yapıda hazırlanmıştır. Böylelikle bir yandan çeşitli konu ve yaş düzeyinde de sarmal bir yaklaşımla tekrar eden açıklamalara ve kazanımlara, öte yandan bütüncül ve bir seferde kazandırılması amaçlanan öğrenme verilerine yer verilmiştir. Bu kazanımlar ve sınırlarını tespit eden açıklamaları, eğitim kademeleri seviyesinde beceriler, yetkinlikler ve değerler perspektifinde bütünsel bir bakışla yalın olan bir konuya işaret etmiştir (MEB, 2018). Bu yargılardan hareketle öğrencinin becerilerinin eğitim kademesine bağlı olarak doğru zamanda ve en nitelikli şekilde öğrenciye kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu yüzden en çok ortaokul kademesi öğrencilerine başarı testleri uygulanmış ve öğretim programlarındaki hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İlkokullarda uygulanan başarı testleri ise sınıf öğretmenleri tarafından çoğunlukla dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Bu kademelere uygulanan başarı testlerinde kullanılan metinlerle ilgili olarak alanyazına bakıldığında dinlediğini anlama becerisinde doğru metin seçiminin oldukça önemli bir husus olduğu görülmektedir (Çelebi, 2008; Güven, 2007; Kurt, 2008; Kocaadam, 2011; Öz, 2001; Picard, 2003). Yine, Kurt (2008) tarafından yapılan çalışmada edebî değeri yüksek olan metinlerin kendi içinde dinleme becerisine olan katkısının farklı olduğunu, öğrenciye uygun edebî metinlerin uygun olmayan metinlere göre öğrencinin dinleme becerisini daha üst seviyede geliştirdiği kanısına ulaşılmıştır. Zira Çelebi (2008) de ele aldığı araştırmasında metnin, dinlediğini anlama becerisini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında çalışmada ulaşılan “dinleme uygulamalarında öğrenciler öyküleyici metinlerde, bilgilendirici metinlerden çok daha başarılıdır” kanısına ulaşmıştır. Fidan (2012) araştırmasında ise öğrencilerin % 80,8’i edebî niteliğe sahip metinleri dinlerken fazla keyif aldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Çelebi (2008) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine düşünce ve olay yazılarıyla ilgili olarak bilgi toplama formu uygulamış, dinleme başarı testi yapmıştır. Öğrencilerin, olaya dayalı öyküleyici metinleri dinleme ve anlama seviyelerinin düşünceye dayalı bilgilendirici metinleri kavrama seviyelerine göre daha fazla yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da araştırmacıların dinlediğini anlama başarı testleri uygularken en fazla tercih ettikleri metin türünün öyküleyici metinler olduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerin ardından ise en çok kullanılan metin türü bilgilendirici metinler olmuştur. En az ele alınan metin ise şiirdir. Dolayısıyla ortaya konulan tüm bu görüşler ışığında öyküleyici metinlerin tercih edilmesinin diğer türlere kıyasla yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Başarı testlerinin hangi yıllarda yayımlandığına, hangi kademelere uygulandığına, bu testlerde hangi metin türlerinin kullanıldığına bakıldıktan sonra en önemli kısım olan başarı

testinin nasıl geliştirildiğine bakılmıştır. Başarı testi geliştirilirken dikkat edilmesi gereken birtakım aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar; alanyazın taramasının yapılması, madde havuzu oluşturulması, belirtke tablosu hazırlanması, pilot uygulama gerçekleştirilmesi, uzman görüşünün alınması ve madde analizinin ölçülmesidir. Başarı testi hazırlarken de bu aşamalara dikkat edilmesi gerekir (Adıgüzel, 2016). Bu çalışmada da incelenen araştırmalardaki başarı testlerinin geliştirilme süreçleri ve aşamalarına dikkat edilmiştir. İnceleme sonucunda başarı testi geliştirilmenin çoğu aşamasında yetersizlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yetersizliklerin en fazla olduğu aşama hazırlık aşamasıdır. Özellikle de belirtke tablosunun ve madde havuzunun oluşturulması noktasında önemli ölçüde eksiklikler bulunmuştur. İncelenen 24 çalışmanın 5 tanesinde belirtke tablosu bulunmaktadır (%21). Kalan 19 çalışmada belirtke tablosuna dair yeterli bilgiye ulaşılmamıştır (%79). Madde havuzunun oluşturulmasında çalışmaların 10'unda madde havuzuna rastlanılmıştır. Diğer 14 çalışmada madde havuzuna ilişkin bilgiye yer verilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında bulunan benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Hall, 1986; Karadağ, 2011; Mutluer ve Yandı, 2012; Onwuegbuzie, 2002). Başarı testi geliştirme sürecinin diğer aşaması olan uygulama aşamasında pilot uygulama ve uzman görüşlerinin alınması hususunda herhangi bir yetersizlik tespit edilmemiştir. Çalışmaların tamamında pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların çoğunluğu Türkçe öğretmenlerinden ve Türkçe alanı uzmanlarından oluşmuştur. Türkçe öğretmenlerinin yanında ilkökul kademesinde yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Çalışmaların 2'sinde de ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerinin alındığı belirtilmiştir.

Dinlediğini anlama başarı testlerinde uygulama aşamasında yer alan bir diğer önemli kısımda uygulanan testlerin türleridir. Dinlediğini anlama başarı testlerinde kullanılan belirli test yöntemleri bulunmaktadır. Türkçe derslerinde doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, çoktan seçmeli maddeler gibi araçların yanında görüşme, gözlem, anket, öz ve akran değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öğrencinin ürün dosyaları, proje, performans ödevi gibi araçların uygulanmasına da ayrıca önem verilmiştir (MEB, 2006). Aynı zamanda Özbay (2009: 181-185), dinleme becerisinin ölçülmesi esnasında gözlemlerden faydalanılmasıyla değerlendirme aşamasında kolaylık oluşturacağını ifade etmekte; ayrıca alternatif metotlarının uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Alternatif ölçme metotları; anket, gözlem, görüşme, tutum ölçeği, dereceli puanlama ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları vb. şeklinde sıralanmaktadır (Atılğan vd., 2009; Güler, 2011). Melanlıoğlu ve Tayşi'nin (2013) çalışmasında ise dinleme aşamasının değerlendirilmesinde ölçme metotları içinde akran, öz

değerlendirme, performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, açık uçlu, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulardan faydalanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada da dinlediğini anlama başarı testlerinde öğrencilerin bilgilerini ölçmek amacıyla en fazla tercih edilen türün çoktan seçmeli maddeler olduğuna ulaşılmıştır. En az tercih edilen türler arasında kısa cevaplı sorular ve eşleştirme maddeleri vardır. Öğretmenlerin çoktan seçmeli test türünü daha fazla tercih etmelerinin nedeni olarak daha kolay, pratik hazırlanabilmesi ve kalabalık gruplar üzerinde uygulanabilmesi yer almaktadır.

Bu testlerin öğrencilere uygulanabilmesi için geçerli ve güvenilir olmaları da gerekmektedir. Bu sebeple incelenen araştırmaların başarı testi geliştirme aşamalarının analiz aşamasına bakılmıştır. Bu aşamanın içerisinde de geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerine incelenmiştir. Geçerlilik yöntemlerinden kapsam geçerliği (%56) ile en fazla tercih edilen yöntem olmuştur. Ardından da yapı geçerliliğinin tercih edildiği (%38) sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik yöntemlerinden ise KR-20 ve KR-21 yöntemi en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Bu yöntemi ise Cronbach Alfa yöntemi takip etmiştir. En az kullanılan güvenilirlik yöntemi Eş Değer Yarılar'dır. İncelenen araştırmaların her birinde testler için uzman görüşüne gidilmiştir. Ele alınan çalışmaların test maddelerinin de öğrenciler üzerinde test edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların tamamında madde güçlük ve ayırt edicilik hesaplanmıştır. Madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri daha düşük olan sorular testten çıkarılmıştır. Tayşi'nin (2014) çalışmasında Öyküleyici Metin Testi için 14 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Madde güçlük, madde ayırt edicilik indeksleri düşük olan 2 soru testten çıkarılarak 12 çoktan seçmeli soru üzerinden öğrencilere test uygulanmıştır. Bu testin sonucunda KR-20 değeri 0.80 olarak ölçülmüştür. Bu sonuç da değerlendirmenin geçerli, güvenilir olduğu kanısına ulaştırmıştır. Alanyazına bakıldığında KR-20 formülü daha az maddeden oluşan (10-15 madde) bilgi, başarı testleri için uygulanmış ise 0.50 dahi güvenilir kabul edilebilmektedir (Şencan, 2005). Bu bilgi doğrultusunda Tayşi'nin çalışmasının Şencan'ın vermiş olduğu bilgiyle örtüştüğü sonucuna varılmıştır. İncelenen araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamalarında SPSS, ITEAMAN, ANOVA gibi uygulamalar kullanılmıştır. Verilerin analizinde uygulanan testler içerisinde Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon Testi, Shapiro Wilk Testi yer almıştır.

Öneriler

Öğretmenler, dinleme becerisinin geliştirilebilirliğinin ve öneminin farkında olmalı, çalışmalarını bu doğrultuda düzenlemelidir. Dinleme çalışmaları için seçilen metinler öğrenci seviye ve ilgisi dikkate alınarak seçilmelidir. Öğretmen, öğrencinin dinleme becerisindeki başarısında bir anda gelişme olacağını düşünmemelidir. Dinleme eğitiminin belli bir süreç

içerisinde olduğunu, bu becerinin zaman içinde gelişeceğini bilmelidir. Bundan dolayı dinleme becerisini geliştirmeye odaklı uygulamalar ve testler kolaydan başlayıp zora doğru yapılmalıdır. Dinleme becerisinde yeni ölçme yöntemleri kullanılmalı, gelenekselciliğin yanında yenilikçi de olunmalıdır. Dinleme becerisinin ölçülmesinde sadece metinlere bağlı kalınmamalıdır. Aynı zamanda videolar, görseller, Web 2 araçları kullanılmalıdır. Seçilen metinler öğrencinin yaş seviyesine uygun olmalı ve ilgi çekici özellikleri içeriğinde barındırmalıdır. Bunun için de yapay zekâ gibi günümüz teknolojilerinden düzeye uygun istenilen içerikte metin üretiminde yararlanılabilir. Öğrencilere başarı testleri hazırlanırken soru çeşitlendirmeleri olmalıdır. Bloom ve Barrett taksonomisi dikkate alınarak dinleme becerisine, seçilen metinlere uygun çeşitli sorular hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay.
- Atılğan, H. vd. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Coşkun, E.(2009) *Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi*. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol(Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde(s. 1-13). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011). Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri, 8-9 Eylül 2011, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Sözlü Bildiri).
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çarkıt, C. (2019). Türkçe eğitiminde eleştirel dinlemenin/izlemenin önemi ve yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 180-193.
- Çelebi, H.M. (2008). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, K. ve Dinçel, B. K.(2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), s. 16-46.

- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Göçer, A. ve Çaylı, C.(2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Göçer, A. ve Tabak, G.(2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Gökçen, D. ve Arslan, M. (2019). Türkçe araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Türk Dilleri Araştırma Dergisi*, 1 (1), 39-56.
- Gönen, S. Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Kemiksiz, Ö.(2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 299-316.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişmesine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi(9, 10, 11, 12.sınıflar), öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Melanlıoğlu, D. ve Tayşi, E. K. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.

- Metin, M. (2014). *Nicel veri toplama araçları*. M. Metin (Edt.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde, Ankara: Pegem.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler. (2011-2015) . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6 (3) , 1607-1618.
- Özkan, E. B. ve Eryılmaz Muştı, Ö. (2018). 8. sınıf basit makineler ünitesine yönelik başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 738-754.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(1), 178-188.
- Şahin, Y. Kana, F. ve Varışoğlu, B.(2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 356-378.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. basım). Ankara: Seçkin.
- Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yılmaz, E.V. (2019). Dinleme becerisinin geliştirilmesi çerçevesinde yeni arayışlar ve teknikler. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 48.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B.(2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Web 2.0 Araçları Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar Konusunda Bir İçerik Analizi

Hafize ER TÜRKÜRESİN¹

Ramazan ÇELİK²

Özet

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezleri çeşitli açılardan incelemektir. Nitel araştırma türlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştiren çalışmada veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanına Çelik (2020) ve Demir Kaymak ve Kıyıcı'nın (2019) çalışmalarında kullandıkları Web 2.0 araçları sınıflandırmasında bulunan anahtar kelimeler kullanılarak aratılmış ve bu kapsamda 50 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler; Türkiye'de yazılan tezler olması, YÖK Tez veri tabanında listelenmesi ve Erişim izninin olması, sosyal bilgiler eğitiminde web 2.0 araçları konulu olmasıdır. Bu kapsamda Web 2.0 araçları kullanılmadan yazılan 16 tez çalışma kapsamına alınmamış, 34 tez üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre yazılan tezlerin büyük oranda yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, 2018 yılından günümüze yazılan tezlerin sayısında düzenli artış yaşandığı tespit edilmiştir. Yazılan tezler yönetsel açıdan değerlendirildiğinde çalışmaların genelinde deneysel desende yürütüldüğü, karma yöntem araştırmalarından da fazlaca yararlandığı görülmüştür. Araştırmada veri kaynağı olarak genellikle 6. ve 7. Sınıf öğrencileriyle çalışıldığı belirlenmiştir. Yazılan tezlerin genelinde yapılan analizlerin en çok t-testi, içerik analizi, ANOVA ve Mann Whitney U istatistiklerinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ders başarısını, derse karşı olan tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, sosyal bilgiler, web 2.0 araçları.

Content Analysis On Research Related To The Use Of Web 2.0 Tools In Social Studies Education

Abstract

The aim of this research is to examine postgraduate theses on Web 2.0 tools in social studies education from various perspectives. The study was conducted using the document review technique, which is one of the qualitative research types, and the data were analyzed using the descriptive analysis technique. The data was searched in the Higher Education Council National Thesis Center database using the keywords in the Web 2.0 tools classification used by Çelik (2020) and Demir Kaymak and Kıyıcı (2019) in their studies, and in this context, 50 postgraduate theses

¹ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hafize.er@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2146-0036>

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,rmznelk1443@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8051-7901>

were reached. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used in the research. Determined criteria; These are theses written in Turkey, they are listed in the YÖK Thesis database and have access permission, and they are about web 2.0 tools in social studies education. In this context, 16 theses written without using Web 2.0 tools were not included in the scope of the study, and analyzes were made on 34 theses. According to the results of the research, it has been determined that the theses written largely consist of master's theses and that there has been a regular increase in the number of theses written since 2018. When the written theses were evaluated from a methodological perspective, it was seen that the majority of the studies were carried out in an experimental pattern and mixed method research was widely used. It was determined that the data source in the research was generally 6th and 7th grade students. It was concluded that the analyzes made in the theses written mostly consisted of t-test, content analysis, ANOVA and Mann Whitney U statistics. When evaluated in terms of the results achieved, it was seen that Web 2.0 tools in social studies education positively affected students' course success, attitudes and motivation towards the course.

Keywords: Content analysis, social studies, web 2.0 tools.

Giriş

Web 2.0 bir yazılım ya da programdan ziyade bir kişinin internetten kolaylıkla içerik oluşturabilmesi, var olan içeriğe ulaşabilmesini sağlayan bir konsepttir (Atıcı ve Yıldırım, 2010; Lehimler ve Çınar, 2019). 2004 yılından bu yana toplumdaki kitle hareketini yansıtmak için kullanılan bu terim web içeriği oluşturmak ve dağıtılmak için kullanılmaktadır (Collis ve Moonen, 2008). Hızla gelişen teknolojiye paralel olarak Web 2.0 araçları bireylere daha fazla paylaşım ve etkileşim ortamı sağlamaya başlamış ve bu durum Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımını artırmıştır (Aytan ve Başal, 2015). Teknolojideki yeni gelişmelerin eğitimde kullanımı öğretmenden, öğrenciden ve hatta ailelerden beklenen yeterliliklerin değişmesine neden olmuştur (Tatlı, vd., 2016).

Dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencileri doğduğundan beri teknolojiyle iç içe olduklarından teknolojiye uyum noktasında zorluk yaşamamaktadır (Prensky, 2001). Yeni nesil önceki nesillerden farklı olarak hayatlarının merkezine çevrim içi ortamları ve teknolojileri koymuştur (Bilgiç, vd., 2011; Dingli & Seychell, 2015). Kendinden önceki nesiller açısından düşünüldüğünde yeni olarak nitelendirilebilecek birçok özellik dijital yerliler için olağandır (Görü Doğan ve Yüzer, 2021). Bu sebeple özellikle öğretmenlerin yeni çağın isteklerine göre kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğrenme süreci, teknolojiyi etkin kullanan bireyleri yetiştirmek için geçmişe göre teknolojiyle daha iç içe olmalıdır. Teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine entegre edebilmek için içerisinde bulunan öğrenci, öğretmen, programlar, müfredat, okul yönetimi ve teknolojik alt yapı gibi unsurların uyum içinde hareket etmesi gerekir (Sert, vd., 2012). Geçmişe bakıldığında

okulların teknolojik alt yapısının FATİH projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile iyileştiği görülmektedir (Maden, 2012). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojileri kullanılarak fırsat eşitliğini sağlamak amaçlanmıştır (Aktürk ve Delen, 2020). FATİH projesinin en önemli kolunu tüm öğrenci ve öğretmenlerin faydalanması için hazırlanan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) oluşturmaktadır (Gürbüz ve Ilgaz, 2021). Teknolojik bir öğretim materyali olan EBA platformunda konu anlatımları, alıştırma, tarama testleri, çeşitli etkinlikler olmak üzere birçok öğretici e-çerik bulunmaktadır (Özbey ve Koparan, 2020). Öğretmenler ve öğrenciler bu hazır içeriklerden yararlanabilecekleri gibi öğretmenler ve akademisyenler tarafından hazırlanan içerikler EBA sistemine yüklenebilir. Kullanıcılarla iş birliği içerisinde bilgi ve içerik oluşturmada ve hazırlanan içeriklerin paylaşılmasında Web 2.0 araçlarının önemli bir yeri vardır (Chioo, 2011).

Web 2.0 araçları arasında en çok kullanılan uygulamalar web sitesi/blog oluşturma uygulamaları, sosyal medya uygulamaları, fotoğraf, film ve video düzenleme uygulamaları, kavram, bilgi, zihin haritası ve diyagram oluşturma uygulamaları, bilgi afişi ve infografik oluşturma uygulamaları, sunum hazırlama uygulamaları, ölçme-değerlendirme uygulamaları, animasyon ve dijital hikâye uygulamaları, uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları, oyun ve oyunlaştırma uygulamaları ve artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları şeklindedir (Çelik, 2021; İşbulan, vd., 2019; Özer ve Kıyıcı, 2017). Derslerde kolaylıkla ve etkili olarak kullanılabilen Web 2.0 araçları öğrencilerin öz yeterlilik inanışlarını, tutum, ilgi ve motivasyon düzeylerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte ve yaratıcılıklarını desteklemektedir (Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Altıok, vd., 2017; Batıbay ve Filiz, 2019; Can, 2021; Can ve Usta, 2021; Çenesiz, 2020; Durusoy, 11; Elmas ve Geban, 2012; Erdoğan ve Eskimen, 2021; Gençtürk, 2017; Gürleroğlu, 2019; Jarrett, 2008; Kaynar, 2019; Timur, vd., 2021; Uysal, 2020). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımını gerektirecek pek çok neden olduğu buna karşın sosyal bilgiler dersinde yeterince kullanılmadığı görülmüştür.

Bireyleri iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya vatandaşlık başta olmak üzere ekonomi, hukuk, arkeoloji, sosyoloji, antropoloji gibi farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir ilk ve ortaokul müfredat dersidir (Turan ve Karasu Avcı, 2018). Disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanan bu ders içinde barındırdığı çeşitliliği, öğrencilerin pedagojik özelliklerini dikkate alarak yansıtmalıdır (Zarrillo, 2008). Sosyal bilgiler dersi içeriğinin sosyal bilimlere ilişkin konu ve alanlardan oluşması kavram çeşitliliğini artırmıştır. Alana özgü temel kavramlar incelendiğinde genelinin soyut olduğu görülmektedir (Ünal ve Er, 2017). Soyut nitelikte kavramların öğrenciler tarafından zihinde canlandırılması güçtür (Ayas, 2019). Kavram öğretiminde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde

sosyal bilgiler dersinde web 2.0 araçlarından faydalanılabilir (Tünkler, 2021). Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminde ve yanılgıların giderilmesinde kavram haritaları, örümcek harita, zincir kavram haritası, balık kılçığı, yapılandırılmış grid, kavram bulmacaları, kavram karikatürleri, v diyagramları, tanılayıcı dallanmış ağaç, bilgi haritaları, zihin haritası gibi birçok teknik kullanılabilir (Tokcan, 2005). Kavram öğretiminde belirtilen tekniklerin tamamına yakını Web 2.0 uygulamaları ile hazırlanabilir, öğrencilerle etkileşim ve iş birliği içinde etkili olarak kullanılabilir (Benzer, 2021).

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılan bir diğer zorluk konuların büyük oranda geçmişe dayanması ve soyut nitelikte olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple öğrenciler tarafından ezber dersi olarak algılanmakta ve sıkıcı bulunmaktadır (Akdağ, 2009; Akengin ve İbrahioğlu, 2010; Akengin, vd., 2002; Bayram ve Çalışkan, 2019; Çakmak ve Aslan, 2016; Çırak, 2021; Doğan ve Torun, 2018; Ersoy, 2016; Ginesar ve Güven, 2018; Özkal, vd., 2004; Öztürk ve Keçe, 2015; Ulusoy ve Gülüm, 2009). Sosyal bilgiler dersi konularını sıkıcılıktan kurtararak, eğlenceli hale getirmek ve somutlaştırmak için birçok Web 2.0 uygulaması bulunmaktadır. Örneğin artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları ile sosyal bilgiler dersi konuları somutlaştırılarak öğrencilerin öğrenmeleri desteklenebilir (Alınlı ve Yazıcı, 2020; Azı, 2020; Değirmenci ve İnel, 2020; Gedik, 2020; Ekici ve Yeşilbursa, 2021; İneç, 2020; Seyhan ve Küçük, 2021).

Bunun dışında konuları daha eğlenceli hale getirmek için çeşitli oyunlardan, dijital hikâyelerden, bulmacalardan ve animasyonlardan faydalanılabilir (Akaydın ve Kaya, 2018; Bilgin ve Bekiroğlu, 2021; Çelik, 2021; Demir, 2019; Yürük ve Atıcı, 2017). Alan yazında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde son yıllarda sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu yapılan çalışmaların sayısında artış yaşandığı gözlenmektedir. Yapılan çalışmaların betimsel, yöntemsel ve sonuçları açısından belirlenmesi ve boşluklarının tespit edilmesi bundan sonra yapılacak çalışmalar için yönlendirici nitelikte olabilir. Bu sebeple araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde web 2.0 araçlarını konu eden çalışmaları çeşitli açılardan incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü tezlerin desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

- Lisansüstü tezlerin veri analizi tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü tezlerde ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına değinilecektir.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma türlerinden biri olan doküman incelemesi deseniyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmanın verilerini oluşturan birincil ve ikincil kaynakların sorgulanması, gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Nitel araştırma kapsamında kullanılabilen dokümanlar; görüşme kayıtları, alan notları, alandan toplanan diğer notlar, literatürde yer alan tez, makale, proje, bildiri vb. ile resmi ve özel yazışmalar olabilir (Uzunöz, 2021). Araştırmada literatürdeki dokümanlar kullanılacaksa araştırmanın bağlamı ve kapsamı belirlenmelidir. Bu araştırmada veri kaynağı olarak sosyal bilgiler eğitiminde web 2.0 araçları konulu Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Ulaşılan verilerin frekans ve yüzdelerine yer verilerek araştırmanın genel örüntüsü çıkarılmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini YÖK’ün ulusal tez merkezinde listelenen 2016- 2021 yılları arasında Türkiye’de yazılmış olan 34 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan tezler belirlenirken amaçsal örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda belirlenen ölçütler; Türkiye’de yazılan tezler olması, YÖK Tez veri tabanında listelenmesi ve erişim izninin olması, sosyal bilgiler eğitiminde web 2.0 araçları konulu olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerine Çelik (2020) ve İşbulan, Demir Kaymak ve Kıyıcı’nın (2019) çalışmalarında kullandıkları Web 2.0 araçları sınıflandırmasında bulunan anahtar kelimeler (kavram haritası, bilgi haritası, zihin haritası, infografik, sunum hazırlama, bilgi afişi, diyagram, dijital hikâye, animasyon, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, web sitesi/ blog oluşturma, sosyal medya uygulamaları, fotoğraf, film ve video düzenleme, çizgi roman, ters-yüz öğrenme) kullanılarak ulaşılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında aşağıdaki sıra izlenmiştir.

- YÖK Tez veri tabanının gelişmiş tarama kısmına sosyal bilgiler terimi yazılarak 2788 teze ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler konulu tezlerde kullanılan web 2.0 araçlarına ulaşabilmek için tez adı kısmına Çelik (2020) ve İşbulan, Demir Kaymak ve Kıyıcı'nın (2019) çalışmalarında kullandıkları Web 2.0 araçları sınıflandırmasında bulunan anahtar kelimeler girilmiş ve bu kapsamda 50 teze ulaşılmıştır.
- Anahtar kelimeler kısmına kavram haritası girildiğinde 5 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden birinde erişim kısıtlaması bulunmaktadır. Diğer 4 tezde kullanılan kavram haritalarında Web 2.0 araçlarından yararlanılmadığı görülmüştür.
- Anahtar kelimeler kısmına zihin haritası girildiğinde 6 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler incelendiğinde Web 2.0 araçlarından yararlanılmadığı görülmüştür.
- Anahtar kelimeler kısmına animasyon girildiğinde 4 teze ulaşılmıştır. 3 tezde kullanılan animasyonların hazır animasyonlardan oluştuğu görülmüştür.
- Anahtar kelimeler kısmına diyagram girildiğinde 2 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden biri Web 2.0 araçlarından yararlanılmadığı görülmüştür.
- Anahtar kelimeler kısmına çizgi roman girildiğinde 7 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 2'sinde Web 2.0 araçlarından yararlanılmadığı görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda Web 2.0 araçlarından yararlanılmadığı anlaşılan 16 tez araştırma kapsamı dışına çıkarılmış ve 34 lisansüstü tez üzerinden analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yazılan tezlerin frekans ve yüzde bilgilerine ulaşabilmek için bir "tez inceleme formu" oluşturulmuş ve toplanan veriler Microsoft Excel 2016 programı ile analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler en son pivot tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Hazırlanan tez inceleme formunda yazılan tezlerin türü, yayınlandığı yıl, çalışma konuları, kullanılan desen, örneklem grubu, veri analizi tekniği ve araştırma sonucu değişkenlerine yer verilmiştir. Araştırmada hangi yöntem tercih edilirse edilsin geçerlik ve güvenilirliğe dikkat edilmelidir. Web 2.0 araçları çok geniş bir alan olduğu için öncelikli olarak alan yazındaki sınıflandırmalar incelenmiş ve Çelik (2020) ve İşbulan, Demir Kaymak ve Kıyıcı'nın (2019) çalışmasında kullandığı sınıflamalar kullanılmıştır. Bu açıdan örneklemin uygun

seçildiği düşünülmektedir (Öğülmüş, 1991). Araştırmanın güvenilirliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x100] formülü bir araştırmacı tarafından iki defa kodlanmış ve çelişki yaşanması durumunda alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için iç geçerliliğe dikkat edilmiştir. İç geçerlilik araştırmanın süreçlerinin detaylandırılarak işlem basamaklarının doğru sırayla gerçekleştirilmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada süreç amaç ve alt amaçlar doğrultusunda detaylı olarak verilmiş, pivot tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

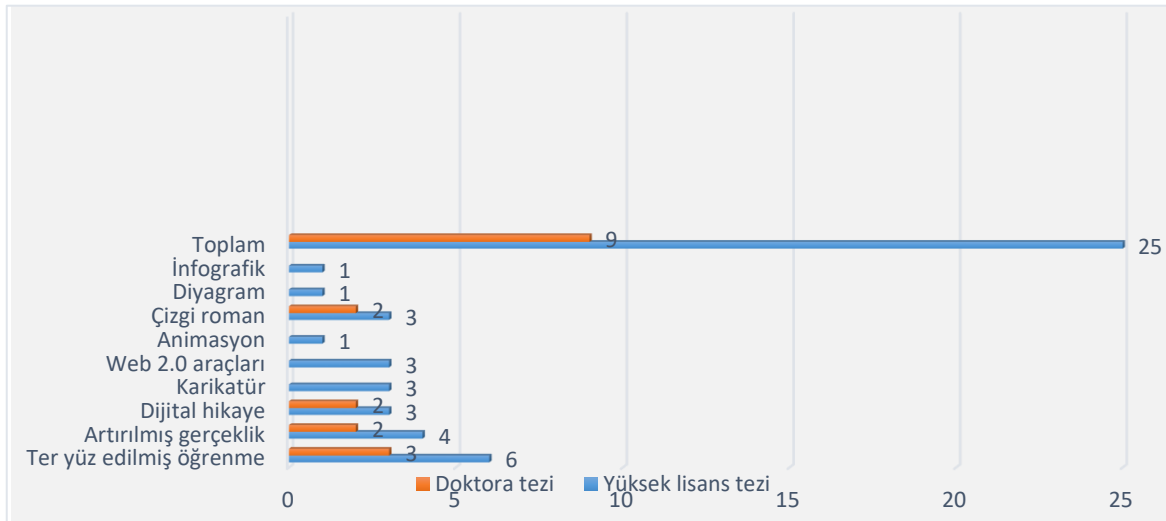
Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan veriler analiz edilerek bulgular sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerinin türlerine göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Grafik 1'deki gibidir.

Grafik 1

Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 1'e göre sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu tezler incelendiğinde en çok ters yüz öğrenmenin (f=9) çalışıldığı görülmektedir. Sonrasında sırayla en çok çalışılan konular artırılmış gerçeklik (f=6), dijital hikâyeler (f=5), çizgi roman (f=5) şeklindedir. Web 2.0 araçlarını konusunu genel olarak ele alan 3 teze ulaşılmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı son

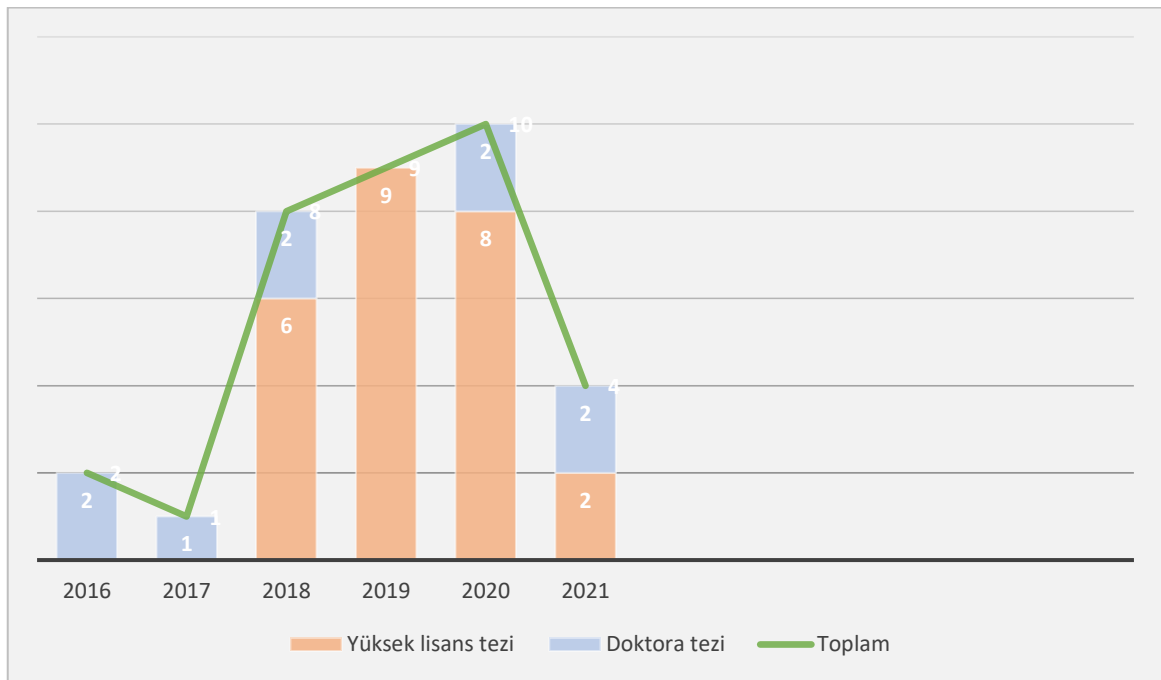
yıllara artış gösterdiğinden daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda teknolojiden yararlanılmadığı görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır? Alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Grafik 2'deki gibidir.

Grafik 2

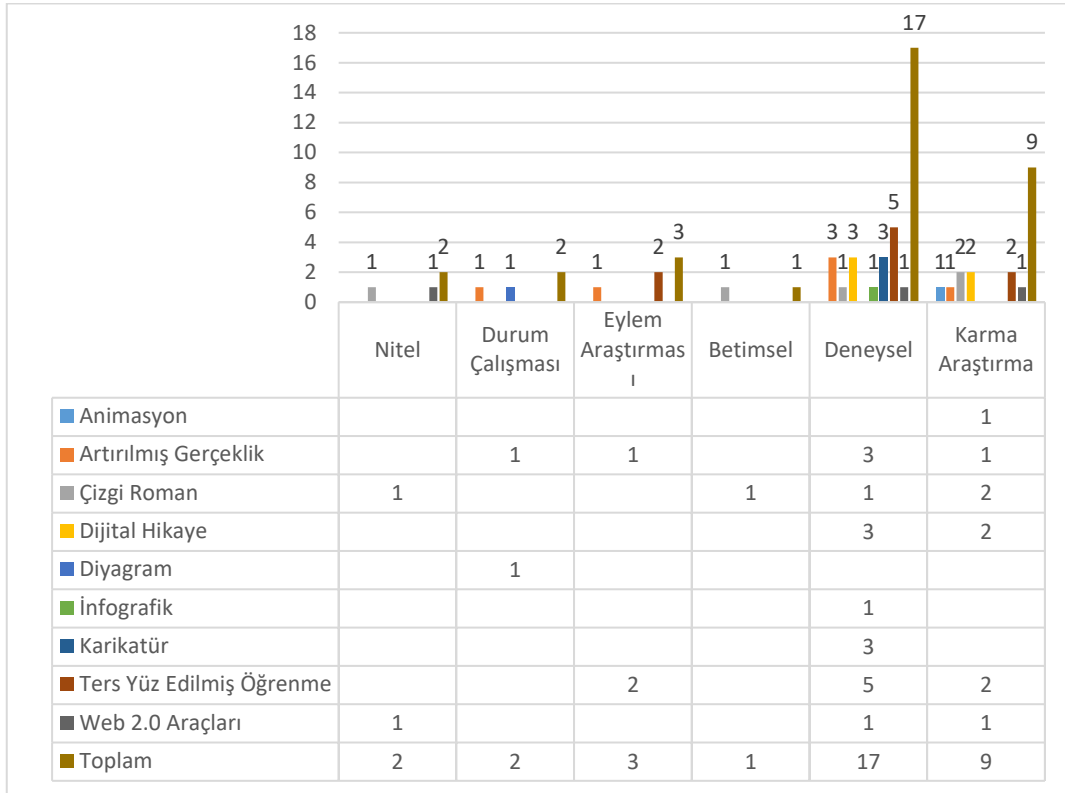
Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2016 ile 2021 yılları arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. 2018 yılından itibaren Web 2.0 araçları konulu yapılan çalışmaların sayısında düzenli artış yaşandığı tespit edilmiştir. Yazılan tezlerin sayıca en fazla olduğu yıl 2020 senesidir. 2021 yılında savunulan tüm tezler veri tabanına yansımadığından 2021 yılında yazılan tez sayısında artış yaşanacağı beklenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerinin desenlerine göre dağılımı nasıldır? Alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Grafik 3'deki gibidir.

Grafik 3*Lisansüstü Tezlerin Desenlerine Göre Dağılımı*

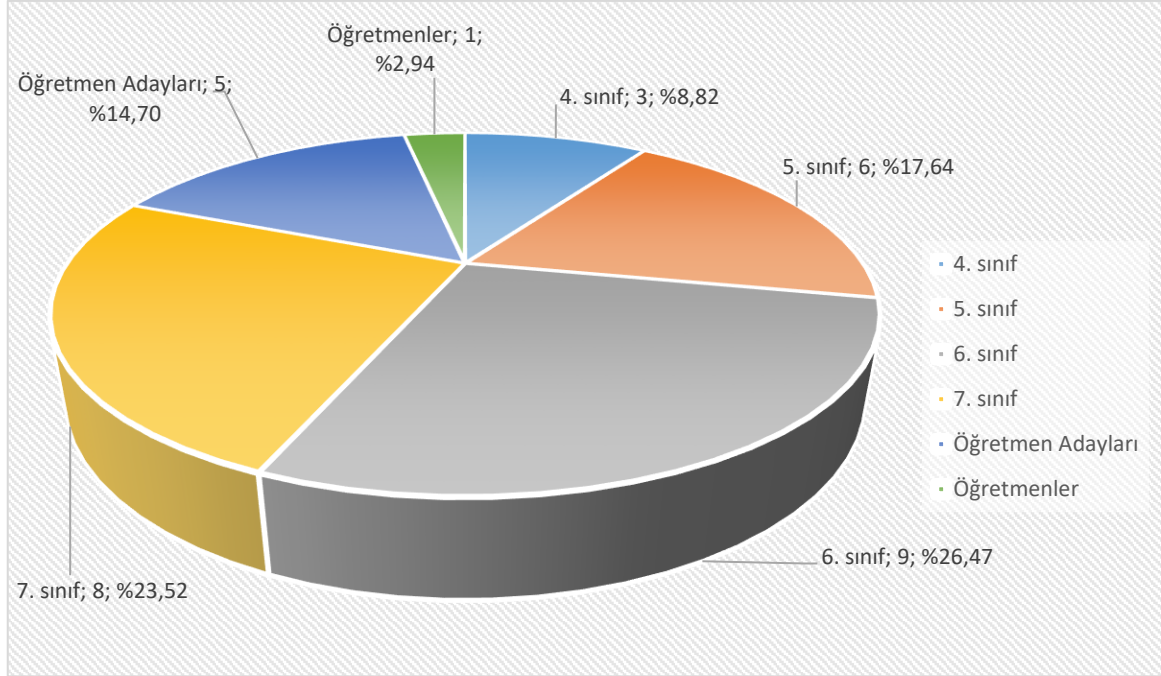
Grafik 3 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu edinen çalışmaların yarısının deneysel desene (f=17; %50) gerçekleştirildiği görülmektedir. Deneysel desenden sonra en çok tercih edilen yöntemin karma yöntem (f=9) olduğu tespit edilmiştir. 3 çalışma eylem araştırmasıyla yürütülürken, diğer araştırmalarının desenlerinin durum çalışması, nitel araştırma ve betimsel tarama şeklinde olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerinin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Grafik 4'deki gibidir.

Grafik 4

Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı



Tablo incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda veri kaynağı olarak en çok 6. sınıf (f=9; %26,47) ve 7. sınıf (f=8; %23,52) öğrencilerinin seçildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 5. sınıf (f=6; %17,64), 4. sınıf (f=3; %8,82), öğretmen adayları (f=5; %14,79) ve öğretmenlerin (f=1; %2,94) araştırmada veri kaynağı olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerinin veri analizi tekniklerine göre dağılımı nasıldır? Alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Tez Yazılan Üniversiteler	f
Gazi Üniversitesi	5
Atatürk Üniversitesi	3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3

Tablo 1 (Devamı)

Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Sivas Üniversitesi	3
Trabzon Üniversitesi	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
Aksaray Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	2
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Mimar Sinan Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1
Toplam	34

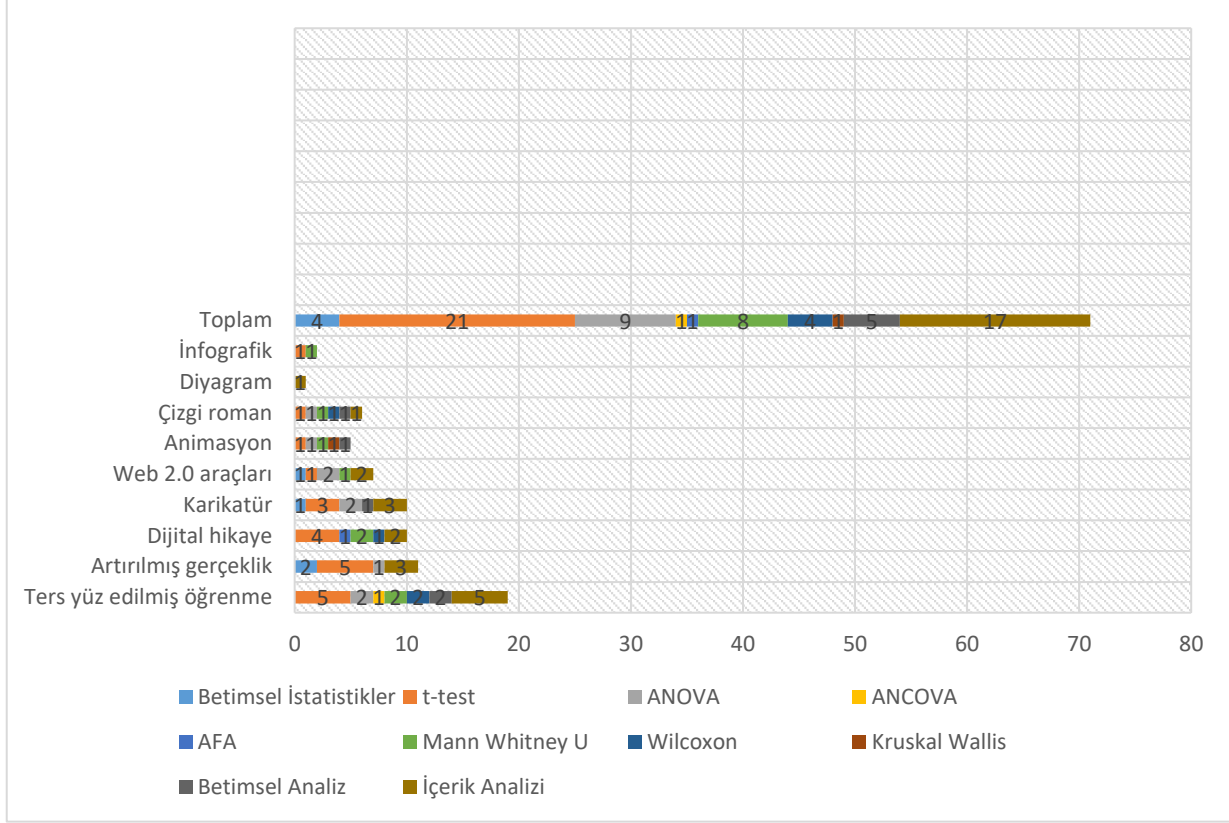
Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçlarıyla ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde (f=5) yazıldığı görülmektedir. Bunun dışında Atatürk Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sivas Üniversitesi ve Trabzon Üniversite'sinde de (f=3) sayıca daha fazla tez yazıldığı tespit edilmiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinde ise 2 tez yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazılan diğer tezler ise tablodaki gibidir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerin veri analizi tekniklerine göre dağılımı nasıldır? alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Grafik 5'deki gibidir.

Grafik 5

Lisansüstü Tezlerin Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımı



Grafik 6'ya göre ters-yüz öğrenmede en çok kullanılan veri analiz tekniğinin t-testi ve içerik analizi ($f=5$), artırılmış gerçeklik uygulamasında ($f=5$), dijital hikâyelerde ($f=4$) ve çizgi romanlarda ($f=3$) t-testi, karikatür ($f=3$) ve Web 2.0 araçları konulu tezlerde ($f=2$) ise içerik analizi tekniğinden daha fazla yararlandığı görülmektedir. Yazılan tezlerin genelinde ise yapılan analizlerin en çok t-testi, içerik analizi, ANOVA ve Mann Whitney U istatistiklerinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“eSosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu lisansüstü tezlerde ulaşılan araştırma sonuçları nedir?” alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Lisansüstü Tezlerde Ulaşılan Sonuçlar

Web 2.0 Aracı	Araştırma Sonucu
Animasyon	Başarı
Artırılmış Gerçeklik	Başarı, tutum, dikkat çekici, eğlenceli, kalıcı öğrenme, iş birlikçi çalışma
Çizgi Roman	Başarı, tutum, dikkat çekici, tarih algısını geliştirme, çizgi roman hazırlamaya isteklilik, eğlenceli
Dijital Hikâye	Başarı, tutum, eğlenceli, kalıcı öğrenme, eleştirel düşünme, iç denetim odağı geliştirme
Diyagram	Diyagram çizme ve yorumlama becerisine olumlu bakış
İnfografik	Başarı, tutum, motivasyon
Karikatür	Başarı, kavram öğrenme, kavram yanlışlığı giderme
Ters Yüz Öğrenme	Başarı, tutum, sorumluluk
Web 2.0 Araçları	Başarı, Web 2.0 araçlarını kullanmaya istekli, Web 2.0 materyalleri geliştirme becerisi kazanmış

Tabloya göre sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan animasyonlar öğrencilerin başarısını, artırılmış gerçeklik uygulaması öğrencilerin başarısını, ders karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılarak hazırlanan materyaller iş birlikçi öğrenmeye katkı sağlarken, öğrenciler tarafından dikkat çekici ve eğlenceli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulamanın kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür. Çizgi romanlar kullanılarak hazırlanan materyaller öğrenciler tarafından eğlenceli olarak algılanırken ders başarısını ve derse karşı olan tutumu olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve iç denetim odağı geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Diyagramlar öğrencilerin diyagram çizme ve yorumlama becerilerini olumlu yönde etkilerken infografikler öğrencilerin derse karşı olan başarılarını, tutumlarını ve motivasyonlarını geliştirmiştir. Karikatürler, öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilerken, kavram öğretiminde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili bulunmuştur. Ters yüz öğrenme

öğrencilerin başarılarını ve derse karşı olan tutumlarını artırırken, sorumluluk duygularını geliştirmektedir. Web 2.0 araçlarını genel olarak konu edinen çalışmalarda ise öğrencilerin ders başarısının arttığı ve öğrencilerin Web 2.0 materyali geliştirmeye istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu tezlerin incelendiği araştırmada 50 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 16'sı Web 2.0 araçları kullanılmadan yazıldığı için araştırmaya dâhil edilmemiş 34 lisansüstü tez üzerinden analizler yapılmıştır. Bu kapsamda yayınlanan çalışmaların türü, çalışılan konu, yılı, yayınlandığı üniversite, araştırma deseni, kullanılan veri analizi tekniği ve araştırma sonuçları incelenmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları konulu tezler incelendiğinde en çok çalışılan konuların ters yüz öğrenme, artırılmış gerçeklik, dijital hikâyeler ve çizgi roman şeklinde olduğu görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı son yıllarda ivme kazandığından daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda teknolojiden faydalanılmadığı tespit edilmiştir. Güncel yaklaşımlardan biri olan ters-yüz öğrenme ders öncesinde öğrenilmesi gereken teorik konuların evde, evde yapılması gereken ev ödevlerinin ise okulda yapılmasını içermektedir. Yapılan bol uygulama ve alıştırma sayesinde öğrencilerin ders başarısı, derse karşı tutum ve motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir (Karaca, 2016). Bu sebeple ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında artış yaşanmıştır (Özbay ve Sarıca, 2019). Artırılmış gerçeklik, gerçek ve sanal nesnelerin aynı ortamda kullanarak gerçeklik algısı oluşturmak olarak ifade edilmektedir (İçten ve Bal, 2017). Kullanıcılarına gerçek dünyaya yakın deneyimler elde etme olanağı sağlayan artırılmış gerçeklik uygulaması ile ilgili Türkiye'de ve tüm dünyada okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı kademelerde çeşitli uygulamalar tasarlanmaktadır (Seyhan ve Küçük, 2021; Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015). Artırılmış gerçeklik uygulaması günümüzde dijital kitapların içerisine de koyularak kullanım alanı daha da yaygınlaştırılmıştır (Bozkurt, 2013). Yaşanan bu durum yazılan tezlerin konusuna da yansımış ve son yıllarda artırılmış gerçeklik temalı konuların sayısında artış yaşanmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde diğer web 2.0 araçlarına göre daha fazla çalışılan konulardan biri dijital öykülerdir. Dijital öyküler, teknolojiden yararlanılarak sanal ortamda hikâyelere çeşitli görseller, ses, müzik gibi öğelerin eklenmesi ve teknolojiyle bütünleştirilmesidir (Ünlü ve Yangın, 2020). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan edebî ürünler, dersin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayarak öğrencilerin okuma-yazma yeterliliklerini, ders başarılarını ve tutumlarını geliştirmektedir (Selanik Ay, 2020). Eğitim alanındaki yararları nedeniyle dijital

hikâye konusunda yürütülen akademik çalışmalarda, lisansüstü tezler de dâhil olmak üzere son on yıldır artış yaşandığı gözlenmektedir (Şimşek, vd., 2018). Yazılan tezler türleri açısından değerlendirildiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2018 yılından günümüze düzenli artış yaşandığı belirlenmiştir. 2021 yılındaki tüm çalışmalar tez veri tabanına yansımadığından 2021 yılındaki çalışmaların sayısında artış yaşanması beklenmektedir. Eğitim alanında kullanılan teknolojik araçların çeşitlenmesi yapılan çalışmaların sayısına da yansımıştır (Kocaman Karoğlu, vd., 2020). Öğretim programlarının teknolojiye yaşanan gelişmeleri esas alması, öğretim ortamlarının teknoloji odaklı düzenlenmesi teknoloji destekli öğretim materyallerine olan ihtiyacı gün yüzüne çıkarmıştır (Başar ve Yavaşlı, 2020). Duyulan ihtiyaç, çalışmaların sayısının son yıllarda artış göstermesine neden olmuştur.

Sosyal bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçlarıyla ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde (f=5) yazıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında Atatürk Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sivas Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi (f=3) sayıca daha fazla tez yazılan üniversitelerdir. Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) ve Oğuz Haçat ve Demir (2018) araştırma sonucuyla paralel olarak sosyal bilgiler eğitiminde yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin en fazla Gazi Üniversitesi'nde yazıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yazılan tezler yöntemleri açısından değerlendirildiğinde en çok tercih edilen desenin deneysel desen olduğu görülmüştür. Araştırmada, deneysel desen dışında ise karma yöntem ve eylem araştırma deseninin daha çok kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Eğitimde teknoloji ve materyal kullanımını konu edinen çalışmalarda genelde teknolojik ürünlerin ve materyallerin ders başarısı, derse karşı tutum ve motivasyona etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple uygulama ağırlıklı olan bu çalışmalarda en çok tercih edilen desenin deneysel desen ve karma desen olması olağan görülmektedir (Tosuntaş, vd., 2019). Korucu ve Gündoğdu (2016) eğitim teknolojilerinde Web 2.0 araçları kullanımını inceledikleri çalışmalarında en çok kullanılan yöntemlerden birinin nicel yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada veri kaynağı olarak en çok 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Web 2.0 araçları konusunda daha çok uygulamaya dönük araştırmalar gerçekleştirildiği için örneklem grubunun ortaokul öğrencilerinden oluşması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Web 2.0 araçlarından ters yüz öğrenmede en çok kullanılan veri analiz tekniği t-testi ve içerik analizi, artırılmış gerçeklik uygulamasında, dijital hikâyelerde ve çizgi romanlarda t-testi, karikatür ve Web 2.0 araçlarını genel olarak konu edinen çalışmalarda ise içerik analizi

tekniklerinden daha fazla yararlandığı görülmektedir. Yazılan tezlerin genelinde ise en çok t-testi, içerik analizi, ANOVA ve Mann Whitney U testinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde desen olarak en çok deneysel ve karma desenin kullanılması veri analizi tekniklerine de yansımıştır. Bundan dolayı t-testinden diğer veri analizi tekniklerine göre daha fazla yararlandığı düşünülmektedir. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda ise t-testinin yanında içerik analizi tekniklerinden yararlandığı için en çok tercih edilen veri analiz tekniklerinden bir diğeri içerik analizi bulunmuştur. Alan yazında araştırma sonucuna paralel sonuçlara ulaşan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015; Şimşek vd.,2008).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Web 2.0 araçları kullanılarak yürütülen çalışmalarda öğrenci başarısının ve derse karşı tutumun olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Web 2.0 uygulamalarından biri olan artırılmış gerçeklik uygulamasının kullanıldığı derslerde öğrenci başarısı ve tutumunun olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Alınlı ve Yazıcı, 2020; Azı, 2020; Değirmenci ve İnel, 2020; Küçük, vd., 2014). Benzer şekilde animasyonların (Akaydın ve Kaya, 2018; Çelik ve Gündoğdu, 2020; Yeşiltaş ve Turan, 2015), çizgi romanların (Gülersoy ve Türkal, 2020; İlhan ve Oruç, 2019; Ünal ve Demirkaya, 2019), dijital hikâyelerin, (Çokyaman ve Çelebi, 2021; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Pala, 2021), diyagramların, (Yakışan vd., 2008; Yavuz ve Kıyıcı, 2014), infografiklerin, (Yıldırım ve Perdahçı, 2019; Yeşiltaş ve Cevher, 2018;), karikatürlerin, (Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Sidekli vd., 2014) ve ters-yüz öğrenmenin (Çakır ve Yaman, 2017) başarı ve tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Elde edilen sonuçlar bağlamında araştırmada aşağıdaki öneriler getirilebilir

- Araştırmada Web 2.0 araçlarını konu edinen sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora tezlerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılacak çalışmalarda doktora tezlerine ağırlık verilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre Web 2.0 uygulamalarıyla yapılan tezlerin başta başarı olmak üzere birçok açıdan öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kullanılacak Web 2.0 araçlarının çeşitliliğinin artırılabilir.

-Bu makalede etik kurul izni ya da özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen tüm kurallara uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlalin sorumluluğu yazarlara

aittir. Çalışma iki yazarlıdır. Her iki yazarın makaleye olan katkısı eşittir. Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akaydın, B. B., ve Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5e modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375723>
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Konya İli Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924361>
- Akengin, H., ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910316.pdf>
- Akengin, H., Sağlam, D., ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1–12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/361/2563>
- Alınlı, C., ve Yazıcı, F. (2020). 8. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamasına karşı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 99-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.780344>
- Almalı, H., ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 64-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/59101/828476>
- Altıok, S., Yükseltürk, E., ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/299152>
- Atıcı, B., ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12. https://ab.org.tr/ab10/kitap/atici_yildirim_AB10.pdf

- Aytan, T., ve Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8388>
- Azı, F. B. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Batıbay, E. F., ve Filiz, M. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/49955/616756>
- Bayram, Y. T., ve Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler: Bir eylem araştırması. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 30-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jide/issue/45463/567307>
- Benzer, A. (2021). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Eğitim Yayınları.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., ve Seferoglu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7. https://ab.org.tr/ab11/kitap/bilgic_duman_AB11.pdf
- Bilgin, D., ve Bekiroğlu, N. (2021). Ortaokul Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 485-495.
- Bozkurt, A. (2013). *Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Can, B. (2021). *Fen bilimleri dersinde Web 2.0 destekli kavramsal karikatür kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Can, B., ve Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/61174/963828>
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by preservice teachers for teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University.

- Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 applications and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/09523980802107179>
- Çakmak, Z., ve Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Current Research in Education*, 2(1), 29-41.
- Çelik, B., ve Gündoğdu, K. (2020). Animasyon destekli bilişim değerleri eğitiminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1066-1091. <https://doi.org/10.18039/ajesi.740473>
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075>.
- Çırak, A. (2021). Özel okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/59568/734286>
- Çokyaman, M., ve Celebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035. doi: 10.29299/kefad.993465
- Degirmenci, N., ve İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 90-113. <https://doi.org/10.47503/jirss.764431>
- Demir, Z. (2019). *Bilim çocuk dergisindeki konuların sosyal bilgiler dersinde kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Dilek, A., Baysan, S., ve Ozturk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/519531>
- Dingli, A., & Seychell, D. (2015). *The new digital natives cutting the chord*. Springer.

- Doğan, Y., ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/603806>
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Ekici, M., ve Yesilbursa, C. C. (2021). Artırılmış gerçekliğin sosyal bilgiler dersinde kullanımı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 9(2), 289-302. <https://doi.org/10.18506/anemon.676477>
- Elmas, R., ve Geban, O. (2012). Web 2.0 applications for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254. https://iojes.net/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=41244
- Erdoğan, F., ve Eskimen, A.D (2021). Dijital hikâye hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 523-544. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/69550/1108410>
- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. <https://doi: 10.17679/iuefd.17345163>
- Gedik, R. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul sosyal bilgiler dersi iklimler konusunda kullanılması üzerine öğrenci görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 33-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/55333/706972>
- Gençtürk, A. T. (2017). *Programlama dilleri dersinde Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin programlama dillerine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerilerine olan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ginesar, O., ve Güven, C. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1017-1041. <https://doi: 10.26466/opus.477153>

- Gülersoy, A. E., ve Türkal, B. (2020). Oluşturma-geliştirme açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/56758/839497>
- Gürbüz, N., ve Ilgaz, S. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama ve bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Journal of National Education*, 50(229), 179-203. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1557143>
- İşbulan, I, Demir Kaymak, Z., ve Kıyıcı, M. (Eds.) (2020). *101 Aracla Web 2.0*. Pegem Akademi.
- İlhan, A. C. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-203. <https://doi:10.33418/ataunikkefd.793821>
- Jarrett, K. (2008). Interactivity is evil: A critical investigation of Web 2.0. *First Monday*, 13(3), 1-10. <https://doi.org/10.5210/fm.v13i3.2140>
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. Demirel, O. ve Dinçer, S. (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı içinde* (s. 1172-1182). Pegem Akademi.
- Karoğlu, A. K. K., Çetinkaya, K. B., ve Cimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Journal of University Research*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Korucu, A. T., ve Gündoğdu, M. M. (2014). Eğitim teknolojilerinde web 2.0 kullanımı 2007–2015 dönemi makalelerin içerik analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Küçük, S., Yılmaz, R., ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Education and Science*, 39(176), 393-404. <https://doi.10.15390/EB.2014.3595>
- Lehimler, E., ve Çınar, U. (2019). Mesleki Müzik eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. H. Arapgirlioğlu ve S. Akkaş (Ed.), *Güzel Sanatlar Alanında Yeni Ufuklar içinde* (47-77). Gece Yayıncılık.

- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16
- Oğuz Hacat, S., ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *International Journal of Euroasian Research*, 6(15), 948-973. doi:10.33692/avrasyad.510136
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 213-228. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000729
- Özbay, O., ve Sarice, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036>
- Özer, E. A., ve Kıyıcı, M. (2017). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin kişilik tiplerine göre Web 2.0 araçlarını kullanım durumları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 481-512. doi: 10.16949/turkbilmate.289140
- Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309745>
- Özkal, N., Güngör, A. G. A., ve Çetingöz, A. G. D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Educational Administration in Theory & Practice*, 40(40), 600-615. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10357/126810>
- Özkan, B.U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, T., ve Keçe, M. (2015). 7. Sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(5), 298-310. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34517/385022>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613142>

- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8. <https://ab.org.tr/ab12/bildiri/132.pdf>
- Seyhan A., ve Kucuk S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirme deneyimleri ve görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 56-63. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.428>
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R., ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: Karikatür. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2, 151-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95817>
- Şimsek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186. <https://doi.org/10.17943/etku.332485>
- Tatlı, Z., Akbulut, H. I., ve Altınışik, D. (2016). The impact of Web 2.0 applications on pre-service teachers’ self confidence levels about TPCCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 659-678. doi:10.16949/turkbilmat.277878
- Timur, S., Yılmaz, S., ve Küçük, D. (2021). Web 2.0 uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 291-311. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/65503/1001339>
- Tokcan, H. (2005). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tosuntaş, Ş.B., Emirtekin E., ve Süral İ., (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 9(2), 277-286. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330>
- Turan, S., ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28- 38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jena/issue/42984/519671>
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 Araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 234-260. <https://doi.0.9779/pauefd.795619>.

- Ulusoy, K., ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 149-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4767/65554>
- Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıftan bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Uzunöz, A. (2021). *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler*. Pegem Akademi.
- Ünal, F., ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/issue/33864/369372>
- Ünal, O., ve Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igge/issue/47105/569650>
- Ünlü, B., ve Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>
- Yakışan, M., Selvi, M., Sarıkaya, R., ve Selvi, M. (2008). Biyoloji laboratuvarlarında v-diyagramı kullanımının akademik başarı üzerine etkisi: Difüzyon-osmos örneği. *Milli Eğitim*, 177, 217-223.
- Yaşar, S., ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21482/230218>
- Yavuz, M., ve Kıyıcı, F. B. (2014). Laboratuvarda V-diyagramı ve kavram haritası kullanımının başarı ve eleştirel düşünme eğilimine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 150-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1730/21226>
- Yeşiltaş, E., ve Cevher, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif infografik kullanımının etkililiği. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3), 218-231.
- Yeşiltaş, E., ve Turan, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34517/381356>

- Yıldırım, Y. S., ve Perdahçı, Z. N. (2019). Eğitimde interaktif infografik kullanımının öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(2), 449-463. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/46322/582151>
- Yürük, S. E., ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287421>
- Zarrillo, J. (2008). *Teaching elementary social studies*. Pearson.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde 2018-2022 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi¹

Derya İNEGÖL²

Mustafa ÇELİK³

Özet

Bu çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin yıl, konu, yöntem, araştırma modeli, evren-örneklemi, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sistemik derleme kurallarına uygun olarak oluşturulan sorulara cevap aranırken 200 makale değerlendirilmiştir. Yıllara göre bakıldığında en çok makalenin 2018 yılında yayımlandığı ve sonraki yıllarda yayımlanan makale sayısının azaldığı görülmüştür. Yayımlanan makalelerin büyük bölümünde nicel araştırma yönteminden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin konu dağılımlarına bakıldığında ise eğitim psikolojisi ile ilgili makalelerin öne çıktığı görülmektedir. Yayımlanan makalelerde tarama modeli en çok tercih edilen araştırma modeli olmuştur. Bununla birlikte, üzerinde en çok araştırma yapılan evren ve örneklem grubu ise öğrencilerden oluşmaktadır. Yayımlanan makalelerde amaçlı örnekleme yöntemi en sık başvurulan örneklem belirleme yöntemi olmuştur. Kullanılan veri toplama araçlarında ise en çok ölçek tercih edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler arasında ise betimsel analizler öne çıkmaktadır. Benzer çalışmaların belirli aralıklarla tekrarlanmasının alan yazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim, bilimsel araştırma, doküman analizi, makale, sistemik derleme.

Examination of Articles Published in Mersin University Education Faculty Journal Between 2018-2022

Abstract

In this study, it was aimed to examine the articles published in Mersin University Education Faculty Journal between 2018-2022 in terms of year, subject, method, research model, universe-sample, sampling techniques, data collection tools and statistical techniques used in data analysis. 200 articles were evaluated while seeking answers to the questions created in accordance with the systematic review rules. When looked at by year, it was seen that the most

¹ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan dönem projesi çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, deryadoruk86@gmail.com
ORCID: 0009-0000-8720-6228

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mustafa.celik@dpu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6825-315X

articles were published in 2018 and the number of articles published decreased in the following years. It has been determined that the majority of published articles use the quantitative research method. When looking at the topic distribution of the articles, it can be seen that articles related to educational psychology stand out. The survey model has been the most preferred research model in published articles. However, the most researched population and sample group consists of students. Purposive sampling method has been the most frequently used sample determination method in published articles. Among the data collection tools used, scales were mostly preferred. Among the statistical techniques used in the analysis of data, descriptive analyzes stand out. It is thought that repeating similar studies at regular intervals will make significant contributions to the literature.

Keywords: Article, Document analysis, Science, Scientific research, Systematic review

Giriş

Bilimsel faaliyet, bir sorunu çözmek, yeni ürünler ve teknolojiler ortaya koymak, bilgi üretmek ve ekonomik fayda sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Akademik çalışmalar, bilimsel ilkeler ve yöntemler doğrultusunda yapılarak bilime ve ilgili alandaki literatüre katkıda bulunurlar. Her akademik çalışma, önceki çalışmalara dayanarak ilerler ve bilimsel araştırma dünyasında temel yapı taşı görevini yerine getirir (Arıkan, 2000).

Bir alanda üretilen bilimsel bilginin belirli aralıkla incelenmesi alanyazın için kuşkusuz önemli bir gerekliliktir. Dinçer (2018) tarafından da belirtildiği gibi, belirli aralıklarla gerçekleştirilen bu tür çalışmalar, ilgili alan veya konu hakkında istatistiksel veriler sağlayarak, alandaki açığı veya yoğunluğu gösterebilir. Alanyazında üretilen bilimsel bilginin yayımlandığı türlerden biri de makaledir. Makale incelemeleri üretilen bilimsel araştırmaların doğru olup olmadığını anlamak, yöntemlerini incelemek, sonuçlarını değerlendirmek ve kısacası alan yazında hâkim olan görüşü ortaya çıkarmak için yapılır. Yapılan bu incelemeler bilimsel yayınların kalitesini artırır ve hatalı/yanlış bilgilerin yayılmasını önler. Bununla birlikte bilimsel topluluğun ilerlemesine katkıda bulunur. Belirli bir alanda üretilen bilimsel araştırmalar değerlendirildiğinde üzerinde çalışma yapılan konular hakkında bilgi elde edilir. Alanyazında üretilen bu çalışmalarda işlenen konuların derinliği ve yaygınlığı ile ilgili bilgiler elde edilebilir. Ayrıca yapılan bu değerlendirmeler bilimin kendi kendini sorgulaması ve bu doğrultuda kendini geliştirmesi açısından önem arz etmektedir (Turan vd., 2014).

Bir bilimsel alanda disiplinlerin gelişiminin, akademisyenler ve uzmanlar tarafından yapılan bilimsel araştırmalarla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Seçer vd., 2014). Bilimsel çalışmaların incelenmesi, bir alanın mevcut durumunu anlamak ve gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları önceden tespit etme fırsatı sunarak politika oluşturma sürecine katkı sağlar. Bununla birlikte, farklı türlerdeki araştırmaların (örneğin; tez, makale, bildiri) konu, araştırma tasarımı,

veri toplama yöntemleri, çalışma grubu, evren-örneklem, veri analizleri gibi belirli başlıklar altında incelenmesi, söz konusu alanın bilim insanları tarafından anlaşılması için önemlidir (Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bu bağlamda, farklı disiplinlere ait araştırmaların geçmişten bugüne kadar değerlendirilmesi yapılmaktadır. Araştırmaların değerlendirilmesi, bilgi üretimindeki genel eğilimleri belirlemek, mevcut sorunları anlamak ve kullanılan araştırma yöntemlerini analiz etmek için etkili bir araçtır (Heck ve Hallinger, 2005).

Eğitim, yaşanan değişim ve gelişim hareketlerinden öncelikli olarak etkilenen önemli alanlardan biridir. Söz konusu değişim alanda üretilen bilimsel araştırmaları da etkilemektedir. Bu nedenle eğitim alanında üretilen bilimsel araştırmalar takip edilmelidir. Bu takip süreci alan açısından önemli görülmektedir (Varışoğlu vd., 2013). Belirli bir alanda veya konuda var olan eğilimlerin belirlenebilmesi için en uygun yollardan birisi, söz konusu alanda üretilen bilimsel araştırmaları incelemektir. Bu incelemelerin ise belirli zaman aralıklarıyla tekrar edilmesi gerekmektedir (Staton-Spicer ve Wulff, 1984). Falkingham ve Reeves (1998) da bir alanda yayımlanan bilimsel çalışmaların içerik analiziyle incelenmesinin okuyuculara yararlı bilgiler sunabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eğilim belirleme araştırmaları ilgili alanda bir rehber niteliği taşımaktadır. Söz konusu araştırmalar, gelecekte yapılacak yeni araştırmalara öncülük edebilecektir (Chang vd., 2010; Keselman, 1998).

Lee ve diğerlerinin (2009) belirttiği gibi, çalışmaların sınıflandırılması ve genel eğilimlerin belirlenmesi, araştırmacılar için kendi çalışma alanlarındaki güncel durumu anlamak açısından önemli kazanımlar sağlayabilir. Bu nedenle çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayınlanan makalelerin yıl, konu, yöntem, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Makaleler yayımlanma yıllarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Makaleler çalışılan konular bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Makaleler kullanılan yöntemler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Makaleler araştırma modelleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Makaleler evren ve örneklem grupları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Makaleler örnekleme yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

7. Makaleler veri toplama yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

8. Makaleler veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayınlanan makaleleri yıl, konu, yöntem, araştırma modeli, evren-örneklem, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları ve istatistiksel analiz teknikleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme, belirli bir konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmalardan faydalanarak çıkarımlar yapmayı ve bu konuyla ilgili kavramsal bilgi elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Hanley ve Cutts, 2013). Sistematik derleme, belirli bir konu veya alanla ilgili olan bir sorunu ele alarak, o alanda yapılan tüm çalışmaların taranması, belirli kriterlere göre örneklem seçimi ve çalışmaların bulgularının sentezlenmesini içeren bir yöntemdir (Higgins ve Green, 2011). Sistematik derleme, önceden belirlenmiş kriterlere göre seçilen çalışmaların bir araya getirilerek, sorulan araştırma sorusuna yanıt arayan bir çalışma yöntemidir. Bu yöntem, güncel bilimsel kanıtların toplanmasını, analiz edilmesini ve sonuçlarının özetlenmesini sağlar (Çınar, 2021). Bununla birlikte, sistematik derleme çalışmaları alanyazında üretilen dağınık ve karmaşık sonuçlardan daha derli toplu ve uygulanabilir sonuçlar elde etmeyi amaç edinmektedir. Bu bağlamda sistematik derleme çalışmalarının, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırması bu çalışmaların en önemli özelliği olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2021).

Sistematik derlemelerin temel özellikleri şunlardır: önceden tanımlanmış bir araştırma sorusu belirlenmesi; çalışmanın kapsamının net ve açık olması ve hangi çalışmaların dâhil edileceğine dair belirli kriterlerin olması; tüm ilgili araştırmaların taranması için çaba harcanması ve dâhil edilen çalışmalardaki önyargılarla ilgili konuların dikkate alınması; dâhil edilen çalışmaların analiz edilerek tarafsız ve objektif bir şekilde sonuçlara varılması (Lasserson vd., 2019). Sistematik derleme, tüm bu özellikleriyle güvenilir ve sağlam bir bilgi sentezini sağlamayı amaçlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılların arasında yayımlanan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın güncel veriler ile yapılabilmesi adına dergide son beş yıl içerisinde yayımlanan makaleler

incelenmiştir. Bu derginin seçilmesinde, derginin 2005 yılında yayın hayatına başlamış olması, dergide yılda üç kez yayın yapılması ve indekslenme alanının geniş olması tercih nedeni olmuştur. Araştırma için makalelerin taranma işlemi Dergi-Park portalı üzerinden yapılmıştır. Söz konusu yıllar arasında dergide toplam 202 makale yayımlanmıştır. Ancak yayımlanan 2 makale derleme makalesi olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Analizler 200 makale üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çelik (2020) tarafından geliştirilen “Bilimsel Yayın Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bilimsel yayın değerlendirme formunda makaleleri değerlendirme kriterleri olarak yıl, konu, araştırma yöntemi, araştırma modeli, evren-örneklem türü, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve istatistiksel teknikler bölümleri bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Sistemik derleme sürecinin ilk aşamasında makalelerinin inceleneceği, eğitim ile ilgili bir dergi ismi belirlenmiştir. Daha sonra dergide 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makaleler Dergi-Park portalı üzerinden bilgisayara indirilmiştir. İndirilen makaleler, etik açıdan sorun teşkil etmemesi adına, makalelerdeki kişi ve kurum bilgileri kullanılmadan yalnızca cilt ve sayı numaralarıyla isimlendirilmiş ve yılına göre bilgisayar ortamında arşivlenmiştir. Makalelerdeki veriler yıl, konu, yöntem, araştırma modeli, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler başlıkları altında titizlikle incelenerek excel’de oluşturulan tabloya işlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve doküman analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen veri setinin dikkatli bir şekilde, ayrıntılı ve sistemik olarak yorumlanıp belirli bir anlam çıkarma çabasıdır (Şentuna-Akay, 2019). Başka ifade ile benzer verilerin belirli temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların okuyucular tarafından anlaşılabilir bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi ise, bilimsel araştırmalarda kullanılan bir yöntem olup, çeşitli dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini içerir. Bu yöntem, basılı veya elektronik materyallerin incelenerek değerlendirilmesini sağlar (Bowen vd., 2009). Doküman analizi sayesinde araştırılan olguyla ilgili detaylı bilgilere erişmek mümkündür. Nitel araştırma yöntemi ışığında yapılan analizler ile elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2018	70	35,0
2019	46	23,0
2020	41	20,5
2021	27	13,5
2022	16	8,0
Toplam	200	100

Tablo 1 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde toplam 200 makale yayımlandığı görülmektedir. Yayımlanan makalelerin sayısında yıllara göre düşüş meydana gelmiştir. En fazla makale ise 2018 (f=70, %35,0) yılında yayımlanmıştır. Tablo 2’de Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin çalışılan konulara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı

Konu	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Eğitim Psikolojisi	7	8	10	3	3	31	15,5
Yönetim	16	3	6	1	-	26	13,0
Eğitim Politikaları	4	4	2	8	4	22	11,0
Akademik Başarı	12	3	3	3	-	21	10,5
Örgüt ve Örgütsel Davranış	12	2	3	-	4	21	10,5
Performans Yönetimi	12	3	6	-	-	21	10,5
Ders kitabı/Kaynak kitap seçimi	4	3	4	1	-	12	6,0
Öğretim Teknolojileri	3	4	-	-	3	10	5,0

Tablo 2 (Devamı)

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı

Konu	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Öğrenci Tutumları ve Kaygı	1	1	2	3	1	8	4,0
İletişim	5	1	1	-	-	7	3,5
Liderlik	4	1	1	-	1	7	3,5
Özel Eğitim	2	1	-	2	-	5	2,5
Denetim	1	1	1	-	-	3	1,5
İnovasyon	1	-	1	1	-	3	1,5
Çok Kültürlülük	-	-	2	-	-	2	1,0

Tablo 2 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde eğitim psikolojisi (f=31, %15,5) en çok çalışılan konu olmuştur. Eğitim psikolojisi konusunu yönetim (f=26, %12) ve eğitim politikaları (f=22, %11,0) konuları izlemektedir. Yayımlanan makalelerde en az çalışılan konular ise denetim (f=3, %1,5), inovasyon (f=3, %1,5) ve çok kültürlülük (f=2, %1,0) konularıdır. Tablo 3'te Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin kullanılan yöntemlere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

Yöntem	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Nicel	35	19	19	8	4	85	42,5
Nitel	20	18	17	14	6	75	37,5
Karma	15	9	5	5	6	40	20,0
Toplam	70	46	41	27	16	200	100

Tablo 3 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde nicel araştırma yöntemi (f=85, %42,5) en çok kullanılan araştırma yöntemi olmuştur. Nicel araştırma yöntemini nitel araştırma yöntemi (f=75, %37,5) ve karma araştırma yöntemi (f=40, %20,0) izlemektedir. Tablo 4'te Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin kullanılan araştırma modeline göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Tarama	44	26	18	12	8	108	54,0
İlişkisel	12	5	8	5	3	33	16,5
DeneySEL	7	8	2	1	2	20	10,0
Olgu Bilim (Fenomenoloji)	3	5	3	3	1	15	7,5
Durum Analizi	3	2	3	4	2	14	7,0
Doküman Analizi	-	-	7	2	-	9	4,5
Meta Analiz	1	-	-	-	-	1	0,5

Tablo 4 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde tarama modeli (f=108, %54,0) en çok kullanılan araştırma modeli olmuştur. Tarama modelini ilişkisel model (f=33, %16,5) ve deneysel model (f=20, %10,0) izlemektedir. Yayımlanan makalelerde meta analiz modeli (f=1, %0,5) en az tercih edilen araştırma modeli olmuştur. Tablo 5'te Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin evren ve örneklem gruplarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Evren ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Evren-Örneklem	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Öğrenci	39	28	14	16	9	106	53,0
Öğretmen	24	10	14	6	6	60	30,0
Doküman	8	6	12	5	1	32	16,0
Yönetici	6	2	3	1	-	12	6,0
Öğrenci Velisi	1	3	-	3	-	7	3,5
Akademisyen	-	-	-	1	1	2	1,0

Tablo 5 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde öğrenci (f=106, %53,0) örneklem grubu en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu olmuştur. Öğrencileri sırasıyla öğretmen (f=60, %30,0) ve doküman (f=32, %16,0) evren-örneklem grupları izlemektedir. Yayımlanan makalelerde en az tercih edilen evren-örneklem grubu ise akademisyenlerdir (f=2, %0,9). Tablo 6'da Mersin

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin örnekleme yöntemlerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 6

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Amaçlı	27	18	13	11	4	73	36,5
Kolay Ulaşılabilir	18	10	9	9	3	49	24,5
Basit Tesadüfi	11	6	11	2	3	33	16,5
Ölçüt	9	8	4	3	3	27	13,5
Maksimum Çeşitlilik	-	3	2	2	1	8	4,0
Tabakalı	3	-	1	-	1	5	2,5
Küme	2	1	-	-	1	4	2,0
Kartopu	-	-	1	-	-	1	0,5

Tablo 6 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde amaçlı örnekleme yöntemi (f=73, %36,5) en çok kullanılan örnekleme yöntemi olmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemini sırasıyla, kolay ulaşılabilir (f=49, %24,5) ve basit tesadüfi (f=33, %16,5) örnekleme yöntemleri izlemektedir. Yayımlanan makalelerde kartopu (f=1, %0,5) örnekleme yöntemi en az kullanılan örnekleme yöntemi olmuştur. Tablo 7'de Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 7

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Ölçek	38	19	19	10	9	95	47,5
Görüşme Formu	16	9	6	6	4	41	20,5
Anket	8	10	11	6	3	38	19,0
Envanter	2	4	2	-	2	10	5,0
Başarı Testi	4	1	2	1	-	8	4,0
Gözlem Formu	2	1	-	1	1	5	2,5
Rubrik	2	-	1	1	-	4	2,0

Tablo 7 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde ölçek (f=95, %47,5) en çok kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Ölçekten sonra ise görüşme formu (f=41, %20,5) gelmektedir. Yayımlanan makalelerde rubrik (f=4, %2,0) en az tercih edilen veri toplama aracı olmuştur. Tablo 8'de Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 8

2018-2022 Yılları Arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

İstatistiksel Teknik	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Betimsel	28	13	12	6	6	65	32,5
t-testi	17	8	8	4	1	38	19,0
İçerik analizi	5	12	10	6	3	34	17,0
Faktör analizi	12	6	6	2	5	31	15,5
Regresyon	12	4	4	3	-	23	11,5
Anova	6	7	2	4	-	19	9,5
Pearson r	2	3	2	5	1	13	6,5
Mann Whitney U	1	4	3	1	-	9	4,5
Ki-kare	2	-	2	-	-	4	2,0
Kruskal Wallis	-	2	-	1	-	3	1,5
Kolmogorov Smirnov	2	1	-	-	-	3	1,5
Ancova	-	1	-	1	-	2	1,0
Spearman	-	-	1	-	-	1	0,5
Manova	-	-	-	1	-	1	0,5

Tablo 8 incelendiğinde, 2018-2022 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerde betimsel teknik (f=65, %32,5) en çok kullanılan istatistiksel teknik olmuştur. Betimsel teknikten sonra, t-testi (f=38, %19,0), içerik analizi (f=34, %17,0) ve faktör analizi (f=31, %15,5) gelmektedir. Yayımlanan makalelerde Spearman (f=1, %0,3) ve Manova (f=1, %0,3) en az tercih edilen istatistiksel teknikler olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makalelerin belirli özellikler açısından sistematik bir derlemesi yapılmıştır.

Bu derleme sürecinde, makalelerin yayımlandığı yıl, konu, yöntem, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler gibi çeşitli faktörler incelenmiştir. Araştırma kapsamında 200 tane makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda inceleme yapılan yıllardaki yayımlanan makale sayısının her yıl bir önceki yıla göre azaldığı görülmüştür. Hıdıroğlu'nun (2020) araştırmasında yayımlanan makale sayılarında azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma sonucu elde edilen araştırma sonucumuz ile benzerlik göstermektedir. Alan yazında karşılaşılan Köse ve Ozan'ın (2014) araştırmasında ise hazırlanan makale sayılarında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma sonucu elde edilen araştırma sonucumuz ile farklılık göstermektedir. Alan yazında karşılaşılan bu benzerlik ve farklılıkların olmasını normal bir durum olarak değerlendirmek mümkündür. Bazı dergilere yoğun ilgi olması ya da bazılarında daha az ilgi gösterilmesi alan yazında bilim insanları arasında görülen tipik bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yayımlanan makalelerin konu dağılımları göz önüne alındığında, eğitim psikolojisi ile ilgili konularda çok sayıda makale hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, yönetim ve eğitim politikaları da yoğun ilgi gören konular arasındadır. Ayrıca, denetim, inovasyon ve çok kültürlülük gibi konuların ise üzerinde daha az çalışma yapılan konular arasında olduğu görülmektedir. Aydın ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde yönetim konusunun yoğun ilgi gören konular arasında yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Aypay ve diğerleri (2010) de en çok çalışılan konular arasında yönetim olduğunu tespit etmiştir. Gülmez ve Yavuz'un (2016) araştırmalarında ise en çok çalışılan konunun liderlik olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen araştırmalar araştırma sonuçlarımız ile benzerlik ve farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu benzerlik ve farklılıkların nedeni olarak ise belli dönemlerde belirli konulara eğilimin artması alan yazında karşılaşılan tipik bir durum olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında popüler olan gündelik konuların çalışıldığı söylemek mümkündür (Yalçın, 2015). Bu bağlamda belirli konuların öne çıkması bazı konuların ise daha az tercih edilmesi normal karşılanmaktadır.

Yayımlanan makalelerde kullanılan yöntem göz önüne alındığında, nicel araştırma yönteminin en çok tercih edilen araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç da alan yazındaki pozitif paradigmanın etkisinin hala devam ettiğinin bir göstergesidir (Yılmaz, 2018). Alan yazına bakıldığında, elde edilen araştırma sonucunu destekleyen çok sayıda araştırmayı (Akyürek, 2022; Altinkurt vd., 2010; Aydın vd., 2010; Aypay vd., 2010; Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Ekşi ve Okutan, 2007; Gizir ve Köle, 2009; Köse ve Ozan, 2014; Öner

ve Türkoğlu, 2020; Polat, 2010; Yılmaz, 2018; 2019) görmek mümkündür. Söz konusu araştırmalarda en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, alan yazında hazırlanan bilimsel çalışmalarda en tercih edilen araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğunu tespit eden araştırmalara (Tatık ve Doğan, 2014; Turan vd., 2014) da rastlamak mümkündür. Eğitim yönetimi alanının, pozitivist paradigmanın etkisi altında olduğu ve bu doğrultuda alan yazında hazırlanan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemin tercih edilmesi (Aydın vd., 2013) elde edilen araştırma bulguları ile bir kez daha doğrulanmıştır.

Yayımlanan makalelerde kullanılan araştırma modeli göz önüne alındığında, en çok kullanılan araştırma modelinin tarama modeli olduğu görülmüştür. Alp ve Şen (2020) tarafından yapılan araştırmada, eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yazılan lisansüstü nicel tezlerde en yaygın olarak kullanılan araştırma deseninin tarama yöntemi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aslan ve Özkubat (2019) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında da tarama yönteminin en sık kullanılan araştırma yöntemi olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara ek olarak alan yazında tarama modelinin en çok tercih edilen araştırma modeli olduğunu gösteren farklı çalışmalara da (Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2009; Köse ve Ozan, 2014; Öner ve Türkoğlu, 2020; Polat, 2010; Tatık ve Doğan, 2014; Turan vd., 2014) rastlamak mümkündür. Söz konusu sonuçlar araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Hazırlanan makalelerin büyük bölümünde tarama modelinin tercih edilmesinin nedenleri arasında pozitif paradigmaya bağlılık, sayısal verilerin daha doğru sonuçlar verdiği olan inanç, nicel araştırmaların daha kolay uygulanabilir olması gibi nedenler söz konusu olabilir (Çelik, 2020). Bununla birlikte, eğitim yönetimi gibi bazı alanlarda nicel araştırma yöntemlerinin sorunlara çözüm bulmada yetersiz kalabileceğini söylemek de mümkündür (İşçi, 2013). Yayımlanan makalelerde en az kullanılan araştırma modelleri arasında ise fenomenolojik ve meta analiz gibi araştırma modelleri yer almaktadır.

Yayımlanan makalelerde kullanılan evren ve örneklem grupları göz önüne alındığında, üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubunun öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerden sonra üzerinde en çok araştırma yapılan evren ve örneklem grubu ise öğretmenlerdir. Elde edilen bu sonuç Akyürek (2022), Çelik (2020), Gizir ve Köle (2009), Öner ve Türkoğlu (2020), Tatık ve Doğan (2014) ve Yılmaz'ın (2019) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yayınlanan makalelerde üzerinde en az araştırma yapılan evren-örneklem grupları ise akademisyen ve

öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Gülmez ve Yavuz (2016) ile Köse ve Ozan'ın (2014) araştırmaları da elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli paydaşları arasında yer alan akademisyen ve öğrenci velileri ile yapılan çalışmaların arttırılması alan yazındaki boşlukları doldurması açısından büyük önem arz etmektedir.

Yayımlanan makalelerde kullanılan örnekleme yöntemleri göz önüne alındığında, en çok kullanılan örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. Çelik(2020), Karadağ (2009) ve Uysal'ın (2013) çalışmalarında da en çok kullanılan örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuçlar araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Amaçlı örnekleme yönteminden sonra ise en çok tercih edilen örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemidir. Ekonomik anlamda ve zaman açısından kazanım olarak düşünüldüğünde amaçlı örnekleme yönteminin çok tercih edilen yöntemler arasında olması da normal bir sonuç olarak kabul edilebilir. Yayımlanan makalelerde en az kullanılan örnekleme yöntemi ise kartopu yöntemidir. Nitel araştırma yöntemleri kapsamında kullanılan bu yöntemin az tercih edilmesinin nedenleri arasında alan yazında pozitif paradigmanın etkin olması ve bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edilmesi gösterilebilir.

Yayımlanan makalelerde kullanılan veri toplama araçları göz önüne alındığında, en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu görülmektedir. Ölçekler ile veri toplamak hem kolay hem de ekonomiktir. Kısa zamanda çok sayıda veri toplanabilir. Bunların yanında, ölçekler ile elde edilen veriler hazır paket programlar sayesinde kolaylıkla analiz edilebilmektedir. Yayımlanan makalelerde nicel araştırma yönteminin de daha çok tercih edildiği göz önüne alındığında ortaya çıkan bu sonuç normal kabul edilebilir. Çelik(2020), Karadağ (2009), Köse ve Ozan (2014) ve İşçi'nin (2013) çalışmalarında da en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuçlar araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yayımlanan makalelerde nicel araştırma yönteminin ve tarama modelinin tercih edildiğini göz önüne alınırsa veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanılması da kaçınılmaz bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Yayımlanan makalelerde verilerin analizinde kullanılan istatistiki teknikler göz önüne alındığında, en çok betimsel tekniğin ardından ise bağımsız gruplar için yapılan t-testinin kullanıldığı görülmektedir. Alan yazına bakıldığında, ortaya çıkan bu sonucu destekleyen çok sayıda araştırmaya (Aypay vd., 2010; Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Çelik, 2020; Karadağ, 2009; Polat, 2010; İşçi, 2013; Turan vd., 2014) rastlanmak mümkündür. Söz edilen bu

araştırmalarda da alan yazında yapılan araştırmalarda en çok betimsel tekniğin kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte Aypay ve diğerleri (2010), İşçi (2013), Karadağ (2009), Polat (2010), Uysal (2013) ve Turan ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmalarda betimsel teknikten sonra en çok t-testinin kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır. Söz konusu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yayımlanan makalelerde en az kullanılan istatistiki teknikler ise Spearman, Manova ve Ancova gibi istatistiksel teknikler olmuştur. Yapılan araştırmalarda nicel yöntemlerin ağır basması, ilişki analizlerinde Pearson katsayısının daha çok tercih edilmesi gibi nedenler söz konusu tekniklerin daha az tercih edilme nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıda, bundan sonra benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara ve alandaki uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir:

- Yayımlanan makalelerdeki konu dağılımları dikkate alındığında, eğitim psikolojisi, yönetim ve eğitim politikaları gibi konulara yoğun ilgi gösterilmektedir. Bu bağlamda, alan yazında üzerinde az çalışma yapılan denetim, inovasyon ve kültür gibi konulara da önem verilmesi önerilebilir.
- Yayımlanan makalelerdeki yöntem tercihleri dikkate alındığında, makalelerde nicel araştırma yöntemlerinin ve dolaylı olarak pozitif paradigmanın etkisi görülmektedir. Bu bağlamda, sonraki araştırmalarda yorumsamacı paradigmaya da önem verilmesi önerilebilir.
- Benzer araştırmaların belirli aralıklarla tekrarlanması önerilebilir. Böylelikle alan yazında hakkında genel bir görünüm elde edilebilir. Bu da alan yazının gelişimi açısından önem arz etmektedir.
- Benzer araştırmaların sadece makalelerle sınırlı tutulmaması gerekir. Bu bağlamda, alan yazında hazırlanan diğer bilimsel çalışmalar ile de araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Türkiye’de üretilen bilimsel bilginin mevcut durumu hakkında bilgi edinebilmek için uluslararası düzeyde eğitim yönetimi alanında hazırlanan makaleler ile karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Akyürek M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324-341.

Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53.

- Altinkurt, Y., Demir, S., Akbaba Dağ, S., & Erol, E. (2010, Haziran). *Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi*. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Gazi.
- Aslan, C., & Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongresi bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 535-554.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Sarier Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. (1990). Eğitim yönetiminde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-85.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line*. Princeton University.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 315-331.
- Çelik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314.

- Dinçer, M. Z. (2018). *Mikro ekonomi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF.
- Ekşi, A., & Okutan, M. (2007, Eylül). *2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis - A technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R&D at the section level. *Scientometrics*, 42, 97-120.
- Gizir, S., & Köle, F. (2009, Mayıs). *Eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan çalışmaların kuram, yöntem ve ele alınan değişken açısından incelenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329.
- Hanley, T., & Cutts, L. (2013). What is a systematic review. *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hıdıroğlu, Y. Ö. (2020). Türkiye'de eğitim denetimi alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-22.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keselman, H. J. (1998). Testing treatment effects in repeated measures designs: An update for psychophysiological researchers. *Psychophysiology*, 35(4), 470-478.

- Köse, E., & Ozan, C. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University of Education*, 4(1), 116-136.
- Lasserson, T. J., Thomas, J., & Higgins, J. P. T. (2019). Starting a review. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Eds.). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 1-12). Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Öner, Ö., & Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1265-1285.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ceyhun, O., & Yılmaz, B. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Staton-Spicer, A. Q., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391.
- Şentuna-Akay, E. (2019). İçerik analizine giriş. İçinde A. Arı (Çev. Edt.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (s. 343-380). Konya: Eğitim.
- Tatık, R. Ş., & Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25-I, 399-410.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2018, Kasım). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları*. Türkiye’de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumunda sunulan bildiri. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı & Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi* 4(2), 81-103.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yücedağ, T., & Erdoğan, A. (2011). 2000–2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 857-865.

“Başarı ve Başarısızlık Neye Benzer?” Metaforik Algıların İncelenmesi

Hatice Özlem Anadol¹ Emre Kucam² Ömay Çokluk Bökeoğlu³

Özet

Bu çalışmada, öğrencilerin “başarı ve başarısızlık” kavramlarına yönelik olarak metaforların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma verileri metafor formu ile elde edilmiştir. Öğrencilere “Başarı..... gibidir; çünkü”, “Başarısızlık..... gibidir; çünkü”, ibarelerinin yazılı olduğu bir form verilmiş ve metafor ifadesinin ilk bölümünde başarı ve başarısızlık kavramlarını bildikleri bir kavrama benzetmelerini, ikinci bölümde ise birinci bölümde yaptıkları benzetmenin gerekçesini çünkü ile başlayan bir ifade ile açıklamaları istenmiştir. Metafor formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin başarıya ilişkin 17 kategoride metafor, başarısızlığa ilişkin 11 kategoride metafor ürettikleri belirlenmiştir. Çok büyük bir bölümü liseden yeni mezun olmuş üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarıya yönelik olarak; huzur ve mutluluk temsili olan doğada bulunan unsurları (ağaç, çiçek vb.) ve var olmayan ancak var olması/varılması hedeflenen yer temsili olarak da statü yükselten unsurları (zirve, hazine vb.) metafor olarak kullandıkları belirlenmiştir. Aynı öğrencilerin başarısızlığa yönelik olarak ise; psikolojik baskıların yansımaları olan semptomları (karın ağrısı, kramp vb.) ve kurtulması çok zor olan korku ile ilgili unsurları (kuyu, bataklık vb.) metafor olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: başarı, başarısızlık, içerik analizi, fenomenoloji, metafor,

“What does Success and Failure Look Like?” Examination of Metaphorical Perceptions

Abstract

In this study, it was aimed to determine the metaphors of the students for the concepts of "success and failure". Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data in the study were collected from students who received English preparatory education at a state university in Ankara in the fall semester of the 2019-2020 academic year, using the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. The data in the study were obtained with the metaphor form. “Success is like.....; because

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-2881-9806>, ozlemanadol@gazi.edu.tr

² Uzman, TOBB ETÜ Koleji, <https://orcid.org/0000-0002-4283-7103>, emrekucam@gmail.com

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>, cokluk@education.ankara.edu.tr

.....”, “Failure is like.....; because”, phrases were given, and in the first part of the metaphor expression, they were asked to compare the concepts of success and failure to a concept they knew, and in the second part, they were asked to explain the reason for the analogy they made in the first part with an expression starting with because. The data obtained from the metaphor form were analyzed by content analysis. As a result of the analysis of the data, it was determined that the students produced metaphors in 17 categories related to success and 11 categories related to failure. For the success of the university preparatory class students, most of whom have just graduated from high school; it was determined that they used the elements of nature (tree, flower, etc.) that represent peace and happiness, and the elements that increase the status (peak, treasure, etc.) as the representation of a place that does not exist but is intended to exist/reach as metaphors. For failure, it was determined that they used symptoms (abdominal pain, cramps, etc.) that are reflections of psychological pressures and fear elements that are very difficult to get rid of (well, swamp, etc.) as metaphors.

Keywords: content analysis, failure, metaphor, phenomenology, success

Giriş

Eğitim, sadece bilgi aktarımından ibaret olmayan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Bilişsel yön, öğrencilerin düşünce süreçleri, duyuşsal yön, öğrencilerin duygusal zekâ, motivasyon ve iş birliği gibi duyuşsal becerilerini, psikomotor yön, öğrencilerin fiziksel becerilerini ve pratik yeteneklerini içerir. Bu çok yönlü yaklaşım, eğitimin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireylerin bütünsel gelişimini de hedeflemesine olanak tanır. Bu süreçte, metaforlar, öğrenmenin anlamını derinleştiren ve karmaşıklığını anlamamıza katkı sağlayan önemli bir araç olarak öne çıkar.

Metafor kelimesinin farklı anlam ve tanımları vardır; ancak sözlüklerde sıklıkla “mecaz” ile eş anlamlı olduğu belirtilmektedir. Mecaz da “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2020). Çoğu zaman edebiyatla ilişkilendirilen metafor kavramı, aslında sadece edebi metinlerde kullanılan bir söz sanatı olmaktan ibaret değildir; metaforların iletişimdeki rolü bundan çok daha fazladır (Semerci, 2007). Tompkins ve Lawley’e (2002) göre metafor, bireyin yaratıcı düşünmesi için de oldukça önemlidir. Morgan (1998) metaforların, anlaşılması zor kavramların öğretilmesinde de özel bir yeri olduğuna ve bireylere farklı bakış açıları kazandırdığına vurgu yapmaktadır.

Metaforik yapılar, farklı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklere sahip bireylerin, düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmek için, bilinen somut kavramlar ile bilinmeyen soyut kavramlar arasında ilişki kurmaları yolu ile oluşturulur (Saban, 2004). Nitekim Tepebaşılı (2013) metaforun, dil ve düşüncenin etkileşiminden doğduğunu, dili düşünceye,

düşünceyi de dile dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Oluşturulan metaforların geçmiş yaşantılar kaynaklı olduğu düşünüldüğünde, özellikle bilinçaltı düzeyde kavramlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmasının, bireylerin farkında olmadığı duygu ve düşüncelerini ortaya koyması nedeniyle yararlı ve önemli olduğu ifade edilebilir.

Metaforlar eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek adına, araştırmacıların gözlem yapmalarına ve anlaşılmayan kavramları derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Metaforların eğitimcilerin olaylar karşındaki davranışlarını daha iyi planlamalarına yardımcı olabileceği düşünüldüğünde, aynı zamanda, birer araştırma ve öğretim aracı işlevine de sahip olduğu sonucuna varılabilir (Saban, 2004). Örneğin matematik dersinde negatif ve pozitif sayıların çarpım sonuçlarının işaretinin hatırdaki kalması için negatif sayıyı “düşman”, pozitif sayıyı “dost” olarak tanımlayan bir öğretmen, $(-)$. $(-) = (+)$ olma durumunu “düşmanımın düşmanı dostumdur” şeklinde ifade ederse, öğrencilerde “negatif sayılar düşmana benzer” ve “pozitif sayılar dostu benzer” metaforlarını geliştirebilir. Bu durum aynı zamanda metaforların eğitim öğretim etkililiğinde rolünün bir kanıtı niteliğindedir.

Bilişsel bir yapı olan metafor, yeni öğrenilen kavramların özellikleriyle önceden öğrenilen birçok kavramın özelliklerinin eşleştirilmesi, böylelikle en çok eşleşmeye sahip olan ile özdeşleştirilerek ortaya konulması şeklinde ifade edilebilir. Bu durum metafor kullanan bireylerin ilişkilendirme becerilerini de ortaya koymaktadır. Lakoff'a (2005) göre metaforlar bilgi edinmenin yeni bir yoludur. Bu açıdan bakıldığında, metaforların öğretim sürecinde kullanılmasının hem öğrencilerin öğrenmeleri hem de söz konusu öğrenmelere yönelik duygu durumları ve ilişkilendirme becerileri ile ilgili ipuçları içereceğini söylemek mümkündür (Lakoff ve Johnson, 2007). Diğer bir deyişle, metaforlar, bilinen kavramlardan yola çıkarak yeni kavramlara ilişkin yeni anlayışlar geliştirmek ve yeni ilişkiler oluşturma sürecidir. (Lynch ve Fisher-Ari, 2017). Bu noktada metaforun bireylerin bilişsel gelişimindeki rolüne değinmek yerinde olacaktır.

Metaforlar, bireylerin öğrenilen yeni kavramlar arasında bağlantı kurmalarını sağlayarak, bilginin nasıl organize edildiğini ve işlendiğini anlamamıza olanak sağlar (Shaw, Barry ve Mahlios, 2008). Kavramlar arasında bağlantı kurmayı sağlamanın ötesinde, metaforlar, bireysel izler de taşımaktadır; dolayısıyla kişisel anlamlandırmalar sayesinde, eğitim ve psikolojide bireylerin kavram ve olguları nasıl algıladığını anlamak açısından önem taşımaktadır. Metaforlar ilkokuldan üniversiteye eğitimin her aşamasında kullanılabilir.

(Ertürk, 2021; Egüz ve Öntaş, 2018; Ekici ve Akdemiz, 2018; Korkut ve Keskin, 2016). Bu nedenle, bireylerin eğitim ile ilgili kavramları nasıl yapılandırdığını inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Metafor ile ilgili temel çalışmalardan biri olan, Lakoff ve Johnson'un (2007) "*The Metaphors we live by*" adlı kitabı günlük yaşamda kullanılan metaforları dilbilimsel ve bilişsel açıdan incelerken Lawley ve Pompkins'in (2000) "*Metaphors in mind*" kitabında metaforların bireylerin düşünce yapısını nasıl etkilediği ve dönüştürebileceği anlatılmaktadır. Larsson (2017) ise "*Conceptions in the code: How Metaphors Explain Legal Challenges in Digital Times*" kitabında hukuk konularını anlatırken kullandığı metaforları ve hukuk ile teknoloji arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, ilköğretim ve/ya ortaöğretim ve/ya yükseköğretimde verilen derslere yönelik birçok metafor çalışması yapıldığı görülmektedir.

Boylu ve Işık (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçladıkları, A2, B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen toplam 100 öğrencinin katıldığı bu çalışmada 4 farklı tema (Diller Arası Benzerlik, Olumlu His, İhtiyaç ve Kolay Bulma) oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda ise, 31 öğrencinin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 21 öğrencinin Türkçeyi zor bulduğu, 9 öğrencinin Türkçeyi ana dili ile veya bildiği bir dille ilişkilendirdiği, 30 öğrencinin ise Türkçeye karşı olumlu bir his beslediği ifade edilmiştir.

Taşkın, İleritürk ve Köse (2017) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin "*Türkçe Dersi*" ve "*Türkçe Öğretmeni*" kavramlarına ilişkin metaforlarını incelemeyi amaçladıkları ve 158 öğrenci ile yürüttükleri bu çalışmada Türkçe dersine yönelik 6 kavramsal kategori (temel unsur, rahatlatıcı, bilgilendirici, olumsuz, geçmişin uzantısı, özgürlüğün yansıtıcısı), Türkçe öğretmenine yönelik ise 8 kavramsal kategori (bilgi sağlayıcı, uzaklaştırıcı-korkutucu, rahatlamayı sağlayıcı, yol gösterici ve yönlendirici, karakter gelişimcisi, biçimlendirici ve şekillendirici, otorite unsuru, değerli bir unsur) oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise 8. sınıf öğrencilerinin "*Türkçe dersi*" ve "*Türkçe öğretmenine*" yönelik metaforlarının çoğunun olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Karaca ve Ada (2018), öğrencilerin matematik ve matematik öğretmenine yönelik algılarını metaforlar yardımıyla belirlenmeye çalıştıkları bu çalışmada 640 öğrencinin anketi araştırma kapsamına alınarak analiz edilmiştir. Bu çalışma kapsamında matematik dersine yönelik öne çıkan 5 tema (zekâ gerektiren bir ders, zor-sıkıcı bir ders, her şeyi kapsayan bir ders, birçok konu içeren bir ders, çalışma gerektiren bir ders) ve matematik öğretmenine

yönelik öne çıkan 4 tema (zeki insan, kötü insan, iyi insan, matematikle ilgili meslekleri yapabilen insan) oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin birçoğu matematik dersini zor-sıkıcı ve karmaşık bir ders olarak görürken, bir kısmı ise matematik dersini kolay-eğlenceli bir ders olarak görmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu matematik öğretmenlerini zeki insanlar olarak algılamaktadır.

Soğukpınar ve Karışan (2022) ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik algılarını metafor ve öğrenci çizimleri yoluyla belirlemeyi amaçladıkları bu çalışmada 504 ortaokul öğrencisine metaforik algı ve çizim formu uygulanmıştır. Bu kapsamda fen bilimleri dersine yönelik 6 tema (bilişsel değişkenler [öğretici, zor, karmaşık v.b.], duyuşsal değişkenler [eğlenceli, gizemli, keyif verici v.b.], canlılar alemi, farklı disiplinler [sözel, sayısal], astronomi, hayatın gerçekleri) oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrenci çizimlerinin sınıf seviyesine göre değişmediği ifade edilmiştir. Tüm sınıf seviyelerinde benzer temalar ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Kafadar ve Akengin (2016) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla inceledikleri bu çalışmada öğrencilerin ürettikleri metaforlar; toplumsal ilişki, toplumsal kültür, toplumsal hayat, toplumsal geçmiş, bilgi sağlayıcı-yol gösterici ve yaşadığımız coğrafya olmak üzere 6 kategoride toplandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda ise elde edilen kategorilerle sosyal bilgiler dersinin içeriği ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanları ile birçok yönden benzerliklerin göze çarptığı ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduğu da belirtilmiştir.

Limon (2015), 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizce ‘ye yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalıştığı bu çalışmada 193 öğrenci yapılandırılmış bir metafor formu doldurmuş ve 125 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. İçerik analizi sonucunda katılımcıların yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik algılarının 8 kategori altında (eğlenceli bir etkinlik, işlevsel bir araç, birikimin sonucu, zorlu ve sıkıcı bir süreç, zor ve karmaşık bir dil, değerli bir dil, gereksinim, gereksiz ve sonuçsuz bir süreç) toplandığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak ise öğrencilerin çoğunluğunun yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu belirtilmiştir.

Çiftçi (2015), üstün yetenekli öğrencilerinin coğrafya dersine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçladığı bu çalışmada 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören toplam

63 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Üretilen metaforlar benzer özelliklerine göre 7 farklı kategoride (insan-doğa-mekân, Fiziki coğrafyanın sunumu, yol gösterici ve yönlendirici, bilginin kaynağı ve aktarıcısı, değer, disiplinler arası bir alan, zor bir ders) toplandığı ifade edilmiştir. Coğrafya dersine yönelik katılımcıların en fazla geliştirdikleri kategorilerin ise “insan – doğa ve mekân ilişkisi olarak coğrafya dersi”, “fiziki coğrafyanın sunumu olarak coğrafya dersi”, “yol gösterici ve yönlendirici olarak coğrafya dersi” ve “bilginin kaynağı ve aktarıcısı olarak coğrafya dersi” şeklinde sıralandığı belirtilmektedir.

Gögebakan Yıldız (2017), pedagojik formasyon öğrencilerinin Eğitimde Program Geliştirme Dersine ilişkin tutum ve metaforik algılarını incelemeyi amaçladıkları bu çalışmada 255 öğretmen adayının ürettiği metaforların 6 başlık altında (yol göstericilik, yaşamsallık, biçim veren, sistemli bütün, zengin içerik, karmaşık-sıkıcı içerik) toplandığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak yüksek tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumlu, düşük tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumsuz olduğu belirtilmiştir.

Güvendir ve Özkan (2016), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeyi amaçladıkları bu çalışmada öğretmenlik programlarında öğrenim gören 228 öğretmen adayının ürettiği metaforların 4 tema altında (dersin zor ve karmaşık bir yapıda olması, konuların birbiri ile ilişkililiği, konu sayısının çokluğu ve konuların özelliği) toplandığı belirtilmiştir. Sonuç olarak ise ölçme ve değerlendirme dersinin, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı tarafından soyut, detaylı ve karmaşık olarak görüldüğü ve bu durumun öğretmen adaylarının derse olan bakışını da olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin/öğretmen adaylarının derslere yönelik metaforlarının ve dersin öğretmenine yönelik metaforlarının birbirinden farklılaştığı, genel olarak derslere yönelik metaforlarda olumsuz içeriklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında neredeyse her derse yönelik bir metafor çalışması olduğu ve bu çalışmaların akademik başarıya odaklandığı görülmektedir. Ancak başarı ve başarısızlık denildiği zaman tek anlaşılması gereken akademik başarı değildir. Böyle bir çalışma, başarı ve başarısızlık kavramlarının öğrenci tarafından nasıl algılandığını derinlemesine anlamak adına öğretmenlere veri sağlayabilir ve öğretim sürecini şekillendirmek için yol gösterici olabilir.

Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanırken, eğitim açısından düşünüldüğünde program hedefleriyle tutarlı davranışlar

bütünü olarak tanımlanabilir (Demirtaş & Çınar, 2004). Bir başka deyişle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilediği ölçüde akademik anlamda başarılı sayılabilir. Bu bakış açısı ile düşünüldüğünde öğrencilerin akademik anlamda başarısızlığı, sahip oldukları kapasite ile okulda sergiledikleri performans arasındaki farka işaret etmekte ve düşük notlar alındığında ortaya çıkan durumu betimlemektedir (Büyükkaragöz, 1990). Ancak, başarı kapsamı sadece akademik başarı ile sınırlanmaz. Başarı ve başarısızlık kavramları, hayatın her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yönelik metaforik algularının incelenmesine karar verilmiştir. Geniş çaplı düşünüldüğünde ailelerin, öğretmenlerin, akranların kısacası hem öğrencilerin kendilerinin hem de çevresindeki tüm insanların başarı ve başarısızlığa yükledikleri anlam birbirinden farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların ortaya çıkartılması, özellikle öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yükledikleri anlamların belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecine önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışmada Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda hazırlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinin “başarı ve başarısızlık” kavramlarına yönelik metaforik algularını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Daha önce de söz edildiği gibi, başarı yalnızca akademik başarı ile sınırlı değildir. Dolayısıyla bu çalışmanın öğrencilerin başarı ve başarısızlık kavramlarına ilişkin farkındalık kazanmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaca yönelik olarak bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencileri “başarı ve başarısızlık” kavramlarına ilişkin algularını hangi metaforlar aracılığı ile açıklamaktadırlar?
- “Başarı ve başarısızlık” kavramlarına yönelik kullanılan metaforlar hangi kategoriler altında değerlendirilebilir?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlığa ilişkin sahip oldukları alguları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu-bilim) model ile uyumludur. Fenomenolojide araştırmacı, sadece mevcut durumun betimlemesini yapmaz, aynı zamanda ortaya çıkan olgular arasında genelleme yapma amacı gütmeksizin bağlantılar da kurar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada tanımlanmaya çalışılan kavramlar başarı ve başarısızlıktır. Veriler, öğrencilerin bu kavramları

nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini, metaforlar aracılığıyla belirleyecek şekilde toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara’da bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi alan 258 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile uyumludur. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının zaman, para ve işgücü gibi sınırlılıkları sebebiyle, başka örnekleme yöntemlerini kullanamadığı durumlarda başvurulan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmaya farklı kur düzeylerinden (A1, A2, B1) ve ileride farklı fakültelerde öğrenim görecektir öğrencilerden karma bir grup oluşturularak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplamaya, verilerin doyma noktasına ulaşıncaya kadar devam edilmiştir.

Örnekleme toplam 258 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 134’ü (%52) kadın, 124’ü (%48) erkektir. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 208’inin (%80) 17-19 yaş aralığında, 50’sinin (%20) ise 20 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin 67’si (%26) fen lisesi, 137’si (%53) Anadolu lisesi, 1’i (%0,4) sağlık meslek lisesi, 1’i (%0,4) çok programlı lise, 42’si (%16) özel temel lise, 3’ü (%1) sosyal bilimler lisesi, 5’i (%2) mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 2’si (%0,8) Anadolu imam hatip lisesi mezunudur. Öğrencilerin hazırlık eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitim alacakları fakültele göre dağılımları incelendiğinde, 180’inin (%70) mühendislik fakültesinde, 20’sinin (%8) tıp fakültesinde ve 58’inin (%22) mimarlık fakültesinde eğitim görecektir belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin “başarı ve başarısızlık” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için, “Başarı..... gibidir; çünkü”, “Başarısızlık..... gibidir; çünkü”, ibarelerinin yazılı olduğu bir form verilmiş ve başarı ve başarısızlık kavramlarına ilişkin algılarını birer metafor ile belirtmeleri ve “çünkü” ile kullanılan metaforları kavramlarla nasıl ilişkilendirdiklerini açıklamaları istenmiştir.

Veri toplamak üzere dağıtılan formlarda öğrencilere metaforun ne demek olduğu açıklanmış ve bir metafor örneği de verilmiştir. Ayrıca öğrencilere, toplanan verilerin yalnızca akademik bir çalışma kapsamında kullanılacağı ve katılımın gönüllülük esasına göre olacağı

bilgileri de verilmiş, örnekleme yer alan öğrenciler çalışmaya kendi istekleri ile katılmışlardır. Öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir. Toplam 268 öğrenciden 10’u, yazdığı metaforun gerekçesini açıklamadığı için, bu formlar çalışma dışı bırakılmıştır. Çalışmada toplanan veriler, Yıldırım & Şimşek (2011) tarafından ifade edilen dört aşamalı süreç izlenerek çözümlenmiştir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması

Verilerin Kodlanması

Öncelikle öğrencilerden elde edilen formların toplanmasının ardından, metaforlar ve açıklamalar incelenmiştir. Kullanılan metaforları kavramlarla nasıl ilişkilendirdiklerini açıklamayan 10 öğrenciye ilişkin form, analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra öğrenciler tarafından üretilen metaforların bir listesi yapılmıştır. Bu doğrultuda her öğrencinin cevabında yer verdiği metafor kodlanmıştır (örneğin, yol, nefes, para vb). Güvenirliğini sağlamak amacıyla, listede yer alan metaforlar iki uzman tarafından kodlanmıştır. Temaların geliştirilmesi aşamasından önce kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş ve ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar tespit edilmiştir.

Temaların Bulunması

Analiz dışı bırakılan formların ardından, metaforlar tekrar incelenmiş ve toplam 258 metafordan, onları en iyi temsil ettiği düşünülen ortak temalar belirlenmiştir.

Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenerek Tanımlanması

Öğrenciler tarafından geliştirilen her bir metafor incelenerek, başarı kavramına yönelik 17, başarısızlık kavramına yönelik 11 kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık hakkındaki metaforik algıları doğrudan alıntılarla desteklenip, yorumlanmıştır. Ardından temaları oluşturan kavramların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı gözden geçirilmiş ve temalarla ilgili olarak üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

İçerik analizi, nitel verilerin analizinde sıkça kullanılan bir yöntemdir ve özellikle kodlama işlemi güvenilirlik açısından önem taşır (Schreier, 2012). Kodlama işlemi, araştırmacının

verileri belirli kriterlere dayalı olarak kategorize etme sürecidir. Kodlama sürecindeki güvenilirlik, araştırmacının kategorilendirmesi veya etiketlemesi konusunda tutarlılığı ve tekrarlanabilirliği ifade eder. Bu nedenle bu çalışmada, içerik analizi süreci ayrıntılı olarak betimlenerek sunulmuştur.

Bulguların Yorumlanması

Bu aşamalar dikkate alındığında kodlamaya ilişkin bir örnek Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Kodlamaya İlişkin Örnek

Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Lise	İngilizce Kuru	Fakülte	Tema
1	1	2	1	11	Bağımlılık

Veri analizinin sonunda, öğrenciler tarafından kullanılan metaforlar tablolandırılmış ve her bir kategoride kaç metaforun yer aldığına yönelik frekans ve yüzdeler sunulmuştur.

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Bulgular

Bulgular iki başlık altında (1) Başarıya İlişkin Metaforlar ve (2) Başarısızlığa İlişkin Metaforlar biçiminde sunulmuştur.

Başarıya İlişkin Metaforlar

Öğrencilerin “başarı” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 17 farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Başarıya İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor Sayısı (f)	Metaforlar
Süreklilik	45	merdiven (13) bina (2) çiçek (2) dağa tırmanmak (2) zaman (2) kuru fasulye (1) zirve (1) dinlenme noktası (1) nehir (1) adım (1) koşmaya başlayan çocuk (1) zincirin halkası (1) bütün (1) yolculuk (1) çağ atlamak (1) köpekbalığı (1) oyun (1) önemseme (1) bisiklete binmek (1) bebeğin ilk adımları (1) deniz yıldızı (1) hayal (1) çığ (1) halat oyunu (1) meyve veren ağaç (1) kanser (1) balık tutmak (1) kartopu (1) önemsemek (1)
Emek	43	ağaç (8) çiçek (3) yol (3) tohum (3) demir (2) hazine (2) zirve (2) sabır (1) tuğla (1) başarı (1) tecrübe (1) benzersiz (1) elmas (1) güzel bir kız (1) İngilizce (1) bebek (1) gökkuşağı (1) çay (1) hayal kurmak (1) çocuk (1) sorumluluk (1) bağ (1)
Bağımlılık	30	çikolata (9) uyuşturucu (6) sigara (4) çekirdek (3) kahve (1) çay (1) lezzet (1) altın (1) alışveriş (1) kum (1) kırık testi (1) içki (1)
Zorluk	21	dolambaçlı/dikenli yol (3) kilitli kapı (2) yolculuk (2) mücadele (1) otobüse binmek (1) buzdağı (1) tekerlek üstünde durmak (1) kız (1) İngilizce (1) sevgilinin olması (1) amaç (1) milli piyango kazanmak (1) silah (1) zirve (1) doğal seçim (1) tavşan (1) miyop (1)
Fayda	17	ilaç (3) ışık (2) mıknatıs (2) güneş (1) şefkat (1) dağcı ekipmanı (1) aile (1) vaha (1) motor (1) Trabzon (1) yaz (1) su (1) yıldız (1)

Tablo 2 (Devamı)*Öğrencilerin Başarıya İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı*

Sonsuzluk	17	yolculuk (3) dipsiz kuyu (2) yol (2) yolculuk (2) uzay boşluğu (1) evren (1) evren (1) deniz (1) uçurtma (1) elma (1) kara delik (1) kum (1)
Mükâfat	15	ışık (2) dağ (2) pusat (1) ekşi şeker (1) ruh (1) bitki (1) elmas (1) demir (1) fark etmek (1) Gazi Üniversitesi (1) ekstrem spor (1) yol (1) meyve (1)
İhtiyaç	15	su (4) nefes (3) para (2) ekmek (1) kitap (1) pasta süsü (1) sahne (1) kaktüs (1) yokluk (1)
Mutluluk	13	çikolata (3) müzik (2) şarkı (1) âşık olmak (1) yaşam biçimi (1) şeker (1) dağ (1) endorfin (1) smaç (1) yapbozun son parçası (1)
Rahatsızlık	8	kaçak içki (1) kişisel koku (1) diken (1) düşman (1) somurtkan insan (1) ölüm (1) ıssız yol (1) duygu (1)
Emsal Olma	6	örnek (1) haysiyet (1) birincilik (1) mantar toplamak (1) aslan (1) etiket (1)
Hoşa Gitme	6	kurabiye (1) çikolata (1) waffle (1) bal (1) elma (1) çiçek (1)
Kolaylık	5	anahtar (2) maymuncuk (1) inanç (1) çıkış (1)
İmkânsızlık	5	Gölbaşı otobüsü (2) cips (1) kumanda (1) uyku (1)
Kararlılık	4	mevsim (1) geleceğe yatırım (1) bal porsuğu (1) ayna (1)
Belirsizlik	3	şans oyunu (1) tablo (1) kanguru (1)
Deneyim	3	ders alma (1) kitap (1) sabır (1)
Geçicilik	2	buz (1) kelebek (1)

Tablo 2’de başarı metaforlarının kategorilere dağılımları görülmektedir. Aşağıda, en fazla metaforun yer aldığı beş kategori (Süreklilik, Emek, Bağımlılık, Zorluk, Sonsuzluk) ile ilgili yorumlara ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Süreklilik” Kategorisi

Tablo 2’de görüldüğü gibi en yüksek sıklığa sahip metafor kategorisinin “Süreklilik” (f=45, %17) olduğu, bu kategoride en fazla kullanılan metaforun ise “merdiven (f=13)” olduğu görülmektedir. Cebeci ve Yavaş (2019) da çalışmalarında bu kategorinin en çok kullanılan kategori olduğunu ve “merdiven” metaforunun en çok tekrar ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu kategoride, “bina (f=2)”, “çiçek (f=2)”, “dağa tırmanmak (f=2)”, “zaman (f=2)” gibi metaforlara da rastlanmıştır. Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algılarına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarı merdiven gibidir, tırmandıkça zirveye ulaşırsın”.

“Başarı su gibidir, damlaya damlaya göl olur.”

“Başarı ateş gibidir, odun atıkça alevlenir.”

“Başarı sonsuz bir yolculuk gibidir, hiçbir zaman bitmez.”

“Başarı çağ atlamak gibidir, sonrasında gelen her şey eskisinin üstüne eklenir.

“Başarı bisiklete binmek gibidir, devam etmezsen ayakta duramazsın.”

Süreklilik kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %49’u kadın (f=22) , %51’i (f=23) erkek; %73’ü (f=33) 17-19 yaş arası, %27’si (f=12) 20 yaş ve üzeri; %51’i (f=23) Anadolu lisesi, %24’ü (f=11) fen lisesi, %11’i (f=5) özel ve temel lise, %7’si (f=3) özel lise, %2’si (f=2) Anadolu imam hatip lisesi, %2’si (f=2) Anadolu teknik ve mesleki lise, %2’si (f=2) sağlık meslek lisesi mezunu; %24’ü (f=11) A1, %40’ı (f=18) A2, %36’sı (f=16) B1 kuru öğrencisi; %67’si (f=30) mühendislik fakültesinde, %24’ü (f=11) mimarlık fakültesinde, %2’si (f=2) tıp fakültesinde, %2’si (f=2) eğitim fakültesinde öğrenim göreceğ olan öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin, bir başarının sonraki başarı/başarıları ortaya çıkardığını ve bu başarıların kümülatif olarak devam ettiğini düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatlarında geçmiş başarıların önemli olduğu, başarının geçmiş başarılar üzerine inşa edilen bir süreç olduğu belirtilebilir.

“Emek” Kategorisi

Öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri ikinci kategori “Emek”tir (f=43, %16). “Emek” kategorisinde en fazla kullanılan metafor ise “Ağaç” tır. Bu kategoride yer alan örnekler incelendiğinde, başarıya emek ve zaman harcanarak, çabalanarak ulaşıldığı şeklinde bir yorum yapılabilir.. Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algularına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarı bitki gibidir, sen besledikçe büyüyecek yeşerecek, ihmal edersen solacaktır.”

“Başarı çocuk gibidir, sevdikçe, üstüne düştükçe dönüt verir.”

“Başarı bir tohum gibidir, sen suladıkça kocaman bir çınar olur.”

“Başarı bir ağaç gibidir, sularsan meyvesini verir.”

“Başarı bağ gibidir, bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.”

Emek kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %47'si kadın (f=20), %53'ü (f=23) erkek; %86'sı (f=38) 17-19 yaş arası, %14'ü (f=6) 20 yaş ve üzeri; %18'i (f=8) Anadolu lisesi, %67'si (f=28) fen lisesi, %16'sı (f=7) özel ve temel lise mezunu; %44'ü (f=19) A1, %21'i (f=9) A2, %35'i (f=15) B1 kuru öğrencisi; %70'i (f=30) mühendislik fakültesinde, %26'sı (f=11) mimarlık fakültesinde, %2'si (f=1) tıp fakültesinde, %2'si (1) eğitim fakültesinde öğrenim göreceğ olan öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarı elde etmek için çaba, emek ve takip gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarıyı, ilgiye ve bakıma muhtaç bir canlı gibi gördükleri ve bu ilgiyi/bakımı gerçekleştirmediklerinde ise başarıyı yakalayamayacaklarını düşündükleri belirtilebilir. “Emek” kategorisinin “Süreklilik” kategorisinden farkı ise; “süreklilik” kategorisinde başarı cansız olan olgulara atfedilmişken “emek” kategorisinde başarının daha çok canlılar ile özdeşleştirildiği ifade edilebilir.

“Bağımlılık” Kategorisi

Öğrencilerin daha sonra en fazla metafor ürettikleri üçüncü kategori “Bağımlılık” tır (f=30, %11,5). Bu kategoride en fazla kullanılan metafor ise “çikolata” dır (f=9). Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algılarına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarı çikolata gibidir, mutlu eder ama daha fazlasını istersin.”

“Başarı çekirdek gibidir, bir kere başladın mı bırakamazsın.”

“Başarı nikotin gibidir, bağımlılık yapar.”

Bağımlılık kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %73'ü kadın (f=22), %27'si (f=8) erkek; %87 (f=26) 17-19 yaş arası, %13 (f=4) 20 yaş ve üzeri; %47 (f=14) Anadolu lisesi, %17 (f=5) fen lisesi, çok programlı lise %3 (f=1) özel ve temel lise %26 (f=8), özel lise %7 (f=2); mezunu, %33 (f=10) A1, %37 (f=11) A2, %30 (f=9) B1 kuru öğrencisi; %57 (f=17) mühendislik fakültesinde, %33 (f=10) mimarlık fakültesinde, %10 (f=3) eğitim fakültesinde öğrenim göreceğ olan öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarı kavramını, adeta bağımlı olunan bazı maddelerle eş değere tuttıkları görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarıyı, mutlu olmak için kullandıkları ve başardıkça daha fazlasını başarmayı istedikleri belirtilebilir. Bir anlamda “Süreklilik” kategorisiyle benzerlik gösteren “Bağımlılık” kategorisi, dozun gitgide arttırılması gerektiği gibi bir vurgulama yapılmış olması ile aslında “Süreklilik” kategorisinden ayrılmaktadır.

“Zorluk” Kategorisi

Öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri kategorilerden biri de “Zorluk” (f=21) kategorisidir. Bu kategoride en fazla tercih edilen metafor “dolambaçlı/dikenli yol” (f=3) metaforudur. Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algılarına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarı dolambaçlı yol gibidir, karşımıza bir sürü engel çıkar.”

“Başarı uzun bir yolculuk gibidir, çalışırken karşına çıkan zorluklara karşı pes etmemek ve uzun uğraşlar gerektirir.”

“Başarı yolculuk gibidir, bu yolculuktaki zorluklar seni zirveye götürür.”

Zorluk kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin % 43’ü kadın (9) , %57’si (12) erkek; %86’sı (18) 17-19 yaş arası, %14’ü (3) 20 yaş ve üzeri; %47’si (10) Anadolu lisesi, %19’u (4) fen lisesi, %10’u (2) mesleki ve teknik Anadolu lise, %10’u (2) özel ve temel lise (2), %14’ü (3) özel lise mezunu; %52’si (11) A1, %10’u (2) A2, %38’i (8) B1 kuru öğrencisi; %71’si (15) mühendislik fakültesine, %14’ü (3) mimarlık fakültesine, %10’u (2) tıp fakültesine, %5’i (1), eğitim fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarı kavramını, zorluk ve engellerle bezeli bir yol olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarıyı, engeller içeren ve ancak bu engelleri aştıkça ulaşabilecekleri bir bitiş çizgisi, zirve olarak gördükleri ifade edilebilir.

“Sonsuzluk” Kategorisi

Öğrencilerin en fazla metafor kullandıkları kategorilerden biri de “Sonsuzluk” tur (f=17). Bu kategoride en fazla tercih edilen metafor “yolculuk” (f=3), “dipsiz kuyu” (f=2) ve “yol” (f=2) metaforlarıdır. Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algılarına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarı uzay boşluğu gibidir, başı sonu yoktur.”

“Başarı sevgi gibidir, sonu gelmez.”

“Başarı bir yolculuk gibidir, bir varış noktasına sahip değildir.”

Sonsuzluk kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %53’ü kadın (f=9), %47’si (f=8) erkektir. %76’sı (f=13) 17-19 yaş arası, %24’ü (f=4) 20 yaş ve üzeri; %64’i (f=11) Anadolu lisesi, %18’i (f=3) fen lisesi ve %18’i (f=3) özel ve temel lise mezunu; %12’si (f=2) A1, %35’i

(f=6) A2, %53'ü (f=9) B1 kuru öğrencisi; %53'ü (f=9) mühendislik fakültesine, %29'u (f=5) mimarlık fakültesine, %12'si (f=2), eğitim fakültesine, %6'sı (f=1) tıp fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarı kavramını, soyut ve gerçekleştirilmesi/ulaşılması mümkün olmayan yer / durum olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarıyı, sonu gelmeyen bir süreç olarak gördükleri belirtilebilir. Bu yönüyle “Süreklilik” kategorisiyle benzerlik gösteren “Sonsuzluk” kategorisi, sürecin bir sonunun olmaması yönüyle “Süreklilik” kategorisinden ayrılmaktadır.

Başarısızlığa İlişkin Metaforlar

Öğrencilerin “başarısızlık” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar; engel, deneyim, rahatsızlık, kabullenme, süreklilik, 77 kabullenememe, öz farkındalık, emek, endişe, hayal kırıklığı ve fayda olmak üzere 11 farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Başarısızlığa İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor Sayısı (f)	Metaforlar
engel	78	bataklık (17) çukur (6) kara delik (6) çöl (3) virüs (3) kuyu (3) karanlık (2) taş (2) ateş (2) yük (1) karın ağrısı (1) halsizlik (1) labirent (1) duvar (1) bit (1) metro (1) morg (1) kırık bardak (1) savaş (1) serseri mayın (1) sünger (1) engebeli yol (1) kumar (1) çürük elma (1) ölüm (1) fırtına/rüzgar (1) diyet (1) kötü şurup (1) kanser (1) uyuşturucu (1) yangın (1) meyve (1) misafir çocuğu (1) kara tren (1) toz (1) balık (1) kaplumbağa (1) matruşka (1) alkol (1) kül (1) yapışkan (1) kramp (1) mıknaş (1)
deneyim	43	anahtar (6) Deneyim (5) öğretmen (5) ders (4) ikinci şans (3) hastalık (3) yıkım (2) ilaç (2) tokat (2) duvar (1) bisikletten düşmek (1) orman (1) pusula (1) fener (1) yıldız (1) kilitli kapı (1) yenilgi (1) kumaş (1) öğüt (1) sonbahar (1)
rahatsızlık	35	hastalık (7) çürük elma (5) sigara (3) silgi (3) çöl (2) kötü yiyecek (2) deniz suyu (1) zehir (1) belirsizlik (1) bulgur (1) sakız (1) çikolata (1) kar (1) kendinden uzaklaşmak (1) kangren (1) savaş (1) mutsuzluk (1) depresyon (1) ağaç (1) kumar (1)

Tablo 3 (Devamı)

Öğrencilerin Başarısızlığa İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

kabullenme	24	acı biber (3) kamikaze (1) kötü yiyecek (1) ikincilik (1) Friendzone (1) ıslak terlik (1) pervane (1) düz yol (1) alarm (1) karanlık kuyu (1) dikenli yol (1) kâğıt kesici (1) şelale (1) karanlık çıkış (1) tahterevalli (1) yılan (1) İngilizce (1) çirkin kız (1) etiket (1) pranga (1) ilk adım (1) çöldeki okyanus (1)
süreklilik	22	silgi (1) yol (1) nar (1) uyuşturucu (1) lokomotif başı (1) kaybediş (1) çöp kutusu (1) hamburger (1) kamçı (1) durak sırası (1) virüs (1) gölge (1) ödev (1) tanıdık (1) kıvılcım (1) yağmur damlası (1) fırça darbesi (1) alışkanlıklar (1) mum (1) kumar (1) uyku (1) sigara (1)
kabullenememe	14	ağlayan bebek (2) yalnızlık (1) acı biber (1) ölüm (1) sevilme (1) aldatılmak (1) sır (1) işinden memnun olmama (1) çoraptaki yırtık (1) gölge (1) vadi (1) suç (1) zayıf karakter (1)
öz farkındalık	14	ayna (2) çukura düşmek (1) kör adam (1) oksijensiz kalmak (1) varlık (1) giysi (1) karakter (1) cahillik (1) gece (1) geç kavrama (1) çamaşır suyu (1) kükremeyen erkek aslan (1) sigarayı bırakmak (1)
emek	12	uyku (2) kaybolmak (1) genjutsu (1) yere düşmek (1) dil öğrenememek (1) açılmayan istiridye (1) 1.4 motor (1) gece (1) yağ lekesi (1) oyun görevi (1) çukur (1)
endişe	5	karanlık (2) canavar (1) kurt (1) şüphe (1)
hayal kırıklığı	5	yere düşen şeker (1) sevgili (1) ziyanlık (1) hayal kırıklığı (1) serap (1)
fayda	3	kitap (1) tuğla (1) kamçı (1)

Tablo 3 incelendiğinde, en çok metaforun “engel”, “deneyim”, “rahatsızlık” ve kabullenme” kategorilerine ait olduğu ve başarısızlığa genel olarak olumsuz anlam yüklediği görülmektedir. Çalışma kapsamında 258 öğrenciden toplanan verilerden başarısızlığa ait en çok sıklığa sahip olan kategoriler raporlanmıştır.

“Engel” Kategorisi

Öğrencilerin bu kategorideki yanıtları incelendiğinde 42 farklı metaforun ortaya çıktığı ve bu metaforların temel özelliklerinin; “bataklık”, “çukur”, “kara delik”, “çöl” ve “virüs” gibi, kişinin içerisinde zor kurtulabileceği durumlar üzerinde yoğunlaşan ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ait en çok ifade edilen metaforlar sırasıyla “bataklık”, “çukur”, “kara delik”, “çöl”, “virüs”, “kuyu”, “karanlık”, “taş”, “ateş” ve “yük” olarak ifade edilebilir. Aşağıda bu metaforları kullanan öğrencilerin algılarına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

“Başarısızlık bataklık gibidir, çünkü battıkça batarsın.”

“Başarısızlık derin bir çukur gibidir, çünkü içine düştüğünde çıkamazsın.”

“Başarısızlık kara delik gibidir, çünkü seni içine hapseder.”

“Başarısızlık bir çöl gibidir, çünkü seni kendi kum fırtınasına hapseder.”

“Başarısızlık virüs gibidir, çünkü sadece seni değil etrafını da çökertir.”

Bu kategorideki metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarısızlığı genel anlamda hayatlarındaki bir engel olarak gördükleri söylenebilir. Engel kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %44’ü kadın (f=34), %56’sı (f=44) erkektir. %78’i (f=61) 17-19 yaş arası, %22’si (f=17) 20 yaş ve üzeri; %60’ı (f=47) Anadolu lisesi, %16’i (f=12) fen lisesi, %1’i (f=1) mesleki ve teknik Anadolu lisesi, %16’sı (f=12) özel ve temel lise, %7’si (f=5) özel lise mezunu; %27’si (f=21) A1, %36’sı (f=28) A2, %37’si (f=29) B1 kuru öğrencisi; %73’ü (f=57) mühendislik fakültesine, %18’i (f=14) mimarlık fakültesine, %4’ü (f=3) eğitim fakültesine, %5’i (f=4) tıp fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin başarısızlık kavramını, dönüşü olmayan, sonu çaresizliğe varacak bir olgu olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarısızlıktan, korku duydukları ve başarısızlığı neredeyse hayatlarının sonu gibi algıladıkları belirtilebilir.

“Deneyim” Kategorisi

Bu kategorideki yanıtlar incelendiğinde 20 farklı metaforun ortaya çıktığı ve bu metaforların temel özelliklerinin; “anahtar”, “öğretmen”, “ders”, “ikinci şans” ve “hastalık” gibi, içinde bulunan kişinin ders çıkarmasını sağlayan durumlar üzerinde yoğunlaşan ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ait en çok ifade edilen metaforlar sırasıyla “anahtar”, “öğretmen”, “ders”, “ikinci şans”, “hastalık”, “yıkım”, “ilaç”, “duvar” ve “tokat”

olarak ifade edilebilir. Bu metaforlardan bazılarında ait örnekler aşağıda doğrudan alıntı olarak sunulmaktadır:

“Başarısızlık öğretmen gibidir, çünkü hatalarını gösterir ve başarıya giden en iyi yoldur.”

“Başarısızlık duvar gibidir, çünkü ancak çarptığında dank eder.”

“Başarısızlık tokat gibidir, çünkü insanı kendine getirir.”

“Başarısızlık, başarının anahtarı gibidir, çünkü hata yapmadan doğru yolu bulamazsın.”

“Başarısızlık bir deneyim gibidir, çünkü büyüdükçe daha çok deneyimlersin.”

Bu kategorideki metaforlar genel olarak incelendiğinde ise öğrencilerin başarısızlığı ders çıkartılacak kalıcı bir yaşantı olarak gördükleri belirtilebilir. Deneyim kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %63’ü kadın (f=27), %37’si (f=14) erkektir. %84’ü (f=36) 17-19 yaş arası, %16’sı (f=5) 20 yaş ve üzeri; %54’i (f=22) Anadolu lisesi, %20’u (f=8) fen lisesi, %9’u (f=4) çok programlı lise, %12’si (f=5) özel ve temel lise, %5’i (f=2) özel lise; mezunu; %35’i (f=15) A1, %28’i (f=12) A2, %37’si (f=14) B1 kuru öğrencisi; %56’i (f=24) mühendislik fakültesine, %35’i (f=15) mimarlık fakültesine, %7’si (f=3) tıp fakültesine, %2’si (f=1) eğitim fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarısızlık kavramını, bir geri bildirim mekanizması olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarısızlığı, hayatları boyunca başarıya ulaşmak için beslenilecek bir kaynak olarak düşündükleri belirtilebilir.

“Rahatsızlık” Kategorisi

Bu kategorideki yanıtlar incelendiğinde 21 farklı metaforun ortaya çıktığı ve bu metaforların temel özelliklerinin; “hastalık”, “çürük elma”, “sigara”, “silgi” ve “kötü yiyecek” gibi, rahatsızlık veren ve bir an önce kurtulmak istenen durumlar üzerinde yoğunlaşan ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ait en çok ifade edilen metaforlar sırasıyla “hastalık”, “çürük elma”, “sigara”, “silgi”, “kötü yiyecek”, “deniz suyu”, “zehir” ve “bulgur” olarak ifade edilebilir. Bu metaforlardan bazılarında ait örnekler aşağıda doğrudan alıntı olarak sunulmaktadır:

“Başarısızlık sigara gibidir, çünkü başarısız olduğun için çürür.”

“Başarısızlık deniz suyu gibidir, çünkü içtikçe susuzluğun artar.”

“Başarısızlık çürük elma gibidir, çünkü kendine değen her şeyi çürütür.”

“Başarısızlık bulgur gibidir, çünkü şiştikçe için şişer.”

“Başarısızlık hastalık gibidir, çünkü mücadele etmeyince seni daha kötüye sürükler.”

Bu kategorideki metaforlar genel olarak incelendiğinde ise öğrencilerin başarısızlığı, ortadan kaldırılacak rahatsız edici bir durum olarak gördükleri ve bu durumun ortadan kaldırılmadığında başka alanlara da yayılacak bir nitelikte olduğunu düşündükleri söylenebilir. Rahatsızlık kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %52’si kadın (f=18), %48’i (f=17) erkektir. %74’ü (f=26) 17-19 yaş arası, %26’sı (f=9) 20 yaş ve üzeri; %48’i (f=17) Anadolu lisesi, %26’sı (f=9) fen lisesi, %3’ü (f=1) sağlık meslek lisesi, %17’si (f=6) özel ve temel lise, %3’ü (f=1) özel lise, %3’ü (f=1) imam hatip lisesi mezunu; %20’si (f=7) A1, %34’ü (f=12) A2, %46’sı (f=16) B1 kuru öğrencisi; %68’i (f=24) mühendislik fakültesine, %23’ü (f=8) mimarlık fakültesine, %6’sı (f=2) eğitim fakültesine %3’ü (f=1) tıp fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarısızlık kavramını, huzursuzluk yaratan herhangi bir durum olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarısızlığa tahammülü olmadığı, her başarısızlığın yeni başarısızlıkları ortaya çıkaracağına inandıkları belirtilebilir.

“Kabullenme” Kategorisi

Bu kategorideki yanıtlar incelendiğinde 25 farklı metaforun ortaya çıktığı ve bu metaforların temel özelliklerinin; “acı biber”, “kamikaze”, “kötü yiyecek”, “ikincilik”, “Friendzone” ve “ıslak terlik” gibi, içinde bulunulan ve değiştirilemeyeceği için mecburen kabul edilen durumlar üzerinde yoğunlaşan ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ait en çok ifade edilen metaforlar sırasıyla “acı biber”, “kamikaze”, “kötü yiyecek”, “ikincilik”, “Friendzone”, “ıslak terlik”, “alarm”, “kâğıt keşiği”, “pranga” olarak ifade edilebilir. Bu metaforlardan bazılarına ait örnekler aşağıda doğrudan alıntı olarak sunulmaktadır:

“Başarısızlık friendzone gibidir, çünkü hiçbir şey olmaz.”

“Başarısızlık ıslak terlik gibidir, çünkü rahatsızlık verir ama yoluna devam edersin.”

“Başarısızlık alarm gibidir, çünkü ertelesen de uyanmak zorundasın.”

“Başarısızlık kâğıt keşiği gibidir, hiçbir şey olmamış gibi görünür ama çok acı vericidir.”

“Başarısızlık acı biber gibidir, çünkü acıdır.”

Bu kategorideki metaforlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin başarısızlığı, kabul etmek zorunda oldukları durumlar olarak gördükleri ve ortadan kaldırılmadığı taktirde başka

alanlara da yayılacak bir nitelikte olduğunu düşündükleri söylenebilir. Kabullenme kategorisinde metafor geliştiren öğrencilerin %54’ü kadın (f=13), %46’sı (f=11) erkektir. %71’i (f=17) 17-19 yaş arası, %29’u (f=7) 20 yaş ve üzeri; %58’i (f=14) Anadolu lisesi, %17’si (f=4) fen lisesi, %17’si (f=4) özel ve temel lise, %8’i (f=2) özel lise; mezunu, %24’ü (f=6) A1, %38’i (f=9) A2, %38’i (f=9) B1 kuru öğrencisi; %67’si (f=16) mühendislik fakültesine, %17’si (f=4) mimarlık fakültesine, %8’i (f=2) tıp fakültesine, %4’ü (f=1) spor bilimleri fakültesine, %4’ü (f=1) eğitim fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bu kategoride geliştirilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin başarısızlık kavramını, istenmeyen ancak değiştirilemeyen, dolayısıyla kabullenilmesi gereken bir durum olarak düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin başarısızlığa katlandıkları, ancak bu durumu değiştirmek için herhangi bir eylemde bulunmadıkları belirtilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, başarının bir kez elde edildiğinde sürekli olarak tekrar eden ancak yoğun emek isteyen ve zorluklarla mücadele edilmesi gereken bir süreç olduğuna vurgu yaptıkları ifade edilebilir. Ayrıca bu kavrama ait metaforlardan elde edilen “mutluluk” kategorisinin de diğer kategorileri desteklediği yani emek vererek başarı elde edildiğinde ve zorluklar aşıldığında bağımlılık oluşturan ve mutluluk veren bir hâle dönüştüğü belirlenmiştir. Üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin başarısızlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde ise başarısızlığın; içinden çıkılamayacak durumlara sürükleyen ve rahatsızlık veren ancak adeta bir ders gibi öğretici olan, kabullenilmesi gereken bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir. Buradan hareketle üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin başarısızlığı öğrenilmiş çaresizlik, öğretici bir süreç vb. olarak görebildikleri ve başarısızlığın öz farkındalık sağladığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin “başarı” ve “başarısızlık” kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar farklı kategoriler altında incelenmiştir. Öğrencilerin “başarı” kavramına yönelik metaforları 17, “başarısızlık” kavramına ilişkin metaforları ise 11 kategoriye ayrılmıştır.

“Başarı” kavramı için en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “süreklilik” olduğu belirlenmiştir. Bu kategori altında toplam 45 metafor yer almaktadır. Bu sonuç Kutlu, Kula & Şimşek (2017) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Çalışmada yapılan

analiz sonuçları, yordayıcı değişken olarak sürekliliğin başarıyı daha iyi tahmin ettiğini göstermektedir. “Başarı” kavramı için en fazla metaforla temsil edilen ikinci kategorinin “emek” olduğu belirlenmiştir. Bu kategori altında toplam 43 metafor yer almaktadır. Bu sonuç Struthers, Deborah, Connie & Gemma’ nın (2001) çalışmasını destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını "emek", "şans", "zorluk" ve "yetenek" gibi nedenlere yüklemektedir. “Başarı” kavramı için en fazla metaforla temsil edilen üçüncü kategorinin “bağımlılık” olduğu belirlenmiştir. Bu kategori altında toplam 30 metafor yer almaktadır. “Zorluk” şeklinde isimlendirilen kategori, öğrencilerin başarı ile ilgili en fazla metafor ürettiği dördüncü kategori olmuştur. Bu kategori altında 21 metafor sınıflandırılmıştır. “Fayda” şeklinde isimlendirilen kategori, öğrencilerin başarı ile ilgili en fazla metafor ürettiği beşinci kategori olmuştur. Bu kategori altında 17 metafor sınıflandırılmıştır. Yüksek frekanslı kategorilerden biri olan “mutluluk” da öğrencilerin başarıya yükledikleri anlamlardan biri olup bu durum İçdi’nin (2020), ilkökul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin başarı ve başarısızlığa yönelik metaforlarının incelendiği çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Başarının bileşenleri ve ilişki içinde olduğu durumlar içerisinde mutluluğun da yer aldığı, iyi hissetme ve mutluluğun başarının sonucu olarak ifade edildiği görülmektedir (Uusiautti, 2013). Diğer yandan bu çalışmada başarı için belirlenen kategoriler, Cebeci & Yavaş’ın (2019), sınıf öğretmenlerinin başarıya metaforlarının belirlenmesine ilişkin çalışmalarında yer alan elde ettikleri bazı kategoriler (emek, süreklilik ve mutluluk) ile örtüşmektedir. Aynı zamanda Karaburçak & Doğan Taş (2019) tarafından yapılan ve Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan 6 ve 7. Sınıf öğrencileri ile velilerinin akademik başarı kavramıyla ilgili metaforlarının incelendiği çalışmada belirledikleri kategorilerden “Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı” ve “Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı” kategorileri, sırasıyla bu çalışmadaki “emek” ve “süreklilik” kategorileri ile örtüşmektedir. “Başarısızlık” kavramı için en fazla metaforla temsil edilen kategori “engel”, en az metaforla temsil edilen kategori ise “fayda” olarak belirlenmiştir. İçdi (2020), ilkökul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin başarı ve başarısızlığa yönelik metaforlarını belirlediği çalışmasında, başarısızlığa yönelik temalardan “eksik hissetme” ile bu çalışmadaki “deneyim” teması birbirini desteklemektedir.

Liseden yeni mezun olmuş, üniversiteye yeni yeni alışmaya çalışan hazırlık sınıfındaki öğrencilerin “başarı” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde öğrencilerin başarıyı çok önemsedikleri ve okul ortamında öğrenciler arasında açıkça ifade edilmeyen ancak hissedilen bir ayrıma yol açtığını düşündükleri belirtilebilir. Özellikle “merdiven”, “çağ

atlamak” ve “birincilik” gibi metaforların çok oluşu, öğrencilerin başarıyı bir statü gibi düşündüklerini göstermektedir. Bu öğrencilerin “başarısızlık” kavramı ile ilişkilendirdikleri metaforlar incelendiğinde ise öğrencilerin başarısızlığı hayatlarında aşmaları gereken bir engel olarak gördükleri ve çok önemsedikleri, ancak başarısızlıklardan çıkarılacak derslerin de başarıya götüreceği bir pusula niteliği taşıdığını düşündükleri söylenebilir. “Bataklık”, “kara delik” ve “öğretmen” gibi metaforlar öğrencilerin başarısızlığı aşılması gereken engel ve ders çıkaracakları bir durum olarak düşündüklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde hem başarı hem de başarısızlık kavramlarının sınavlarla yakından ilişkilendirildiği görülmektedir (Koçak, Doğan, Gül & Bökeoğlu, 2017; Baş & Kıvılcım, 2019). Bu araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle başarısızlık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların büyük çoğunluğunun engel ve rahatsızlık ile olduğu görülmüştür. Nitekim bireylerin herhangi bir durumuna yönelik başarı ve başarısızlığa attıkları anlamların temsil edildiği başarı motivasyonu kuramlarına göre başarı yönünde eğilim göstermenin iki yolu vardır. Bunlardan biri amaçladıklarını hayata geçirme isteği ve iyi performans gösterme isteğini içeren başarı motivasyonu, diğeri ise amaçladıklarını hayata geçirememeye kaygısı ve bu nedenle de kişinin başarısız olmasına sebep olacak davranışlar veya ortamlardan uzak durmayı içeren başarısızlığı engelleme motivasyonudur (Ormrod, 2016: 444).

Özetle, bu çalışmada, devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin başarıyı önemsedikleri ve başarısızlığı aşılması gereken bir engel olarak gördükleri belirtilmiştir. Başarı ve başarısızlık kavramları sıkça sınavlarla ilişkilendirilmiştir. Başarıya yönelik motivasyonun, amaçladıklarını hayata geçirme isteği ve iyi performans gösterme isteğiyle ilişkilendirildiği, başarısızlığı engelleme motivasyonunun ise amaçladıklarını hayata geçirememeye kaygısıyla ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin sınavlarda başarılı ya da başarısız olduklarında hissettikleri duygular ve geliştirdikleri tutumları anlamak, öğrenim hayatlarını şekillendirme açısından önemlidir ve bu kavramlar özel üniversitede eğitim alan öğrenciler açısından da incelenmelidir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda hazırlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinin “başarı ve başarısızlık” kavramlarına yönelik

metaforik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yönelik metaforik algıları daha geniş örneklem gruplarında ve farklı kademelerde incelenebilir.

- Öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yönelik metaforik algıları farklı değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, özel okul/devlet okulu) karşılaştırılabilir.
- Akademisyenlerin ve öğrencilerinin algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu çalışma kapsamında elde edilen başarısızlığa yönelik engel ve rahatsızlık metaforlarının, başarısızlığı engelleme motivasyonuna dönüşebilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Metaforlar öğrencilerin başarı ve başarısızlığa ilişkin sahip oldukları algıları anlamada güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Bu nedenle farklı kademelerde eğitim gören öğrencilerin başarı ve başarısızlık kavramları hakkında metafor geliştirmeleri istenerek başarı ve başarısızlığa ilişkin algılarında farklılıklar olup olmadığına yönelik çalışmalar yapılabilir, daha olumlu algıları olması için önlemler alınabilir.
- Akademisyenler, sınıf içinde öğrencilerle başarı ve başarısızlık kavramları üzerine tartışmalar yapabilirler. Bu tartışmalar, öğrencilerin metaforik algılarını anlamalarına ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>
- Boylu, E. & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471. <https://doi.org/10.16916/aded.331251>
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Ortaöğretimde demokrasi eğitimi (Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Demokratik Tutum ve Davranışları)*. MEB Yayınları.
- Cebeci, N., & Yavaş, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin başarı algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), 118-132.
- Çifçi, T. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin algıları. *International Journal of Educational Research*, 6(3), 87-100. <http://dx.doi.org/10.19160/e-ijer.62438>.

- Demirtaş, H. & Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz)*, İnönü Üniversitesi.
- Egüz, Ş., & Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91. <https://doi.org/10.21666/muefd.336181>
- Ekici, G.& Akdeniz, H. (2018). Lise Öğrencilerinin “Ödev” Kavramına İlişkin Metaforik Algularının İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 135-162. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/38072/375760>
- Ertürk, R. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okul Kavramına Yönelik Algıları: Metafor Çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (25), 774-788. <https://doi.org/10.38155/ksbd.971828>
- İçdi, C. (2020). *İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarıya, başarısızlığa, başarı ve başarısızlık korkusuna ilişkin metaforik betimlemeleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gögebakan Yıldız, D. (2017). Eğitimde program geliştirme dersine yönelik tutum ve metaforik alguların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 113-130.
- Güvendir, M.A. & Özkan, Y.Ö., (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algularının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 91-105.
- Kafadar, T. & Akengin, H. (2016). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metaforları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 33-50.
- Karaburçak, S., & Taş, İ. D. (2019). Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim alan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve velilerinin akademik başarı kavramına ilişkin metaforları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 83-102.
- Koçak, D., Doğan-Gül, Ç., Gül, E. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 415-434.

- Korkut, A. and Keskin, İ. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Algıları: Metaforik Bir Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), pp.194–211.
- Kutlu, Ö., Kula-Kartal, S., & Şimşek, N. T. (2017). Identifying the relationships between perseverance, openness to problem solving, and academic success in PISA 2012 Turkey. *Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 263-274.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Santa Cruz, N.Y.: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2007). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Gökhan Yavuz Demir) Ankara: Paradigma.
- Larsson, S. (2017). *Conceptions in the code: How metaphors explain legal challenges in digital times*. Oxford University Press.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in mind. Transformation through Symbolic Modelling*.
- Lynch, H. L., and Fisher-Ari, T. R. (2017). Metaphor as pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 66, 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.021>
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerde metafor*. (Çev: G. Bulut). MESS Yayınları.
- Ormrod, J. E. (2016). *Öğrenme psikolojisi (6. bas çev)*. Mustafa Baloğlu (Çev Ed). Nobel Yayınları.
- Özdaş, F. & Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice* (2nd Printing). London: Sage Publications Ltd.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125- 140.

- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers’ metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Soğukpınar, R., & Karışan, D. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Algularının Metafor ve Öğrenci Çizimleri Yoluyla İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 217-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.763096>
- Struthers, C. W., Deborah L. M., Connie J. B. & Gemma L. B. (2001). Effects of causal attributions on coworker interactions: a social motivation perspective, *Basic and Applied Social Psychology*, 23(3), 169–181.
- Taşgın, A., İleritürk, D. & Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” ve “Türkçe Öğretmeni”ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Çizgi Kitabevi.
- Tompkins, P & Lawley, J. (2002). The mind, metaphor and health. *Positive Health*. 78, 1-8.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uusiautti, S. (2013). On the positive connection between success and happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1).
- Yetim-Karaca, S. & Ada, S. (2018). Determining students' perceptions regarding the Mathematics and mathematics teachers through metaphors. *Kastamonu University Kastamonu Education Journal*, 26 (3), 790-800.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Tarımsal Biyoteknolojiye Dair Öğretmen ve Uzman Görüşleri¹

İrem Selin Alper², Miraç Yılmaz³

Özet

Vazgeçilemeyen bir faaliyet ve ihtiyaç alanı olan tarım sektörü, geleneksel ıslahın yanı sıra, modern bitki ve hayvan yetiştirme tekniklerini kullanan tarımsal biyoteknolojiden faydalanmaktadır. Tarımsal biyoteknoloji alanında çalışan uzman ve eğitimcilerin görüşleri, tarımsal biyoteknolojinin bilinmesi ve doğru kullanılmasına katkı sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, “tarımsal biyoteknoloji “ hakkında biyoloji öğretmenleri ve alan uzmanlarının (ziraat mühendisleri ve akademisyenler) görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel yöntemle yapılmış bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme ile seçilmiş, biyoteknoloji konularında öğretim yapan biyoloji öğretmenleri (29 kişi) ve tarımsal biyoteknoloji alanında uzman (29 kişi) 58 katılımcı oluşturmaktadır. Verilerin eldesinde hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu, Google Formlar platformuyla, sosyal medya aracılığıyla ilgili katılımcılara uygulanmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, tarımsal biyoteknoloji konusunda biyoloji öğretmen ve alan uzmanı katılımcıların görüşlerinin çarpıcı bir şekilde farklılıklar içerdiği ortaya konmuştur. Buna göre, tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerine dair biyoloji öğretmenlerinin “Gen Transferi” temasında daha sık görüş bildirdikleri (öğretmenler f:14, uzmanlar f:8) “Doku Kültürü” temasında ise alan uzmanlarının görüşlerinin sıklık kazandığı (uzmanlar f:10, öğretmenler f:4) görülmektedir. Tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair hem biyoloji öğretmenlerinin (f:17) hem de tarımsal biyoteknoloji uzmanlarının (f:18) “Tarım Ekonomisine Katkı” görüşlerinin yoğun olduğu ancak, uzmanların daha yüksek sıklıkta “Tarım Ürünlerinin Özelliklerine Katkı” vurgusu yaptıkları ve doku kültürü uygulamalarından bahsettikleri görülmektedir. Toplumun eğitimi konusunda her iki grubun görüşlerinin yoğun olduğu (f:61, f:60) ve tarımsal biyoteknoloji eğitimine önem verdikleri görülmekte; ancak biyoloji öğretmenleri teorik tarımsal biyoteknoloji eğitimini; uzmanlar ise alan uzmanlarıyla verilecek tarımsal biyoteknoloji eğitimini güçlü şekilde vurgulamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmeni, biyoteknoloji eğitimi, tarımsal biyoteknoloji, ziraat.

¹ Bu çalışma 6-7 Ekim 2022 tarihlerinde Ankara Gazi Üniversitesi’nde gerçekleştirilen Dördüncü Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi’nde (UBEK 2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Bilim Uzmanı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Beytepe, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8104-9695>

³ Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Beytepe, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-3200-2767>, mirac@hacettepe.edu.tr

Teacher and Expert Opinions on Agricultural Biotechnology

Abstract

The agricultural sector, which is an indispensable field of activity and need, benefits from agricultural biotechnology, which uses modern plant and animal breeding techniques, as well as traditional breeding. The opinions of experts and trainers working in the field of agricultural biotechnology will contribute to the knowledge and true use of agricultural biotechnology. In this context, the aim of the research is to reveal the views of biology teachers and field experts (agricultural engineers and academics) about "agricultural biotechnology". The research is a case study conducted with a qualitative method. The study group consists of biology teachers (29 people) and 58 participants who are experts in the field of agricultural biotechnology (29 people), who were selected by purposive sampling. The structured interview form prepared in the acquisition of the data was applied to the relevant participants through the Google Forms platform and social media. The data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, it was revealed that the views of the biology teachers and field experts on agricultural biotechnology differed strikingly. According to this, it was found that biology teachers expressed their opinions more frequently in the theme of "Gene Transfer" (teachers f:14, experts f:8) on the examples of agricultural biotechnology applications, than opinions of field experts were more frequent in the theme of "tissue culture" it is seen (experts f:10, teachers f :4). Both biology teachers (f:17) and agricultural biotechnology experts (f:18) have a strong opinion of "Contribution to Agricultural Economics" on why agricultural biotechnology applications should be used in Turkey, but experts emphasize with a higher frequency "Contribution to the Properties of Agricultural Products" and "tissue culture applications". It is seen that the views of both groups on the education of the society are intense (f:61, f:60) and they attach importance to agricultural biotechnology education; but biology teachers theoretical agricultural biotechnology education, experts strongly emphasize the agricultural biotechnology training to be given with field experts.

Keywords: Biology teacher, biotechnology education, agricultural biotechnology, agricultural engineer.

Giriş

İnsanlar için vazgeçilemez bir faaliyet ve ihtiyaç alanı olan tarımsal üretimin verimli şekilde sürdürülmesi ve tarım sektörünün canlanması güncel konular arasında yer almaktadır. Güngör, Çakırlar Altuntaş ve Yılmaz (2022) da tarımsal üretimin verimli ve kesintisiz olarak gerçekleştirilmesinin büyük önem taşıdığını belirtmektedirler. 21. yüzyılda artan çevre kirliliğine ek olarak, nüfusun artmaya devam etmesi ve küresel iklim değişikliği gibi nedenlerle, dünyada tarım arazisi ve su gibi doğal kaynakların azaldığı, tarımın gelişme hızı ve tarımsal verimliliğin yavaşladığı bildirilmektedir (Kalkınma Bakanlığı Raporu, 2018). Bu nedenle günümüzde bitki/hayvan ıslahı, tarımsal yenilik ve mücadele olanaklarının geliştirilmesinin ve bitki, hayvan ve hatta mikroorganizmaları kapsayan çok geniş bir çalışma alanına sahip olan tarımsal biyoteknolojiden faydalanmanın gereği ortaya çıkmaktadır (Sağlam, 2014).

Geleneksel ıslahın yanı sıra, modern bitki ve hayvan yetiştirme tekniklerini kullanan tarımsal biyoteknoloji, içerdiği yöntem ve tekniklerle potansiyeli yüksek bir çalışma ve uygulama alanıdır. Bitki, hayvan ve mikroorganizmalar gibi çok geniş bir çalışma alanına sahip olan tarımsal biyoteknolojiyle, bitki/hayvan ıslahı, tarımsal yenilik ve mücadele olanakları geliştirilebilir. Bununla beraber, gerek melezleme (hibritleme) ve gerekse gen aktarımı gibi biyoteknolojik yöntemler hakkındaki eksik bilgi ve önyargılar, konunun sadece genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO/transgenik canlılar) olarak algılanmasına ve tarımsal biyoteknolojinin yaygınlaştırılmasında istenilen hıza ulaşamamasına neden olmaktadır Aydın (2012).

Türkiye’de dünyada üretilmiş tarımsal biyoteknoloji ürünlerinin kullanımının kurallarla sınırlı olduğu ve ülkemizin tarımsal biyoteknoloji sahasındaki altyapısının, biyoteknolojik ürünlere olan ihtiyacının ve yeni ürün sunabilme potansiyelinin belirlenmesi gerektiğini belirtilmektedir (Aydın, 2012). Bununla birlikte Aydın (2012) ülkemizde tarımsal biyoteknolojinin gelişiminin ülkemizde sürekli gündemde tutulan genetiği değiştirilmiş organizmalarla ilgili tartışmaların daha doğru ve açıklayıcı bir zeminde yapılmasını sağlamanın gerekli ve önemli olduğunu bildirmektedir. Çünkü Erbaş’a (2008) göre Türkiye’de tarımsal biyoteknolojinin çok yönlü ve doğru düzlemde ele alınmaması, tarımsal biyoteknolojiden elde edilecek fayda ve verimi azaltıp, sonuçta tarımsal üretime yeterince katkı sağlanamamasına neden olabilir. Erbaş (2008), geleneksel bitki ıslahı ve üretimi çalışmalarının biyoteknoloji uygulamaları ile desteklenmesinin öncelikli konulardan biri olması gerektiğini bildirmektedir. Nitekim toplumda öncelikle tarım ve gıda alanında biyoteknolojik çalışmalar yapılması konusunda yaklaşık %60 oranında olumlu görüşler bulunduğu da tespit edilmiştir (Erbaş, 2008). Bu nedenlerle tarımsal biyoteknoloji hakkında doğru bilgiye ulaşmak, bilgilenmek ve bilinç kazanmak, toplumun her kesimi için büyük önem taşımaktadır.

Tarımsal biyoteknolojinin ülkemizde etkin olarak uygulanabilmesi için, tarımsal biyoteknoloji konusunun eğitiminin güçlendirilip, genişletilerek ele alınması gerekmektedir. Tarımsal biyoteknoloji hakkında doğru ve geniş olarak bilgilenmede uzmanların yanı sıra, eğitimcilerin de rolünün olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda gerek ziraat mühendisleri, tarımsal biyoteknoloji araştırmacıları ve biyoloji öğretmenlerinin görüş ve bakış açılarının geliştirilmesi ve halka ulaşmaları büyük önem taşımaktadır. Uzman ve eğitimcilerin görüşleri, tarımsal biyoteknolojinin bilinmesi ve doğru kullanılmasına katkı sağlayabilecektir. Gerçekten de bu alanlardaki bireylerin etki alanlarının genişliği düşünüldüğünde, tarımsal biyoteknoloji alanında

çalışan uzman ve eğitimcilerin görüşlerinin tarımsal biyoteknoloji hakkındaki görüşlerinin bilinmesi, eksiklerin giderilmesi, alanın gelişmesi ve kullanılmasına katkı sağlayabilecektir.

Tarımsal biyoteknoloji nedir, ne değildir?

Tarımsal biyoteknoloji, bitki, hayvan veya mikroorganizmaların tamamı ya da bir parçasından (hücre, embriyo, organ kültürleri gibi) yeni bir organizma elde ederek veya var olan bir organizmanın genetik yapısını ortaya çıkararak, istenilen yönde değişiklikler yapılması ile değişik alanlarda (gıda, yem, gübre endüstrisi gibi) tarımsal üretime katkıda bulunan bir uygulama alanıdır (Çetiner, 2005). Çetiner (2005), tarımsal biyoteknolojinin, tarımsal üretimin artırılması için önemli olanaklar sunarak, hızla çoğalan insan nüfusunun yeterli ve dengeli beslenmesini sağlamayı amaçladığını bildirmektedir.

Yavuz, (2013) “yeşil biyoteknoloji” olarak da anılan tarımsal biyoteknolojinin hem klasik yöntemlerde ortaya çıkan sorunlara alternatif olacağını hem de hastalık ve zararlı mücadelesindeki kimyasal gübre ve ilaç kullanımını azaltacak alternatif yöntemler sunduğunu bildirmektedir. Özellikle bitkisel üretimdeki uygulamaları yoğun olan tarımsal biyoteknoloji, tarımda verim ve besin elementlerinin artırılmasında, biyolojik azot fiksasyonunda, büyüme faktörü hormonlarının üretilmesinde, bitkide fosfor alımının artırılmasında, zararlı, hastalık ve yabancı ot mücadelesinde ve doku kültürü alanlarında kullanılmaktadır (Yavuz, 2013). Tarımsal biyoteknolojinin hayvan ırklarını saklamada yeni yöntemler geliştirerek biyoçeşitliliğin korunması, tanınması ve sürdürülebilir kullanımını sağladığı, ekonomik değeri yüksek hayvanların kısa sürelerde, verimli olarak çoğaltılmasında, bunun yanı sıra ırkları tükenmiş olan hayvanların genlerine ulaşılması durumunda bunları tekrar üretme imkânı sunduğu da bildirilmektedir (Şahin vd., 2013). Tarımsal biyoteknolojinin yüzyıllardır insanlar tarafından gıda olarak üretilen ekmek, yoğurt, sirke, peynir, şarap ve bira gibi ürünlerin üretilmesindeki klasik fermentasyon yöntemlerine modern genetik mühendisliği yöntemlerini de eklediği ve böylelikle gıda ürünlerinin tat, aroma, renk, raf ömrü, besin değeri ve hazım kolaylığı gibi katkılar sağladığı da bilinmektedir (Yavuz, 2013). Tarımsal biyoteknoloji ile, sürdürülebilir tarım tekniklerinin uygulanmasının yanı sıra canlı ve cansızlardan kaynaklanan stres koşullarına dayanıklı, yüksek verimli ve kaliteli bitki çeşitlerinin geliştirilmesi ilk önceliklidir. Çünkü bitkilerden, ürettikleri besin maddelerinin yanında fiber lifler, ilaç etken maddeleri, endüstriyel bazı bileşikler (tatlandırıcı, renklendirici, böcek öldürücü gibi fitokimyasallar) ve yakıt da temin edilebilmektedir (Barnum, 2005). Ayrıca, biyoteknolojik gelişmeler ve tarımsal uygulamalar sayesinde hastalık ve zararlılara dirençli bitkiler üretilmiş ve tıbbi uygulamalar için önemli proteinler elde edilmiştir. Bununla birlikte, hayvancılığı geliştirmek

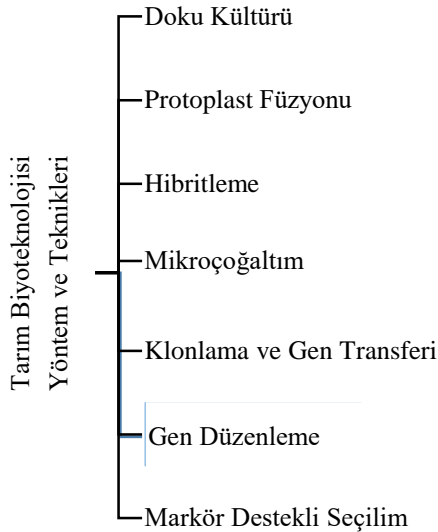
ve hayvancılıkta ürün/verim artırımını sağlama yoluna gidilebilmektedir (Şahin vd., 2013). Ancak sadece yüksek verimlilikte bitki, hayvan ve mikroorganizma geliştirme çalışmalarına hız verilmesi değil, organizmaların moleküler genetik analizlerle genom analizlerinin de yapılması gerekmektedir.

Tarımsal Biyoteknoloji Yöntem ve Teknikleri Nelerdir?

Tarımsal biyoteknolojiyle 10.000 yıl önce başladığı bilinen bitkilerin kültüre edilmesi, günümüzde DNA'nın yapısının aydınlatılması ve işlevlerinin açığa çıkarılmasıyla oldukça geliştirilmiş olup, eski tekniklerin duyarlılıkları etkili yeni yöntem ve tekniklerle dönüştürülerek, tarımda verimlilikle ilgili sorunlar daha başarılı şekilde çözümlenmeye başlanmıştır (Demirel, Akveç & Can, 2022). Özellikle bitki biyoteknolojisi yönü ağırlıklı olan tarımsal biyoteknolojide, doku kültürü, protoplast füzyonu, hibritleme, mikro çoğaltım gibi yöntemlerin yanı sıra, klonlama, gen transferi, gen düzenleme ve moleküler markör destekli seçme gibi moleküler yöntem ve teknikler de kullanılmaktadır (Sağlam, 2014; Demirel vd., 2022). Şekil 1'de bu yöntem ve teknikler özetlenmektedir.

Şekil 1

Tarımsal Biyoteknoloji Yöntem ve Teknikleri



Doku Kültürü: Bitki doku kültürü veya *in-vitro* kültür olarak ifade edilen bu yöntem yakın geçmişte geleneksel ıslah yöntemlerine ilave edilen ve bitki ıslahındaki önemli kaynaklardan

biridir (Tepe, 2022). Genel olarak bitki, tohum ve bitki kısımlarının (doku, organ, embriyo, tek hücre ve protoplast gibi) laboratuvardaki steril ortam (*in-vitro* aseptik ortam) şartlarında besiyeri içerisinde kültüre edilerek yeni bitki ve bitkisel ürünlerin üretilmesi işlemidir (Wang & Ha, 2007). Doku kültürü, moleküler genetik teknolojisi ile geliştirildiğinden bitki yetiştirme için yoğun bir potansiyele sahiptir (Uysal, 2022). Bitki doku kültürü, bitkisel organların, embriyoların, tohumların ya da hücrelerin steril, *in vitro* kültür ortamında yetiştirilmesi tekniğidir. Bitki hücreleri hayvan hücrelerinden farklı olarak ait olduğu bitkinin aynısı yeni bitkiler meydana getirebilme özelliğine sahiptir (Yamaner, 2022). Doku kültürü tekniğiyle, istenilen bitkilerin kısa zamanda ve istenilen özelliklerde üretilbildiği bildirilmektedir. Bu teknikte kullanılan yöntemlerle virüs, maya veya bakteri gibi istenmeyen unsurlar ayrıştırılarak, bu unsurları içermeyen ve sonsuz ürün kaynağı olan bitkiler üretilmektedir (Yavuz, 2013). Barnum (2005), bitki doku kültürlerinin bitki ıslahı için bitki geninin araştırılması, nitelikli olanların seçilmesi ve istenilen özelliklerde besin ve süs bitkilerinin yetiştirilmesi uygulamalarında kullanıldığını ve doku kültürü yapılan hücreler, hedef maddeyi daha yüksek oranda üreten hücre hatları olarak geliştirildiğinden üretim maliyetinin azaldığını bildirmektedir. Somaklonal varyasyon adı verilen bitki doku kültürleriyle hastaliksız bitki elde edilmesi için az miktarda bitki büyüme düzenleyicileri ilave edilen apikal meristemden alınan küçük embriyonik parçaların meristem kültürü yapılarak bitkilerde genetik çeşitlilik gerçekleştirilebildiği gibi; mikropropagasyon (*in-vitro* klonal propagasyon) adı verilen teknikle de istenilen özellikte klonlanan ve genetik olarak birbirine özdeş olan bitkiler kullanılarak gen transferi yapılmış, verimli ve hastalık direncine sahip yeni bitkiler üretilmektedir (Barnum, 2005). Demirel ve arkadaşları (2022), oldukça geniş imkanlar sunan doku kültürünün, tarımsal kalkınmada ve verimlilik sağlanmasında önemli bir rol oynadığını ve günümüzün modern tarım teknolojisi için vazgeçilmez bir araç olduğunu ifade etmektedirler.

Protoplast Füzyonu: Protoplast füzyonu veya somatik melezleme, prezigotik eşeyssel uyumsuzluklar sebebiyle, klasik melezlemeyle oluşturulamayan hibritlerin oluşturulmasında kimyasal ve fiziksel yöntemlerin kullanıldığı bir tekniktir. Protoplastlar birleştirilirken kimyasal bazı maddeler veya elektroporasyon kullanılır ve iki farklı bitki hücresi protoplastının genetik materyali birleşerek, yeni özelliklere sahip olan hibrit bir hücre oluşur. Protoplast füzyonuyla farklı bitki tür ya da cinslerinden alınan protoplastlar birleştirilerek yeni bir bitki türü ortaya çıkarılabilir. Bu teknik özellikle doğal olarak bir araya gelip çaprazlanması mümkün olmayan bitkilerin birleştirilmesinde kullanılır (Barnum, 2005).

Hibritleme: Melezleme olarak da anılan hibritleme, en eski biyoteknolojik tekniklerden biri olup, yeni organizmalar üretmek için iki farklı cins ya da türün saf durumdaki ebeveynleriyle çaprazlandığı bir yöntemdir (Muzaffar & Prasad, 2017; akt: Demirel vd., 2022). Günümüzde ise hibritleme ile istenilen özellikteki karakterleri arttırabilmek amacıyla, iki bitki tipi arasında çaprazlama ve sonrasında hibrit nesil ile ata nesli arasında tekrarlı geri çaprazlama yapılır. Hibrit tohumlar laboratuvar ortamında elde edilmez, aynı bitkinin iki ayrı çeşidi çaprazlanarak melezlenir. Bu şekilde oluşan hibrit tohumlardan alınan hasadın ürünlerinin şeklinin daha düzgün, aynı renkte ve boyda olduğu bildirilmektedir (Tarfin Tarım Anonim Şirketi, 2022). Sıklıkla hibrit tohumların, GDO ile karıştırıldığı belirtilmekle birlikte, esasen aralarında hiçbir ilişki bulunmadığı, ancak hibrit tohumun ikinci yıl ekilmesinde bir başka deyişle ikinci nesilde, doğal tozlaşma olacağı için melezlemede geriye dönüş meydana gelebileceğinden verimde kayıp yaşanabileceği ve her yıl yeniden satın alınmasının iyi olacağı bildirilmektedir (Tarfin Tarım Anonim Şirketi, 2022). Kimyasal barındırmadıkları için toprağa, toprağın verimine herhangi bir zarar vermeyen, ekolojik dengeyi koruyan ve tekrar ekildiğinde ürün veren, kısır olmayan, serada/özel izole alanda üretilen bu tohumlar, yalnızca ikinci ekimde melez özelliğini kaybedebilmektedirler (Tarfin Tarım Anonim Şirketi, 2022).

Mikroçoğaltım: Bir bitkiden alınan ve bir bitkiyi oluşturabilme potansiyelinde olan embriyo, tohum, gövde, sürgün, kök, kallus gibi bitki kısımlarından, laboratuvar koşullarında (*in-vitro*) veya sera ve benzeri kapalı sistemlerde (*ex-vitro*) bitkiye dönüşme kabiliyetine sahip olan dokular üretilerek, yeni bitkilerin elde edilmesidir. Buna göre, önceleri yapay olarak kapsüllenen somatik embriyoların kullanıldığı ilk sentetik tohumlar, günümüzde sürgün tomurcuk ve uçları, organ ya da embriyoya dönüşebilen kalluslar gibi diğer mikroçoğaltıcılar da kullanılmaktadır. Yapay tohum üretim teknolojisinin tarım alanında yeni ufuklar açtığı seçimli ve nesli tükenen bitki türlerinin germplazmalarının korunması için büyük avantaj sunmaktadırlar. Ancak henüz saklamaya ve işlemeye elverişsiz somatik embriyo sorunları olan yapay tohum teknolojisinin, bitki biyoteknolojisi ile klonal bitki çoğaltma ve germplazma muhafazası için oldukça önemli olduğu da bildirilmektedir (Ranabhatt & Kapor 2017; akt: Demirel vd., 2022). Nitekim, mikroçoğaltımın bitki yetiştiriciliği ve genetiği yönünden önemi ve avantajları arasında hastalık ve zararlılardan arındırılmış bitkisel materyal eldesi, kitlesel üretimde daha kısa kültür süresi, zor üretilen türlerin kolay üretimi, seçilen genotiplerin hızlı üretimi, yeni genotiplerin eldesi gibi yönleri bulunmaktadır.

Klonlama ve Gen Transferi: Tek bir gen dizisinin, kopyalanabileceği bir bakteriye sokularak konakçı genomuna dâhil edilmesi ve bu yolla çoğaltılarak izole edilebilmesi olarak tanımlanabilen gen klonlamasıyla, tarım biyoteknolojisi uygulamaları yapılabilmektedir (Demirel vd., 2022). Tek bir hücreden bütün bir bitkinin üretilebildiği yöntem olan klonlamada, yaprak veya bitkinin diğer bütün parçalarının *Agrobacterium* bakterilerinin kullanımı gibi vektörler aracılığıyla veya gen tabancası, elektroporasyon, mikro-makroasılama ve lipozomlar gibi diğer doğrudan gen aktarım teknikleri ile kullanılabilir (Finer & Dihillon, 2008; akt: Demirel vd., 2022). *Agrobacterium* aracılığıyla gen transferi tekniğinde, eksplantlar (yaprak ya da diğer bitki parçaları) *Agrobacterium* içeren besiyerinde kültüre edilir ve organogenez ya da somatik embriyogenez vasıtasıyla yeni doku ve organlar meydana getirilebilmektedir. Gen tabancası tekniğinde ise üzeri DNA kaplı altın ya da tungsten parçacıkları ile gen transformasyonu hedef hücre ve dokularda oluşturulabilmektedir. Günümüzde pek çok bitki ve hayvana gen transferi yoluyla yeni özellikler kazandırılmaktadır. Genomuna yabancı bir DNA ilave edilmiş canlıya da “transgenik canlı” denmektedir. Transgenik canlılara, “Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO)” adı da verilmektedir. Transgenik bitkiler transkripsiyon ve translasyonun nasıl kontrol edildiğini araştırmak için oldukça elverişlidir (Barnum, 2005). Gen transferinin amacının, zararlılara ve hastalıklara direnç, kuraklık ve soğuğa dayanıklılık, herbisitlere direnç, verimli ürün gibi önemli özellikleri oluşturan genlerin mevcut türlere eklenmesiyle istenilen özelliklere sahip yeni bitkilerin üretilmesi olduğunu bildirilmekte, ancak birçok genle ilişkili olabilen özellikleri yöneten genlerin değişiminin zor olduğu da belirtilmektedir (Singh, Jaiswal & Jaiswal, 2004). Ranabhatt ve Kapor (2017), antikorlar ve aşılarda protein ve diğer tıbbi maddeleri üretmenin en iyi yöntemlerinden birinin transgenik bitkilerin kullanılması olduğunu ve ayrıca transgenik bitkilerin fermentasyona dayalı üretim sistemlerine ekonomik bir alternatif olduklarını bildirmektedirler (akt: Demirel vd., 2022). Gen transferinin tarımda uygulanmasıyla bitkilerin bazı böceklere, herbisitlere, bazı hastalıklara ve strese karşı dayanıklılıkları artırılabilir, ürettikleri kimyasal içerikler (fitokimyasallar, antikorlar, kan ürünleri, sitokinler, büyüme faktörleri, hormonlar, enzimler vb.) ve olgunlaşma zamanı değiştirilebilmekte; genetik olarak değiştirilmiş domates, soya, kanola, patates, mısır, çeltik, ayçiçeği, çavdar, elma ve kabak gibi çok sayıda bitkinin mevcut olduğu bildirilmektedir (Barnum, 2005). Ülkemizde 5977 sayılı biyogüvenlik yasasına göre, GDO ürünleri resmi onay alınmaksızın yurda sokularak ticaretinin yapılması ve bitki tohumluklarının gen transferi ile üretimi yasaktır (Biyogüvenlik Yasası, 2010).

Gen Düzenleme: İstenilen gen dizisinin net, kullanışlı, yanlışsız ve duyarlı bir şekilde manipüle edilebilmesi gen/genom düzenleme adını almaktadır (Sah, 2017; akt: Demirel vd., 2022).

Nükleaz enzimlerinin kullanıldığı birçok gen düzenleme tekniğiyle, genom düzenlemeyle; yanlış veya istenilmeyen şekilde çalışan deoksiribonükleik asit (DNA) dizilerinin değiştirilmesi sağlanabilmektedir. Günümüzde gen düzenleme teknolojisinde çinko parmak nükleazları (ZFN), transkripsiyon aktivatör benzeri efektör nükleazları (TALEN) gibi farklı yöntemler ortaya çıkmış olup, özellikle son on yılda “Kümelenmiş Düzenli Aralıklı Kısa Palindromik Tekrarlar” (CRISPR) tekniği gen düzenlenmesinde başarılı bir şekilde uygulanmıştır. (Feng vd., 2013; Urnov, 2018). Tipik bir genetiği değiştirme uygulaması olmayan ve DNA dizisini yeniden dizayn etmeyi sağlayan bu teknikler tarım biyoteknolojisi için büyük önem taşımakta ve bunların nüfus artışı, tarım arazilerinin azalması, verimlilik, dayanıklılık gibi alanlarda gittikçe daha fazla kullanılacağı bildirilmektedir (Malzahn, Lowder & Qi, 2017; Hüdig, Laibach & Hein, 2022). Örneğin, gen düzenleme teknikleri arasında hızlı, ucuz ve kolay bir yöntem olan örneğin, Shan ve arkadaşları (2013) CRISPR-Cas teknolojisini, bitkilerde istenilen özelliklerin geliştirilmesi için kullanmışlar ve külleme dirençli buğday bitkileri geliştirmişlerdir (akt: Demirel vd., 2022). CRISPR tekniği, DNA’da kesikler ya da kırıklar oluşturularak, hücrenin doğal DNA tamir mekanizmasının aktifleşmesi sağlanmakta ve çok kısa zamanda tüm genler/genom veya belirli genlerin işlevleri tespit edilebilmektedir (Tastan vd., 2020). Malzahn ve arkadaşları (2017), gen düzenleme teknikleri yabancı bir bitkinin genlerini diğer bitkinin genleri arasına sokmadan, kendi DNA’sından birkaç nükleotidin değiştirilmesi sağlanarak yeni bir bitki çeşidi ve transgenik bitki elde edilebilmektedir (Malzahn vd., 2017). Genomu yeniden düzenlenerek düzenlenmiş Gene Editing Plants/GEP), bir başka deyişle bitkinin zaten kendisinde olan genin yeniden düzenlenerek üretilen bu yeni bitki çeşitlerinin, (transgenik bitki olmadıkları ifade edilmekte ve transgenik bitkileri reddeden bireyler tarafından da kabul edilebildikleri vurgulanmaktadır (Wolt, Wang & Yang, 2016).

Markör Destekli Seçilim: Tarım biyoteknolojisinde moleküler markör destekli seçim, polimorfizm gösterilebilen özelliklerin anlaşılabilmesi için oldukça kullanılan bir teknik olup, genel olarak genomun özgün bir bölgesini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Özsensoy & Kurar, 2012). Çeşitleri biyokimyasal temelli (izoenzimler veya ikincil metabolitler temelli), morfolojik temelli ve moleküler temelli markörler (DNA veya RNA temelli) ya da başka bir ifadeyle işaretleyiciler/belirteçlerdir ve hedefe bağlı olarak, çeşitli markörler arasından biri seçilerek işlem yapılabilir (Kesawat ve Kumar, 2009). Biyokimyasal temelli markörlerden özellikle enzim aktiviteleri aynı olan izoenzim markörleri bitki ıslahı ve genetik alanlarında başarılı bir şekilde kullanılmakta olup, bu proteinler, elektroforezle izole edilir, tanımlanır ve ayırım işleminde kullanılırlar (Özsensoy & Kurar, 2012). Görsel özelliklerle yapılan ayrımları ifade

eden, kolay izleme ve ekonomik uygulanabilirlikleri olan morfolojik temelli markörlerin kullanımları ise, bir organizma genomunun yalnızca belli bir kısmını kapsadıklarından sınırlıdır ve genellikle tanımlanması ve müdahale edilmesi kolay olabilen genetik polimorfizmleri belirtirler (Sanghvi ve Dave, 2017; akt: Demirel vd., 2022). Moleküler temelli markörler ya da başka bir ifadeyle moleküler işaretleyiciler/belirteçler DNA dizisindeki yüksek polimorfizmlere dayanan özelliktedirler; genoma bağlı olması, kesin-sonuçlar verebilmesi ve tekrarlanabilirliğinin yüksek olmasıyla çoğunlukla tercih edilirler (Khan vd., 2017; akt: Demirel vd., 2022). Moleküler işaretleyici teknolojisi geliştikçe tarım ve bitki ıslahındaki başarılar da artmış; bitkilerdeki hastalık ve savunma mekanizmalarını tespit etmek, raf ömrünü uzatılmak, ürün kalitesini iyileştirmek, verim ve kaliteyi arttırmak mümkün olmaktadır. (Yali, 2022). En sık kullanılan moleküler temelli markörler olarak Allele Özgü Birleşen Primerler, Allele Özgü Oligonükleotidler, Allele Özgü Polimeraz Zincir Reaksiyonu, Çoğaltılmış Parça Uzunluğu Polimorfizmi, Mikrosatellit Bağlantılı Primer ile Polimeraz Zincir Reaksiyonu, Bağlantılı Basit Tekrarlı Diziler, Rastgele Primerler ile Polimeraz Zincir Reaksiyonu örnek olarak verilebilir (Kesawat ve Kumar, 2009).

Tarımsal Biyoteknoloji Eğitimi Neden Gereklidir?

Türkiye'deki tarımsal biyoteknoloji eğitimi faaliyetleri 1973 yılında lisans düzeyinde Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü öncülüğünde başlamıştır. Sonrasında çeşitli enstitülerde yapılan araştırmaların sayısının artmasıyla lisans ders ve uygulamalarının da sayısı artmış ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) bünyesinde kurulan komisyonlarca hem tarımsal biyoteknolojinin hem de eğitiminin önemi sıkça dile getirilmiştir (Sağlam, 2014). Nitekim Sağlam (2014) da Türkiye'nin gelecekte, biyoteknoloji alanında yetişmiş insan gücüne yüksek düzeyde ihtiyaç duyulacağını altını çizmektedir. Ortaöğretimde biyoteknoloji eğitiminin ele alınması ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 1998 biyoloji öğretim programında kavramın ve öneminin açıklanması ile gerçekleşmiştir (MEB, 1998).

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda ise öğrencilerde biyoteknoloji konusunda farkındalık ve bilgi düzeyleri ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Darçın & Güven, 2008; Sıcaker & Öz Aydın, 2015; Ağaç, 2019; Açıkgül-Fırat, Çavuş, Turan Gürbüz, & Öztürk, 2021; Oz Aydın, Sackes, Taskın Bedizel, & Sıcaker, 2022). Ağaç (2019) ise araştırmasında tarımsal biyoteknoloji konusundaki deney uygulamalarının etkili öğrenmeyi sağladığını tespit etmiştir. Bununla beraber, Ağaç (2019) alan yazında son yıllara değin, Türkiye'de özellikle tarımsal biyoteknolojiye yönelik çalışmaların özelleşmediğini de bildirmektedir. Buna göre gelecekte bilinçli toplumların oluşması için öğretmen ve öğretmen adaylarının, özellikle tarımsal biyoteknoloji yöntem ve uygulamaları

fırsatlarının ayrıntılı olarak ele alınması ve bilinirliğinin yükseltilmesi gerekmektedir. Türkiye tarımını geliştirmek, tarıma dair hızlı ve verimli üretim süreçlerini güçlendirmek için öncelikle bu alandaki uzmanların sayısı ve etki gücü artırılmalı, ayrıca bu konuda eğitim veren öğretmenlerin bilgi ve görüşleri de geliştirilerek toplumun bu konulardaki gelişimi sağlanmalıdır. Bu bağlamda Türkiye’de alan uzmanları ve biyoloji öğretmenlerinin tarımsal biyoteknolojinin potansiyelleri, tarımda verim artışı için kullanımı/uygulamaları hakkındaki görüşlerinin çerçevesi tespit edilmelidir. Böylelikle, önyargı, eksik veya yanlış bilgileri içeren görüşler varsa, bunların geliştirilmesi yoluna gidilip, bilinçli bir tarım üreticisi ve tüketicilerini içerecek şekilde toplumunun oluşumu için nasıl bir eğitim altyapısı oluşturulabileceği tartışılabilir. Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmenleri ve tarım alanındaki tarımsal biyoteknoloji uzmanlarının tarımsal biyoteknoloji hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemleri belirlenmiştir:

1. Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerinin neler olduğuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar nelerdir?
2. Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar nelerdir?
3. Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji hakkında bilgilendirilmelerinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, rastgele ve gönüllülük esasına göre seçilen biyoloji öğretmenleri (29 kişi) ve ziraat mühendisleri ile akademisyenlerin oluşturduğu uzmanlar (22 ziraat mühendisi ve 7 akademisyen =29 kişi) olup, toplam 58 kişidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Demografik Özellikler (N=58)*

Özellikler	Biyoloji Öğretmenleri		Uzman (Ziraat Mühendisi ve Akademisyen)
	Frekans (%)	Frekans (%)	Toplam Frekans (%)
Kadın	14 (%48.3)	4 (%13.8)	18 (%31)
Erkek	15 (%51.7)	25 (%86.2)	40 (%69)
Toplam	29 (%100)	29 (%100)	58 (%100)
18-35 yaş	4 (%13.8)	13 (%44.8)	17 (%29.3)
36-53 yaş	22 (%75.9)	13 (%44.8)	35 (%60.3)
54-65 yaş	3 (%10.3)	3 (%10.3)	6 (%10.3)
Toplam	29 (%100)	29 (%100)	58 (%100)
Düşük Kıdem	8 (%27.6)	20 (%69)	28 (%48.3)
Orta Kıdem	20 (%69)	6 (%20.7)	26 (%44.8)
Yüksek Kıdem	1 (%3.4)	3 (%10.3)	4 (%6.9)
Toplam	29 (%100)	29 (%100)	58 (%100)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların %31'i kadın, %69'u erkektir. Katılımcıların %29.3'ü 18-35, %60.3'ü 36-53, %10.3'ü 54-65 yaş aralığındadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri ele alındığında %48.3'ünün düşük kıdemli olduğu, %44.8'inin orta kıdemli olduğu, %6.9'unun ise yüksek kıdemli olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler ve tarımsal biyoteknolojiyle ilgili görüş sorularının yer aldığı bir anket ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tarımsal biyoteknolojiyle ilgili literatür taraması yapılarak, anket formu ve yapılandırılmış görüşme formuna dahil edilecek sorular geliştirilmiştir. Anket formunun ilk bölümü kişisel bilgiler adı altında cinsiyet, eğitim düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim, ön lisans, lisans, yüksek lisans/doktora), yaş, meslek, açısından katılımcı profilini ortaya çıkarmaya çalışan sorulardan; ikinci bölümü ise 4 anket sorusundan oluşmaktadır. İkinci bölümdeki anket sorularında “çok yüksek” den “çok düşüğe” doğru; diğer sorular ise “kesinlikle gereklidir” den “kesinlikle gereksizdir” e doğru beşli derecelendirme şeklinde düzenlenmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ise “neden” şeklinde iki adet açık uçlu görüş sorularıdır. Çalışmada ayrıca katılımcıların tarımsal biyoteknolojiyle ilgili iletmek istedikleri

başka görüşleri olup olmadığı da sorulmuş ve görüşlerin daha geniş açılımlarına da ulaşılması yoluna gidilmiştir.

Veri toplama süreci

Çalışmada nitel verinin toplanmasında anket formu, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireylere uzaktan (web destekli olarak Google Formlar internet arayüzü kullanılarak) ve sosyal medya platformlarıyla (Facebook, WhatsApp) ulaşılarak uygulanmıştır. Tüm görüşmeler Microsoft Office Excel ve Microsoft Office Word 2020 programları ile dijital ortama aktarılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada 58 katılımcıdan toplanan araştırma verilerinin nitel olarak incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veriyle araştırılan konu hakkında betimsel ve gerçekçi bir resim sunulması amaçlandığından, nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tümdengelimce bir yol takip edilen içerik analizinde, öncelikle araştırma konusuyla ilgili kategoriler geliştirilmekte, bu kategoriler içerisine giren kelimeler sayılmaktadır (Silverman, 2001; akt: Özdemir, 2010). Çalışmada, inceleme ve yorumlamalar sonrasında konunun nasıl kavramsallaştırıldığına dair gerçekler ve denenceler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda özneliğin yüksek olması nedeniyle, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için inandırıcılık ölçütü olarak farklı veri kaynaklarından (farklı meslek gruplarına göre iki katılımcı grubu gibi) verilere ulaşılması şeklinde ifade edilebilen çeşitleme ve kodlayıcılar arası güvenirlilik kullanılmıştır (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018). Elde edilen nitel verilerin analizinde yanlılığı en aza indirmek için veri seti iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlilik formülü uygulandığında, araştırmamızda kodlayıcılar arası tutarlılığın ($[\text{Görüş birliği}/(\text{Anlaşma}+\text{Anlaşmazlık})] \times 100$) %90 olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliliği için araştırma yöntemleri, araştırma aşamaları ve tüm süreç net bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar, anket uygulamasının öncesinde araştırmanın amacından bahsetmiş, katılımcılara kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağını belirtmiş ve katılımcı onamı almışlardır.

Bulgular

Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknoloji Uygulaması Örneklerinin Neler Olduğuna Dair Görüşleri

Bu bölümde biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerinin neler olduğuna, tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine ve toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji ile ilgili bilgilendirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçların neler olduğu ele alınmıştır.

Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2

Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknoloji Uygulaması Örneklerinin Neler Olduğuna Dair Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kodlar	Frekans (%)		Toplam Frekans (%)
		Biyoloji Öğretmeni (N:29)	Uzman (N:29)	
Gen Transferi	Rekombinant DNA Çalışmaları	14 (%36.84)	8 (%25.8)	22 (%31.88)
Doku Kültürü	Meristem Doku Kültürü İle Bitki Çoğaltımı	4 (%10.52)	10 (%32.25)	14 (%20.28)
	Doku Kültürü İle Bitki Çoğaltımı			
	Doku Kültürü İle Hayvan Çoğaltımı			
Tohum Islahı	Hastalaksız Tohum Üretimi	6 (%15.78)	6 (%19.35)	12 (%17.39)
	Tohum Islahı İle Bitki Geliştirme			
	Tohum Islahı ile Hayvan Geliştirme			
Hibritleme	Hibritleme İle Yeni Tohum Üretimi	4 (%10.52)	3 (%9.67)	7 (%10.14)
	Gen Sayısı Artırımı/Poliploidi			
Faaliyet ve Metabolit Artırımı	Kimyasal Madde Artırımı	5 (%13.15)	-	5 (%7.24)
	Fermente Ürün Artırımı			
	Biyopolimer Üretimi			
Klonlama	Hayvan Klonları Üretimi	2 (%5.26)	1 (%3.22)	3 (%4.34)
Genetik Seçme	Bitkilerde İyi Özelliklerin Seçimi	-	2 (%6.45)	2 (%2.89)
Gen Haritalama	Bitki Gen Haritası Çıkarımı	2 (%5.26)	-	2 (%2.89)
	Türler Arası Akrabalık Tespiti			

Tablo 2 (Devamı)*Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknoloji Uygulaması Örneklerinin Neler Olduğuna Dair Görüşlerinin Dağılımı*

Genetik Tanılama	Bitki DNAsı Tanılaması	-	1 (%3.22)	1 (%1.44)
Topraksız Tarım	Topraksız Bitki Üretimi	1 (%2.63)	-	1 (%1.44)
Toplam		38 (%55)	31 (%45)	69 (%100)

Bu bölümde katılımcıların içerik analizine tabii tutulan görüşlerine uygun olarak ortaya çıkartılan kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalara ait bulgular yer almaktadır. Buna göre biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerine dair görüş sorusuna verdikleri cevaplar 18 kod altında toplanmıştır (Tablo 2). Buna göre, “Rekombinant DNA Çalışmaları” olarak adlandırılan 1 kod “Gen Transferi” teması altında (f:22, %31.8); “Meristem Doku Kültürü İle Bitki Çoğaltımı”, “Doku Kültürü İle Bitki Çoğaltımı”, “Doku Kültürü İle Hayvan Çoğaltımı” olarak adlandırılan 3 kod “Doku Kültürü” teması altında (f:14, %20.2); “Hastaliksız Tohum Üretimi”, “Tohum Islahı İle Bitki Geliştirme”, “Tohum Islahı İle Hayvan Geliştirme” olarak adlandırılan 3 kod “Tohum Islahı” teması altında (f:12, %17.39); “Hibritleme İle Yeni Tohum Üretimi” ve “Gen Sayısı Artırımı/Poliploidi” olarak adlandırılan 2 kod “Hibritleme” teması altında (f:7, %10.14); “Kimyasal Madde Artırımı”, “Fermente Ürün Artırımı”, “Biyopolimer Üretimi” olarak adlandırılan 3 kod “Faaliyet ve Metabolit Artırımı” teması altında (f:5, %7.24) “Hayvan Klonları Üretimi” olarak adlandırılan 1 kod “Klonlama” teması altında (f:3, %4.34); “Bitkilerde İyi Özelliklerin Seçimi” “Bitki Gen Haritası Çıkarımı”, “Türler Arası Akralalık Tespiti” olarak adlandırılan 2 kod “Genetik Haritalama” teması altında (f:2, %2.89); “Bitki DNA’sı Tanılaması” olarak adlandırılan 1 kod “Genetik Tanılama” teması altında (f:1, %1.44); “Topraksız Bitki Üretimi” adıyla 1 kod “Topraksız Tarım” teması altında (f:1, %1.44) toplanmışlardır.

Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknoloji Uygulamalarının Türkiye’de Neden Kullanılması Gerektiğine Dair Görüşleri

Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair görüş dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknolojinin Türkiye’de Neden Kullanılması Gerekliğine Dair Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kodlar	Frekans (%)		Toplam Frekans (%)
		Biyoloji Öğretmeni (N:29)	Uzman (N:29)	
Tarım Ekonomisine Katkı	Tarımsal Üretimi Arttırmak İçin	17	18	35
	Tarımda Dışa Bağımlı Olmamak İçin	(%48.57)	(%39.13)	(%43.2)
	Tarımda Verim Artışı İçin			
	Ekonomik Tarımsal Üretim İçin			
	Tarımda İklimden/Zamandan Bağımsız Üretim İçin			
Tarımsal Ürünlerin Özelliğine Katkı	Tarımda Kontrollü/Hızlı Üretim İçin			
	Doku Kültürüyle Tarımda Kalite Artışı İçin	12	17	29
		(%34.28)	(%36.95)	(%35.8)
	Gen Teknolojisiyle Tarımda Kalite Artışı İçin			
	In Vitro Islah Çalışmalarının Yapılabilmesi İçin			
	Doku Kültürüyle Tarımsal Hastalık-Zararlılara Dayanıklılık İçin			
	Gen Teknolojik Müdahaleyle Tarımsal Hastalık-Zararlılara Dayanıklılık İçin			
	Doku Kültürüyle Hastalısız Tohum Üretimi İçin			
	Doku Kültürüyle Bitkilerden Yakıt Üretimi İçin			
	Doku Kültürüyle İstenilen Özelliklerin Melezlenmesi			
Melezlemeyle İstenilen Özelliklerin Eldesi				
Gen Teknolojisiyle İstenilen Özelliklerin Melezlenmesi				
Tarımsal Gelişmelerin Katkı	Biyoteknolojik Gelişmelerin Takip Edilmesi İçin	3	5	8
		(%8.57)	(%10.86)	(%9.87)
	Biyoteknolojik Rekabete/Savaşlara Hazır Olmak İçin			

Tablo 3 (Devamı)*Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Tarımsal Biyoteknolojinin Türkiye’de Neden Kullanılması Gerekliğine Dair Görüşlerinin Dağılımı*

Tarım Topraklarının Kalitesine Katkı	Tarımda Pestisit Kullanımının Azaltılması İçin	3	3	6
	Tarımda Kimyasal Kullanımının Azaltılması İçin	(%8.57)	(%6.52)	(%7.4)
	Tarımda İlaç Kullanımının Azaltılması İçin			
Tarımda Yerel/Endemik Türlerin Genetiğinin Muhafazasına Katkı	Bitki Genlerinin İncelenmesi Ve Özelliklerin Tespiti	-	3	3
	Yerel/Endemik Türlerin Genetiğinin Muhafazası İçin		(%6.52)	(%3.70)
Toplam		35 (%100)	46 (%100)	81 (%100)

Araştırmada elde edilen verilere göre, biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair görüş sorusuna verdikleri cevaplar 25 kod altında toplanmıştır (Tablo 4). Buna göre, “Tarımsal Üretimi Arttırmak İçin”, “Tarımda Dışa Bağımlı Olmamak İçin”, “Tarımda Verim Artışı İçin”, “Ekonomik Tarımsal Üretim İçin”, “Tarımda İklımden/Zamandan Bağımsız Üretim İçin”, “Tarımda Kontrollü/Hızlı Üretim İçin” olarak adlandırılan 6 kod “Tarım Ekonomisine Katkı” teması altında (f:35, %43.2); “Doku Kültürüyle Tarımda Kalite Artışı İçin”, “Gen Teknolojisiyle Tarımda Kalite Artışı İçin”, “In Vitro İslah Çalışmalarının Yapılabilmesi İçin”, “Doku Kültürüyle Tarımsal Hastalık-Zararlılara Dayanıklılık İçin”, “Gen Teknolojik Müdahaleyle Tarımsal Hastalık-Zararlılara Dayanıklılık İçin” “Doku Kültürüyle Hastalısız Tohum Üretimi İçin”, “Doku Kültürüyle Bitkilerden Yakıt Üretimi İçin”, “Doku Kültürüyle İstenilen Özelliklerin Melezlenmesi”, “Melezlemeyle İstenilen Özelliklerin Eldesi” olarak adlandırılan 10 kod “Tarımsal Ürünlerin Özelliklerine Katkı” teması altında (f:29, %35.8); “Biyoteknolojik Gelişmelerin Takip Edilmesi İçin”, “Biyoteknolojik Rekabete/Savaşlara Hazır Olmak İçin” olarak adlandırılan 2 kod “Tarımsal Gelişmelere Katkı” teması altında (f:8, %9.87); “Tarımda Pestisit Kullanımının Azaltılması İçin”, “Tarımda Kimyasal Kullanımının Azaltılması İçin”, “Tarımda İlaç Kullanımının Azaltılması İçin” şeklinde adlandırılan 3 kod “Tarım Topraklarının Kalitesine Katkı” teması altında (f:6, %7.4); “Bitki Genlerinin İncelenmesi Ve Özelliklerin Tespiti”, “Yerel/Endemik Türlerin Genetiğinin Muhafazası İçin” olarak adlandırılan 2 kod “Tarımda Yerel/Endemik Türlerin Genetiğinin Muhafazasına Katkı” teması altında (f:3, %3.70) toplanmışlardır.

Biyoloji Öğretmenleri ve Uzmanların Toplum Kesimlerinin Tarımsal Biyoteknoloji ile İlgili Bilgilendirilmesinin Nasıl Gerçekleştirilebileceğine Dair Görüşleri

Biyoloji öğretmenleri ve uzmanların toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji ile ilgili bilgilendirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenleri ve Uzmanların Toplum Kesimlerinin Tarımsal Biyoteknoloji ile İlgili Bilgilendirilmesinin Nasıl Gerçekleştirilebileceğine Dair Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kodlar	Frekans (%)		Toplam Frekans (%)
		Biyoloji Öğretmeni (N:29)	Uzman (N:29)	
Teorik Bilgilendirme	Kitle İletişim Araçlarıyla Bilgilendirme	50	41 (%68.3)	91
	Çiftçi Eğitimiyle Bilgilendirme	(%82)		(%75.2)
	Üniversitelerde Derslerle Bilgilendirme			
	Okullarda Derslerle Bilgilendirme			
	Sivil Tarım Kurumlarıyla Bilgilendirme			
	Resmi Tarım Kurumlarıyla Bilgilendirme			
	Öğretmen-Ebeveyn Eğitimiyle Bilgilendirme			
Pratik Bilgilendirme	Pratik Saha Uygulamalarıyla Bilgilendirme	2	2	4
		(%3)	(%3.3)	(%3.3)
Duyuş-Davranış Geliştirilmesi	Motivasyon Artırılmasıyla	-	2	2
	Bilgi-beceri Arttırılmasıyla		(%3.3)	(%1.7)
Donanım Sağlanması	Altyapı-Lab. İmkânlarının Geliştirilmesiyle	-	2	2
			(%3.3)	(%1.7)
Yasal Yaptırımlar	Yasal Düzenlemelerle	3	1	4
	Gıdalarda Etiketlemeyle	(%5)	(%1.8)	(%3.3)
Uzman Desteği	Uzman Danışmanlığıyla	6	12	18
	Alan Mezunlarının İstihdamıyla	(%10)	(%20)	(%14.8)
	Toplam	61	60	121
		(%100)	(%100)	(%100)

Araştırmada elde edilen verilere göre, biyoloji öğretmenleri ve uzmanların toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji ile ilgili bilgilendirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüş sorusuna verdikleri cevaplar 15 kod altında toplanmıştır (Tablo 4). Buna göre, “Kitle

İletişim Araçlarıyla Bilgilendirme”, “Çiftçi Eğitimiyle Bilgilendirme”, “Üniversitelerde Derslerle Bilgilendirme”, “Okullarda Derslerle Bilgilendirme”, “Sivil Tarım Kurumlarıyla Bilgilendirme”, “Resmi Tarım Kurumlarıyla Bilgilendirme”, “Öğretmen-Ebeveyn Eğitimiyle Bilgilendirme” olarak adlandırılan 7 kod “Teorik Bilgilendirme” teması altında (f:91, %75.2); “Pratik Saha Uygulamalarıyla Bilgilendirme” olarak adlandırılan 1 kod “Pratik bilgilendirme” teması altında (f:4, %3.3); “Motivasyon Artırılmasıyla”, “Bilgi-beceri artırılmasıyla” olarak adlandırılan 2 kod “Duyuş-Davranış Geliştirilmesi” teması altında (f:2, %1.7); Altyapı-Laboratuvar İmkânlarının Geliştirilmesiyle” olarak adlandırılan 1 kod “Donanım Sağlanması” teması altında (f:2, %1.7); “Yasal Düzenlemelerle”, “Gıdalarda Etiketlemeyle” olarak adlandırılan 2 kod “Yasal Yaptırımlar” teması altında (f:4, %3.3); “Uzman Danışmanlığıyla”, “Alan mezunlarının İstihdamıyla” olarak adlandırılan 2 kod “Uzman Desteği” teması altında (f:18, %14.8) toplanmışlardır.

Tartışma

Çalışmada biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulaması örneklerinin neler olduğuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo 2), biyoloji öğretmeni ve uzman görüşlerinin sıklıkla “Gen Transferi (f:22, %31.8)” ve “Doku Kültürü (f:14, %20.2)” temalarını içerdiği görülmektedir. Bununla beraber, biyoloji öğretmenlerinin görüşlerinde daha sıklıkla “Gen Transferi” temasındaki tarımsal biyoteknoloji örnekleri yoğunlaşmakta (öğretmeler f:14, %36.84; uzmanlar f:8, %25.8); alan uzmanlarının görüşleri ise “Doku kültürü” temasındaki tarımsal biyoteknoloji örnekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (uzmanlar f:10, %32.25, öğretmeler f:4, %10.52). Bu durum, biyoloji öğretmenlerinin, tarımsal biyoteknolojinin doku kültürü ile gerçekleştirildiği uygulamalara dair bilgilenmelerinin düşük olduğunu ve tarımsal biyoteknolojiyi sadece canlı özelliklerine müdahale eden bir teknoloji olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, toplumun eğitiminde önemli bir rol üstlenen biyoloji öğretmenlerinin, tarımsal biyoteknolojiyi derslerde, risksiz ve yararlı uygulama örnekleri kullanmaksızın, hatta olumsuz bir tutum içinde anlatabileceklerine dair olasılığın yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Aydın (2012), ülkemizde sürekli gündemde tutulan GDO ile ilgili tartışmaların daha doğru ve açıklayıcı bir zeminde yapılmasının tarımsal biyoteknolojinin gelişimi açısından çok önemli olduğunu belirtmektedir. Oysa Yavuz (2013), tarımsal biyoteknolojinin, sadece genlerin değiştirildiği gen transferi alanında değil, tarımda verim ve besin elementlerinin artırılması için geliştirilen ve çeşitli amaçlarla (azot fiksasyonu, büyüme hormonlarının üretimi, hastalıklar ve yabancı ot mücadelesi gibi) kullanılan doku kültürü alanında da kullanılarak yüksek fayda sağladığını bildirmektedir. Wolt ve arkadaşları

da (2016), gen düzenleme yöntemi gibi, bitkinin zaten kendisinde olan geninin yeniden düzenlenerek üretildiği tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının, transgenik bitkileri reddeden bireyler tarafından kabul edildiğini bildirmektedirler.

Çalışmada biyoloji öğretmenleri ve uzmanların tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo 3), tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının Türkiye’de neden kullanılması gerektiğine dair biyoloji öğretmeni ve uzman görüşlerinin öncelikle “Tarım Ekonomisine Katkı (f:35, %43.2)” ve “Tarımsal Ürünlerinin Özelliklerine Katkı (f:29, %35.8)” gerekçeleriyle ilgili temalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer temalardaki görüşler, çok daha düşük düzeylerde dağılım göstermektedir (Tablo 3). Ayrıca hem biyoloji öğretmenlerinin (f:17, %48.57) hem de tarımsal biyoteknoloji uzmanlarının (f:18, %39.13) “Tarım Ekonomisine Katkı” ya yönelik görüşlerinin yoğun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uzmanların (f:17, %36.95) biyoloji öğretmenlerinden (f:1, %34.28) daha yüksek sıklıkta “Tarım Ürünlerinin Özelliklerine Katkı” ya vurgu yaptıkları ve doku kültürü uygulamalarından bahsettikleri de görülmüştür. Bu sonuç doku kültürü tekniğinden daha yüksek düzeyde farkında olan uzmanların, kültürü yapılan hücrelerden bitkilerin kısa zamanda, istenilen özellikte ve sonsuz üretilme potansiyeli içerdiğini bilmeleri ile ilişkili olabilir (Barnum, 2005; Yavuz, 2013).

Çalışmada biyoloji öğretmenleri ve uzmanların toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji ile ilgili bilgilendirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo 4), toplum kesimlerinin tarımsal biyoteknoloji ile ilgili bilgilendirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair biyoloji öğretmeni ve uzman görüşlerinin öncelikle “Teorik Bilgilendirme” yapılması (f:91, %75.2) ve ayrıca “Uzman Aracılığıyla Bilgilendirme” olması (f:18, %14.8) temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer temalardaki görüşler, oldukça düşük düzeylerde dağılım göstermektedir (Tablo 4). Tablo 4’te değinilen toplumun tarımsal biyoteknolojiyle ilgili bilgilendirilmesi sorusuna dair sonuçların ise, her iki grubun da (f:61, %50.4; f:60, %49.6) tarımsal biyoteknoloji eğitimine çok önem verdiklerini gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, biyoloji öğretmenlerinin (f:50, %82) mesleki nitelikleri nedeniyle, teorik eğitime uzmanlardan (f:41, 68.3) daha fazla eğilimli oldukları görülmektedir. Alan uzmanlarının (f:12, %20) ise özellikle bu alanda yüksek eğitim almış alan uzmanları aracılığıyla verilecek bir tarımsal biyoteknoloji eğitimine biyoloji öğretmenlerinden (f:6, %10) daha güçlü şekilde vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum tarımsal biyoteknoloji uzmanlarının, konuyu daha geniş bir eğitim alarak ve derinine bilmelerinden kaynaklı olarak

düşünülmüş olabilir. Nitekim Ağaç (2019) da araştırmasında, tarımsal biyoteknoloji konusundaki deneysel uygulamaların daha etkili bir öğrenme sağladığını tespit etmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 2022 yılı Üniversite İstatistik verilerine göre 2022 yılında Türkiye’deki 19 Üniversitede Tarımsal Biyoteknoloji Bölümü olduğu bildirilmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2022). Bu durum, tarımsal biyoteknoloji konusunda toplumda daha hızlı ve güvenilir bir bilgi ağının oluşması için, okullarda bu konuların işlenmesi sırasında, sayıları her geçen yıl artan tarımsal biyoteknoloji uzmanlarının bilgilerini aktaracakları konferansların düzenlenmesinin faydalı olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, tarımsal biyoteknoloji örnekleri ile olarak biyoloji öğretmenlerinin doku kültürü uygulamalarından alan uzmanları kadar haberdar olmadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, biyoloji öğretmenlerin alan uzmanlarında var olmayan, olumsuz tutum yaratabilecek düzeyde eksik örnek/uygulama bilgilerine sahip oldukları ve bunun tarımsal biyoteknolojiyi derslerinde olumsuz görüşlerle yansıtmayı getirebilecek bir risk oluşturduğu da söylenebilir. Ayrıca, Türkiye’de neden tarımsal biyoteknoloji uygulamalarının kullanılması gerektiği hakkında her iki grubun “Tarım Ekonomisine Katkı “ya yönelik görüşlerinin yoğun olduğu, ancak uzmanların daha sıklıkla doku kültürü uygulamalarının kullanılmasından bahsettikleri görülmektedir. Tarımsal biyoteknoloji konusunda toplumun bilgilendirilmesi konusunda ise biyoloji öğretmenlerinin özellikle teorik tarımsal biyoteknoloji eğitimini ifade ettikleri; uzmanların ise konu hakkında geniş bilgisi olan alan uzmanlarıyla verilecek tarımsal biyoteknoloji eğitiminin daha anlamlı olacağına dair güçlü vurguları olduğu görülmektedir. Tarımsal üretimin verimli, kesintisiz ve sürdürülebilir olarak gerçekleştirilmesinin büyük önem taşıdığı günümüzde, tarımsal biyoteknolojiyle ilgili doğru ve yansız bilgiyle, güçlü olarak eğitilmenin getireceği faydalar açısından dikkatli biçimde ele alınması gerekmektedir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, ülkemizde tarımsal biyoteknolojinin gelişimiyle ilgili olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Biyoloji öğretmenlerini tarımsal biyoteknoloji hakkında doğru ve geniş şekilde bilgilendirilmek için ve hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yenilenebilir.

- Tarımsal biyoteknoloji alanında daha fazla konu uzmanının eğitim faaliyetlerinde bulunmaları sağlanabilir.
- Öğrencilere, çiftçilere, ailelere tarımsal biyoteknoloji hakkındaki teorik bilgilendirme sağlanabilir.
- Toplumun tarımsal biyoteknoloji konusundaki bilgileri, kitle iletişim araçları ve pratik/saha uygulamaları aracılığıyla arttırılabilir.

Kaynakça

- Açıkgül-Fırat, E., Çavuş, E., Turan-Gürbüz, G., & Öztürk, S. (2021). Biotechnology Literacy Inventory: Development, Validity and Reliability. *Kastamonu Education Journal*, 29(1), 25-36. doi: 10.24106/kefdergi.4155
- Ağaç, H. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Tarımsal Biyoteknoloji" Konusundaki Yapılandırılmış Deney Uygulamalarının Bilgi ve Tutumlarına Etkisi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal bir İnceleme, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aydın, D. (2012). Dünyada ve Türkiye’de Tarımsal biyoteknolojindeki Gelişmeler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.*
- Barnum, R. S. (2005). *Biotechnology: An Introduction*, 2nd Edition, Thomson/Brooks/Cole Publishing Company, Belmont, CA, ISBN: 0495019275.
- Çetiner, S. (2005). *Türkiye ve Dünyada Tarımsal Biyoteknoloji ve Gıda Güvencesi: Sorunlar ve Öneriler*, (Erişim Tarihi: 25 Ağustos, 2022).
- Darçın, E. S. & Güven, T. (2008). Development of an Attitude Measure Oriented to Biotechnology for the Pre-Service Science Teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 5(3)
- Erbaş, H. (2008). *Türkiye’de Biyoteknoloji ve Toplumsal Kesimler: Profesyoneller, Kentsel Tüketiciler ve Köylüler*, Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları No: 4, 1. Baskı
- Feng, Z., Zhang, B., Ding, W., Liu, X., Yang, D. L., Wei, P., Cao, F., Zhu, S., Zhang, F., Mao, Y., & Zhu, J. K. (2013). Efficient genome editing in plants using a CRISPR/Cas system. *Cell Research*, 23(10), 1229-1232.
- Güngör, S. S., Çakırlar-Altuntaş, E. & Yılmaz, M. (2022). Çevre Kirliliğinin Tarımsal Üretime Etkilerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-105, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/72200/1095987>

- Hüdig, M., Laibach, N., & Hein, A. C. (2022). Genome editing in crop plant research-alignment of expectations and current developments. *Plants*, 11(2), 212.
- Kalkınma Bakanlığı Raporu (2018). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), *Tarım ve Gıdada Rekabetçi Üretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara, Türkiye. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Tarim_ve_GidadaRekabetci_UretimOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf
- Kesawat, M. S. & Kumar, B. D. (2009). Molecular markers: it's application in crop improvement. *Journal of Crop Science and Biotechnology*, 12(4), 169-181.
- Malzahn, A., Lowder, L., & Qi, Y. (2017). Plant genome editing with TALEN and CRISPR. *Cell & Bioscience*, 7(1), 1-18.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998). *Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*, London: SAGE Publications.
- Oz Aydın, S., Sackes, M., Taskın Bedizel, N. R. & Sıcaker, A. (2022). Development of Basic Biotechnology Knowledge Scale (BBKS) with Rasch Measurement Model. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 16(2), 354-380. ISSN: 1307-6086
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özsensoy, Y., & Kurar, E. (2012). Markör sistemleri ve genetik karakterizasyon çalışmalarında kullanımları. *Journal of Cell and Molecular Biology*, 10(2), 11.
- Sağlam, S. (2014). Türkiye’de Tarımsal Biyoteknoloji Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (1), 18-24.
- Sıcaker, A. & Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim Biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Singh, M., Jaiswal, U., & Jaiswal, V. S. (2004). In-vitro regeneration and improvement in tropical fruit trees: an assessment. In *Plant Biotechnology and Molecular Markers*. Kluwer Academic Publishers, 228-244
- Şahin, F., Arata, S., Turan, M., Eşitken, A., Sağdıç, O., Kesmen, Z. & Özkan Ünal, E. (2013). Türkiye’de Agro-Biyoteknoloji. *Biyoteknoloji Sektörel İnovasyon Sistemi* (Ed. Kiper, Mahmut), Ankara: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Yayınları, 173- 200.
- Tastan, C., Yaşar, S., Tanyolaç, M., Turgut, K., Şireli, U., Atak, C., Haliloglu, K., Benlioglu, K., Taşkın, K. M., Barlas, N., & Yıldız, G. (2020). CRISPR-of-things: applications and challenges of the most popular gene editing tool in the fields of health, agriculture and environment. *International Journal Of Innovative Approaches In Science Research*, 4(4) 153-190.

- Tepe, B. (2022). *Bitki Biyoteknolojisi*, <http://bektastepe.net/course-slides/10-bitki-biyoteknolojisi.pdf>, (Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2022)
- Uysal, H. (2022). *Biyoteknolojide Bitki Hücre Doku Kültürleri*, Adnan Menderes Üniversitesi, Tarımsal Biyoteknoloji Bölümü Ders Notları, <https://Docplayer.Biz.Tr/4443926-Evde-Biyoteknoloji-Yrd-Doc-Dr-Huseyin-Uysal-Adnan-Menderes-Universitesi-Tarimsal-Biyoteknoloji-Bolumu-6-Ders.Html>, (Erişim Tarihi: 27 Ağustos, 2022)
- Yamaner, Ç. (2022). *Bitkilerde Mikroüretim*. Adnan Menderes Üniversitesi, Tarımsal Biyoteknoloji Bölümü Ders Notları, <https://docplayer.biz.tr/5363206-Tarimsal-biyoteknolojiye-giris.html>, (Erişim Tarihi: 27 Ağustos, 2022)
- Tarfin Tarım Anonim Şirketi (2022). Hibrit tohum nedir? www.tarfin.com/blog/hibrit-tohum-nedirtarfin.com/blog/hibrit-tohum-nedir? (Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2022)
- Biyogüvenlik Yasası, (2010). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/03/20100326-7.htm> (Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2022)
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2022). İstatistik Verileri, <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01 Ekim 2022)
- Urnov, F. D. (2018). Genome Editing B.C. (Before CRISPR): Lasting Lessons from the ‘‘Old Testament’’. *The CRISPR Journal*, 1(1),34-46. DOI: 10.1089/crispr.2018.29007.fyu
- Wang, M. & Ha, Y. (2007). An electrochemical approach to monitor pH change in agar media during plant tissue culture. *Biosensors and bioelectronics*, 22(11), 2718-2723.
- Wolt, J. D., Wang, K., & Yang, B. (2016). The regulatory status of genome-edited crops. *Plant Biotechnology Journal*, 14(2), 510-518.
- Yali, W. (2022). Molecular Markers: Their Importance, Types, and Applications in Modern Agriculture. *Agriculture, Forestry and Fisheries*. Vol. 11, No. 1, 2022, pp. 8-14. doi: 10.11648/j.aff.20221101.12
- Yavuz, H. A. (2013). *Türkiye’de Tarımsal Biyoteknoloji İnovasyon Sistemi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Uluslararası İktisat Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Etik Haklarını Tanımlayan Davranış Kodlarının Belirlenmesi*

Dolunay YILMAZ¹

Senar ALKIN ŞAHİN²

Özet

Bu çalışmada, yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını ve bu hakları tanımlayan davranış kodlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma, içerik analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan dokümanlar, “2022 QS Dünya Üniversiteleri Sıralaması”na göre dünya çapında 2022 yılının en iyi üniversiteleri arasına giren ilk 28 Üniversitenin web sitelerinde açıkça paylaştıkları öğrenci etik kodlarını içeren belgelerden oluşmaktadır. Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan dokümanlar, tümevarımsal bir yol izlenerek tematik kodlama analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan haklara bir bütün olarak sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik hakları kaliteli eğitim, adil değerlendirilme, değerlendirme sonuçlarına itiraz etme, ders koşullarını ve izlenmesini bilme, derslere katılım, fikri mülkiyetlerinin korunması ve yeterli bir ders seçim süresine sahip olma iken akademik olmayan hakları üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar, engelli öğrenci hakları, üniversite öğrencilerini koruyan haklar ve üniversite öğrencilerine bazı özgürlükleri tanıyan haklardır. Elde edilen bu sonuçlar, Türkiye’deki üniversitelerde etik kültürün var olduğu bir iklimin yaratılması amacıyla öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının oluşturulması için rehber olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Etik davranış kodları, etik haklar, yükseköğretim öğrencileri.

Identifying The Codes Of Conduct That Define The Higher Education Students' Ethical Rights

Abstract

This study aims to reveal the ethical rights of higher education students and the codes of conduct that define these rights. The problem statement of the research was "What are the codes of conduct that define the ethical rights of higher education students?" The study was designed as a

* Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden (2024) üretilmiştir.

¹ Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, dolunay.ozler@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9785-3584

² Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD., senar.alkin@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6644-8682

content analysis study. The documents that were used to collect the data, were the documents that contained the student codes of ethics and were openly shared on the websites of the first 28 universities which were among the best universities in the world in 2022, according to the "2022 QS World University Rankings". Data was collected by document analysis method. The collected data was examined using thematic coding analysis following an inductive analysis method. The study concluded that students have academic and non-academic rights as a whole. According to the results of the study, students' academic rights include the right to quality education, right to fair evaluation, right to object to evaluation results, right to know about course requirements and syllabus, right to participate in classes, right to protection of student intellectual property and right to have a sufficient course selection period, while their non-academic rights include rights related to university rules and policies, rights for disabled students, rights that protect university students and rights that grant certain freedoms to university students. These results can be used as a guide to create codes of conduct that define the ethical rights of students in order to create a climate which supports an ethical culture for the higher education in Turkey.

Keywords: Ethical codes of conduct, ethical rights, higher education students.

Giriş

Etik terimi, değerler ve erdemlerle bağlantılı anlamına gelen “Ethos” kelimesinden türemiştir. Ahlak felsefesinin bir disiplini olan etik, düşünme becerisine sahip olan insanın doğruyu yanlıştan ayırt etme davranışına odaklanıp onu yaşadığı toplum içinde sorumlu kılmaktadır (Onyia, 2018). Üniversiteler etik davranmaktan sorumludur çünkü üniversitelerin daha iyi performans göstermek ve üniversite topluluğunu oluşturan bireyleri dönüştürmek gibi görevleri vardır (Ozumba, 2018). Buna ek olarak, tüm kamu kuruluşları gibi üniversitelerin de uygun kabul edilen davranışları paylaşma ve günlük faaliyetlerinde etiği uygulamak için değerlere ve davranış kurallarına uyma zorunluluğu vardır. Bu amaçla üniversiteler birincil değerlerini ve çalışanlarından uymalarını bekledikleri etik kuralları, diğer bir deyişle etik kodlarını belirten resmi yazılı belgelerini hazırlamalı ve üyeleriyle paylaşmalıdır (Mion & Bonfanti, 2019).

Etik açıdan insan hakları, insanın tam da insan olduğu gerçeğinden dolayı sahip oldukları haklardır. İnsanlar, sosyal statüleri, manevi değerleri, inançları, sınıf mensubiyetleri vb. ne olursa olsun bu haklara sahiptirler (Chukwuma & Ome, 2018). Anayasa'nın tanımladığı şekliyle öğrenci bir "kişi"dir ve bu sıfatla eğitim kurumları da dâhil olmak üzere devletin saygı göstermesi gereken temel haklara sahiptir (Hrinko, 1974). Kurumlar bugün tüm öğrencilerinin sahip olduğu temel anayasal hakların farkında olmalıdır (Young & Braswell, 1987). Üniversitelerde “öğrenci hakları” terimi, içerisinde anayasal ve diğer yasal hakları, insan hakları ve kurum içinde katılım hakları konularını barındırmaktadır (Terrence, 1976). Öğrenci hakları,

bir öğrencinin tüm eğitim hizmetlerini arayabileceği ve alabileceği bir dizi hak, sorumluluk ve görevi ifade etmektedir (Smith'den akt. Mostafa ve Shazly, 2015). Bu haklar, yaş, cinsiyet, ırk, mezhep, ulusal köken, etnik grup, din, ekonomik durum ve kültürel geçmiş ayırt edilmeksizin her öğrenciye tanınmaktadır (Hebert'den akt. Mostafa ve Shazly, 2015).

Davranış kodları ise üniversitelerde etik davranış için bir temel oluşturmaktadır. Etik olmayan uygulamaları ortadan kaldırıp etik ikilemleri gidermeye ve etik davranış taahhüdünü göstermeye yardımcı olmaktadır (Razae vd., 2001). Kurumun vizyonunu gösteren ve kampüste kabul edilebilir davranışların neler olduğunu gösteren yazılı rehberler olarak davranış kodları genellikle üç unsuru içerir: (1) Davranış kurallarının kendisi, (2) bir kuralın ihlal edilmesi halinde takip edilecek aşamalar ve (3) ihlal tespitinde uygulanacak muhtemel yaptırımlar. Genellikle kataloglarda veya öğrenci el kitaplarında yayınlanan öğrenci davranış kuralları, davranışların sınırlarını çizdiği ve onların ihlalinde yaşanacak sonuçları anlattığı için akademinin değerleri konusunda öğrencileri bilgilendirmenin iyi bir yoludur (Dannels, 1997). Öğrencilerin üniversite yıllarında davranış kurallarını takip etmeleri amaçlanır. Böylece etik davranış ve yurttaşlık sorumluluğu kavramları, öğrencilerin mezuniyet sonrası hayattaki değerlerine ve seçimlerine rehberlik eder (Hrinko, 1974). Öğrenci davranış kuralları ve öğrenci hakları ve sorumlulukları politikaları, öğrenci davranışına ilişkin beklentileri ve standartları özetleyen kurumsal politikalar (Hannah & Stack, Stoner & Lowery'den akt Andrews-Brown, 2022).

Günümüzde yükseköğretimde etik ve değerlerin eksikliği konusunda ciddi endişeler bulunmaktadır. Bu amaçla yapılan uluslararası çalışmalar (Brown, 1994; Brown & Wilkins, 2002; Gama, Almeida, Seixas, Peixoto ve Esteves, 2013; McCabe & Trevino, 1993; McClung & Schneider, 2015; Ludlum, Hongell, Tigerstedt & Teeman, 2017; Saini, 2013; Thomas & Zyl, 2014; Yakovchuk, Badge & Scott, 2011), yükseköğretimde akademik dürüstlüğü öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği üzerine yoğunlaşmıştır. Oysaki yükseköğretimde mevcut endişeler yalnızca akademik etiğin kapsamına giren araştırma etiğine özgü olmayıp etik dışı uygulamaların, insan onuruna zarar vermesinden sosyal ve kültürel zararlarına kadar uzanmaktadır. Yükseköğretim kurumları, ırkçılık, cinsiyetçilik, homofobi ve madde bağımlılığı gibi sorunlarla sürekli karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan bu sorunlar, insan onurunu önemseyen, büyümeyi ve başarıyı besleyen ve kişilerarası iletişim ve ilişkilerde ısrar eden etik bir çevrenin savunulmasının önemini ortaya koymaktadır (Ani, 2018).

Türk üniversitelerinin web sayfalarında öğrenci davranışlarına ilişkin açıkça paylaştıkları etik kodlar araştırıldığında ve ülkedeki toplam üniversite sayısı dikkate alındığında, önemli

oranda az bir sonuçla karşılaşmaktadır. Ülke genelinde yükseköğretim kurumlarının etik kodlarını düzenleyen bir yönetmeliğe ya da öneri niteliğinde bir çerçeveye rastlanılmamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin etik kurul yönergelerinin büyük bir çoğunluğu incelendiğinde ise odaklanılan konunun "bilimsel araştırmalarda ve yayınlarda uyulması gereken etik kurallar"la sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Akademik toplumu oluşturan; öğretim elemanları, öğrenciler, idari ve yardımcı personel gibi paydaşlarla ilgili bazı etik davranış kuralları, bu gruplar için oluşturulmuş "disiplin, suç ve ceza" yasaları, tüzükleri veya yönetmeliklerinde, dolaylı olarak (bu gruplar için yalnızca suç sayılan davranışlar tanımlandığı için) bulunmaktadır (Gerçek vd., 2011). Türkiye'de üniversite öğrencilerinin etik davranış kodlarıyla ilgili yapılan araştırmalara da rastlanılmamaktadır. Ülkedeki asıl sorun, üniversitelerin bireysel girişimleri ya da YÖK'ün (Yükseköğretim Kurulu) merkezi çalışmaları dikkate alındığında yükseköğretim öğrencilerinin etik davranış kodlarını açık hale getiren, böylece öğrencileri etik hak ve sorumluluklarından haberdar eden çerçeve niteliğinde kapsamlı bir sonuca ulaşamamasıdır. Yükseköğretim öğrencilerinin etik dışı davranışlardan uzak durmaları ve etik davranışlara yönelmeleri, böylece, üniversitelerin etik kültüre sahip bir iklim yaratabilmeleri için öncelikli olarak yükseköğretim öğrencilerinin etik davranış kodlarının belirlenmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda mevcut araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını ve bu hakları tanımlayan davranış kodlarını, dünyadaki iyi üniversitelerden toplanan belgeler aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi "Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, içerik analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. İçerik analizi yöntemi, bir metinden geçerli çıkarımlar yapmak için bir dizi işlemin kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Weber, 1990). Krippendorff'a göre (2004) içerik analizi, metinlerden (veya diğer anlamlı konulardan) bunların kullanıldığı bağlamlara ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma yöntemidir.

Araştırma Kapsamında İncelenen Dokümanlar

Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının belirlenmesi amacıyla araştırmanın veri kaynağını oluşturan dokümanlar, “2022 QS Dünya Üniversiteleri Sıralaması”na (World University Rankings, 2021) göre dünya çapında 2022 yılının en iyi üniversiteleri arasına giren ilk 35 üniversiteden 28’inin web sitelerinde açıkça paylaştıkları öğrenci etik kodlarını içeren belgelerden oluşmaktadır.

Öğrenci etik davranış kodları açısından yayımladıkları dokümanlara başvurmak üzere araştırma kapsamına alınan üniversiteler, dünyanın farklı ülkelerinden araştırma ve öğretim geleneğindeki köklülüğüyle ön plana çıkan 35 üniversitedir. Amerika Birleşik Devletleri’nden on dört, İngiltere’den altı, Çin’den dört, Singapur, İsviçre, Japonya ve Kanada’dan ikişer, İskoçya, Avustralya ve Hong Kong’dan birer üniversite, yayımladıkları etik davranış kodları açısından araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin 28’inin web sitesinde etik davranış kodlarını içeren belgelere ulaşılabılırken yedisinde kodlara ilişkin bir paylaşımda bulunulmaması ya da üniversite web sitesinin İngilizceye çevrilmemiş olması nedeniyle istenilen veriye ulaşılamamıştır. Öğrencilerin etik davranış kodlarını içeren ilgili dokümanların sayfa sayıları iki ile 123 arasında değişmekle birlikte araştırmada toplamda 723 sayfalık dokümana ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyallerin incelenmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir prosedürdür. Doküman incelemesi yönteminin veri toplama açısından zaman kazandırıcı olması ve diğer veri toplama yöntemlerinin aksine dokümanların araştırma sürecinden ve araştırmacının varlığından etkilenmemesi, bu yöntemi avantajlı kılan unsurlardan bazılarıdır (Bowen, 2009).

Bir yükseköğretim kurumunda öğrencilerin etik davranış kodlarının belirlenmesi, öğrencilerle paylaşılması, öğrencilerin bu kodları benimsemeleri ve bunlara uyma eğilimi göstermeleri şüphesiz akademik kültürün gelişmişliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkiden hareketle araştırmada, öğrencilerin etik davranış kodlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç duyulan dokümanlara ulaşmak için öncelikle dünyada akademik kültürüyle ön plana çıkan üniversitelerin belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim “2022 QS Dünya Üniversiteleri

Sıralaması”ndan faydalanılarak karşılanmıştır. Araştırmada öğrenci etik davranış kodlarını incelemek amacıyla ulaşılabilecek üniversitelerin belirlenmesinde QS’in (Quacquarelli Symonds) tercih edilmesinin nedenleri, dünya çapındaki üniversitelerin sıralamasını yapan üç büyük kuruluştan biri olması, verilerini kamuya açık bir şekilde web sitesinde paylaşması ve üniversitelerin başarılarını araştırma, öğretim, istihdam edilebilirlik ve uluslararasılaşma gibi belirli ölçütlere göre tarafsız ve bağımsız bir şekilde ortaya koymasındır (Estrada-Real & Cantu-Ortiz, 2022). Araştırmada incelenecek dokümanların belirlenmesi sürecinde öncelikle, “2022 QS Dünya Üniversiteleri Sıralamasına” göre belirlenen 35 üniversitenin web siteleri ziyaret edilmiş ve “öğrenci etik kodları”, “öğrenci onur kodları”, “öğrenci davranış kodları”, “öğrenci hak ve sorumlulukları”, “öğrenci el kitabı”, “öğrenci disiplin politikası” anahtar kelimeleriyle arama yapılmıştır. Arama sonucunda 35 üniversiteden 28’inin web sitelerinde, “Akademik Politikalar, Akademik Düzenlemeler, Onur Kodu El Kitapları, Davranış Kodları, Öğrenci Davranış Kodları, Öğrenci Kılavuzları, Standartlar ve Disiplinler, Üniversite Genel Davranış İlkeleri, Öğrenci Hakları ve Sorumlulukları Beyanı, Öğrenci Davranış Kuralları ve Disiplin Prosedürleri” gibi başlıklarla paylaştıkları belgelere ulaşılmıştır. Veri analiz sürecindeki kodlama aşamasında, 28 üniversiteden elde edilen dokümanların veri doygunluğunu sağlaması, kodların tekrar ettiğinin gözlenmesi nedeniyle farklı üniversitelerin etik davranış kodlarına ulaşılma ihtiyacı duyulmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının belirlenmesi amacıyla incelenen yazılı dokümanlar, tümevarımsal bir yol izlenerek *Tematik Kodlama Analizi* kullanılarak incelenmiştir. Tematik analiz, verilerin temalarıyla analiz edilmesidir ve tamamıyla tümevarımcıdır. Bu analizde elde edilen temalar verilerden ortaya çıkmakta ve araştırmacı tarafından başta belirlenmemektedir (Dawson, 2015). Tematik kodlama aşamaları sırasıyla veri ile tanışmak, ilk kodları üretmek, temaları belirlemek, tematik ağlar oluşturmak ve son olarak bütünleme ve yorumlamaktır (Robson, 2015). Bu sıralama doğrultusunda, öncelikle, öğrencilerin etik kodlarının belirlenmesi için üniversitelerin web sitelerinde paylaştıkları dokümanlara ulaşılmış ve elde edilen bu dokümanlar okunarak araştırmanın genel amacına uygun veri sağlama durumu açısından incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, ayırt etmeksizin tüm veri seti içinde yer alan her bir parça potansiyel kodlar olarak kaydedilmiştir. Daha sonra, benzerlik gösteren parçalara aynı kodlar atanmıştır. Bundan sonraki aşamada birbiriyle ilişkili kodlar bir

araya getirilerek potansiyel temalar belirlenmiştir. Elde edilen kodlamaların ve temaların bütün veri setiyle uyum gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonraki aşamada ise, araştırmanın teorik zeminine göre elde edilen temalar, birbirleriyle olan ilişkilerine göre bir ağ haritası şeklinde düzenlenerek yerleştirilip ana ve alt temalar elde edilmiştir. Araştırmada, sözü edilen tematik veri analizi, Nvivo 10 yazılım programında yürütülmüştür.

Araştırma etiği bağlamında çalışmada dokümanların özgünlüğünü teyit etmek için kullanılan web sitelerinin URL'sine dikkat edilerek belgeyi paylaşan kurumların otoritesi ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Ayrıca dokümanların özel bir kişi/grup veya saygın bir kurum tarafından paylaşılıp paylaşılmadığını anlamak için alan adı uzantılarına ve verilerin toplandığı tarih için en son yayınlanan belgeler olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan dokümanların analizinde tutarlılığı (iç güvenilirliği) sağlamak amacıyla altı üniversiteden elde edilen belgeler nitel araştırma ve yayın etiği konusunda çalışmaları olan Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki bir uzman tarafından analiz edilmiştir. Ardından araştırmacı ile uzmanın kodlamaları karşılaştırılmış; iki taraf görüş ayrılığı bulunan kodlar üzerinde tartışmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülünden yararlanılarak hesaplanan iki taraf arasındaki görüş birliği oranı, %95 olarak belirlenmiştir. Bu güvenilirlik çalışmasının yanı sıra ulaşılan bulgular düzenli olarak tez danışmanı tarafından incelenmiş ve belli aralıklarla bir araya gelinerek araştırmacı ile danışman arasında sonuçların geçerliliği değerlendirilmiştir.

Bulgular

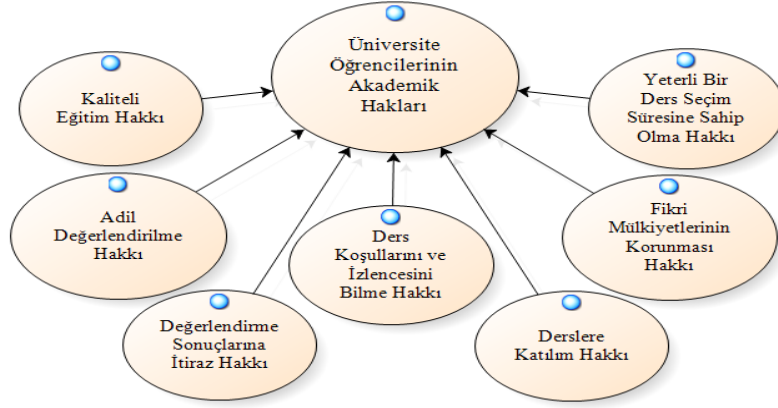
Araştırma kapsamında belirlenen üniversitelerin etik kodlarına ilişkin dokümanlar analiz edildiğinde, yükseköğretim öğrencilerinin sahip oldukları etik hakların "*Akademik Haklar*" ve "*Akademik Olmayan Haklar*" olmak üzere iki ana temada toplandığı belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hakları

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akademik haklar, Şekil 1'de görüldüğü üzere "*Kaliteli Eğitim Hakkı*", "*Adil Değerlendirilme Hakkı*", "*Değerlendirme Sonuçlarına İtiraz Hakkı*", "*Ders Koşullarını ve İzlenesini Bilme Hakkı*", "*Derslere Katılım Hakkı*", "*Fikri Mülkiyetlerinin Korunması Hakkı*" ve "*Yeterli Bir Ders Seçim Süresine Sahip Olma Hakkı*" olmak üzere yedi alt temada toplanmaktadır.

Şekil 1

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hakları



Kaliteli Eğitim Hakkı

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akademik hakların başında “*Kaliteli Eğitim Hakkı*” gelmektedir. Kaliteli eğitim hakkı, üniversitelerin öğrencilerine öğrenim gördükleri konularda yeterli seviyede eğitim almalarını sağlamalarını, verdikleri eğitimin kalitesini korumak için makul bir çaba göstermelerini ve öğrencilerine çalışmalarını için güvenli ve uygun çalışma alanları sağlamalarını içerir. McGill Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Öğrencilerin kaliteli eğitim alma hakkı vardır. Üniversitenin ilgili yükümlülüğü şu durumlarda yerine getirilir: Üniversite, öğrencilere ilgili çalışma alanında yeterli düzeyde yeterlilik sağlayan bir eğitim sunar; üniversite, verdiği eğitimin kalitesini korumak için makul olan her türlü çabayı gösterir ve üniversite, öğrenme ve çalışma için güvenli ve uygun koşulların sağlanması da dâhil olmak üzere öğrenci topluluğu için öğrenme ve değerlendirme faaliyetleri için uygun bir ortam sağlamak için her türlü makul çabayı gösterir.*”

Adil Değerlendirilme Hakkı

“*Adil değerlendirilme hakkı*”, öğrencilerin bir dersteki performanslarının adil ve makul değerlendirilmesini, bu değerlendirmenin ders içeriğini yansıtmasını ve öğrencilerin kişisel veya siyasi inançlarına göre değil performanslarına göre değerlendirilmesini içermektedir. Bu başlıkla ilgili doğrudan alıntı şu şekildedir: Northwestern Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Öğrenci, kişisel veya siyasi inançlarına göre değil, akademik kredi vermek amacıyla bilgi ve akademik performansına göre değerlendirilecektir. Sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisi gizlidir ve bir öğrencinin ders çalışmasıyla bağlantılı olarak ifade*

ettiği kişisel veya siyasi inançlarının ifşası, öğrencinin açık izni olmadan kamuya açıklanmayacaktır.”

Değerlendirme Sonuçlarına İtiraz Hakkı

Öğrencilerin akademik haklarından bir diğeri olan “Değerlendirme Sonuçlarına İtiraz Hakkı” öğrencilere notlarının ilan edilmesinden sonra makul bir süre içinde aldıkları puanlar veya değerlendirmeler hakkında başvuruda bulunmalarını sağlamaktadır. Princeton Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Ders notunun hatalı verildiğini veya dersin belirtilen puanlama anahtarına uymadığını düşünen bir öğrenci, dersin öğretim elemanı ile konuşarak başlamalıdır. Sorun çözülmezse, bir sonraki adım bölüm başkanı (veya lisans eğitim direktörü) veya dersin verildiği programın direktörü ile görüşmek olacaktır. Öğrenci başka bir itirazda bulunmak isterse, durum kolej dekanına bildirilebilir. İstisnai durumlarda, bu görüşmelerin tatmin edici bir anlayış sağlamadığı durumlarda, Fakülte Sınavlar ve Başarı Durumu Komitesine resmi bir itirazda bulunulabilir.”

Ders Koşullarını ve İzlencesini Bilme Hakkı

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları bir diğer akademik hak olan “Ders Koşullarını ve İzlencesini Bilme Hakkı” öğrencilerin ders seçimi ve kaydı konusunda doğru karar verebilmeleri için yeterli bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir haktır. Bu hak kapsamında öğrenciler, ders açıklamalarına, dersin ön koşullarına, dersin değerlendirme yöntemine ulaşabilmelidirler. McGill Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Öğrenciler, ders seçimi ve kaydı hakkında bilinçli kararlar verebilmeleri için yeterli bilgi alma hakkına sahiptir. Bu bilgi, uygun olduğunda şunları içermelidir: (i) Ders açıklamaları, (ii) Derslerin ön koşulları, (iii) Kurs mevcudiyeti, (iv) Değerlendirme yöntemi. Öğrenciler, kayıt oldukları her ders için dersin ilk haftasında verilmek üzere ayrıntılı ve eksiksiz bir ders taslağına sahip olma hakkına sahiptir. Bu bilgi, uygun olduğunda aşağıdakileri içermelidir: (i) Derste ele alınacak konuların bir açıklaması, (ii) Gerekli ve tavsiye edilen okumaların veya diğer materyallerin bir listesi, (iii) Derste kullanılacak değerlendirme araçlarının tanımı, (iv) Her öğrencinin derecelendirilmek üzere İngilizce veya Fransızca yazılı çalışmalarını sunma hakkına sahip olduğuna dair bir beyan (bir dilde yeterlilik kazanmanın amaçlarından biri olduğu dersler için geçerli değildir), (v) Öğretmenin iletişim bilgileri, ofis konumu ve uygunsa ofis saatleri.”

Derslere Katılım Hakkı

Öğrencilerin akademik haklarından biri olan “*derslere katılım hakkı*”, öğrencilerin üniversite tarafından sağlanan akademik ve akademik olmayan fırsatlara eşit derecede erişebilmelerini ve haklarında kendilerinin ve üniversitenin esenliği ve güvenliğiyle ilgili aksi bir durum olmadıkça, kampüste kalmalarını ve derslere girebilmelerini sağlayan bir haktır. Northwestern Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Bir öğrenci, fiziksel veya duygusal güvenliği ve esenliğiyle ilgili nedenler veya öğrencilerin, fakültenin, personelin veya Üniversite mülkünün güvenliği ve esenliğiyle ilgili nedenler dışında, kampüste bulunmakta ve cezai veya hukuki suçlamalarla ilgili dava açılana kadar derslere katılmakta özgürdür.*”

Fikri Mülkiyetlerinin Korunması Hakkı

Öğrencilerin akademik haklarından biri olan “*Fikri Mülkiyetlerin Korunması Hakkı*”, öğrencilerin akademik çalışmalarının, katkılarının ve fikri mülkiyet haklarının tanınmasını ve korunmasını içermektedir. McGill Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Öğrenciler, akademik çalışmalarını, katkılarını ve fikri mülkiyet haklarını tanıma ve koruma hakkına sahiptir.*”

Yeterli Bir Ders Seçim Süresine Sahip Olma Hakkı

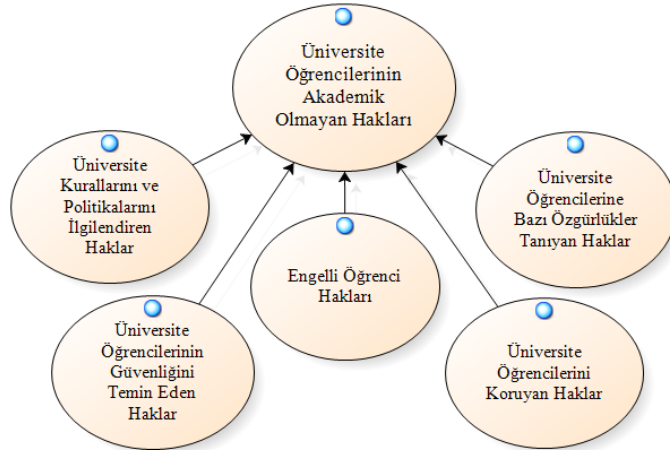
“*Yeterli Bir Ders Seçim Süresine Sahip Olma Hakkı*” kapsamında öğrencilere, ders ve ders yükü seçmelerine izin verildiği durumlarda makul ders değiştirme süresi tanımaktadır. McGill Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Öğrencilerin ders veya ders yükü seçmesine izin verildiği durumlarda, Üniversite makul bir ders süresi değişikliği sağlayacaktır*”

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Olmayan Hakları

Üniversitelerden elde edilen verilere göre üniversite öğrencilerinin akademik olmayan hakları Şekil 2’de görüldüğü gibi, “*Üniversite Kurallarını ve Politikalarını İlgilendiren Haklar; Üniversite Öğrencilerinin Güvenliğini Temin Eden Haklar; Engelli Öğrenci Hakları; Üniversite Öğrencilerini Koruyan Haklar ve Üniversite Öğrencilerine Bazı Özgürlükler Tanıyan Haklar*” olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.

Şekil 2

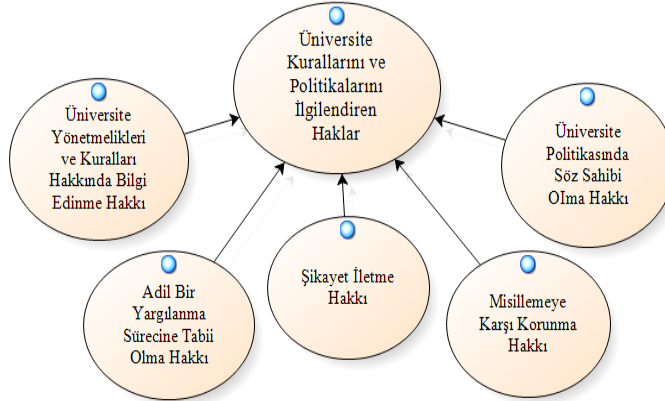
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Olmayan Hakları



Üniversite Kurallarını ve Politikalarını İlgilendiren Haklar

Öğrencilerin akademik olmayan haklarından ilki olan “Üniversite Kurallarını ve Politikalarını İlgilendiren Haklar” kendi içinde altı alt başlık içermektedir. Bunlar Şekil 3’te de gösterildiği üzere, “Üniversite Yönetmelikleri ve Kuralları Hakkında Bilgi Edinme Hakkı”, “Adil Bir Yargılanma Sürecine Tabii Olma Hakkı”, “Şikâyet İletme Hakkı”, “Misillemeye Karşı Korunma Hakkı” ve “Üniversite Politikasında Söz Sahibi Olma Hakkı”dır. **Şekil 3**

Üniversite Kurallarını ve Politikalarını İlgilendiren Haklar



Üniversite Yönetmelikleri ve Kuralları Hakkında Bilgi Edinme Hakkı

Üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren hakların başında “Üniversite Yönetmelikleri ve Kuralları Hakkında Bilgi Edinme Hakkı” gelmektedir. Bu hak öğrencilerin önceden veya talep etmeleri durumunda, üniversitelerinin sahip olduğu öğrenci etik kodları ve üniversite kural ve yönetmelikleri hakkında bilgilendirilmeleri anlamında gelmektedir. Michigan Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Öğrencilerin ayrıca bu

bildirim hakkında eğitim alma hakları vardır ve üniversite, öğrencilere bu bildirim içeriği hakkında eğitim verme sorumluluğuna sahiptir. Öğrenciler, sorumluluklarına ek olarak bu bildirimde belirtilen hakları konusunda bilgilendirilecektir.”

Adil Bir Yargılanma Sürecine Tabii Olma Hakkı

Üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar altında ele alınan bir diğer hak “Adil Bir Yargılanma Sürecine Tabii Olma Hakkı”dır. Bu hak öğrencilere verilen hakların, herhangi bir üniversite politikası veya yönetmeliği tarafından ihlal edilmemesini; öğrencilerin, tarafsız bir komite tarafından tam, eşit ve adil bir şekilde yargılanmalarını ve tüm disiplin meselelerinin adil ve tutarlı bir şekilde ele alınmasını garantilemektedir. Cornell Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Yargı sürecinde öğrenci, aşağıdaki durumlarda birincil duruşma kararının gözden geçirilmesini isteyebilir: 1. Prosedürün uygunsuz veya adil olmadığına inanıyorsa, 2. Öğretim üyesinin bulgusuna itiraz ederse, 3. Suç dikkate alındığında cezanın çok katı olduğuna inanıyorsa.”

Şikâyet İletme Hakkı

Üniversitelerden elde edilen verilere göre üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar altında ele alınan haklardan biri de “Şikâyet İletme Hakkı”dır. Şikâyet iletme hakkı, öğrencilerin şikâyetlerini üniversite görevlilerine iletebilmelerini ve tatmin edici bir yanıt alamadıklarında bir üst makama başvurma hakkına sahip olabildiklerini göstermektedir. Princeton Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Şikâyeti olan bir lisans öğrencisi, öncelikle bunu ilgili öğretim üyesinin dikkatine sunmalıdır. Şikâyet bu şekilde giderilemezse, öğrenci konuyu ilgili bölüm başkanı ile görüşmelidir. Öğrenci tatmin edici bir çözüm bulunmadığını hissederse, öğrenci şikâyetini kolej dekanına sunabilir. Dekan, şikâyetin fakülte suiistimaliyle ilgili sorunları gündeme getirdiğini belirlemediği sürece, kolej dekanı şikâyetin tüm yönlerini çözer; bu durumda dekan, şikâyetin bu kısımlarını fakülte dekanına iletmelidir. Fakülte dekanı, fakültenin görevi kötüye kullanma sorunları hakkında bir karar verir ve bu sorunların çözümü konusunda tavsiyelerde bulunmak üzere özel bir fakülte komitesi atamayı seçebilir.”

Misillemeye Karşı Korunma Hakkı

Üniversitelerden elde edilen verilere göre üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar altında ele alınan haklardan bir diğeri de “*Misillemeye Karşı Korunma Hakkı*”dır. Bu hak, üniversitenin izlediği politika ya da kuralların ihlal edildiği olası durumları üniversitenin ilgili birimine aktaran; yanlış davranışlarla ilgili endişelerini dile getiren ya da herhangi bir şikâyet çözüm sürecine katılan öğrencilerin, misillemeye (makul bir kişiyi bildirimde bulunmaktan veya şikâyet inceleme sürecine katılmaktan caydıracak herhangi bir olumsuz eylem, taciz, tehdit veya diğer davranış) maruz kalmamalarını güvence altına alır. Massachusetts Teknoloji Enstitüsü’nün (MIT) etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*MIT, topluluğun herhangi bir üyesinin, iyi niyetle MIT politikasının olası bir ihlali veya diğer yanlış davranışlarla ilgili endişelerini dile getiren veya herhangi bir Enstitü şikâyet çözüm sürecine katılan herhangi bir kişiye karşı misillemede bulunmasını yasaklar. Bu misilleme yapmama politikası, bir olayı bildiren, şikâyette bulunan veya başka bir şekilde bir politika ihlali veya başka bir suistimal hakkında endişelerini dile getiren kişiler için geçerlidir; bu kişilere bazen bilgi uçuran denir... Muhtemel misilleme örnekleri aşağıdakileri içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir: • Aleyhte istihdam eylemi (ör. fesih, rütbe düşürme, maaşta azalma, programda veya çalışma yerinde olumsuz değişiklik, yersiz olumsuz referans veya işle ilgili fırsatlardan, konferanslardan veya diğer faaliyetlerden dışlanma) • Bir Enstitü eğitim programıyla ilgili olumsuz eylem (ör. yersiz olumsuz referans, notlarda, ders programında veya araştırma fırsatlarında veya finansmanda olumsuz değişiklik) • Takip etme, taciz, korkutma, tehdit etme veya fiziksel şiddete başvurma • Araştırma veya bursla ilgili olumsuz eylem (örneğin, araştırma ödeneğinden çıkarılma, araştırma fonlarına erişimin kısıtlanması, yazarlığın makaleden çıkarılması, hakemlik sırasında bir makalenin reddedilmesi, meslektaşlarına veya öğrencilere çalışmalarından alıntı yapmamalarını önerme) • Bir üçüncü taraftan misilleme davranışında bulunmasını teşvik etmek veya istemek.*”

Üniversite Politikasında Söz Sahibi Olma Hakkı

Üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar altında ele alınan son hak ise “*Üniversite Politikasında Söz Sahibi Olma Hakkı*”dır. Bu hak ile öğrenci görüşleri üniversite kararlarına dâhil edilir ve öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olma hakkına sahip olurlar. Northwestern Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Öğrencilerin görüş ve refahı, üniversite politikasının oluşturulmasında dikkate alınacaktır. Öğrenciler üniversite topluluğunun üyeleri olarak üniversite komitelerinde temsil*

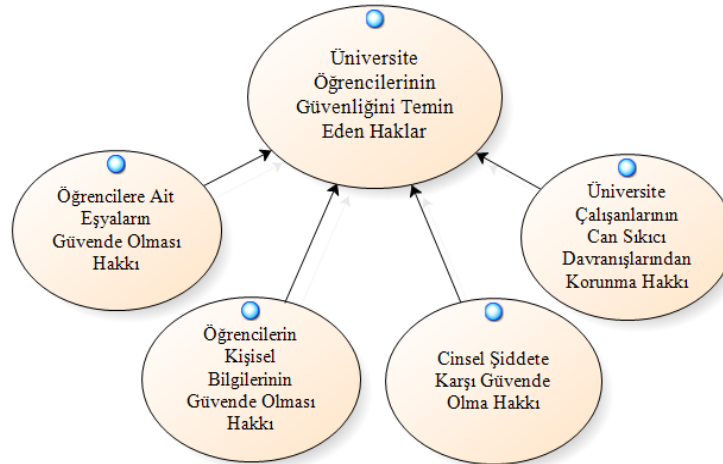
edilecek ve öğrencileri etkileyen kararlarda öğrencilere danışılacaktır.”

Üniversite Öğrencilerinin Güvenliğini Temin Eden Haklar

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından elde edilen bir diğer başlık da “Üniversite Öğrencilerinin Güvenliğini Temin Eden Haklar”dır. Şekil 4’te gösterildiği gibi, üniversite öğrencilerinin güvenliğini temin eden haklar kendi içinde “Öğrencilere Ait Eşyaların Güvende Olması Hakkı”, “Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Güvende Olması Hakkı”, “Cinsel Şiddete Karşı Güvende Olma Hakkı” ve son olarak “Üniversite Çalışanlarının Can Sıkıcı Davranışlarından Korunma Hakkı” olarak dört alt başlığa ayrılmıştır.

Şekil 4

Üniversite Öğrencilerinin Güvenliğini Temin Eden Haklar



Öğrencilere Ait Eşyaların Güvende Olması Hakkı

Öğrencilerin güvenliğini temin eden haklar başlığı altında ilk oluşan hak “Öğrencilere Ait Eşyaların Güvende Olması Hakkı”dır. Bu hak öğrencilerin sahip olduğu eşyaların, yasalara ve üniversite politikasına aykırı olmamaları koşuluyla, güvencede olmasını ve bu eşyaların makul sebepler olmaksızın aranmayacağını ve onlara el konulmayacağını garantilemektedir. Northwestern Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Öğrencilerin, sahip oldukları eşyalarını yasalara veya Üniversite politikasına aykırı olmaması koşuluyla güvende tutma hakları vardır. Üniversite, öğrencilerin eşyalarını makul olmayan bir şekilde aramayacak veya bunlara el koymayacaktır.”

Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Güvende Olması Hakkı

Üniversite öğrencilerinin güvenliğini temin eden haklar başlığı altında oluşan diğer bir başlık da “*Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Güvende Olması Hakkı*”dır. Bu hak öğrencilere ait kişisel bilgilerin, kanunen gerekli olmadıkça veya öğrenci tarafından izin verilmedikçe, üniversite tarafından üçüncü bir tarafa açıklanamayacağını ve üniversitenin, öğrencilerin elektronik bilgilerine öğrencilerin izni olmadan ulaşamayacağını garantilemektedir. Harvard Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Üniversite, kullanıcının elektronik bilgilerine erişmeyi planladığında, bu kullanıcıya normal olarak bildirimde bulunulmalıdır. Erişim anında veya bundan sonra mümkün olan en kısa sürede bildirimde bulunmak için tüm makul çaba gösterilmelidir. Bu bilgiler, belirli bir kullanıcıyla ilişkili dosyalarda ve hesaplarda bulunan e-postalar, sesli postalar ve kısa mesajlar ve bunların ilişkili meta verileri dâhil olmak üzere belgeler ve sohbetlerdir.*”

Cinsel Şiddete Karşı Güvende Olma Hakkı

Üniversite öğrencilerinin güvenliğini temin eden haklar başlığı altında oluşan bir diğer başlık da “*Cinsel Şiddete Karşı Güvende Olma Hakkı*”dır. Bu hak, üniversitelerin, cinsel şiddetin önlenmesi ve buna yanıt verilmesi konusunda kendi toplumunu eğitmek için uygun programlar ve kaynaklar sağlamasını; üniversitelerin kendi öğrencilerinin, personelinin ve öğretim üyelerinin dâhil olduğu cinsel şiddet olaylarını ve şikâyetlerini yanıtlamasını ve cinsel şiddetten etkilenen üyelerine destek sağlamasını; üniversitelerin öğrencilerine, cinsel saldırı ve cinsel taciz dâhil cinsel şiddete maruz kalmayacakları güvenli bir kampüs ortamında çalışmalarını ve yaşamalarını taahhüt etmesini ve üniversitelerin, cinsel şiddet iddiasıyla başlatılan bir üniversite sürecine dâhil olmuş birine ya da cinsel şiddet olayını ifşa eden veya raporlayan birine karşı misilleme yapılmasına izin vermemesini içermektedir. Toronto Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Toronto Üniversitesi topluluğunun tüm üyeleri, cinsel saldırı ve cinsel taciz de dâhil olmak üzere cinsel şiddetin bulunmadığı bir kampüs ortamında çalışma ve yaşama becerisine sahip olmalıdır. Cinsel şiddet, bireylerin, toplulukların ve toplumun sağlığını, esenliğini ve güvenliğini baltalayan ciddi bir sorundur. Cinsel şiddetin nedenlerini ve sonuçlarını ele almak, hükümetlerin, kurumların ve vatandaşların kasıtlı ve kolektif çabalarını gerektirir. Üniversite, cinsel şiddetin önlenmesi ve buna yanıt verilmesi konusunda kendi toplumunu eğitmek için uygun programlar ve kaynaklar sağlamayı taahhüt eder. Üniversite, öğrencilerinin, personelinin ve öğretim üyelerinin dâhil olduğu cinsel şiddet olaylarını ve şikâyetlerini yanıtlamayı ve ele almayı ve cinsel şiddetten*

etkilenen topluluk üyelerinin destek almasını sağlamayı taahhüt eder. Üniversite, cinsel şiddetin cinsiyet, cinsel yönelim, cinsel kimlik veya ifade veya ilişki durumundan bağımsız olarak bireyler arasında meydana gelebileceğini kabul eder.”

Üniversite Çalışanlarının Can Sıkıcı Davranışlarından Korunma Hakkı

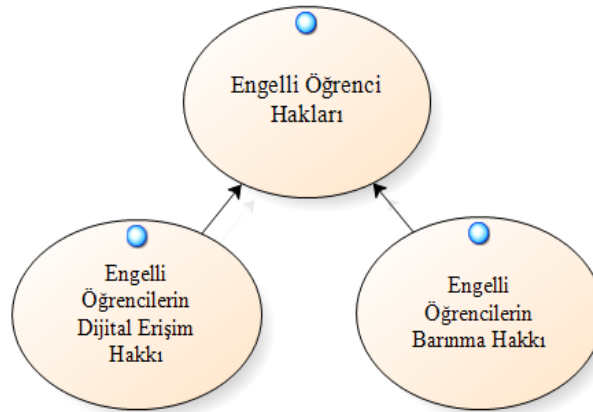
Üniversite öğrencilerinin güvenliğini temin eden haklar başlığı altında oluşan son başlık “Üniversite Çalışanlarının Can Sıkıcı Davranışlarından Korunma Hakkı”dır. Bu hak üniversite öğrencilerinin, üniversite personeli tarafından sergilenen can sıkıcı davranışlardan korunmasını temin etmektedir. McGill Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Öğrencilerin, Üniversitenin resmi sıfatıyla hareket eden bir temsilcisi tarafından sergilenen can sıkıcı davranışlardan muaf olma hakları vardır.”

Engelli Öğrenci Hakları

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından biri de “Engelli Öğrenci Hakları”dır. Bu haklar kapsamında oluşan iki alt başlık Şekil 5’te görüldüğü gibi “Engelli Öğrencilerin Dijital Erişim Hakkı ve Engelli Öğrencilerin Barınma Hakkı”dır.

Şekil 5

Engelli Öğrenci Hakları



Engelli Öğrencilerin Dijital Erişim Hakkı

Engelli öğrenci haklarından biri olan “Engelli Öğrencilerin Dijital Erişim Hakkı”, engelli öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi üniversitelerinin web sitesine erişimlerinin sağlanması için kullanıcı deneyimlerinin iyileştirilmesini ve engelli bireylerin ihtiyaçlarına cevap verilmesini garantilemektedir. Harvard Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu

şekildedir: “Harvard Üniversitesi, web sitelerini erişilebilir kılmaya kararlıdır. Bu taahhüde uygun olarak ve erişilebilir dijital içeriğin genel olarak herkes için kullanılabilirliği artırdığı bilinciyle, bu politika engelli kişiler için kullanıcı deneyimini iyileştirmek üzere oluşturulmuştur.”

Engelli Öğrencilerin Barınma Hakkı

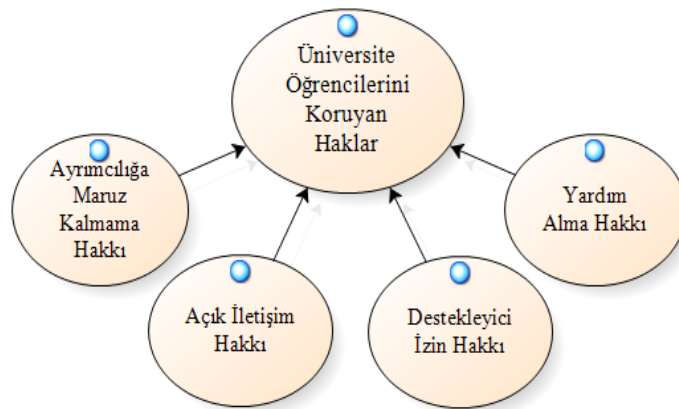
Engelli öğrenci haklarından bir diğeri ise “Engelli Öğrencilerin Barınma Hakkı”dır. Bu hak, engelli öğrencilerin üniversitelerinin sunduğu fırsatlara ve tüm olanaklara eşit düzeyde erişebilmeleri için barınma ihtiyaçlarının kolaylaştırılması anlamına gelmektedir. Şikago Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “Üniversite, her bireyin akademik, kişisel ve işle ilgili ihtiyaçlarını desteklemeye çalışır ve engelli öğrencilerin üniversite yaşamına tam katılımını kolaylaştırmayı taahhüt eder. Engelli Öğrenci Hizmetleri Ofisi, tüm engelli öğrencilere kaynak, destek ve barınma sağlamak için çalışır ve üniversite topluluğuna tam katılımlarını engelleyebilecek fiziksel ve davranışsal engelleri kaldırmak için çalışır.”

Üniversite Öğrencilerini Koruyan Haklar

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan hakları başlığı altında ele alınan bir diğer başlık ise “Üniversite Öğrencilerini Koruyan Haklar”dır. Şekil 6’da görüldüğü gibi bu hak altında “Ayrımcılığa Maruz Kalmama Hakkı”, “Açık İletişim Hakkı”, “Destekleyici İzin Hakkı” ve “Yardım Alma Hakkı” olarak dört adet alt başlık yer almaktadır.

Şekil 6

Üniversite Öğrencilerini Koruyan Haklar



Ayrımcılığa Maruz Kalmama Hakkı

Üniversite öğrencilerini koruyan hakların başında “*Ayrımcılığa Maruz Kalmama Hakkı*” gelmektedir. Bu hak kapsamında öğrencilerin yaş, siyasi inanç, dil, etnik köken, din, sosyal durum, aile durumu, ırk, renk, cinsiyet veya toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik veya ifade, cinsel yönelim ve medeni durum temelinde taciz ve ayrımcılığa maruz kalmama hakkı da dâhil olmak üzere eşitlik, onur ve saygıyla muamele görme hakkına sahip olduğu temin edilmektedir. Üniversitelerin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntılar şu şekildedir: “*İrk, renk, cinsiyet, cinsel yönelim, din, ulusal veya etnik köken, yaş, engellilik veya engelli ya da Vietnam Dönemi gazisi statüsü temelinde ayrımcılığa uğramama hakkı.*” Pensilvanya Üniversitesi. “*Johns Hopkins Üniversitesi, çeşitliliği teşvik etmek ve kapsayıcı bir kampüs kültürü oluşturmak için çalışırken... yasa dışı ayrımcılığı yasaklar.*” Johns Hopkins Üniversitesi

Açık İletişim Hakkı

Üniversite öğrencilerini koruyan haklardan bir diğeri “*Açık İletişim Hakkı*”dır. Açık iletişim hakkı öğrencilere, yaşadıkları sorunlarla ilgili üniversitenin yetkili birimlerine başvurduklarında, meselelerinin açık ve dürüst bir iletişim diliyle çözüleceğinin garantisini vermektedir. İsviçre Federal Teknolojileri Üniversitesi’nin (ETH Zurich) etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Çatışmaları çözümlerken, birbirimizle iyi niyet ruhu içinde açık bir şekilde iletişim kurarız. Çatışmalar, etkili bir çözüm üretmek için adil ve objektif bir şekilde çözülür. Kültürümüz güven üzerine kuruludur, yapıcı eleştirileri memnuniyetle karşılıyoruz ve diyaloga dayalı açık yönetim kültürünü destekleriz.*”

Destekleyici İzin Hakkı

Üniversite öğrencilerini koruyan haklardan bir diğeri de “*Destekleyici İzin Hakkı*”dır. Destekleyici izin hakkı öğrenci davranışlarının, kendilerine ve başkalarına zarar verme ihtimali oluşturduğunda veya zarar verdiğinde, öğrencilere sağlanacak destek ve seçenekler için yeterli bir süre sağlamaktadır. Toronto Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Destekleyici İzinler Politikası, ilgili davranışın ciddi akıl sağlığı veya diğer sorunların bir sonucu olduğuna inanılan nadir durumlarda desteklerin ve seçeneklerin mevcut olmasını sağlamak için bir süreç sağlar. Politika, ilgili davranışın başkalarına zarar verme riski oluşturduğu veya bir öğrencinin eğitime devam etmek için gerekli olan temel faaliyetlerde bulunmadığı durumlar için özel olarak oluşturulmuştur. İstisnai durumlarda ve o zaman bile,*

yalnızca öğrenciler için çok önemli prosedürel güvenceler ve konaklama ve destekleyici kaynakları keşfetmeye yönelik titiz bir yaklaşımla kullanılmak üzere tasarlanmıştır.”

Yardım Alma Hakkı

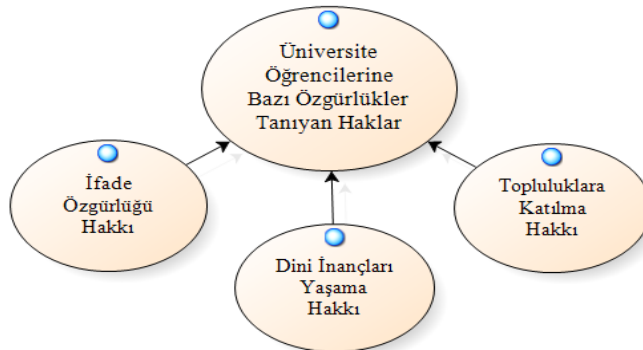
Üniversite öğrencilerini koruyan haklardan sonuncusu ise “Yardım Alma Hakkı”dır. Yardım alma hakkı, öğrencilerin kendileri için mevcut olan tavsiye ve yardımların farkında olmalarını; yaşadıkları sorunlar veya kariyer seçenekleri gibi konularda yardım alabileceklerini; kamu finansman kuruluşları tarafından sunulan mali yardımlara ulaşmalarını, uygun görüldükleri finansman kaynaklarına eşit erişim sağlamalarını ve finansman kararlarından adil ve tarafsız bir şekilde yararlanmalarını içermektedir. İsviçre Federal Teknolojileri Üniversitesi’nin (ETH Zurich) etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “ETH Zürih’in, personel ve öğrencilere tavsiye ve destek sağlamaya hazır bir dizi bağlantısı vardır. Bu bağlantılar mevcut seçenekleri açıklayabilir ve gerekirse etkilenenleri ETH uzman birimlerin yönlendirebilirler. Uygunsuz davranışa tanık olan veya bu davranışı kişisel olarak deneyimleyen herhangi bir personel veya öğrenci, özellikle doğrudan bir itiraz uygunsuz davranışı durduramazsa, ETH Zürih’in uzman birimlerinden birinden tavsiye alabilir. Tüm konular gizlilik içinde ele alınacaktır. Uzmanlarımız, durumu netleştirmenize, gerekirse diğer dâhili uzmanlara danışmanıza ve hangi adımların atılması gerektiğine karar vermenize yardımcı olacaktır.”

Üniversite Öğrencilerine Bazı Özgürlükler Tanıyan Haklar

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından elde edilen son başlık “Üniversite Öğrencilerine Bazı Özgürlükler Tanıyan Haklar”dır. Bu başlık altında, Şekil 7’de görüldüğü gibi “İfade Özgürlüğü Hakkı”, “Dini İnançları Yaşama Hakkı” ve “Topluluklara Katılma Hakkı” olarak dört alt başlık ortaya çıkmıştır.

Şekil 7

Üniversite Öğrencilerine Bazı Özgürlükler Tanıyan Haklar



İfade Özgürlüğü Hakkı

Üniversite öğrencilerine bazı özgürlükler tanıyan haklar altında ortaya çıkan ilk başlık “İfade Özgürlüğü Hakkı”dır. İfade özgürlüğü hakkı, öğrencilere görüş ve düşüncelerini özgürce ifade edebilme hakkı tanımaktadır. Bu hak kapsamında öğrenciler araştırmalarda, sınıf tartışmalarında ve sunulan fikirlere karşı alternatif fikirler savunmakta özgürdürler. Aynı zamanda üniversiteler başkalarının özgürlükleri tehlikeye girmedikçe, barışçıl muhalefet eylemlerine, protestolara, gözcülüğe ve broşür vb. yazılı materyal dağıtımına da izin verir. İfadelerini özgür şekilde ifade etmeleri kapsamında öğrencilere, yurt girişlerine, yemekhanelere, akademik ve idari binalara, dış mekân büfelerine, elektrik direklerine, ilan tahtalarına ve ilan panolarına her türlü afiş veya ilan yapıştırma özgürlüğü tanınmaktadır. Aşağıda ilgili hakla alakalı üniversitelerden edinilen doğrudan alıntılar yer almaktadır. Yale Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Üniversite camiasının bazı üyeleri sosyal ve etik sorumluluklarını yerine getirmede başarısız olsalar bile, üniversitenin en önemli yükümlülüğü onların ifade özgürlüğü haklarını korumaktır. Bu yükümlülük uygun resmi yaptırımlarla uygulanabilir ve uygulanmalıdır.*”

Dini İnançları Yaşama Hakkı

Üniversite öğrencilerine bazı özgürlükler tanıyan haklar altında ortaya çıkan diğer başlık ise “Dini İnançları Yaşama Hakkı”dır. Bu hak sayesinde üniversiteler, dini kutsal günlerini kutlayan öğrencilerin ihtiyaçlarını makul bir şekilde karşılama ve öğrencilerin akademik çalışmalarını yaparken dini inançlarını yaşamalarına destek olma sözü vermektedir. Toronto Üniversitesi’nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Politikada belirtildiği gibi, üniversite çok çeşitli geçmişlere, kültürel geleneklere ve manevi inançlara sahip öğrencileri, personeli ve öğretim üyelerini memnuniyetle karşılar ve içerir. Toronto Üniversitesi’nin politikası dini kutsal günleri kutlayan öğrencilerin ihtiyaçlarını makul bir şekilde karşılamaktır.*”

Topluluklara Katılma Hakkı

Üniversite öğrencilerine bazı özgürlükler tanıyan haklar altında ortaya çıkan son başlık “Topluluklara Katılma Hakkı”dır. Bu hak kapsamında üniversiteler, öğrencilerine entelektüel, dini, sosyal, ekonomik veya kültürel amaçlarla herhangi bir grup oluşturma veya siyasal dernekler kurma ve bunlara katılma; halka açık toplantılar düzenleme, halka açık gösteriler yapma ve düzenli bir şekilde grev yapma; fikirleri yazılı, işaretli ve sesli savunma ve yayınlama

özgürlükleri tanımaktadır. Üniversitelerden bu hakla ilgili edinilen doğrudan alıntılar şu şekildedir: Harvard Üniversitesi'nin etik kodlarından edinilen doğrudan alıntı şu şekildedir: *“Üniversitenin tüm üyeleri, ilgilendikleri konularda herhangi bir uygun yolla harekete geçmek için baskı yapma hakkına sahiptir. Üniversite, üyelerinin siyasi dernekler kurma ve bunlara katılma, halka açık toplantılar düzenleme, halka açık gösteri yapma ve düzenli bir şekilde grev yapma ve fikirleri yazılı, işaretle ve sesle savunma ve yayınlama haklarını onaylamalı, güvence altına almalı ve korumalıdır.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, öncelikle, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan haklara bir bütün olarak sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik hakları, *kaliteli eğitim, adil değerlendirilme, değerlendirme sonuçlarına itiraz etme, ders koşullarını ve izlencesini bilme, derslere katılım, fikri mülkiyetlerinin korunması ve yeterli bir ders seçim süresine sahip olma* iken akademik olmayan hakları *üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar, engelli öğrenci hakları, üniversite öğrencilerini koruyan haklar ve üniversite öğrencilerine bazı özgürlükleri tanıyan haklardır.*

Yükseköğretim öğrencilerinin sahip olduğu akademik haklardan biri, kaliteli eğitim hakkıdır. Yükseköğretim kurumlarının görevlerinden biri, yetiştirdikleri öğrencilerin, topluma erişebilecekleri bir kültürel seviyeye sahip olması ve iş piyasasına girmeleri için gereken becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır (Mion & Bonfanti, 2019). Yükseköğretim öğrencilerinin, çağın gereksinimlerine göre tasarlanan, hedefleri açık ve ulaşılabilir olan, kişisel ve sosyal becerileri geliştiren, öğrencileri mezuniyet sonrası icra edilecek mesleğin gereklilikleriyle donatan, ulusal hedeflere göre tasarlanmış ve uluslararası standartları taşıyan zengin bir programda öğrenim görme hakkı vardır. Araştırmaya dahil olan üniversiteler öğrencilerine bu hakkı temin edeceklerini garanti etmektedir.

Yükseköğretim öğrencilerinin sahip olduğu akademik haklardan bir diğeri ise adil değerlendirilme hakkıdır. Sınav uygulamasında adillik, sınava katılanların yaş, cinsiyet, engellilik, ırk, etnik köken vb. özelliklerine bakılmaksızın herkes için adil olan bir değerlendirmeyi yürütme konusunda uyulan bir kuraldır. Ayrıca adillik, her katılımcının sınava hazırlanma fırsatına sahip olması ve sınavın amacına uygun olarak sınavın genel niteliği ve içeriği hakkında bilgilendirilmesi anlamına gelmektedir (Code of Fair Testing Practices in Education, 2004). Adil değerlendirme hakkı, yükseköğretim öğrencilerinin eğitim gördükleri

kurumlara olan inançlarını güvence altına alır ve rekabetçi bir iş piyasasında performanslarının doğru değerlendirilmesine yardımcı olur. Yine sınavlarla ilgili olarak yükseköğretim öğrencilerinin sahip olduğu bir diğer akademik hak, değerlendirme sonuçlarına itiraz etme hakkıdır. Sambell, McDowell ve Brown'ın (1997), yürütmüş olduğu “Değerlendirmenin Etkisi” adlı projede, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerden alınan veriler sonucunda; öğrencilerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini, yalnızca nispeten önemsiz bir özellik olduğunu düşündükleri “iyi bir hafızaya” sahip olma derecesini ölçen adaletsiz bir değerlendirme olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma, değerlendirmeye tabii olan öğrencilerin değerlendirme süreci hakkında birtakım fikirlere sahip olup adillik kapsamında sınavlar hakkında yargıda bulunabileceklerini gösteren bir örnektir. Yükseköğretim kurumları, adil ve şeffaf bir değerlendirmenin gereği olarak öğrencilere değerlendirme sonuçlarına itiraz etme hakkı sunmalıdır. Bu sayede yükseköğretim kurumları, hem öğrencilerin gelecekleri için verilen önemli kararlarda düşüncelerine değer verildiğini hem de demokratik bir toplumun yansıması olarak üniversitelerin itirazları önemseyişini kanıtlamış olmaktadır.

Yükseköğretim öğrencilerinin ayrıca derslere katılım hakkı vardır. Üniversiteler öğrencilerine, etkin katılım gösterecekleri imkânları sunma, onların çabalarını destekleme ve onları etkin katılım konusunda yönlendirme sorumluluklarını taşımaktadır (İlhan, Çam & Çam, 2018). Yükseköğretim öğrencilerinin kurumlarının sağladığı faaliyetlere katılım haklarının olması onların aidiyet duygularını geliştirdiği gibi çok yönlü kişisel gelişimlerine de destek olacak bir haktır.

Yükseköğretim öğrencilerinin akademik haklarından biri de fikri mülkiyetlerinin korunması hakkıdır. Öğrenciler, kendi eğitim kurumları içerisinde fikri mülkiyet yasası kapsamında bulunan ticari marka, ticari sır, patent ve telif hakkı gibi kategoriler altında korunacak ürünler oluşturabilir veya geliştirilmesine katkıda bulunabilirler (Herrington, 2010). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde ürettikleri fikri mülkiyetlerine gösterdikleri özeni, kendi öğrencilerinin ürünleri olan fikri mülkiyetlere de yansıtmaları ve onları korumaları gerekmektedir.

Yükseköğretim öğrencilerinin sahip olduğu akademik haklardan biri de yeterli bir ders seçim süresine sahip olma hakkıdır. Ders seçenekleri, derece gerekliliklerini yerine getirmek ve gelecekteki kariyerleri belirlemek için oldukça önemlidir. Öğrencilerin her zaman yeterli bilgiye

sahip olmamaları, ders seçimi konusunda doğru kararı vermelerini güçleştirebilir (Chang vd., 2022). Bu sebeple öğrencilerin ders seçimlerinde doğru karar vermeleri için kendilerine yeterli bir zaman tanınması gerekmektedir. Yeterli bir ders seçim süresine sahip olarak öğrenciler, dönem içinde seçtikleri derslerde akademik başarıları için gerekli olan kararları daha etkili verebilirler.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akademik olmayan haklardan biri, üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklardır. Bu haklar içinde öne çıkan bir hak, üniversite kural ve politikalarında söz sahibi olma hakkıdır. Bazı öğrencilere sorumluluk kavramını ve bu kavramın sonuçlarını öğretmenin ilk yolu, öğrencilerin hak ve sorumlulukların müzakeresine, tanımlanmasına ve gözden geçirilmesine sürekli katılımlarını sağlamaktır. Böylece öğrencilerin kendilerini hem haklara hem de sorumluluklara düşünceli bir şekilde adanmaları beklenebilir (Williamson, 1965). Öğrencilere üniversite politikasında söz sahibi olma hakkının tanınması, üniversite topluluğunun birer üyesi olan öğrencilerin bu topluma katkı sağlamalarını beraberinde getireceği gibi bu katkıdan doğan sorumlulukları taşımalarına da yardımcı olacaktır. Öğrenciler oluşumunda söz sahibi oldukları politikaları destekleyeceklerdir.

Üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar içinde öne çıkan bir diğer hak da öğrencilerin üniversite yönetmelikleri ve kuralları hakkında bilgi edinme hakkıdır. Naeem, Bhatti & Hassan (2018), öğrenciler için nelerin intihal kapsamında algılandığı ve intihalin ne ölçüde öğrencilerin etik değerlerine aykırı olduğunu ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin, intihalin kötü olduğunu ve kendi etik değerlerine aykırı olduğunu farkında olmalarına rağmen neyin intihal teşkil edip etmediğinin tam olarak farkında olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yaptıkları ihlallerden sorumlu tutulmaları için, tabii oldukları kurallar ve politikalar hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilere, üniversitenin politikaları konusunda ne kadar ciddi olunduğu hakkında baştan bir anlayış kazandırılmış olunur.

Üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar içinde önem arz eden bir diğer hak da adil bir yargılanma sürecine tabii olma hakkıdır. İdari işlemler, kurumun hukuka uygun amaçlarının elverdiği ölçüde adil ve makul olmalıdır. Disiplin vakalarının en ağırında, öğrenci geleceğine onarılamaz zararlar verilebilir. Bu tür durumlar öğrencilerin kayıtlarına geçtiği için, öğrenciler başka bir kuruma kabul edilmeyebilir, sosyal ve ekonomik açıdan zarar görebilir (Young & Breswell, 1987). Öğrencilerin adil yargılanma sürecine tabii olmaları haklarının dışında, şikâyetlerini iletme hakları da gözetilmelidir ve öğrenciler herhangi birine karşı

şikâyetlerini dile getirmeleri durumunda ya da ihbarda bulduklarında, karşı taraftan gelecek bir misilleme hareketine karşı da korunmalıdırlar. Öğrencilerin şikâyetlerini iletme hakkı ve misillemeye karşı korunma hakları da araştırmada elde edilen önemli sonuçlar arasındadır.

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından elde edilen bir diğer hak ise, üniversite öğrencilerinin güvenliğini temin eden haklardır. Barberet, Fisher & Taylor'ın (2004) İngiltere, Doğu Midlans'ta dokuz üniversiteden 405 öğrenciyle yürüttükleri ve üniversite öğrencilerinin güvenliğiyle ilgili bir rapor oluşturmayı amaçladıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin son bir yıl içinde maruz kaldıkları suçlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular; çalışmaya katılan öğrencilerin hırsızlık, fiziksel ve cinsel saldırı gibi suçlardan mağduriyet yaşadıklarını ve aynı zamanda başka öğrencilerin de benzer suçlara maruz kaldıklarından haberdar olduklarını ortaya koyması açısından üniversitelerdeki güvenlik sorunlarına örnek teşkil etmektedir. Oysaki üniversiteler, öğrencilerin kendilerini korumak zorunda hissetmeyecekleri, bedensel ve ruhsal sağlıklarının, yaşam alanlarının, kişisel verileri de dâhil can ve mal güvenliklerinin yine üniversiteler tarafından korunduğu yerler olmalıdır. Araştırmaya dâhil edilen üniversiteler, yayımladıkları etik kodlar aracılığıyla, öğrencilere ait eşyaların ve kişisel bilgilerinin güvende olacağını, öğrencilerin cinsel şiddete karşı güvenliklerinin sağlanacağını, öğrencilerin üniversite çalışanlarının can sıkıcı davranışlarından korunmaları için gereken özeni sağlayacaklarını belirtmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından bir diğeri de engelli öğrenci haklarıdır. Araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin öğrenci el kitaplarında ve politikalarında engelli öğrenci haklarına kapsamlı olarak yer verilmediği; engelli öğrencilerin yalnızca dijital erişim hakkı ve barınma hakları bağlamında etik kodlara konu edildiği dikkat çekmektedir. Araştırma ile dolaylı bir ilişkisi olmakla birlikte, Bahadır, Dinçer, Öner, Özkaya ve Öztekin (2016), Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin %81,5'inin üniversitenin engelli öğrenciler için sunduğu hizmeti yetersiz ya da kısmen yeterli buldukları yönünde ulaşılan sonuç, ilgili öğrenci hakkının Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında açık ve kapsamlı hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından bir diğeri de üniversite öğrencilerini koruyan haklardır. Fakülte, tıpkı fakültenin hakları olduğu gibi, öğrencilerin de eğitim deneyimine haklarla girdiklerini bilmelidir (Jhonson, 2012). Öğrenciler, akademik

camia da genel olarak kabul edilen (aynı zamanda meslek içinde tanınan) etik standartlara uygun olarak öğretim üyeleri tarafından adil ve özenli bir şekilde muamele görme hakkına sahiptir (Mostafa & Shazly, 2015). Öğretim üyeleri, her türlü öznellikten veya daha kötüsü adam kayırmacılıktan kaçınarak öğrencilerin ve adayların bireysel değerlerini değerlendirmek zorundadır (Mion & Bonfanti, 2019).

Üniversite öğrencilerinin akademik olmayan haklarından bir diğeri de üniversite öğrencilerine bazı özgürlükler tanıyan haklardır. Bu haklardan kapsamı açısından belki de en fazla öneme sahip olanı, ifade özgürlüğü hakkıdır. Özgürlüğün yokluğunda sorumluluk öğrenilemez. Öğrenciler, özgürlük ve adaletin kendileri için korunduğunu bilirlerse aynı şekilde başkaları için de bu değerleri yaşatmayı öğreneceklerdir (Clute, 1968). Araştırmada öğrencilere bazı özgürlükler tanıyan haklardan diğeri de dini inançları yaşama hakkı ve topluluklara katılma hakkıdır. Öğrenciler dini, politik ve/veya felsefi inançlarını ifade etme ve entelektüel muhalefet hakkına sahip olmalıdır (Dolce, 1971).

Yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen temel sonuç, üniversite öğrencilerinin kaliteli eğitim, adil değerlendirilme, değerlendirme sonuçlarına itiraz etme, ders koşullarını ve izlencesini bilme, derslere katılım, fikri mülkiyetlerinin korunması ve yeterli bir ders seçim süresine sahip olma gibi akademik haklar kadar üniversite kurallarını ve politikalarını ilgilendiren haklar, engelli öğrenci hakları, kendilerini kampüs yaşamlarında koruyan ve onlara bazı özgürlükler tanıyan akademik olmayan haklara da sahip olduğunun ortaya çıkmasıdır. Öğrencilerin etik haklarının açık hale getirilmesi ve bu hakların yazılı olarak öğrenciyle paylaşılması etik kültürün var olduğu bir iklimin yaratılması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin etik haklarını tanımlayan davranış kodlarının oluşturulması için rehber olarak kullanılabilir. Türkiye’deki üniversitelerin bağlı olduğu YÖK tarafından öğrenci davranışlarını düzenleyici yönergelerin, ülkenin anayasası, etik değerleri ve kişi hak ve özgürlükleri göz önünde bulundurularak oluşturulması ve ardından öneri niteliğindeki bu kodların, üniversitelerle paylaşılması önerilmektedir. Ayrıca söz konusu haklardan hareketle yükseköğretim öğrencilerinin örneğin etik haklara ilişkin tutumlarını ya da ilgili hakları benimseme durumlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Böylece yüksek öğretim sisteminde öğrencilerin etik kodlarına ilişkin amprik araştırma sonuçlarına ulaşılabilir.

Kaynakça

- Andrews-Brown, A. (2022). *Communicating non-academic policies to students: Exploring effective practices in higher education institutions* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Calgary.
- Ani, C. K. C. (2018). The postgraduate faculty and the mentor-mentee: The tree of character as the engine of successful scholarship. In O. F. Ike & C. Onyia (Eds.), *Ethics in higher education, foundation for sustainable development 2* (pp. 341-360). Globethics.net. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/167728>
- Bahadır, Ş., Dinçer, E., Öner, E. Özkaya, A. ve Öztekin, Ö. (2016). Üniversitede engelli öğrenci olmak. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1), 27-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/42561/513059>
- Barberet, R., Fisher, B. S. & Taylor, H. (2004). *University student safety in the East Midlands. Home office online report 61/04*. U.S. Department of Justice. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/university-student-safety-east-midlands>
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, B. S. (1994). Academic ethics of graduate engineering students. *Chemical Engineering Education*, 28 (4), 242-265. <https://journals.flvc.org/cee/issue/view/5715>
- Brown, B. & Wilkins, A. (2002). The academic ethics of students in principles of economics. *International Business & Economics Research Journal*, 1 (1), 109-116. <https://doi.org/10.19030/iber.v1i1.3885>
- Chang, H.-T., Lin, C.-Y., Wang, L.-W., & Tseng, F.-C. (2022). How students can effectively choose the right courses: Building a recommendation system to assist students in choosing courses adaptively. *Educational Technology & Society*, 25(1), 61-74. https://drive.google.com/file/d/1AY7ap2LG82zNd0ilrn5_pOVapMSjmXOg/view
- Chukwuma, J. N. & Ome, G. E. (2018). An ethical examination of social neglect and marginalization of the mental psychotics in Nigeria. In O. F. Ike & C. Onyia (Eds.),

- Ethics in higher education, foundation for sustainable development 2* (pp.323-340). Globethics.net. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/167728>
- Clute, M. J. (1971). Rights and responsibilities of students. In Robert R. Leeper (Ed.), *Curricular concerns in a revolutionary era; Readings from educational leadership* (pp. 144-146). Association for Supervision and Curriculum Development. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_196812_clute.pdf
- Joint Committee on Testing Practices. (1990). Code of fair testing practices in education. *Journal of Business and Psychology*, 4(3), 391–396. <https://www.jstor.org/stable/25092244>
- Dawson, C. (2015). Verileri nasıl analiz edebiliriz? A. Arı (Çev. Ed.) ve Ç. Toraman (Çev.) *Araştırma yöntemlerine giriş* (4. Baskı, s. 91-104) içinde. Konya: Eğitim.
- Dolce, C. J. (1971, February 20-24). *A sensible assessment of student rights and responsibilities* [Conference Presentation]. American Association of School Administrators Annual Convention, New Jersey, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED050447.pdf>
- Estrada-Real, A. C. & Cantu-Ortiz, F. J. (2022). A data analytics approach for university competitiveness: The QS world university rankings. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 16, 871–891. <https://doi.org/10.1007/s12008-022-00966-2>
- Gama, P., Almeida, F., Seixas, A., Peixoto, P. & Esteves, D. (2013, October 31- November 1). *Ethics and academic fraud among higher education engineering students in Portugal* [Conference Presentation]. 1st International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE), Porto, Portugal. DOI:10.1109/CISPEE.2013.6701983
- Gerçek, H., Güven, M. H., Özdamar, Ş. O., Yelken, T. Y. ve Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1)2, 80-88. DOI:10.5961/jhes.2011.013
- Herrington, T. K. (2010). *Intellectual property on campus student's rights and responsibilities*. Southern Illionis Universty Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED050447.pdf>
- Hrinko, J. J. (1974). *The effect of student rights and responsibilities movement on Massachusetts schools* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Walden University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096565.pdf>

- İlhan, E., Çam, Ş. S. ve Çam, Z. (2018). Yükseköğretimde öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 213-234. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606513>
- Jhonson, E. G. (2012) The academic performance of students: Legal and ethical issues. In D. M. Billings & J. A. Halstead (Eds.), *Teaching in nursing a guide for faculty* (pp. 34-43). Elsevier.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ludlum, M., Hongell, L., Tigerstedt, C. & Teeman, J. (2017). Academic ethics: A pilot study on the attitudes of Finnish students. *Journal of Academic Ethics*, 15(4), 307-320. <https://doi.org/10.1007/s10805-017-9284-z>
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. <https://doi.org/10.2307/2959991>
- McClung, E. L. & Schneider, J. K. (2015). A concept synthesis of academically dishonest behaviors. *Journal of Academic Ethics*, 13(1), 1 -11. <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9222-2>
- Dannels, M. (1997). *From discipline to development: Rethinking student conduct in higher education. ASHE-ERIC higher education report*. The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408920.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mion, G. & Bonfanti, A. (2019). Drawing up codes of ethics of higher education institutions: Evidence from Italian universities. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1526-1538. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0264>
- Mostafa, G. M. A. & Shazly, M. M. (2015). Creating bill of students rights and responsibilities at Helwan University. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 176-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083852.pdf>

- Naeem, S. B., Bhatti, R. & Hassan, M. O. (2018). Is plagiarism a crime? University students' commitment to fairness in academic writing. *Pakistan Library & Information Science Journal*, 49(1), 3-10.
- Onyia, C. (2018). Training of new teachers & students on ethics. In O. F. Ike & C. Onyia (Eds.), *Ethics in higher education, foundation for sustainable development 2* (pp. 591-607). Globethics.net. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/167728>
- Ozumba, B. (2018). Introduction: Going ethical for university of Nigeria—Global implications for policy and practice. In O. F. Ike & C. Onyia (Eds.), *Ethics in higher education, foundation for sustainable development 2* (pp. 27-34). Globethics.net. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/167728>
- Rezaee, Z., Elmore, R. C. & Zsendi, J. Z. (2001). Ethical behavior in higher educational institutions: The role of the code of conduct. *Journal of Business Ethics*, 30(2), 171–183. <https://www.jstor.org/stable/25074489>
- Robson, C. (2015). Nitel verinin analizi ve yorumlanması. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev. Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (1. Baskı, s. 575-608). Anı.
- Saini, S. (2013). Academic ethics at the undergraduate level: Case study from the formative years of the institute. *Journal of Academic Ethics*, 11(1), 35- 44. <https://doi.org/10.1007/s10805-012-9169-0>
- Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86215-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86215-3)
- Terrence, T. N. (1976). *Student rights, decisionmaking, and the law report no.10*. George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135269.pdf>
- Thomas, A. & Zyl, A. V. (2014). Understanding of and attitudes to academic ethics among first-year university students. *African Journal of Business Ethics*, 6(2), 143- 155. DOI: 10.4103/1817-7417.111028
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (1st ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Williamson, E. G. (1965). Students' rights modified by correlative responsibilities. In Owen A. Knorr ve W. John Minter (Eds.), *Order and freedom on the campus: The rights and*

responsibilities of faculty and students (pp. 33-39). Colorado: The University of Michigan Libraries. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032856.pdf#page=37>

World University Rankings (2021). *QS top universities 2022*.
<https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2022>

Yakovchuk, N., Badge, J. & Scott, J. (2011). Staff and student perspectives on the potential of honour codes in the UK. *International Journal for Educational Integrity*, 7(2), 37-52. DOI: 10.21913/IJEI.V7I2.762

Young, D. P. & Braswell, M. C. (1987). An analysis of student academic rights, higher education. In Jhon C. Smart (Ed.), *Handbook of theory and research volume III*. New York: Agathon.

Aile Okulu Projesi Eğitimlerine Katılan Velilerin Proje Kazanımları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Rıza Yavrutürk¹

Özet

Bu çalışmanın amacı, Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan velilerin deneyimleri ve eğitim sayesinde edindikleri becerileri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmaya proje kapsamında eğitimlere katılan ve araştırmaya gönüllü olan 12 veli katılmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Daha sonra, veriler içerik analiz metodu ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların proje kapsamında belirlenen kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Sonuç olarak, velilerin aile içi iletişim becerilerinin geliştirdiklerini, aile içi çatışmaların nedenlerini, sonuçlarını, türlerini öğrendiklerini ve çatışma ile baş etme yöntemlerini geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların bağımlılık, stres yönetimi, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim alanları ile ilgili birçok kazanım elde ettikleri görülmüştür. Araştırma bulguları alan yazındaki bulgular eşliğinde tartışılmış ve projenin daha verimli olabilmesi için eğitimlerin geniş zaman diliminde yapılması ve uygulamaya dayalı eğitimlerin planlanması ve projenin ülke geneline yaygınlaştırılması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın velilerle birlikte, öğrencilere, öğretmenlere, rehberlik servislerine, eğitim politika yapıcılarına ve alan araştırmacılarına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile eğitimi, Aile okulu projesi, Veli görüşleri.

Examining the Views of the Parents Who Participated in the Family School Project Trainings on the Project Outcomes

Abstract

The purpose of this study is to examine the experiences of parents who participated in the training within the scope of the Family School Project and their opinions about the skills they acquired thanks to the training. 12 parents who received family training within the scope of the project participated in the research. The opinions of the participants were obtained through the semi-structured interview technique created by the researcher. Then, the data was analyzed with the content analysis method. As a result of the research, it was seen that the participants achieved the gains determined within the scope of the project. As a result, it is seen that parents stated that they improved their communication skills within the family, learned the causes, consequences and types of conflicts within the family, and improved their methods of coping with conflict. In addition, it was observed that the participants achieved many gains in the areas of addiction,

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Zile Fen Lisesi, Tokat, Türkiye, a_r_yavruturk@outlook.com, ORCID: 0000-0002-6724-6019

stress management, social, emotional and moral development. The research findings were discussed in the light of the findings in the literature, and in order for the project to be more efficient, suggestions were made about conducting the trainings over a wide period of time, planning practice-based trainings and disseminating the project throughout the country. It is thought that the study makes significant contributions to parents, students, teachers, guidance services, education policy makers and field researchers.

Keywords: Family education, Family school project, Parents' views

Giriş

Covid-19'un Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir salgın olarak kabul edilmesinden sonra dünyanın 107 ülkesinde okulların eğitim öğretime ara verdiği veya uzaktan eğitim yöntemleri ile eğitime devam ettiği bilinmektedir (UNESCO, 2020; WHO, 2020). Salgın sürecinde okulların kapanması, sosyal izolasyon kurallarının uygulanması ve salgının önlenmesine yönelik alınan birçok tedbirin başta ergenler olmak üzere insanlar üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu araştırmacılar (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020; Sintema, 2020; Şahinler, Ulukan ve Ulukan, 2020; Wnag, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho ve Ho, 2020) tarafından ortaya konulmuştur. COVID 19 pandemi sürecinin, çocuklarda korku ve kaygının yaşanması (Daniel, 2020; Serin ve Can Koç, 2020), bireysel bakım becerilerinde aksamaların yaşanması (Kara, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020) aile içi ilişkilerde sorunların yaşanmasına (Çelik ve Çak, 2021; Serhatlıoğlu ve Göncü, 2020) ve eğitim yaşantılarında birçok problem durumunun yaşanmasına neden olduğu (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Kırmızıgül, 2020; Tanhan, 2020) bilinmektedir. Pandemi süreci sonrasında da insanlarda bazı psikolojik rahatsızlıkların devam edebileceği ön görülmektedir (Bekaroğlu ve Yılmaz, 2020; Serhatlıoğlu ve Göncü, 2020; Tanhan, 2020; Yıldırım, 2020). COVID-19 salgınının bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de birçok yaşam alanını etkilediği gibi eğitim yaşantıları üzerinde de olumsuz etkileri devam etmektedir (Balcı, 2020; Çelik ve Çak, 2021). COVID-19 salgın dönemi boyunca yaşanan olumsuzlukların etkisini ortadan kaldırmak veya olumsuzlukların etkisini en aza indirmek için Türkiye'de insanların psikolojik durumlarını korumak ve ruhsal sağlık durumlarını güçlendirmek için çalışmaların yapıldığı bilinmektedir (Balcı, 2020; Tanhan, 2020). Bu bağlamda, özellikle okulların kapalı olması öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal olmak üzere birçok alanda olumsuzluklar yaşadıkları söylenebilir. Bu açıdan, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bilgilendirmelerin yapılması önem göstermektedir. Öğrencilerin, COVID-19 pandemi sürecini anlamaları ve sürecin olumsuz etkilerinden daha rahat kurtulabilmeleri hassas ve etkin bir rehberlik hizmetinin yapılması başta öğrenciler olmak üzere, bütün insanlar için ruh sağlığını

korumak açısından iyileştirici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Çak, 2021; Yıldırım, 2020).

COVID-19 salgın döneminde olumsuz etkilenen yaşam alanlarından biri de aile yaşam alanı olduğu söylenebilir (Ergül ve Yılmaz, 2020; Çelik ve Çak, 2021). Özellikle aile içi iletişim Covid-19 salgın döneminde genel olarak aile ortamlarında yaşanan problem durumlarının en önemlisi olduğu ortaya konulmuştur (Ergül ve Yılmaz, 2020). Pandemi salgın döneminde aile içindeki yaşanan problem durumlarından en çok etkilenen kişilerin çocuklar olduğu bilinmektedir (Balcı, 2020). Çocuğun zihinsel, sosyal, bilişsel ve duygusal alanlarda gelişimi ilk olarak ailede başladığı göz önüne alındığında, aile ortamında yaşanan olumsuzlukların çocuklar üzerinde ne denli etkili olduğu anlaşılır (Tanhan, 2020). Bu bağlamda, çocuğun okul başarısının yanında kişisel ve sosyal gelişimi açısından aile yaşantısı önemli rol oynamaktadır (Balcı, 2020; Çelik ve Çak, 2021). Çocuğun hayatında aile yaşantısı gelişimi açısından son derece önemlidir. Özellikle, anne ve babaların, görev ve sorumluluklarını bilmeleri, aile içi etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve beceri eğitimleri almaları, gelişim ve öğrenme psikolojileri genel ilkelerini bilmeleri ve çocuklarını 21. Yüzyıl becerilerine göre yetiştirebilecek bilgi ve davranış örüntülerine sahip olmaları günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır (Tanhan, 2020).

Sayılan bu nedenlerle birlikte bu çalışma ile Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan velilerin deneyimleri ile ilgili değerlendirmelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Böylece Aile Okulu Projesi kapsamında verilen eğitimlerin verilere neler kazandırdığını, aile yaşantılarına ne gibi katkılar sunduğuna ışık tutulmuş olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma kapsamında fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen bir araştırmada herhangi bir konu veya durum hakkında katılımcıların deneyimleri, algıları, değerlendirmeleri ve olayları ne şekilde kavramsallaştırdıklarını ortaya koymak için nitel araştırmalarda kullanılan bir desen türüdür (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan içerik analizleri sonucu elde edilen verilerin birbirleri ile ilişkilendirilmesi, kavram haritaları/şekillerine dönüştürülmesi ve olay/durum/olguyu açıklayıcı temaların ortaya çıkarma çalışması yapılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, bu sayede veriler daha anlaşılır bir şekilde okuyucuya aktarılır. Böylece ulaşılan sonuçlar betimlenerek aktarılır. Aile Okulu Projesi kapsamında

eğitilmeye katılan velilerin proje hakkında deneyimlerinin ele alındığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Katılımcıların “Aile Okulu” kavramını nasıl tanımladıklarını belirlemek?
2. Katılımcıların Aile Okulu Eğitimlerinden sonra aile içi iletişim becerilerinizde nasıl bir değişim olmuştur?
3. Katılımcıların Aile Okulu Eğitimlerinden sonra ahlaki gelişim becerileri, duygusal ve sosyal gelişim becerileri düzeyinde ne tür değişiklikler olmuştur?
4. Katılımcıların Aile Okulu Eğitimlerinden sonra bağımlılıkla ilgili neler öğrendiklerini belirlemek?
5. Katılımcıların Aile Okulu Eğitimlerinden sonra teknoloji kullanımı ile ilgili ne tür bilgi ve beceriler edindiklerini belirlemek?
6. Katılımcıların Aile Okulu Eğitimlerinden çatışma ve stres yönetimi becerilerinde ne tür bir değişim olduğunu belirlemek?
7. Katılımcıların Aile Okulu projesi ile ilgili önerileri ve eleştirilerinin neler olduğunu belirlemek?

Çalışma Grubu

Çalışmada görüşlerine başvuru alan kişiler Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan 12 (8 kadın, 4 erkek) veliden oluşmaktadır. Katılımcılar çalışma durumları ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olma durumları göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini araştırmaya kolaylık sağladığı ve ekonomik ilkesine uygun olmasından dolayı yaygın olarak kullanılan bir yöntem olarak değerlendirmektedir.

Tablo 1

Katılımcılar ile İlgili Ön Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Daha önce aile eğitimlerine katılma durumu	Aile projesi eğitimlerine katılma düzeyi (Modül sayısı)
-----------	----------	-----	---------------	--	---

Tablo 1 (Devamı)

Katılımcılar ile İlgili Ön Bilgiler

V1	Kadın	29	Lisans	Evet	8 modülün tamamına katıldım.
V2	Kadın	31	Lise	Hayır	7 modüle katıldım
V3	Erkek	45	Lisans	Evet	7 modüle katıldım
V4	Kadın	43	Lisans	Hayır	8 modülün tamamına katıldım
V5	Erkek	48	Lise	Hayır	8 modülün tamamına katıldım
V6	Erkek	32	Lisans	Evet	7 modüle katıldım
V7	Kadın	36	Lise	Hayır	8 modülün tamamına katıldım
V8	Kadın	41	Lisans	Evet	8 modülün tamamına katıldım
V9	Kadın	43	Yüksek Lisans	Evet	8 modülün tamamına katıldım
V10	Erkek	39	Lise	Hayır	8 modülün tamamına katıldım
V11	Kadın	40	Lisans	Evet	8 modülün tamamına katıldım
V12	Kadın	48	Yüksek Lisans	Evet	8 modülün tamamına katıldım

Not: Çalışmaya katılan veliler “V” olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada katılımcıların deneyimleri ve görüşlerini araştırmak için veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre, araştırmanın karşılaştırmalı ve sistematik bir çerçevede yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacıya pratiklik ve kolaylık sağlar. Çalışmada veliler için hazırlanan form, araştırma öncesinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada görüşme formu iki veliye uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda görüşme sorularının işlevselliği test edilmiştir. Daha sonra görüşme formu bir alan uzmanı tarafından incelenerek son şeklini almıştır. Ayrıca, görüşme formundaki sorular dil yönünden değerlendirmek için bir Türkçe öğretmenin incelemeinden geçmiştir. Soruların dil açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir. Görüşme formu ilk bölümünde velilerin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyleri, daha önceden aile eğitimlerine katılım durumları ve aile projesi eğitimlerine katılım durumları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere

katılan velilerin proje ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ekiz' e göre (2013) yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırma için hazırlanan sorular, hazırlandığı şekliyle katılımcıya yöneltilir, ancak katılımcılara daha rahat cevaplayabilmeleri ve daha fazla veriye ulaşabilmek için kolaylık sağlanabilir.

Veri Toplama Süreci

Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan velilerin proje sonucunda deneyim ve düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma için Trabzon Üniversitesi'nden 29.12.2022 tarihinde E-81614018-000-2200056610 Sayılı olumlu etik kurul kararı alınmıştır. Sonrasında, Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan veliler bilgilendirilmiştir. Gönüllülük ilkesine çerçevesinde çalışmaya katılmak isteyen veliler ile görüşme onay formu imzalatılarak, çalışma ile ilgili yönergeler okunmuştur. Görüşmeler velilerin uygun oldukları zaman diliminde yapılacaktır. Görüşme süreci boyunca terapötik ilişki içerisinde güven verici bir ortam oluşturmaya çalışılmış olup, güvenli bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme süresi yaklaşık 40-50 dakika kadar devam etmiş olup, bütün araştırma görüşmeleri 540-560 dakika kadar sürdüğü düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, çalışma verilerinin elde edilmesi için araştırmacının hazırladığı görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi sürecinde velilerin önceden onayı alınarak görüşmeler başlanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler veli ile birlikte değerlendirilmiştir. Velinin görüşmeye dair eklemek veya çıkartmak istediği bir kısım veya bilginin olduğu sorulmuştur. Herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Velinin değiştirmek istedikleri kısımlar üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi metodu (Ekiz, 2013) ile veriler sınıflandırılmış ve daha sonra veriler tablolar şeklinde betimlenmiştir. Araştırmada verileri desteklemek için velilerin doğrudan görüşlerine de yer verilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Yapılan çalışmaların bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmalarda güvenirlilik ve geçerlilik çalışmaları önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan velilerin proje ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan görüşme formunun hazırlanması aşamasında formun hem dil ve anlatım yönünden hem de içerik yönünden uzman görüşünden yararlanması, çalışmanın geçerliliğini olumlu yönde

etkileyen bir adımdır (Çepni, 2007). Çalışma kapsamında velilerle yapılan görüşmeler öncesinde bilgilendirmelerin yapılması, gerekli onayların alınması ve görüşmelerde verilerin not edilmesi güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasına hizmet eden çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Görüşmelerde notların alınması, daha sonra alınan notların katılımcı ile değerlendirilmesi nitel çalışmalarda geçerliliğin artırılmasını sağlayan önemli faktörler arasında değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın tüm aşamalarında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) tarafından önerilen etik süreçlere uyulmuştur. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı (Ad, Soyad, T.C. no vb.) herhangi bir bilgi toplanmamıştır. Katılımcıların kendilerine bir rumuz (kişisel tanımlayıcı isim) vermeleri istenmiştir ve araştırmanın herhangi bir safhasında istemeleri halinde koşulsuz çalışmadan ayrılacakları katılımcılara söylenmiştir. Katılımcıların kişisel mahremiyeti, itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Araştırma, katılımcı öğrenciler için herhangi bir risk taşımamaktadır. Analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesine uyulmuştur ve yayın etiğine uygun olarak sorumlu ve nitelikli bir yayın yapmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında çalışma soruları çerçevesinde, Aile Okulu Projesi kapsamında eğitimlere katılan velilerin proje kapsamında deneyimleri ve görüşleri sunulmaktadır. Araştırmaya katılan velilere, “Aile okulu” kavramından ne anlıyorsunuz? Sorusuyla ilgili görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların “Aile okulu” Kavramı ile İlgili Görüşleri

Katılımcı	Aile eğitimi	Aile sorunları	Aile-okul ilişkisi	Aile-öğrenci ilişkisi	Çocuk eğitimi	Ebeveyn eğitimi	Aile merkezli eğitim
V1	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V3	✓	✓	✓	✓	✓		✓

Tablo 2 (Devamı)

Katılımcıların ‘‘Aile okulu’’ Kavramı ile İlgili Görüşleri

V4	✓		✓			✓	
V5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V6	✓		✓	✓	✓	✓	✓
V7	✓	✓	✓			✓	✓
V8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V10	✓	✓		✓		✓	
V11	✓	✓	✓	✓			✓
V12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	12	10	11	10	7	10	7

Tablo 2’ye bakıldığında, velilerin tamamı ($f= 12$) aile okulu kavramından aile eğitimini anladığını ifade ettikleri görülmektedir. Velilerin çoğunluğu ($f= 11$), aile okulu kavramında aile-okul ilişkisini anlarken, bir kısmı da ($f= 10$), aile okulu kavramından aile sorunları, aile-öğrenci ilişkilerini ve ebeveyn eğitimini anladığı görülmektedir. Bir kısım velilerin de ($f=7$) aile okulu kavramından çocuk eğitimi ve aile merkezli eğitimini anladıklarını belirttiği söylenebilir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

‘‘Aile okulu kavramı öncelikle bende, aile eğitimlerini çağrıştırıyor. Eğitimin ailede başladığını kabul edersek, aile okulu kavramını aileyi bir okul olarak değerlendirmek gerektiğini düşünüyorum. Aile okulu, ailelerde yaşanması muhtemel problem durumları hakkında bilgilendirme veya eğitimler vermeyi de bende çağrıştırıyor. Ayrıca, aile okul kavramını aile okul ilişkisi, aile öğrenci ilişkisi ve anne-baba

eğitimleri hakkında eğitimlerle ilgili bir kavram olarak değerlendiriyorum. Kısacası, aileyi eğitim sisteminin merkezine alan bir kavram olduğunu düşünüyorum” (V1).

“Bence aile okulu demek, aile ile ilgili her türlü problem durumlarının, okul, öğrenci, eğitim süreçleri, anne-baba ilişkileri, anne- baba çocuk ilişkileri, anne-babanın neler yapıp, neleri yapmaması gerektiği gibi aile eğitimleri hakkında eğitimlerin verilmesi demektir. Aile ile eğitimi birleştiren bir kavramdır aile okulu kavramı” (V6)

“Aile okulu kavramı bence aile eğitimlerini çağrıştırdı. Ailelerde yaşanan veya yaşanması muhtemel sorunlar ile ilgili eğitimlerin verilmesi aklıma geliyor. Daha somut bir örnek vermek gerekirse aile öğrenci merkezli problem durumlarını merkeze alan ve daha çok anne babaların öğrencinin eğitim süreçlerine dâhil etme ile ilgili bir kavram olduğunu düşünüyorum” (V10).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların aile okulu kavramını aile ve eğitim ile ilgili konuların ele alındığı eğitim süreci olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların aile içi iletişim becerilerindeki kazanımlar ile ilgili görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Aile İçi İletişim Becerilerindeki Değişim ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar	Farkındalık kazanma	Duyguların ifade edilmesi	Kullanılan dilin önemi	İletişim becerisini geliştirme	İletişim engellerinin farkındalığı	Çatışma çözme becerisi	İletişim kalıplarının farkındalığı
V1	✓		✓	✓	✓	✓	
V2	✓	✓	✓		✓	✓	✓
V3	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V4	✓		✓	✓		✓	
V5	✓	✓	✓		✓		✓

Tablo 3 (Devamı)

Katılımcıların Aile İçi İletişim Becerilerindeki Değişim ile İlgili Görüşleri

V6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V8	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V10	✓		✓	✓	✓	✓	
V11	✓		✓	✓		✓	✓
V12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	12	8	12	10	8	11	8

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan velilerin tamamı ($f=12$) eğitimlerden sonra aile içi iletişimde farkındalık kazandıklarını ve aile içi iletişimde kullanılan dilin önemini fark ettiklerini ifade ettikleri söylenebilir. Velilerin çoğu ($f=11$), eğitimlerden sonra aile içi iletişim konusunda çatışma çözme becerisi kazandıklarını belirtirken, velilerin bazıları da ($f=8$), aile içi iletişimde duyguların ifade edilmesi becerisi kazandıkları, aile içi iletişimde iletişim kalıplarının farkındalığını ve iletişim engellerinin farkındalığını kazandıklarını belirttiği söylenebilir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Eğitim sürecinin sonunda aslında aile ilişkilerimde doğru bildiğim birçok yanlışların olduğunu fark ettim. İletişim dilinin önemini fark ettim. Anlatılandan çok anlatma biçiminin önemini fark ettim diyebilirim. Bunun dışında aile içi iletişimde duygusal iletişimin önemini fark ettim. Duygular sözel ifadelerden daha nemli olduğunu fark etmekle birlikte, duygusal ifade edebilme becerisi ile ilgili bilgi ve beceriler kazandım. Ayrıca, iletişim konusunda bazı kalıpların veya engellerin iletişimi olumsuz etkilediğini, bunun yerine iletişim konusunda çatışma çözme becerisi edindiğimi düşünüyorum. Eğitimden hemen sonra aile yaşantıma edindiğim bilgi ve becerilerin olumlu bir şekilde yansıdığını fark ettim”(V2).

“Aile içi iletişimde iletişim önemli olduğunu biliyordum. Ancak, aile okulu eğitimi ile birlikte farklı örneklerle bilgilerimi tazeledim. Aile iletişimi konusunda önemli bilgiler edindiğimi düşünüyorum. İletişimde kullanılan dilin, ifade biçiminin önemini fark ettim. Özellikle sen dili yerine ben dilini kullanmanın önemini fark ettim. Edindiğim bilgiler aile içi iletişim becerimi geliştirdiğini ve aile içi çatışma çözme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum” (V4).

“Aile okulu eğitimleri sayesinde aile içi yaşanan sorunların yaşanmasında ve sorunların çözümünde iletişimin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Bu sayede iletişim becerimde önemli farklılıklar oldu. Örneğin, ben farkında olmadan ötekileştirici, sorgulayıcı bir dil kullandığımı fark ettim. Bunun yerine daha olumlu bir dil kullandığımda aile içi iletişimi daha sağlıklı kurabildiğimi fark ettim. İletişimi engelleyen bazı kalıp yargı ve davranışlarımın farkına vardım. Bu sayede aile içi problemlerle baş etme becerisi kazandığımı söyleyebilirim” (V11).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde aile okulu eğitimleri sayesinde aile içi iletişim konusunda önemli kazanımlar elde ettiklerini ve aile içi iletişim düzeyini olumlu yönde etkileyecek bilgi ve beceriler kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, iletişim sürecinde kullanılan dilin önemi, duyguların ifade edilmesi, iletişim kalıpları ve iletişim engelleri konularında önemli kazanımlar elde ettiklerini görülmektedir. Öte yandan, aile içi iletişim ile ilgili farkındalık kazanmaları, bilgi ve beceri edinmelerinin aile içi çatışmalarda problem çözme becerisi geliştirdikleri ifade etmeleri görülmektedir. Katılımcıların gelişim alanlarındaki kazanımları ile ilgili görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Eğitimlerden Sonra Gelişim Alanlarındaki Kazanımları

Katılımcılar	Bilgi Edinme	Benlik Gelişimi	Sosyal Gelişim	Ahlaki Gelişim	Duygusal Gelişim	Öz Kontrol	Saygı ve Sevgi
V1	✓		✓	✓	✓	✓	
V2	✓	✓	✓		✓	✓	✓

Tablo 4 (Devamı)

Katılımcıların Eğitimlerden Sonra Gelişim Alanlarındaki Kazanımları

V3	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V4	✓		✓	✓		✓	
V5	✓	✓	✓		✓		✓
V6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V8	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V10	✓		✓	✓	✓	✓	
V11	✓		✓	✓		✓	✓
V12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	12	8	12	10	8	11	8

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan velilerin tamamı ($f= 12$) eğitimlerden sonra gelişim alanları ile ilgili bilgi edindikleri ve sosyal gelişim alanı hakkında bilgi ve beceri edindiklerini ifade ettikleri söylenebilir. Velilerin çoğu ($f= 11$), eğitimlerden sonra öz kontrol becerisi kazandıklarını belirtirken, velilerin bazıları da ($f= 10$), ahlaki gelişim ile ilgili kazanımlar edindiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, velilerin bazıları da ($f=8$), eğitimlerden benlik gelişimi, duygusal gelişim ve sevgi-saygı ile ilgili kazanımlar edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle bu tür eğitimlerin hem bireysel alanda hem de toplumsal alanda çok önemli işlevler gördüğünü düşünüyorum. Eğitimler boyunca kuşkusuz birçok kazanımlar edindik. Birçok konuda bilgiler edindik. Her bir konu birbirinden önemli konulardı. Benim için en büyük kazanım aile içinde çocuğumla olan ilişkilerimde kendimi kontrol edememe durumu idi. Bu konuda çok faydalı bilgiler edindim.

Ayrıca, insanların sosyal, ahlaki, duygusal ve daha birçok konuda gelişimleri ve nasıl davranılması gerektiği konusunda bu eğitimin bana çok şeyler kattığını düşünüyorum” (V1).

“Ben bu eğitim programında birçok kazanım elde ettiğimi düşünüyorum. Eğitim süreci boyunca çocuklarımızın benlik gelişimleri, sosyal ilişkiler, ahlaki gelişimleri ile birlikte kendilerini nasıl kontrol etmeleri gerektiği konusunda bilgiler edindim. Ayrıca, karşılıklı ilişkilerde sevgi ve saygıya dikkat etmenin önemini daha iyi kavradığımı söyleyebilirim” (V3).

“Programın her bir modülü ayrı bir öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Bireyin benlik gelişimi, sosyal gelişimin etkenleri, duygusal gelişimin önemi ve bileşenleri, karşılıklı ilişkilerde sevginin saygının ne kadar önemli olduğunu örneklerle öğrenmiş oldum. Aslında bu konuları daha önceden bildiğimi düşünüyordum. Ancak, bu program sayesinde bu alanlarda edindiğimiz bilgi ve becerilerin bizim hayatımızda ne kadar önemli olduğunu bir kez daha öğrenmiş oldum” (V5).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde aile okulu eğitimleri sayesinde velilerin farklı gelişim alanları hakkında bilgiler edindiklerini ve söz konusu gelişim alanlarında edindikleri bilgi ve becerilerin bireysel ve sosyal hayatlarına etki edebilecek önemli farkındalıklar kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların Bağımlılık ile ilgili kazanımları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Bağımlılık ile İlgili Kazanımları

Katılımcılar	Bağımlılığın Tanımı	Bağımlılığın Nedenleri	Bağımlılığın Bileşenleri	Bağımlılığın Sonuçları	Tedavi yöntemleri	Bağımlılık evreleri	Bağımlılık Türleri
V1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 5 (Devamı)

Katılımcıların Bağımlılık ile İlgili Kazanımları

V3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V4	✓	✓		✓	✓	✓	✓
V5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V8	✓	✓	✓	✓	✓		✓
V9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
V10	✓		✓	✓	✓	✓	✓
V11	✓	✓	✓	✓		✓	✓
V12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	12	11	11	12	11	11	12

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların tamamı ($f= 12$) eğitimlerden sonra bağımlılığın tanımı, bağımlılığın sonucu ve bağımlılığın türleri ile ilgili kazanımlar elde ettiklerini ifade ettikleri söylenebilir. Velilerin çoğu ($f= 11$), eğitimlerden sonra bağımlılığın nedenleri, bağımlılığın bileşenleri, tedavi yöntemleri ve bağımlılığın aşamaları ile ilgili kazanımlar elde ettiklerini söylenebilir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Bağımlılığı ben asrın en büyük tehlikesi olarak görüyorum. Bu eğitim programında bağımlılık ile ilgili bir bölümün olması çok isabetli bir karar olmuş diye düşünüyorum. Bu program sayesinde bağımlılığın ne olduğu ve ne olmadığını, bağımlılığın nedenleri, aile yaşantısının ve özellikle ebeveyn tutumlarının bu konuda ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Ayrıca, bu programda bağımlılığın türleri, bağımlılık yapan maddeler ve davranışlar, bunlara karşı alınacak tedbirler ve tedavi

yöntemlerinin neler olduğunu öğrendim. Bağımlılığın bileşenleri, aşamaları ve sonuçları hakkında da yeterli bilgiyi edindiğimi düşünüyorum” (V2).

“Bu program sayesinde bağımlılığı bütün yönleri ile öğrenme imkânı buldum. Bağımlılığın ne olduğu, sebepleri-sonuçları, türleri, nelerden oluştuğunu, aşamaları ve tedavi yöntemleri ile ilgili detaylı bir eğitim aldığımı düşünüyorum” (V7).

“Öncelikle bağımlılık ile farkındalıkların oluşturulması ve konu ile ilgili bilginin paylaşılması açısından bu eğitimi çok önemseydiğimi söylemek istiyorum. Bağımlılığın önüne geçmek için en etkili yöntemin bilgi ve eğitim olduğunu düşünenlerdenim. Bende bu eğitimde bağımlılığın tanımı, şekilleri, nedenleri, sonuçları ve aşamaları hakkında örneklerle bilgiler edindim.” (V12).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde aile okulu eğitimleri sayesinde katılımcıların bağımlılığın ne olduğu, sebepleri, sonuçları, türleri, aşamaları hakkında bilgiler edindiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Teknoloji Kullanımları ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar	İnternetin Güvenli kullanımı	Kişisel Bilgi Güvenliği	Bağlantı Cihazlarının	İnternet Etiği	Bilgi Güvenliği	Bilişim Suçları	Siber Zorbalık
V1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V2		✓	✓	✓	✓		✓
V3		✓	✓		✓	✓	✓
V4	✓	✓		✓	✓	✓	✓
V5	✓		✓	✓		✓	✓
V6		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 6 (Devamı)

Katılımcıların Teknoloji Kullanımları ile İlgili Görüşleri

V7	✓	✓		✓	✓	✓	✓
V8	✓	✓	✓	✓	✓		✓
V9		✓		✓	✓	✓	✓
V10	✓		✓	✓	✓	✓	✓
V11		✓	✓			✓	✓
V12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frekans	7	10	9	10	10	10	11

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin tamamına yakını ($f= 11$) eğitimlerden siber zorbalık ile ilgili kazanımlar edindiklerini ifade ederken, velilerin büyük bir kısmı da ($f= 10$), eğitim programından kişisel bilgi güvenliği, internet etiği, bilgi güvenliği ve bilişim suçları ile ilgili kazanımlar elde ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, velilerin bir kısmı ($f=9$), bağlantı cihazlarının güvenliği ve katılımcıların bir kısmı da ($f=7$) internetin güvenli kullanımı ile ilgili kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Günümüzde teknoloji ve internetin hızlı kullanımı beraberinde birçok olumsuz durumların yaşanmasına neden olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda, eğitim sürecinde güvenli internet kullanımı, kişisel bilgilerin güvenliği, kullanılan ağların güvenilirliği, internet kullanılırken bazı kuralların ahlaki açıdan ele alınması, internette servis edilen bilgilerin güvenilirliği ve son olarak siber suçlar ile ilgili çok önemli bilgiler edindim” (V1).

“Teknolojik çağda artık internet hayatımızın ayrılmaz bir parçası veya önemli bir ögesi haline geldi. Dolayısıyla internet kullanımının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için bu tür eğitim faaliyetleri önem kazanmaktadır. Bu eğitimde güvenli internet kullanımı nedir? Güvenli internet kullanımını nasıl yapabiliriz? Nelere dikkat etmeliyiz? Kişisel bilgilerimizi nasıl koruyabiliriz? İnternetteki bilginin güvenilirliğini nasıl test edebiliriz? Siber suçlar nelerdir? Siber zorbalık nedir? Buna

benzer suçlardan nasıl korunabiliriz? Gibi birçok soruya cevap bulduğumu rahatlıkla söyleyebilirim” (V4).

“Bu eğitim programında güvenli cihaz kullanımı, kişisel bilgilerin korunması, siber zorbalık ve siber suçların neler olduğunu ve nelerin yapılması gerektiği konusunda faydalı bilgiler edindim. Bu tür eğitim programının özellikle gençler arasında yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum” (V11).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde aile okulu eğitimleri sayesinde katılımcıların güvenli teknoloji ve internet kullanımı, siber suçlar, siber zorbalık ve internetteki bilgilerin güvenilirliği ile ilgili bilgiler edindikleri görülmektedir. Katılımcıların stres ve çatışma konusundaki kazanımları ile ilgili görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Stres ve Çatışma Konusundaki Kazanımları

Katılımcılar	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	f
Çatışmanın nedenleri ve oluşum sürecini anlamak.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
Empati becerisini geliştirmek	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Çatışma döngüsünü anlamak		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	10
Çatışma türlerini anlamak.	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10

Tablo 7 (Devamı)

Katılımcıların Stres ve Çatışma Konusundaki Kazanımları

Çatışma ile başa çıkma tekniklerini öğrenmek.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Stres kaynaklarını öğrenmek	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Stresle baş etme yöntemlerini öğrenmek ve uygulamak	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12

Tablo 7 incelendiğinde, çatışma ve stres yönetimi konusunda katılımcıların tamamı ($f=12$) empati becerilerini geliştirdiklerini, çatışma ile başa çıkma tekniklerini öğrendiklerini ve stresle baş etme yöntemlerini öğrenip, uyguladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını ($f=11$) eğitimlerden çatışmanın nedenleri ve oluşum sürecini anladıklarını ifade ederken, katılımcıların büyük bir kısmı da ($f=11$), eğitimlerden çatışma döngüsünü anladıklarını, çatışma türlerini anladıklarını ve stres kaynaklarını öğrendiklerini belirttikleri söylenebilir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Çatışma ve stres günümüzün en önemli problemleri olduğunu düşünüyorum. Bu eğitimlere katılmakla bu iki temel problem durumu ile ilgili çok önemli kazanımlar edindiğimi söyleyebilirim. Çatışmanın ve stresin nedenleri, oluşum aşamaları, döngülerini, türlerini ve baş etme mekanizmalarını geliştirmek, özellikle empati beceri konusunda benim için çok faydalı eğitim olduğunu düşünüyorum” (V3).

“Çatışma ve stres günlük yaşamda karşılaştığımız hayati öneme sahip iki durum olarak değerlendiriyorum. Bu eğitimde de bizler çatışma ve stresle ilgili öncesi, oluşum süreci ve sonrasında nelerin yapılması gerektiği ile ilgili hem teorik hem de

uygulamaya dayalı etkinlikler yaptık. Benim için çok başarılı geçti. Öğrendiklerimin benim hayatımda önemli katkılar sunduğunu söyleyebilirim” (V8).

“Yaşadığımız çağda ve birçok problemin kaynağı olarak gördüğüm çatışma ve stres ile ilgili böyle bir eğitim aldığım için kendimi şanslı hissediyorum ve bütün velilere öneriyorum. Bu eğitim sürecinde stresin ve çatışmanın nedenleri, sonuçları, oluşumu ve sonrası ile ilgili bilgiler edindim. Empati becerisini pratikte nasıl kullanılması gerektiğini ve yansımalarını değerlendirme fırsatı buldum. Doğru bildiğim yanlışların farkına vardım” (V11).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde aile okulu eğitimleri sayesinde katılımcıların çatışma ve stresin nedenleri, döngüsü, türleri ve bat etme yöntemleri ile ilgili bilgiler edindikleri görülmektedir. Katılımcıların aile okulu projesi ile ilgili önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların Proje ile İlgili Önerileri

Katılımcılar	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	f
Projenin yaygınlaştırılması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Öğretmenlerin katılımı	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Eğitim süresinin artırılması		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	10
Uygulamaya yönelik olması	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10

Tablo 8 (Devamı)

Katılımcıların Proje ile İlgili Önerileri

Öğrencilere yönelik projelerin hazırlanması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Rehber öğretmenlerin katılımı		✓	✓		✓		✓	✓		✓		✓	7
İdarecilerin katılımı	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓			7

Tablo 8 incelendiğinde, Aile Okulu projesi ile ilgili katılımcıları tamamı ($f=12$) projenin yaygınlaştırılması gerektiği, öğretmenlerin eğitimlere katılımı gerektiği ve öğrencilere yönelik projelerin hazırlanması gerektiği ile ilgili önerilerde buldukları görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını ($f=11$) eğitim sürelerinin arttırılması ve eğitimlerin daha çok uygulamaya yönelik olması ile ilgili önerilerde buldukları görülmektedir. Katılımcıları bir kısmı da ($f=7$), eğitimlere öğretmen ve idarecilerinde katılımı ile ilgili önerilerde buldukları söylenebilir. Bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bu tür insanın eğitim projelerinin Türkiye’de yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Bütün velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik benzer çalışmaların yapılması çok faydalı olur. Bence, modüllerin her biri ayrı bir proje olarak ele alınabilir. Daha çok uygulamaya dönük eğitimler ve geniş zaman diliminde ele alınırsa edinilen kazanımların daha çok kalıcı olacağını düşünüyorum. Son olarak, okullarda rehber öğretmenlerin bu tür eğitimleri almaları ve velilere bilgileri aktarmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum” (V2).

“Proje çalışması bence mükemmeldi. Ben çok önemli bilgiler edindim. Kesinlikle bu faydalı bilgilere herkes ulaşmalıdır. Özellikle bütün veliler, öğretmenler, idareciler. Zaman yönünde biraz sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Uygulamalı eğitimler olduğunda zaman

konusunda sıkıntılar olabiliyor. Bunun dışında çok faydalı bir eğitim programı olmuş” (V4).

“Öncelikle bu programın bütün velilere, öğretmenlere ve öğrencilere zorunlu olarak verilmelidir. Okullarda rehberlik servisleri bu konuda daha çok aktif olmalıdır. Bu konularda birçok yanlış bildiğimiz bilgi ve yanlış uyguladığımız davranış ve tutumlara sahip olduğumuzu fark ettim. Eğitimler daha uzun zaman dilimlerinde ve vakalar üzerinde verilmesi gerektiğini söyleyebilirim. Teorik bilgi sıkıcı olabiliyor. Vakalar üzerinden eğitimlerin verilmesi hem kalıcı oluyor hem de eğlenceli bir eğitim süreci oluyor. Genel olarak çok güzel ve gerekli bir proje olduğunu düşünüyorum.” (V10)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Aile Okulu Projesi kapsamında verilen eğitimlere katılan velilerin kazanımları nitel bir yöntem ile incelenmiştir. Aile, veli ve öğrenci eğitimleri ile ilgili çalışmalar, Türkiye’de başta Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı olmak üzere birçok bakanlık, üniversiteler, vakıf ve dernekler tarafından yapıldığı bilinmektedir (Batu, 2008; Şahin ve Özbey, 2007). Türkiye’de yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından farklı yaş gruplarına yönelik ailelere eğitimler verilmektedir (Cavkaytar, 2007). Öte yandan, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Türkiye’de yaygın bir şekilde aile eğitimlerini organize ettiği bilinmektedir. Ancak, covid-19 pandemi süreci sonrasında öğrencilerin gelişim alanlarında ve aile ilişkilerinde bazı sorunların yaşandığının ortaya çıkması Milli Eğitim Bakanlığı’nın farklı bir proje çalışmasına yönlendirdiği söylenebilir. Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı Aile Okulu Projesi adı altında, aile içi iletişim, ailede yaşanması muhtemel çatışma durumları ve ailede stres yönetimi, akran ilişkileri, sosyal ve duygusal beceri gelişimi, sağlıklı teknoloji kullanımı, sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite, ahlaki gelişim ve bağımlılık temalarından oluşan bir proje çalışması hazırlayarak uygulamaya başlamıştır (MEB, 2022). Aile Okulu Projesi kapsamında okul psikolojik danışmanları başta olmak üzere, Aile Okulu Projesinde görev almak isteyen branş öğretmenleri hizmet içi eğitimleri aracılığı ile ilgili eğitimleri alarak görev yaptıkları okullarda aile okul eğitimlerine başlamışlardır. Aile Okulu Projesi eğitimleri Halk Eğitim Merkezleri aracılığı ile ülke genelinde daha çok ailenin eğitim almasının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul rehber öğretmenleri ve Aile Okulu Projesi eğitimleri görev yaptıkları okullarda projenin hedefine ulaşması için farkındalık eğitimleri yapmaları ve okullarının bütün velilerine ulaşmaya çalışmaları projenin yaygınlaştırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece, kapsamlı gelişimsel rehberlik hizmetleri programı, önleyici

rehberlik ve koruyucu rehberlik çalışmaları kapsamında okul veli ilişkisinin güçlendirilmesi sağlanabilir. Bu çalışma ailelerin ve öğrencilerin ruh sağlığını korumada önemli bir işlev görerek Aile Okulu Projesinin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, okullarda görev alan rehber öğretmenlerce verilecek aile okulu eğitim çalışmaları hem öğrencilerin hem de velilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılması eğitim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada katılımcıların aile okulu kavramını aile eğitimi, aile sorunları, aile okul ilişkileri, çocuk eğitimi, ebeveyn eğitimi ve aile merkezli eğitim kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Alan yazında aile eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda (Aksoy, 2017; Arabacı ve Aksoy, 2015; Canpolat, 2001; Dam, 2008; Erdener, 2016; Metlilo, 2017; Şaban, 2011) katılımcıların aile eğitimi kavramı ile ilgili benzer tanımlamalar yaptığı, ancak bazı çalışmaların (Dam, 2008; Töremen, Çankaya ve Avanoğlu, 2008; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) aile eğitimini sadece ebeveyn eğitimleri, bazı çalışmaların (Başaran ve Koç, 2001; Çağdaş, 2002; Ersoy, 2003; Uyanık-Balat, 2007) ise çocuk eğitimleri ile ilişkilendirildikleri görülmektedir. Ancak alan yazında aile okulu kavramını çalışan araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun nedeni de Aile Okulu Projesinin MEB tarafından 2022 yılında başlatılan bir proje olmasından kaynaklanabildiği söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların aile içi iletişimde farkındalık kazandıkları, iletişimde kullanılan dilin önemi ve duyguların aktarılmasının önemini kazandıkları ve iletişimde problem çözme becerileri kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, çalışmada velilerin gelişim alanları ile ilgili kazanımlar edindiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında aile eğitimlerinin kazanımları ile ilgili yapılan çalışmalarda (Özerk, 2006; Taşkın ve Erkan, 2009; Yavuzer, 2004; Yuen, 2017) katılımcıların benzer kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Bu durum çalışmanın alan yazın bulguları ile örtüştüğünü göstermektedir. Çalışmanın başka bir araştırma sorusu bağımlılık ile ilgili olup, katılımcıların bağımlılığın ne olduğu, sebepleri, sonuçları, bileşenleri, evreleri, türleri ve baş etme yöntemleri hakkında kazanımlar edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bağımlılıkla ilgili yapılan birçok çalışma (Akçay ve Özcebe, 2012; Anderson ve Dill, 2000; Avcı ve Güçray, 2010; Coll, Powell, Thobro ve Haas, 2010; Horzum, 2011) bağımlılığın önlenmesinde en önemli faktörlerden birinin bilgilendirme olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışma ile bağımlılığın bütün boyutları ile ele alınması ve velilere bağımlılığın bütün boyutları ile bilgilendirmelerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma bu yönüyle alanyazında önceki yapılan çalışmalardan ayrıldığı

söylenbilir. Katılımcıların güvenli internet kullanımı ile ilgili görüşlerinin alındığı soruya katılımcıların güvenli internet kullanımı, kişisel bilgilerin güvenliği, internet etiği, bilişim suçları ve siber zorbalık ile ilgili kazanımlar edindiklerine yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda her bir tema için farklı farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Güvenli internet kullanımı (Eminağaoğlu ve Gökşen, 2009; Kırık, 2014; Tekerek ve Tekerek, 2013), internet etiği (Aslan ve Cansever, 2012; Çakır, Horzum ve Ayas, 2013), bilişim suçları (Gönen, Ulus ve Yılmaz, 2016; Mert, Bülbül ve Sağiroğlu, 2012; Yavanoğlu, Sağiroğlu ve Çolak, 2012), Siber zorbalık (Ünver, Canbay ve Mirzaoğlu, 2009) konularında yapılan çalışmaların verileri ile yapılan çalışmanın bulgularının benzer olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmanın alan yazında aile eğitimleri hakkındaki diğer çalışmalardan ayrıldığı en önemli husus problem durumları aile eğitimleri kapsamında ele alınması ve aile okulu projesi kapsamında eğitime katılan velilerin görüşlerinin alınmasıdır. Çalışmanın diğer bir çalışma alanı çatışma ve stres ile ilgili velilerin görüşlerinin ele alınmasıdır. Katılımcıların çatışma ve stres ile ilgili kapsamlı bilgiler edindikleri ve başa çıkma yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmanın bulguları alan yazında yapılan diğer çalışmaların (Çelik ve Çak, 2021; Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Kırmızıgül, 2020; Serhatlıoğlu ve Göncü, 2020) bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

Katılımcıların proje çalışmasının yaygınlaştırılmasının gerekliliği, öğretmen, öğrenci ve yöneticilere yönelik benzer çalışmaların yapılmasının gerekliliği, programın geniş zaman diliminde ve daha çok uygulamaya dayalı olarak yapılması gerektiği konusunda önerilerde bulunduğu görülmüştür. Çalışma bulguları göz önüne alındığında, aile eğitimlerinde sunular üzerinden konuşmalar yerine, velilerde öğrencilerin yaşamış oldukları vakalar üzerinden hareket ederek, velileri de eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, velilere klasik oturma düzeninde sunumlar yapmak yerine, psikodrama, grup rehberliği etkinlikleri ile sandalyeleri daire şeklinde düzenleyerek etkileşimi arttırmak, ailelerin önemsendiği ve etkin dinlenildiği mesajını vermek eğitim sürecini daha etkili hale getirecektir. Eğitim sürecinde her bir veliye kendilerini rahat bir şekilde yansıtabileceği bir ortam oluşturmak, eğitim sürecinde koşulsuz saygı ve empati ile dinlemek velilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine ve eğitim sürecinde etkileşimin artmasına neden olacaktır (Varol, 2005). Son olarak, Covid-19 salgın dönemi sonrası ve yaşadığımız yüzyıldaki hızlı değişikliklerden kaynaklanan problem durumları bireysel, sosyal alanlarda ve özellikle eğitim alanında baş gösterdiği söylenebilir (Çelik ve Çak, 2021; Serhatlıoğlu ve Göncü, 2020). Buna rağmen, değişmeyen temel olgu, ailenin bireyin

yaşamında hayati öneme sahip olduğu ve olumlu/olumsuz yaşantılarla bireyin yaşamına yön verdiği gerçektir. Bu bağlamda, aile okulu projesinin önemi ortaya çıkmakla birlikte, projenin geliştirilmesine ve yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmaların yapılması daha sağlıklı bireylerin yetişmesi yönünde önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aksoy A. B. (2017). *Aile Eğitimi ve Katılımı*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Hedef Yayıncılık.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 723-737.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-781.
- Arabacı, N., & Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitimi katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 18-26.
- Aslan, N., & Cansever, B. A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2). 151-172.
- Avcı, R., & Güçray, S. S. (2010). An investigation of violent and nonviolent adolescents' family functioning, problems concerning family members, anger and anger expression. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 65-76.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Başaran, S., & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Milli Eğitim Basımevi.
- Batu, S. (2008). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere bakımlarını yapan kişiler aracılığıyla eşzamanlı ipucu kullanılarak ev becerilerinin öğretimi. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne dergisi*. 8(18), 573-584. DOI: 10.7816/nesne-08-18.14.
- Canpolat, T. (2001). *Öğretmen aile işbirliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teachers: Teaching parents how to teach self-Care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42,(1), 85-93.

- Coll, K. M., Powell, S., Thobro, P., & Haas, R. (2010). Family functioning and the development of trust and intimacy among adolescents in residential treatment. *The Family Journal, 18*(3), 255-262.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne Baba Çocuk İletişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakır, Ö., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2013). *İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi. İnternet Bağımlılığı: Sorunlar ve Çözümler*. Anı yayıncılık.
- Çelik, Ş., & Çak, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin aile üzerine etkisi/the effect of the Covid-19 pandemic process on the family. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences, 6*(11). 54-72.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Genişletilmiş 3. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (1), 1091-1104.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(14), 75-99.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic, *Prospects, 5*, 1-6.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*, 727-752.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eminağaoğlu, M., & Gökşen, Y. (2009). Bilgi güvenliği nedir, ne değildir? Türkiye'de bilgi güvenliği sorunları ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(4), 01-15.
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research, 4*, 151-159.
- Ergül, B., & Yılmaz, V. (2020). Covid-19 salgını süresince aile içi ilişkilerin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel sayı)*, 38-51.
- Ersoy, Ö. (2003). *Aile Katılımı Etkinlikleri. 36-72 aylık çocuklar için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi, 13*(46), 1648-1673.
- Gönen, S., Ulus, H. İ., & Yılmaz, E. N. (2016). An examination upon the crimes committed on informatics summary. *International Journal of Informatics Technologies, 9*(3), 229-236.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Eğitim ve Bilim, 36*(159). 56-68.
- Kara, Y. (2020). Pandemi Sürecindeki Öğrenci Deneyimleri: Bakırköy İlçesi Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(7), 165-176.

- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- MEB, 2022. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. *Aile Okulu Projesi Bülteni*. <https://aileokulu.meb.gov.tr/index.php/services/> 18.11.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Metlilo, E. (2017). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailelerin eğitime katılımı-Kosova örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Mert, M., Bülbül, H. İ., & Sağıroğlu, Ş. (2012). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda güvenli İnternet kullanımı. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 4,(5), 1-12.
- Özerk, H. (2006). *Ana-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının, bilgi düzeylerinin ve 11-18 yaş grubu öğrencilerin kendini değerlendirmelerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Serhatlıoğlu, S. G., & Göncü, N. (2020). Covid-19 ve aile planlaması hizmetlerine yansımaları. *Bandırma On yedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 184-191.
- Serin, E., & Can Koç, M. (2020). Examination of the eating behaviours and depression states of the university students who stay at home during the corona virus pandemic in terms of different variables. *Progress in Nutrition*, 22(1), 3-43.
- Sıntema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implicationsfor STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 6-12.
- Şahinler, Y., Ulukan, M., & Ulukan, H. (2020). Covid-19 Sürecinde fiziksel aktivite yapan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 171-184.
- Tanhan, A. (2020). COVID-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 1029-1086.
- Tekerek, M., & Tekerek, A. (2013). Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 61-70.

- Töremen, F., Çankaya, İ., & Avanoğlu, Y. (2008). Okul Anneliği: Okul Güvenliğine Yönelik Bir Model Önerisi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 11, 56 - 69.
- Taşkın, N., & Erkan, S. (2009). Babalara verilen eğitimin babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine etkisi: Deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 136-148.
- UNESCO, 2020. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/themes/educationemergencies/coronavirus-school-closures> Erişim tarihi: 19.11.2022.
- Uyanık-Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Ünver, M., Canbay, C., & Mirzaoğlu, A. G. (2009). Siber güvenliğin sağlanması: Türkiye'deki mevcut durum ve alınması gereken tedbirler. *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) Yayınları*, 8, 1-88.
- Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729-1748.
- WHO, 2020. *WHO Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19* <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19>. Erişim tarihi 15.11.2022.
- Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ş., & Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. *Politeknik Dergisi*, 15(1), 15-27.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana Baba Okulu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: Covid-19 (Koronavirüs) Pandemi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1331-1351.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, L. H. (2017). Personal growth and development of parent leaders through a group parent education program. *Teacher Development*, 21(4), 547-560.
- Turaçoğlu, İ. (2009). *Genel Kimya dersi kimyasal bileşiklerin adlandırılması konusunda Jigsaw Tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şehrimiz Mersin Ders Kitabındaki Metinlerin Öğretim Programındaki Değerler Açısından İncelenmesi

Yahya AKYOL, Kazım ÖZTAŞ¹

Özet

Bu çalışmada Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlere ne sıklıkta yer verildiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında 5,6,7 ve 8. sınıflarda okutulmak üzere Mersin ili için hazırlanan Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinler incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüş olup verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında uygulamaya koyduğu Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 14 değer tema olarak kabul edilmiştir. Söz konusu öğretim programında adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra ise elde edilen bulguların hangi değere ait olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan doküman incelemesinde analiz birimi olarak "sözcük" kabul edilmiştir. Fakat sözcükler üzerinden kodlama yapılırken aynı zamanda eş ya da yakın anlamlı sözcükler de dikkate alınmıştır. Aynı zamanda değere ait kelimeye yer verilmeyen durumlarda metnin genelinde söz konusu değere atıfta bulunulmuş ise yine o değere kodlama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde en fazla yer verilen değerlerin estetik, saygı, bilimsellik ve çalışkanlık değerleri olduğu görülmüştür. Ayrıca ünitelere değerlerin düzenli bir şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Ders Kitabı, Şehrimiz Dersi.

An Examination of the Texts in the "Mersin Our City" Coursebook Based on Educational Values

Abstract

This study aims to determine the frequency of inclusion of values from the "Mersin Our City Course" in the texts of the "Our City Mersin" coursebook. For this purpose, texts in the "Mersin Our City" coursebook, prepared for the 5th, 6th, 7th, and 8th grades in the province of Mersin by the Ministry of National Education in 2020, were examined. The study employed the qualitative research method of document analysis, and descriptive analysis was used for data analysis. Within the scope of this study, the 14 values identified in the City of Our Course Program implemented by the Ministry of National Education in 2017 were accepted as value themes. It was determined that the values of justice, scientific approach, diligence, solidarity, sensitivity, aesthetics, equality,

¹ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İzmir, Yahya AKYOL, Orcid: 0000-0002-4844-6349, TC. Millî Eğitim Bakanlığı Samsun, Kazım Öztaş, Orcid: 0009-0005-9258-7412.

freedom, sharing, respect, love, responsibility, patriotism, and mutual assistance are included in this curriculum. Subsequently, the attempt was made to determine which values the findings obtained belonged to. The unit of analysis in document examination was accepted as a "word." However, during coding based on words, synonymous or closely related words were also taken into consideration. Coding was also applied to the relevant value if the text referred to that value throughout, even if the word specifically related to the value was not mentioned. As a result of the research, it was observed that the values most emphasized in the texts of the "Our City Mersin" coursebook are aesthetics, respect, scientific approach, and diligence. Furthermore, it was determined that values are not evenly distributed across the units.

Keywords: Value, Textbook, Our City Course.

Giriş

İçinde yaşadığımız toplum sürekli olarak bir değişim içindedir. Yaşanan bu değişim, karmaşık sorunları da beraberinde getirmektedir. Toplumsal alanda yaşanan sorunların temelinde de bu değişimler vardır. Toplumsal alanda ortaya çıkan bu karmaşık sorunların başlıca sebeplerinden birisi, değişimin ortaya çıkardığı kimi ihtiyaçların karşılanamamasıdır. Toplumsal alandaki değişime bağlı olarak ortaya çıkan sorunların çözümü için de eğitim, uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitim alanında yaşanan olumlu gelişmelerin toplumun gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Narin ve Aybek, 2010). Bu nedenle toplumda meydana gelen sosyolojik problemlerin çözümüne katkı sağlayacak eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere verilen eğitim hizmetinin toplumsal sorunları çözecek yaklaşımları içermesi gerekmektedir (Tarhan, 2011).

Değerler eğitimi yaklaşımı, toplumsal sorunların çözümü konusunda başvurulabilecek yaklaşımlardan biridir. Günümüzde yeni yetişen nesillere değerlerin aktarılması, eğitimin önemli bir konusu haline gelmiştir. Değerler eğitimi, aynı zamanda iyi vatandaş yetiştirmenin yollarından biri olduğu da düşünülmektedir. Çünkü iyi olduğu kabul edilen bir bireyin toplumun huzuruna ve refahına katkı sağlayacağı düşüncesi kabul gören bir fikirdir. Bu noktada eğitimin tek amacının bilgiyi üretmek ve öğrencilere aktarmak olmadığı gerçeği ortaya çıkmaktadır (Gül, 2013).

Bir bireyin iyi ve etkin bir vatandaş olarak toplum içinde yerini alması, en az akademik olarak iyi bir duruma gelmesi kadar önemsenmesi gereken bir durumdur. Bireylerin toplum içinde genel kabul görmüş görgü kurallarına uyması ve evrensel değerleri benimsemesi bu açıdan önemlidir (Yörükoğlu, 2003). Değerlerin bir birey tarafından benimsenmesi ve davranışa dönüştürülmesi, o bireyin toplum içinde kendine yer bulması açısından önemlidir. Çünkü bireye değerlerin aktarılması, onun topluma uyum sağlaması yolunda önemli bir adımdır. İçinde doğup büyüdüğü ailede ve çevrede gördüğü davranış kalıplarını taklit etme yoluyla edinmeye başlayan bireyler, daha sonra okulda kendisine aktarılan değerler ile bu davranış kalıplarını harmanlama

yoluna giderler. Bu harmanlama işlemi bireyin zihninde yeni bir anlayış oluşturur. Bu anlayış onun değer yargılarını ve ahlak konusundaki fikirlerini şekillendirmeye yardımcı olur (Uyar, 2007).

Eğitimden istenen şey, bilgiyi üretip aktarmasının yanında öğrencilere toplumun kurallarını ve normlarını da öğretmesidir. Böylelikle eğitim alan bireylerin toplum içinde nasıl davranmaları gerektiğini konusunda bilgi sahibi olacakları düşünülmektedir. Eğitim dünyasında, bu bireylerin topluma daha iyi bir şekilde uyum sağlayacağına dair bir düşünce mevcuttur. Bu nedenle değerler eğitimi yaklaşımlarının, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlayamamasından kaynaklanan toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle bireyselleşmekten kaynaklanan sorunlara değerler eğitimi yoluyla çözüm üretilebileceği düşünülmektedir. Bireylere içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğu fikrinin benimsetilmesinde değerler eğitimi yaklaşımlarından faydalanılabilir. Bireylerde bu konuda bilinçli olma durumu doğuştan gelen bir özellik olmadığı için bu bilincin eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendine, ailesine ve çevresine karşı saygılı, dürüst ve alçak gönüllü olması için onun çeşitli eğitim yöntemleriyle değerleri edinmesi gerekmektedir. Bu değerler yoluyla bireyin içinde yer aldığı topluma katkı sağlayacağı anlayışı eğitimciler tarafından desteklenen bir düşüncedir (Şirin, 2005).

Yaşadığımız dönemde dünyanın yaşadığı hızlı değişim, ailelerin ve yerel rol modellerin değerleri yeni yetişen nesillere aktarma işlevini büyük ölçüde azaltmıştır. Geçmişte toplumun içindeki bazı geleneksel kurumların yüklendiği bu görev, günümüzde büyük oranda okul tarafından karşılanmak zorundadır. Aynı zamanda geniş ailelerin yerini çekirdek ailelere bıraktığı bu dönemde anne babanın bu konudaki sorumluluğu artmıştır. Fakat anne babanın da yoğun çalışma mesaisi nedeniyle değerleri aktarma konusunda zorluk yaşadığına dair görüşler mevcuttur (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Günümüzde bilimsel, teknolojik alandaki gelişmelerin ve hızlı sanayileşmenin bireyleri değerlerden uzaklaştırdığı düşünülmektedir. Bu düşünceye dayanak olarak ise madde ve alkol bağımlılığı, suç işleme ve cinayet oranlarındaki artışlar gösterilmektedir. Ortaya çıkan oranlar, değerlere ne derece ihtiyaç duyulduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yaşanan bu durumlar nedeniyle günümüzde değerler eğitiminin popülerlik kazandığı görülmektedir (Özmen, Er ve Gürgil, 2012).

Değerler ile insan davranışları arasında önemli bir ilişki vardır. İnsan davranışlarını yönlendiren en önemli etmenlerden biri değerlerlerdir. Bir kişinin yaşadığı bir durum ya da olaya karşı gösterdiği tutumun temelinde onun değerlere bakış açısından kaynaklanan fikirleri vardır (Güçlü, 2015). Eğitimciler arasında değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasının gerekliliği

konusunda görüş birliği mevcuttur. Çünkü toplumsal birliğin, huzurun devam edebilmesi için değerlerin yeni yetişen nesiller tarafından benimsenmesi gerektiği kabul edilmektedir. Aksi bir durumda toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan zarar göreceği anlayışı eğitimciler tarafından kabul görmektedir (Uzunkol, 2014).

Dünyada ahlaki açıdan ortaya çıkan olumsuzlukları ortadan kaldırıp daha yaşanır ve güvenilir bir dünyayı ortaya çıkarmak değerler eğitiminin amaçlarından biridir (Altan, 2011). Değerler eğitiminin bir diğer amacı ise yeni yetişen nesillerin evrensel ve yerel değerleri benimsemesi ve bu değerleri davranışa dönüştürmesidir. Böylelikle bireylerin hayatlarından memnun kalacakları öngörülmektedir. Bu memnuniyetin de toplumsal huzura katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akbaş, 2008).

Değerler eğitiminin toplum içinde demokrasi kültürünün oluşması ve varlığını devam ettirmesi açısından önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan değerlerin okul içinde belli bir sistematik düzen içinde öğrencilere aktarılması önem kazanmaktadır. Yalnızca akademik gelişimin önemsendiği bir eğitim sisteminde yetişen öğrencilerin iyi ve etkin bir vatandaşa dönüşmeleri zorlaşabilir. Bu bakımdan okullarda temel bilgi ve becerilerin yanında değerlerin de öğrencilere çeşitli yöntemlerle aktarılması gerekmektedir (Fidan, 2013).

Değerler eğitiminde aile, çevre ve okul unsurlarının birlikte etkin oldukları söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuğun karakterini ailesinde ve çevresinde edindiği ilk izlenimlerinden kaynaklanan tutumları şekillendirmeye başlar. Daha sonra okul da bu şekillenmenin üzerine eğitsel faaliyetleri ile katkı sağlar (Karatay, 2011). Toplumun istediği insan tipini yetiştirmek okulun görevidir. Bu görevin gerçekleşmesi için ise toplumun geneli tarafından kabul görmüş değerlerin öğrencilere benimsetilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin değerleri benimsemesi ve davranışa dönüştürmesi toplumsal huzurun ve kişisel mutluluğun sağlanmasında önemlidir. Günümüz okullarında değerler, planlı ya da plansız bir şekilde toplumu oluşturan bireylere aktarılmaya çalışılmaktadır. Örneğin öğretim programlarında direkt olarak yer verilmesinin yanında edebi ürünler, müzik veya çocuk oyunları vasıtasıyla da değerlerin öğrencilere aktarılabilmesine dair görüşler mevcuttur (Deveci, Belet ve Türe, 2013).

Bireyler, hayatları boyunca formal veya informal yöntemlerle yapılan eğitim faaliyetlerinin içinde yer alır. Çünkü onlara öncelikli olarak aileleri ve çevreleri, daha sonra da okul tarafından toplumsal hayattaki zorluklar ve fırsatlar hakkında bilgi verilir. Aynı zamanda bu zorluklarla mücadele etmek ve fırsatları değerlendirmek için tecrübeler de aktarılır. Bu aktarma faaliyetleri

neticesinde de bireyden toplumun kurallarını ve değerlerini edinmesi beklenir. Çünkü bireyin akıl ve beden olarak sağlıklı kalabilmesi, çağdaş fikirleri benimsemesi ve demokratik yaşama ayak uydurması bu değerleri ve kuralları edinme düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle okullarda öğrencilere değerleri edindirebilmek için öğretim programlarında değerler eğitimine yer verildiği görülmektedir (Yaşar ve Çengelci, 2012).

Değerler eğitimi anlayışı, bireylerin değerlerden uzaklaşması nedeniyle oluşan toplumsal sorunları çözmeye dönük bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim sistemlerinin değerler eğitimi konusundaki yetersizliklerini de tespit edip bu yetersizlikleri gidermeye dönük tedbirler oluşturmayı da hedeflemektedir. Değerler eğitiminin Türk Eğitim Sistemindeki öğretim programları içinde ilk kez yer alışı 2005 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilmesiyle olmuştur (Yaylacı ve Beldağ, 2018). Çocukları etkin ve sorumluluk sahibi bireylere dönüştürmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersi öğretim programının bireyleri hayata hazırlamak için tasarlandığını söylenebilir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerler eğitimine yer verilmektedir (Özen, Güteryüz ve Özen, 2012).

Öğretim programında değerler eğitimine yer verilen sosyal bilgiler dersinin amacı, bireye içinde yaşadığı dünya hakkında bilgi vermek ve onu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bireyin dünyayı anlamasının yolu, kendisi ve çevresinde yaşananlar hakkında bilgi sahibi olmasından geçmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrenciye somut bilgiler aktarma ve yakından uzağa ilkelerinin uygulamaya konulması önem kazanmaktadır. Özellikle yakından uzağa ilkesi sayesinde bireyin kendisi ve çevresindeki yerel unsurlar hakkında bilgi sahibi olmasının, ona dünyayı kavramak konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kendi özelliklerinin ve çevresindeki yerel unsurların farkına varması, bireyin değerleri benimsemesinde fayda sağlayacağı eğitim çevreleri tarafından kabul gören bir düşüncedir (Öner, 2019).

Geleneksel tarih anlayışı yirminci yüzyıl başlarına kadar insani durumları yok sayan ve yalnızca siyasi tarihe odaklanan bir durum içinde kalmıştır. Bu anlayış öğrencileri ezberciliğe yönlendirmesinin yanında öğrenmeyi zorlaştıran yapısıyla da dikkat çekmiştir. Modern tarih anlayışında ise yakından uzağa, özelden genele ve bireyden topluma doğru bir gidiş vardır. Çünkü bu eğitim anlayışında bireyden önce kendisini ve ailesini anlaması beklenmektedir. Kendisini ve ailesini anladıktan sonra ise sıra çevresini, ülkesini ve dünyayı anlamaya gelmektedir (Özer, 2012).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde yerel unsurların kullanılan önemli kaynaklardan biridir. Çünkü tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset gibi birçok disiplinin beslendiği kaynaklardan biri de

yerel unsurlardır. Ancak bu disiplinler içinde yerel unsurları kendisine kaynak olarak kullanan tarih ve coğrafya disiplinleri öne çıkmaktadır (Okur ve Uygun, 2013).

Okul çevresinde yer alan tarihsel yapılar ve müzeler tarih eğitiminin önemli araçlarından biridir. Bu araçlar yardımıyla derste öğrenilen bilgilerin öğrencilerin zihninde somutlaştırmak mümkündür. Bu durumun öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda öğrencinin zihninde bilginin kalıcılığını da arttırdığı kabul gören bir fikirdir (Öner, 2015). Ayrıca bu araçlar ile derslerin daha ilgi çekici bir duruma geleceği düşünülmektedir. Böylelikle sağlanan olumlu öğrenme ortamı ile birlikte öğrencinin yaşadığı yere aidiyet duygusu da gelişmiş olacaktır. Öğrencilerin tarihi mekânlar hakkında bilgilenmelerini sağlayacak en etkili yöntem gezi gözlem yöntemidir. Bu yöntemin belli bir sistematik içinde uygulanması tarih eğitimine katkı sağlayacaktır. Örneğin gezilen yer hakkında öğrencilere önceden bilgi verilmesi fayda sağladığı gibi gezilen görülen yerler hakkında öğrencilerden gezi sonunda rapor istenmesi de olumlu bir davranış olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin tarihi mekânları eğitimin bir parçası haline getirmeleri önemlidir (Yuvacı, 2018).

Yerel coğrafya öğretimi bireyin önce yakın çevresini öğrenmesini daha sonra dünyanın diğer bölgeleri hakkında bilgi sahibi olmasını esas alır. Bu amaçla yerel coğrafya öğretiminde gününbirlik olarak incelenebilecek alanlar hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi öne çıkmaktadır (Öner ve Memişoğlu, 2018). Özelden genele kuralı coğrafya öğretiminde önemli bir yeri olan tekniktir. Bireyin dünya ve ülke coğrafyası konusunda yetkin bir hale gelebilmesi için yerelden başlayıp genele doğru giden bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan özelden genele doğru giden öğretimin ilk aşaması olarak yerel çevrenin özelliklerinin iyi kavranması gerekmektedir (Akcan, 2010). Son yıllarda dünyada öğretim programlarının geliştirilmesine dönük gayretlerin arttığı görülmektedir. Bu gayretlerin etkilerinin ülkemizdeki öğretim programları üzerindeki yansımalarını görmek mümkündür. 2005 yılında yürürlüğe giren yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bu yansımaların bir ürünüdür (Ata, 2007). Bu program doğrultusunda Sosyal bilgiler ders kitaplarında değerlere yer verilmeye başlanmıştır (Uygun, Şener ve Arslan, 2022).

Sosyal bilgiler dersinde yerel tarih ve yerel coğrafya unsurlarını kullanmanın özellikle zaman faktörü açısından sınırlılıkları mevcuttur. Konu yerelleştikçe ayrıntının artması zaman konusunda zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu sorunu aşmada sosyal bilgiler dersine destek olabilecek olan ders, seçmeli bir ders olan Şehrimiz dersidir. Şehrimiz dersi, yerel tarih, coğrafya unsurlarının öğretiminde ve öğrencilere değerlerin benimsetilmesinde faydalı olabilecek bir

derstir. Aynı zamanda öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarih ve coğrafya unsurları hakkında bilgi sahibi olmasının vatanseverlik, saygı, sorumluluk ve adalet gibi değerleri benimsemelerine katkı sağlayacağı varsayımı mevcuttur. Bu açıdan Şehrimiz dersi değerler eğitimine katkı sağlayabilecek nitelikte bir derstir (Kınasakal, Demir ve Kaymacı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında uygulamaya koyduğu Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nın millî, manevi ve evrensel değerleri kapsayacak şekilde hazırlandığı görülmektedir. Bu programda 14 adet değere yer verildiği görülmüştür.

Bu değerler; adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma değerleridir. Program, bu ortak değerler yoluyla bireylere şehir hayatı içinde yaşamının başlıca şartlarından biri olan birlikte yaşama anlayışını benimsetmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla şehir hayatını ilgilendiren konular ile değerleri ilişkilendiren bir yaklaşım benimsenmiştir.

Öğretim programında değerlere yer verilmesi, bu dersin önemli amaçlarından birinin öğrencilere değerleri kazandırmak olduğunu göstermektedir (Yanar ve Karadeniz, 2020). Bu bakımdan bu derse ait olan ders kitabındaki metinlerde değerlerin hangi sıklıkta yer verildiğinin ve değerlerin bu metinlere ve ünitelere dağılımının nasıl olduğunu tespit etmek önemli bir durum haline gelmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlere ne sıklıkta yer verildiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak ders kitabındaki metinler, Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında uygulamaya koyduğu şehrimiz dersi öğretim programındaki değerlerin frekans sıklığı tespit edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde değerlere yer verilme durumunu tespit etmeye dönük olarak gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada

verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinler, doküman olarak kullanılıp öğretim programında yer verilen değerlerin ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Mersin şehri, göç alan bir şehir olması nedeniyle kültürel çeşitliliğin fazla olduğu, farklı etnik ve mezhepsel grupların bir arada yaşadığı kozmopolit bir şehirdir. Bu durum Mersin için yazılan Şehrimiz Mersin kitabını bu tür bir araştırma için elverişli kılmıştır. Bu nedenle Mersin ili bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında 5,6,7 ve 8. sınıflarda okutulmak üzere hazırlanan Şehrimiz Mersin ders kitabında yer alan tüm metinler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesinde araştırmacı çalışmanın amacı doğrultusunda belirlediği temalar üzerinden kapsamlı bir inceleme ve analiz gerçekleştirir. Doküman incelemesi yönteminin bazı yazılı materyallerin incelenmesinde kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin ders kitapları, okul denetim raporları veya okullarda yaşanan sorunlar için tutulan tutanaklar doküman incelemesine konu alanına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman incelemesi, sosyal bilimleri ilgilendiren hemen hemen her konunun araştırılmasında kullanılmaktadır. Fakat doküman incelemesinin en yoğun kullanıldığı alanlardan biri de ders kitaplarıdır. Yapılan bu çalışmada ise bir ders kitabındaki metinlerin öğretim programında yer alan değerleri ne derece içerdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla verilerin toplanmasında doküman incelemesinin kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada doküman incelemesi ile toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç toplanan verileri düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla toplanan veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler, yorumlanır ve birtakım sonuçlara varılır. Betimsel analizin en önemli özelliklerinden biri de bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmesidir. Betimsel analizin bu özelliği nedeniyle, bu çalışmada doğrudan alıntılara belirli ölçülerde yer verilmiştir. Betimsel analizin gerçekleşmesi adına yapılan bu çalışmalar, aynı zamanda çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasına da katkı sağlamaktadır.

Betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda temalar önceden belirlenebilir. Yapılan bu çalışmanın ilk aşamasında betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında uygulamaya koyduğu şehrimiz dersi öğretim programında yer verdiği 14 adet değer (Adalet, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Estetik, Eşitlik, Özgürlük, Paylaşma, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımlaşma) analiz için tema olarak kabul edilmiştir.

Bu aşamadan sonra ise elde edilen bulguların hangi değere ait olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan doküman incelemesinde analiz birimi olarak "sözcük" kabul edilmiştir. Fakat sözcükler üzerinden kodlama yapılırken aynı zamanda eş ya da yakın anlamlı sözcükler de dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Şehrimiz ders kitabındaki metinler, Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen değerler üzerinden incelenip sonuçlar çizelgelerde sunulmuştur. Bu değerlerin dağılımı ve metinlerin başlıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Şehrimiz Mersin Ünitesinde Yer Alan Metinlerde Kullanılan Değerlere İlişkin Bulgular

Ünite Adı	Metnin Başlığı	Metinde Kullanılan Değerler
Şehirlerin Hikâyesi	Birlikte Yaşamın Gerekliliği	Yardımlaşma-Dayanışma-Duyarlılık-Saygı-Sevgi
Şehirlerin Hikâyesi	Şehri Tanıyoruz	Estetik
Şehirlerin Hikâyesi	Şehir ve Medeniyet	Adalet-Bilimsellik- Estetik- Saygı
Şehirlerin Hikâyesi	Medine	Adalet
Şehirlerin Hikâyesi	Kurtuba	Bilimsellik- Estetik
Şehirlerin Hikâyesi	İstanbul	Adalet-saygı- Bilimsellik- Estetik
Şehirlerin Hikâyesi	Paris	Bilimsellik- Estetik
Şehirlerin Hikâyesi	Şehirle İlişkimiz	Dayanışma- Yardımlaşma-Sevgi- Saygı- Sorumluluk
Şehirde Yaşam	Şehir ve Sosyal Yaşam	Paylaşma
Şehirde Yaşam	Şehrin Sosyal Yaşamının Özellikleri Şunlardır	Dayanışma- Yardımlaşma-Sevgi- Vatanseverlik

Tablo 1 (Devamı)*Şehrimiz Mersin Ünitesinde Yer Alan Metinlerde Kullanılan Değerlere İlişkin Bulgular*

Şehirde Yaşam	Medeni Yaşantının Gereklere	Adalet-Saygı- Duyarlılık-Estetik- Paylaşma-Sorumluluk-Eşitlik
Şehirde Yaşam	Şehrin Fırsatları ve Riskleri	Çalışkanlık- Saygı- Sorumluluk
Şehirde Yaşam	Şehrin Fırsatları	Çalışkanlık
Şehirde Yaşam	Engelsiz Yaşam	Özgürlük- Sorumluluk
Şehirde Yaşam	Şehirdeki Diğer Canlılar	Adalet-Duyarlılık- Yardımlaşma-Bilimsellik-Duyarlılık-Paylaşma
Şehrimi Tanıyorum	Millî Mücadele Dönemi'nde Mersin	Vatanseverlik
Şehrimi Tanıyorum	Konya	Estetik
Şehrimi Tanıyorum	Valparaiso	Estetik
Şehrim Çalışıyor	Mersin'in Ekonomisi	Çalışkanlık
Şehrim Çalışıyor	Kaybolmaya Yüz Tutmuş Meslekler	Çalışkanlık
Şehrim Çalışıyor	Mersin'de Turizm	Estetik
Şehrim Çalışıyor	Müzelerimiz	Bilimsellik- Estetik
Şehrimde Ben	Şehrin Kültür Sanat İmkânları	Estetik
Şehrimde Ben	Şehir İnsan Kimlik	Estetik
Şehrimde Ben	Şehrimiz Mersin'in Yetiştirdiği Değerler	Bilimsellik- Estetik
Şehrimde Ben	Somut Olmayan Kültürel Mirasımız	Saygı-Sevgi
Şehrimde Ben	El Sanatları	Estetik
Şehrimde Ben	Geleneksel Giyim Kuşam	Çalışkanlık
Şehrimde Ben	Geçmişten Günümüze Yerel Yayıncılık	Özgürlük- Sorumluluk
Şehrimde Ben	Mersin Müzik Kültürü	Sevgi
Şehrimde Ben	Mersin'de Özel Eğitim Hizmetleri	Özgürlük
Şehrimde Ben	Sosyal ve Kültürel İmkânlar	Çalışkanlık
Şehrimde Ben	Mersin'de Geleneksel Türk Okçuluğu	Estetik

Tablo 1'de tema olarak kabul edilen değerler üzerinden Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerin incelenmesi sonucu elde edilen veriler sunulmuştur. Buna göre yapılan araştırma sonucunda Şehrimiz Mersin ders kitabında toplam $f=71$ değere yer verildiği görülmüştür.

Tablo 2

Şehrimiz Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Temalar	Üniteler					Toplam
	Şehirlerin Hikâyesi	Şehirde Yaşam	Şehrimizi Tanıyorum	Şehrim Çalışıyor	Şehrimde Ben	
Adalet	3	2	-	-	-	5
Bilimsellik	4	1	-	1	1	7
Çalışkanlık	-	2	-	2	2	6
Dayanışma	2	1	-	-	-	3
Duyarlılık	1	3	-	-	-	4
Estetik	5	1	2	2	5	15
Eşitlik	-	1	-	-	-	1
Özgürlük	-	1	-	-	2	3
Paylaşma	-	3	-	-	-	3
Saygı	4	2	-	-	2	8
Sevgi	2	1	-	-	2	5
Sorumluluk	1	3	-	-	1	5
Vatanseverlik	-	1	1	-	-	2
Yardımlaşma	2	2	-	-	-	4
Toplam	24	24	3	5	15	71

Tablo 2’de Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde öğretim programındaki değerlere toplam $f=71$ defa yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca Şehrimiz Dersi Öğretim Programı’nda verilen ve bu araştırmada tema olarak kabul edilen değerler üzerinden değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan ünitelere göre dağılımlara yer verilmiştir. Bu ünitelerdeki metinlerin tema olarak kullanılan değerler açısından dağılımı Şehirlerin Hikâyesi $f=24$, Şehirde Yaşam $f=24$, Şehrimizi Tanıyorum $f=3$, Şehrim Çalışıyor $f=5$ ve Şehrimde Ben $f=15$ olarak sıralandığı görülmüştür.

Tablo 3’te sunulan verilerin tema olarak kabul edilen değerler açısından dağılımı incelendiğinde ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre Estetik $f=15$, Saygı $f=8$, Bilimsellik $f=7$, Çalışkanlık $f=6$, Adalet $f=5$, Sevgi $f=5$, Sorumluluk $f=5$, Duyarlılık $f=4$, Yardımlaşma $f=4$, Dayanışma $f=3$, Özgürlük $f=3$, Paylaşma $f=2$, Vatanseverlik $f=2$ ve Eşitlik $f=1$ şeklinde bir sıralamanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde yaşanan sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, bireylerin hayatını kolaylaştırmaktadır. Fakat bu durum aynı zamanda kültürel yozlaşmaya da neden olmaktadır. Bu yozlaşmadan etkilenip kendi kültüründen uzaklaşan bireyler, pek çok sorunla mücadele etmek

zorunda kalmaktadır. Eğitim dünyası, yaşadığımız çağda yaşanan sorunlara etkili çözümler aramaktadır. Bu çözümleri bazı yöntem, teknik ve materyaller üzerinden değerler eğitimi yoluyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Eğitim dünyasına bu konuda fayda sağlayacak önemli materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, müfredatta yer alan içeriklerin öğrenciye aktarılmasında ve öğretim programında yer verilen değerlerin öğrenciye kazandırılmasında ön planda olan bir eğitim materyalidir. Bu açıdan ders kitapları, bütün öğrencilerin ulaşabileceği bir eğitim materyali olarak değerler eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir.

Bu noktada öğretim programı çerçevesinde şekillenen ders kitabının niteliği konusu öne çıkmaktadır. İçeriğindeki metinlerin ve etkinliklerin öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanması gereken ders kitapları, öğrencilere akademik bilgileri aktarmasının ve bazı becerileri kazandırmasının yanında öğretim programında yer alan değerleri kazandırabilir bir nitelikte olması gerekmektedir.

Şehrimiz ders kitabı, temel olarak öğrencilere yaşadıkları şehir ile ilgili kuramsal bilgiyi aktarmaya çalışan bir ders kitabıdır. Fakat bu ders kitabının tek hedefi kuramsal bilgi aktarımı değildir. Bu ders kitabı, aynı zamanda öğrencilere Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri de kazandırmaya çalışmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yaşamları boyunca hayata daha rahat tutunmalarını sağlayacak davranış kalıplarının onlara kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu değer edinim işleminin büyük ölçüde metinler üzerinden gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinler, Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'ndaki değerler üzerinden incelendiğinde en fazla yer verilen değer Estetik değeri olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç Şehrimiz Mersin ders kitabında Mersin şehrinin ve genel olarak kitapta adı geçen bütün şehirlerin sanat değeri taşıyan yapıları hakkında öğrencilere bilgi verilmeye çalışıldığını gösteriyor. Ayrıca söz konusu şehirlerdeki sanat faaliyetlerine de yer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Baş'ın (2020) *Sosyal bilgiler ders kitaplarında sanat kavramının ve sanat içerikli konuların yeri* adlı çalışmasında sosyal bilgiler ders kitabında sanat içerikli konulara yeterince yer verilemediğine değinilmiştir. Özellikle ders saati sayısı ve ders kitabının içeriği arttıkça hacmin büyümesi gibi sorunlar bazı konulara yeterince yer verilmesinin önündeki engellerdir. Ortaya çıkan sonuçlar, bu eksikliğin giderilmesinde şehrimiz ders kitaplarının faydalı olabileceğini göstermektedir. Şehrimiz ders kitapları, sosyal bilgiler ders kitabından ayrı olarak söz konusu şehir hakkında sanat konulu içeriklere yer verilebilmesi için yeni bir alan oluşturmaktadır. Böylelikle bahsi geçen şehirdeki

öğrencileri kendi şehirlerindeki sanat eserleri ve sanat faaliyetleri hakkında bilgilendirme imkânı artacaktır.

Bu değeri; Saygı, Bilimsellik ve Çalışkanlık değerlerinin takip ettiği görülmüştür. Şehir hayatında bireylerin birbirinin sosyal, ekonomik ve kültürel haklarına saygı duymalarının önemi büyüktür. Şehirler, kırsal kesimlerle karşılaştırıldıklarında belirli bir birim alana düşen kişi sayısının sayısal olarak fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu durum, bireylerin birbirlerinin haklarını daha fazla ihlâli ile sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla Şehrimiz Mersin ders kitabındaki metinlerde bu değere önemli bir yer ayrılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda bilim ile uğraşan kurum ve kuruluşlar genellikle şehirlerde yer almaktadır. Ayrıca şehirler, iş ve çalışma alanları açısından yüksek bir kapasiteye sahiptir. Bu nedenle Bilimsellik ve Çalışkanlık değerlerinin Şehrimiz ders kitabındaki metinlerde çok fazla yer verildiği görülmüştür. Bu bulgular, Yanar ve Karadeniz'in (2020) *Coğrafi işaretli el sanatı ürünlerine müzeografik bir yaklaşım ve Ankara örneği* adlı çalışmalarındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu çalışmada Şehrimiz dersinin amaçlarından birinin değerleri öğrencilerin hayatında yaşam biçimi ve kültür hâline getirmek olduğu ifade edilmiştir.

Adalet, Sevgi, Sorumluluk, Duyarlılık, Yardımlaşma, Dayanışma, Özgürlük, Paylaşma, Vatansızlık ve Eşitlik değerleri de Şehrimiz Mersin ders kitabında yer verilen diğer değerler olmuştur. Bu bulgular Öner'in (2019) *Sosyal bilgileri yerel coğrafyaya indirgemek: şehrimiz ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* adlı çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu çalışmada Şehrimiz dersinin ana hedeflerinden birinin öğrencilere Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kazandırmak olduğu ifade edilmiştir.

Üniteler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise Türkiye'deki tüm iller için hazırlanan Şehrimiz kitaplarında ortak olarak yer alan Şehirlerin Hikâyesi ve Şehirde Yaşam ünitelerinin değerlere en fazla yer verilen üniteler olduğu görülmüştür. Bu ünitelerden sonra en fazla yer verilen ünitenin Şehrimde Ben ünitesi olduğu tespit edilmiştir. Şehrimizi Tanıyorum ve Şehrim Çalışıyor ünitelerinde ise sayısal olarak çok az yer verildiği anlaşılmıştır. Bu açıdan üniteler açısından düzenli bir dağılımın olmadığı sonucuna da varılmıştır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. (İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi) s. 344–367. İstanbul: Pegem Akademi.

- Akcan, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı çevre eğitimi unsurları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Altan, G. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı. (İçinde C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi) s. 72-83. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, K. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sanat kavramının ve sanat içerikli konuların yeri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 668-691. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.32>
- Deveci, H., Belet, D., & Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46).
- Fidan, N. K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388. https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=26640
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/studies-conducted-on-values-education-in-turkey.pdf>
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1398-1412. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=14949
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kınasakal, İ., Demir, A., & Kaymakcı, S. (2019). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih kullanımına bir örnek: Safranbolu gezisi. *Turkish Studies*, 14(6), 3181-3202. https://turkishstudies.net/education?mod=makale_tr_ozet&makale_id=36863
- Narin, N., & Aybek, B. (2010). İlköğretime ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Okur B. E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Öner, G. (2019). Sosyal bilgileri yerel coğrafyaya indirgemek: şehrimiz ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi Dergisi, 38(2), 121-136.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/50852/553358>
- Öner, G., & Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 193-218. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/549453>
- Özen, Y., Güteryüz, K., & Özen, H. B. (2012). İlköğretim 1-3 sınıf hayat bilgisi 4-5 sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277-286.
- Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özmen, C., Er, H., & Gürgil, F. (2012). İlköğretim brans öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Şirin, H. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 301-316.
- Tarhan, Ö. (2011). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki Türkçe çalışmalar (2005-2010). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 179-186.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, K., Şener, N., & Arslan, Ö. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tasarruf ve eşitlik değerlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/72551/1202996>
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yanar, A., & Karadeniz, C. (2020). Coğrafi işaretli el sanatı ürünlerine müzeografik bir yaklaşım ve Ankara örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 269-283. <https://ankaradergisi.org/jvi.aspx?pdire=jas&plng=tur&un=JAS-27122&look4=>
- Yaşar, Ş., & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yaylacı, A. F., & Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 139-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/34129/382369>

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı/çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar-Sivas ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri¹

Canberk GÜNGÖR²

Kürşad YILMAZ³

Özet

Türk eğitim sisteminde 2016 yılından beridir yeni bir aday öğretmen yetiştirme programı uygulanmaktadır. Bu çalışmada aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunda 10 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcılara göre sosyalleşme adına sadece *tanıtma*, *bilgilendirme* ve *yardımlar* yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler *yöneticilerin yetersizliğinden*, *adaylığın gözdağı amaçlı kullanılmasından* ve *mevzuattan kaynaklı sıkıntılar* yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar sıkıntılarını *kendileri uğraşarak* çözdüklerini belirtmiş ve sorunların çözümü konusunda *iletişim*, *mevzuat* ve *eğitim* konularına vurgu yapmıştır. Sisteme ilişkin öneriler arasında *sistemin işleyişine*, *eğitime* ve *fiziksel koşullara ilişkin öneriler* getirilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin süreç konusunda bilgilendirilmesinin ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmenlik süreci, aday öğretmenler, sorunlar.

Candidate Teachers' Opinions on the Problems They Encountered During the Candidacy Process

Abstract

A new candidate teacher training program has been running since 2016 in Turkish education system. In this study, it was aimed to determine the problems experienced by prospective teachers during their candidacy process. There were 10 teachers in the study group of the research in which a qualitative phenomenological approach was used. The data of the study were collected through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. According to the participants, only introductions, information and assistance were provided for socialization. Teachers participating in the research stated that they experienced difficulties due to the incompetence of administrators, the use of candidacy for intimidation purposes, and legislation. Participants stated that they solved the problems themselves and emphasized

¹ Bu makale Prof. Dr. Kürşad Yılmaz'ın danışmanlığında Canberk Güngör tarafından hazırlanan dönem projesi verileri güncellenerek üretilmiştir.

² Öğretmen - MEB, gungor.canberk43@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1716-3684>

³ Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3705-5094>

communication, legislation, and training in solving the problems. Among the suggestions regarding the system, suggestions were made regarding the functioning of the system, education, and physical conditions. As a result of the research, the importance of informing school administrators, mentor teachers, and candidate teachers about the process and eliminating their lack of knowledge has emerged.

Key Words: Candidate teaching process, candidate teachers, problems

Giriş

Birçok kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da göreve yeni başlayan kişilere belirli bir adaylık süreci uygulanmakta ve bu süreçte bazı eğitimler yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) aday öğretmeni, öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atanan kişiler olarak tanımlamaktadır. Eğitim kurumlarında uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının amacı genel olarak, aday öğretmenlerde mesleki sorumluluk bilinci geliştirmek, mesleki aidiyet duygusu oluşturmak ve öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilemelerine destek olmak (Johnson ve Birkeland, 2003) şeklinde özetlenebilir.

Türk eğitim sisteminde kamu kurumlarında görev yapmak üzere atanan öğretmenlerin adaylık süreci ile ilgili olarak farklı uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalardan biri 1995 ile 2015 yılları arasında uygulanmıştır. Bu uygulamada, adaylık sürecinde mesleğe başlayan öğretmenler ilk yıllarını formalite gereği aday öğretmen olarak geçirmekte ve bu süreçte herhangi bir eğitim programı veya danışmanlık hizmetinden yararlanmamaktaydı (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). 2016 yılında MEB tarafından yapılan bazı yasal düzenlemelerle aday öğretmen yetiştirme sürecinde bir takım yeniliklere gidilmiş ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik bir aday öğretmen yetiştirme eğitimi uygulanmaya başlamıştır. Aday öğretmen programında 2017 tarihinde düzenlemeye gidilmiş ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda bazı güncellemeler yapılmıştır.

3 Şubat 2022 tarihinde çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu (MEB, 2022a) ile aday öğretmenlerin adaylık süreci yeniden düzenlenmiş aday öğretmenlerin adaylık sürecinde eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına tabi olacaklarına yönelik düzenleme yapılmıştır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB, 2022b) tarafından hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz'da adaylık sürecinin; aday öğretmenleri mesleğe, memuriyete, görev yaptığı kuruma ve içinde bulunduğu sosyal çevreye en iyi şekilde hazırlamak üzere tasarlandığı belirtilmiştir. Kılavuza göre aday öğretmenler, Eğitim Kurulu kararıyla belirlenen Aday Öğretmen Yetiştirme Programı doğrultusunda, eğitim kurumu müdürleri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda

eğitim ve uygulama görevlerine tabi tutulmaktadır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına göre aday öğretmenlerin adaylık süreci, uyum eğitimi ile başlamakta ve Aday Öğretmen Dosyasının hazırlanması ile tamamlanmaktadır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinin, bir yıldan az ve iki yıldan fazla olmayacak şekilde, planlanması esastır (MEB, 2022b).

Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde, eğitim görevleri ve uygulama görevlerinden oluşan iki temel görevi bulunmaktadır. Eğitim görevleri, uyum eğitimini ve aday öğretmenler için hazırlanan adaylık eğitimini ifade etmektedir. Uygulama görevleri ise sınıf içi, eğitim kurumu içi ve eğitim kurumu dışı yapılacak gözlem görevlerini ve sınıf ve eğitim kurumu içerisinde yapılacak uygulama görevlerini ifade etmektedir (MEB, 2022b).

Türkiye’de aday öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle, 2016 yılında başlayan uygulama konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında *aday öğretmenlerin görüşleri* (Cengiz, 2018; Çavdar vd., 2023; Demir ve Yaman, 2019; Gökkulu, 2016; Karbeyaz ve Bayar, 2020; Ocakcı ve Samancı, 2018; Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz-Kılıçoğlu, 2019; Sarıca ve Turan-Özpolat, 2018; Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017; Yetkiner, 2017) belirlemeye çalışan araştırmalar yoğunluktadır. Bunun dışında hem aday öğretmenlerin yanı sıra *danışman öğretmenlerin* (Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019), *danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin* (Epçaçan ve Pesen, 2018), *okul yöneticilerinin, koordinatörlerin ve MEB yetkililerinin* (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017), *okul/kurum müdürlerinin, şube müdürlerinin ve müdür yardımcılarının* (Sevil, 2017) görüşlerini belirlemeye çalışan araştırmalar da yapılmıştır.

Bu tip uygulamalar için benzer araştırmaların sayısının artırılması önemlidir. Bu konudaki en önemli veri kaynaklarından biri de aday öğretmenlerdir. Bu tür araştırmaların sayısını artırarak, sürecin bizzat öznesi durumundaki aday öğretmenler açısından sürecin nasıl işlediğinin anlaşılması, yaşanan sorunların ve aksaklıkların belirlenmesi, uygulanan programın niteliğinin yükseltilmesi ve sorunların giderilmesi açısından önemlidir. Özellikle sorunların tespit edilmesi düzeltme yapılacak alanların belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Aday öğretmen yetiştirme eğitiminin ve uygulanan sistemin niteliği, aday öğretmenin performansı, olumlu bir mesleki kimlik geliştirmesi ve dolaylı olarak da öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bu araştırmada, aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda sosyalleşmeleri konusunda neler yapılmıştır?
2. Aday öğretmenler okullarında adaylık süresince ne tür sorunlar yaşamışlardır?

3. Aday öğretmenler karşılaştıkları sorunlar nasıl çözülmüştür?
4. Aday öğretmenler sorunlarının çözümü konusunda beklentileri nedir?
5. Aday öğretmenlerin sorunlarının çözümü konusunda sisteme ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunlar aday öğretmenlerin ve adaylığı yeni kalkmış öğretmenlerin bakış açılarıyla ve derinlemesine bilgi edinerek belirlenmeye çalışıldığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, kişilerin oluşturdukları anlamları kavrayarak, onların süreci nasıl deneyimlediklerini öğrenmektir. Bu amaç için ise fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşım, üzerinde çalışılan fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamlarını ve deneyimin özünü ortaya çıkarma çabası (Creswell, 2015) ile ilgilidir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, görüşülen kişilerin incelenen fenomeni deneyimlemiş olmaları gerektiğinden katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, doğrudan bilgi alınabilecek kişilere ulaşılarak zengin ve derinlemesine veri elde edilmesi (Merriam, 2018; Patton, 2014), ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş birtakım kriterleri karşılayan durumların çalışılması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada ölçüt olarak “aday öğretmenlik sürecini yaşama, branş ve görev yapılan okul düzeyi” gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak, araştırma kapsamında Kütahya ilindeki çeşitli okullarda görev yapan ve aday öğretmenlik sürecini tamamlamış 6 öğretmene ve aday öğretmenlik süreci devam eden 4 öğretmene ulaşılmıştır. Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Branşı	Görev Yaptığı Okul Türü	Adaylık durumu
Ö1	Erkek	Türkçe	Ortaokul	Yeni kalkmış
Ö2	Kadın	Biyoloji	Lise	Aday
Ö3	Erkek	Matematik	Ortaokul	Aday
Ö4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Yeni kalkmış
Ö5	Kadın	Rehber Öğretmen	Lise	Aday
Ö6	Erkek	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Yeni kalkmış
Ö7	Erkek	Fen Bilgisi	Ortaokul	Yeni kalkmış
Ö8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Aday
Ö9	Kadın	İngilizce	Lise	Yeni kalkmış
Ö10	Erkek	Müzik	Lise	Yeni kalkmış

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcılar 9 farklı branşa sahiptir. Katılımcıların ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışması ile okul düzeyinde de belirli bir çeşitlilik sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Form için ilk önce sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra görüşme formu eğitim yönetimi ve denetimi ile ölçme değerlendirme alanındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmış ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması için form 2 öğretmene uygulanmış, anlaşılabilirlik ve cevap verilebilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen önerilerle forma son hali verilmiştir.

Katılımcılardan formda yer alan sorulara yazılı olarak cevap vermesi istenmiştir. Formda kişisel bilgiler dışında beş soru yer almıştır: 1) Adaylığınız süresince okulunuzda ne tür sorunlarla karşılaştınız? 2) Yöneticileriniz, sizlerin kurumunuzda sosyalleşmesi için neler yaptılar? 3) Herhangi bir sorunla karşılaştığınızda bunu nasıl çözdünüz? 4) Sorularınızın çözümü konusunda yöneticilerden neler bekliyorsunuz? 5) Karşılaştığınız sorunların çözümü konusunda sisteme ilişkin önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi tekniği benimsenmiş, aday öğretmenler ve adaylığı yeni kalkmış öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirli temalar ışığında özetlenerek yorumlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar belirlenen temalara göre yorumlanarak sistematik ve anlaşılır bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırma sürecinin geçerliğinin sağlanması için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmıştır. Güvenirlik için ise araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmada inandırıcılık kapsamında yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

- Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı branşlardan ve okul düzeylerinden 10 öğretmenden veri elde edilmiştir.
- Çalışma sırasında elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.
- Aktarılabilirlik için veri analizi sonucu elde edilen kategorilerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Bu aşamada özellikle, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

- Tutarlılık için araştırma konusunda derin bilgiye sahip olan ve nitel araştırma konusunda uzman olan araştırmacılardan bu araştırmayı incelemeleri istenmiş, onların öneri ve eleştirileri dikkate alınmıştır.
- Teyit edilebilirlik için araştırmanın başından sonuna kadar yapılan tüm veriler saklanmış ve gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere muhafaza edilmiştir.

Bulgular

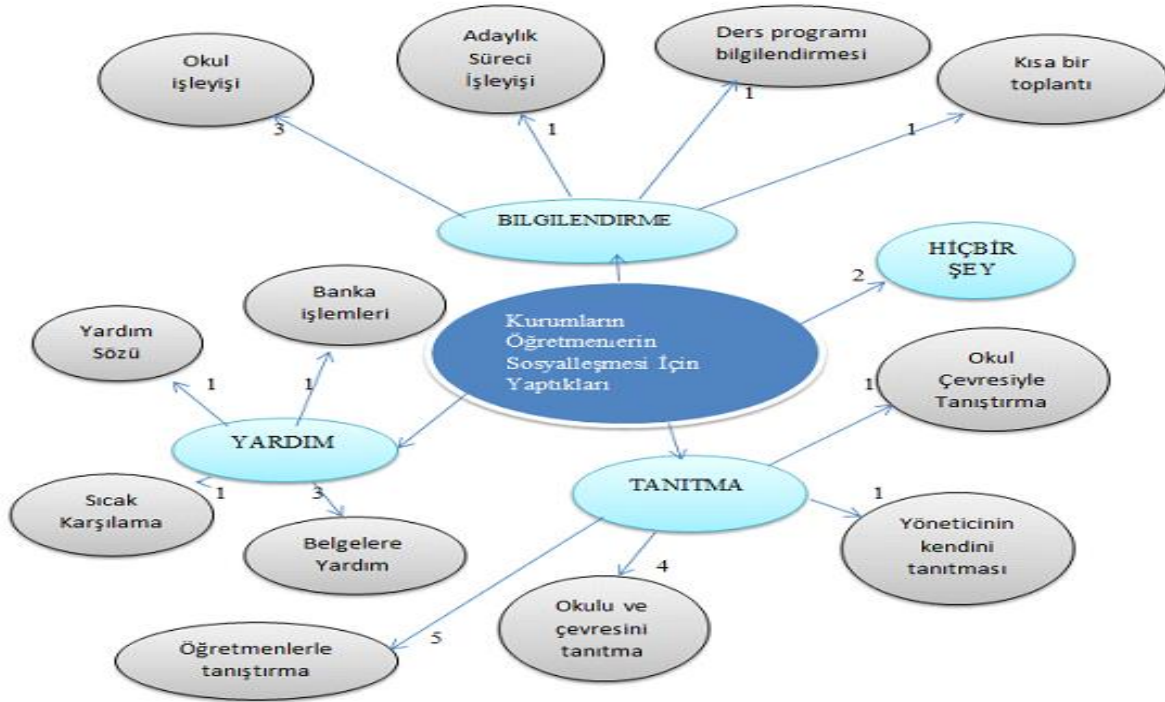
Bu bölümde katılımcılardan görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Sosyalleşmesi İçin Kurumların Yaptığı Çalışmalar

Aday öğretmenlerin sosyalleşmesi ve okuluna uyum sağlaması için kurumların yaptığı çalışmalar konusunda katılımcıların görüşlerine Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Aday Öğretmenlerin Sosyalleşmesi İçin Kurumların Yaptığı Çalışmalar



Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcılar bu soruya 25 farklı cevap vermiştir. Katılımcıların görüşleri “tanıtma (f=11), bilgilendirme (f=6), yardım (f=6) ve hiçbir şey yapılmadı (f=2) temalarında toplanmıştır. Tanıtma temasında verilen cevaplar ağırlıklı olarak öğretmenlerle tanıştırma (f=5) ve okulu/çevresini tanıtma (f=4) ile ilgilidir:

“Öğretmenlerle tanıştırdılar, biliyorsunuz ilk defa öğretmenliğe başlayan bir öğretmen hani idareci ve diğer öğretmenlerle soğukluk olması muhakkak doğal.” (Ö1)

“İlk geldiğimde okul başlamıştı. Müdür yardımcım beni tüm sınıfları tek tek dolaştırdı. Laboratuvar, sunum odası, öğretmenler odasını gösterdikten sonra beni öğretmenler odasına götürdü.” (Ö5)

Bilgilendirme temasında verilen cevaplar ise ağırlıklı olarak okulun işleyişi ile ilgili bilgilendirmeler (f=3) ile ilgilidir:

“...benim işime yarayacak bilgisayar programlarını, e-okul, kurum net gibi programları göstererek, okulun işleyişiyle ilgili çeşitli bilgiler verdiler.” (Ö5)

“Genel olarak işleyişin nasıl olduğu ve ders programının yoğunluğu hakkında bilgiler verdiler.” (Ö4)

Yardım temasında verilen cevaplar ise genel olarak belgelere yardım (f=3) şeklinde olmuştur:

“İlk başta kendisi beni bankaya götürdü, maaş kartımın ve maaş bilgilerimin bana verilmesi konusunda sağ olsun bana çok yardımcı oldu.” (Ö3)

“Ben dershaneden geçme bir öğretmen olduğum için, belgeler konusunda çok sıkıntılar yaşadım. Müdür Bey sağ olsun ciddi derecede yardım etti.” (Ö2)

Hiçbir şey yapılmadı (f=2) cevabını veren öğretmenler ise okulda aday öğretmenlerin sosyalleşmesi ve okuluna uyum sağlaması için hiçbir şey yapılmadığını belirtmiştir.

“Herhangi bir şey yapmadılar. Okula gittik direk balıklama olarak derse başladık. Ne stajyer öğretmensin ne hoş geldin diyen oldu, ne şunları yapman gerekir diyen oldu, ne çevreyi tanıtan oldu, hiçbir şey yapmadılar. Sanki biz 10 yıllık öğretmenmişiz gibi davrandılar. Hiçbir şekilde yardımcı olmadılar ve bizler çok zorlandık.” (Ö6)

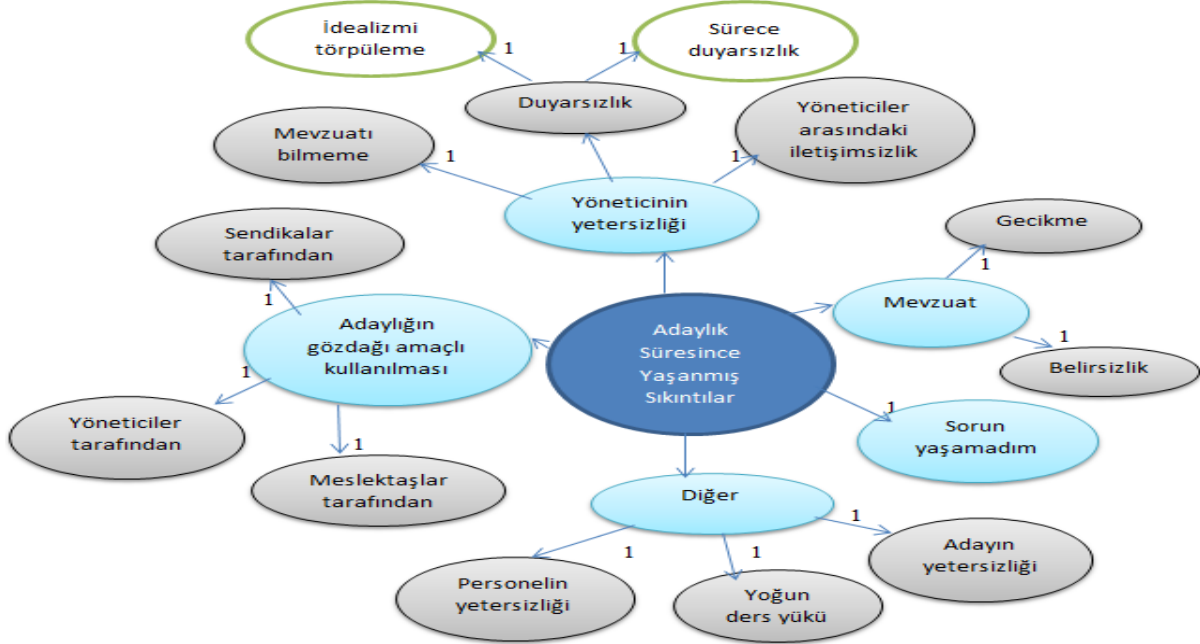
Aday öğretmenlerin sosyalleşmesi için yapılanlar genellikle resmi süreçler ile ilgili bilgilendirmeler şeklinde olmuştur.

Adaylık Süresince Yaşanan Sıkıntılar

Aday öğretmenlerin adaylık süresince yaşadığı sıkıntılar konusundaki görüşlerine Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2

Aday Öğretmenlerin Adaylık Süresince Yaşadığı Sıkıntılar



Şekil 2’de de görüldüğü üzere katılımcılar bu soruya 13 farklı cevap vermiştir. Katılımcıların görüşleri “yöneticinin yetersizliği (f=4), adaylığın gözdağı amaçlı kullanılması (f=3), mevzuat (f=2), sorun yaşamadım (f=1) ve diğer (f=3) temalarında toplanmıştır. Yöneticinin yetersizliği temasında verilen cevaplar genel olarak “duyarsızlık (f=2), yöneticiler arasındaki iletişimsizlik (f=1) ve mevzuatı bilmeme (f=1)” ile ilgilidir.

Bir öğretmen, *duyarsızlık* alt teması ile ilgili olarak, kozmopolit bir okulda çalıştığını, okulda disiplin sorunlarının olduğunu, bunu çözebilmek için velilerle işbirliği yapmaya çalıştığında bu konuda çok zorlandığını, yöneticilerinden bu konuda yardım istediğinde ise yöneticilerinin duyarsızlığından dolayı idealist duygularının törpülendiğini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Yöneticilere söylediğimizde aman hocam boş ver. Gelen gelsin gelmeyen gelmesin havasında bir cevap veriyorlar. Hiçbir şekilde yardımcı olmuyorlar. Zaten kendilerinin de iletişimleri yok. Kendileri de zaten velilerle bir iletişim içinde değiller. Bu yüzden dolayı bize de yardımcı olamıyorlar. Şimdi biz yeni öğretmeniz idealistiz şunları yapalım, bunları yapalım diyoruz ama karşılığını göremeyince zamanla bizim bu idealistliğimizde törpüleniyor.” (Ö6)

Bir aday öğretmenin adaylığının kalktığını zannederken yöneticilerin süreçteki duyarsızlığından dolayı çeşitli sıkıntılar yaşadığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Geçen seneki öğretmenler gününde ben yemin ettim. Bitti zannediyordum artık asil öğretmeniz zannediyordum. İşte şu tarihten sonra göreve başlayanların adaylığı tekrar aday durumuna düşürülecekti dendi. Eğitim-öğretim sezonunun sonuna kadar yeniden müfettişin gelmesi gerekiyordu yeniden bize puan vermesi gerekiyordu ki biz sınava katılalım. Bana da herhangi bir müfettiş bir uyarı ya da tebligat yapmadı. Bakın böyle adaylığınız iptal edilecekti, gözden kaçmış nasıl olduysa tabii bu benim hatam değil.” (Ö1)

Bir katılımcı mevzuatı bilmeme ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

“Milli Eğitim’in kendi içinde kullandığı bir sistem var bilgisayar yazılımı kurum net. Bence kullanamıyorlar kurum neti. Çünkü ben... Milli Eğitim’e bir şey söylüyorum beni dinlemiyorlar... Milli Eğitim’e dönüyorlar beni teyit edip bana geri dönüyorlar yani onların arasında da kopukluk var. Personelin yetersiz eğitimden kaynaklanan bir sorun. Yani kurumlarda görev yapan personelimiz yeterince eğitilmiyor. Ya da eğitilen personel farklı birimlere kaydırılıp o birimde eğitilmiş bir şekilde görev yapan kişiler orada devam ettiriliyor.” (Ö3)

Bir katılımcı adaylığın gözdağı amaçlı kullanıldığını ileri sürmüş ve görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Oluşan sıkıntı da hep bize siz aday öğretmensiniz sesinizi çıkartmayın çok öne çıkmayın göze batmayın yakarsınız öğretmenliğinizi seklinde bir uyarı halindeydi.” (Ö9)

“En ufak bir şey de acaba sunu desek biri bize bir şey der mi performans değerlendirme sürecinde düşük puanla tehdit edilir miyiz korkusu vardı.” (Ö9)

“Bir de sendikaların bitmek bilmeyen ısrarları bunun tuzu biberi oluyordu. Sürekli yoğun bir taleple hocam bizim sendikaya üye ol sırtın yere gelmez bak bir de adaysın ne olur ne olmaz şeklinde baskılarda insanda tedirginlik yaratıyordu çünkü sanki ağızımızdan bir şey çıksa basımıza bir iş gelecekti gibi bir hissiyat yaratılıyordu.” (Ö9)

Görüldüğü üzere bu katılımcının verdiği cevaplar genel olarak “sendikalar tarafından, yöneticiler tarafından ve meslektaşlar tarafından” yapılan davranışlar ile ilgilidir. Mevzuat temasında verilen cevaplar genel olarak “gecikme ve belirsizlik” ile ilgilidir:

“Ben eylül atamasında atandım. Dediler ki ilk kez bir sistem uygulayacağız. Daha önceki gibi bir sistem değil. Böyle dendi fakat geçmiş zaman hatırlayamayacağım bu yönetmeliğin çıkarılması ayları aldı.” (Ö2)

“Milli Eğitim’e başladıktan sonra, daha önceki geçmişimde dershanecilik olduğu için stajyer olarak çalışmamam gerekiyordu. Çünkü benim stajyerliğim dershanedeyken kalkmıştı. Belgeleri zaten elimde vardı. Fakat bu konuda ne olacağı belli değildi. Ben iki sefer müfettiş görüşmesi geçirdim, rehber öğretmenimiz ve okul müdürümüz de puan verdi. Daha sonra olay anlaşılınca ben yazılı sınava girmedim.” (Ö3)

Katılımcılardan sadece bir öğretmen sorun yaşamadım (f=1) cevabını vermiştir. Bu katılımcı görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Şimdi adaylık bir süreç, öğretmenlik zaten bambaşka bir meslek bunu gönülden yapmak lazım. Aday öğretmenler sadece bunu var olan adaylığıma hemen bir an önce bitireyim, halledeyim, kalkıversin gözüyle görmezse hiçbir sıkıntı yaşamazlar. Adaylık sürecinde Devlet Memurları Kanunu olsun, bunun yanında ek ders yönetmeliği olsun ve belli konularda kendileri de bazı şeylere hâkim olursalar, kendileriyle ilgili yönetmeliklere hâkim olup kendisini bu adaylıkta geliştirirse, adaylık sürecinde kendine not verecek olan bir öğretmen vardır onunla ilişkilerini samimi tutarsa, onun deneyimlerinden yararlanırsa hiçbir aday öğretmenin sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum.” (Ö7)

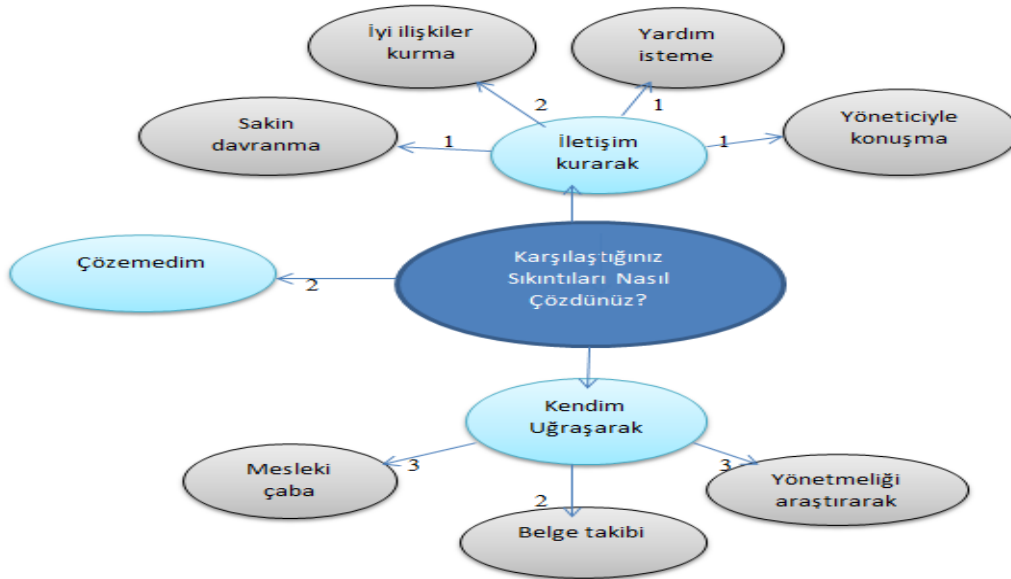
Görüldüğü gibi bu katılımcı kendisinin adaylık sürecinde bazı konuları araştırdığına ve bilgileri kendisi edindiğinden dolayı herhangi bir sıkıntı yaşamadığına vurgu yapmıştır.

Karşılaşılan Sıkıntılara İlişkin Bulunan Çözümler

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntıları nasıl çözdüklerine ilişkin görüşlerine Şekil 3’te yer verilmiştir.

Şekil 3

Karşılaşılan Sıkıntılara İlişkin Çözümler



Şekil 3’te de görüldüğü üzere katılımcılar bu soruya 15 farklı cevap vermiştir. Katılımcıların görüşleri “kendim uğraşarak (f=8), iletişim kurarak (f=5) ve çözemedim (f=2) temalarında toplanmıştır. Katılımcılar karşılaştıkları sıkıntıları genel olarak kendilerinin çözmeye çalıştığını (f=8) belirtmiştir:

“Okula ilk başladığımda ders programım çok yoğun olduğu için ilk etapta bununla ilgili sıkıntılar yaşadım fakat bunun çözümünün kendimde olduğunu biliyordum ve mecburen daha fazla çalışarak ve vakit ayırarak bu sıkıntının üstesinden gelmeye çalıştım.” (Ö4)

“Bir telefon aldım müdür yardımcımın temmuz ayında yayınlanan yönetmeliğe göre adaylığımın kalkabileceğini söyledi. “Milli Eğitim’i aradığımda hocam 3 gün sonra bizden gidebilirsin belgelerini buradan takip etmek zorunda kalabilirsin. Eş durumundan gitmek istediğim ili arıyorum onlar da diyor ki hocam sen daha bizde bile değilsin. Bu yüzden yayınlanan yönetmelikleri benim adaylık işlemlerimle ilgili olan yazıların hepsini tek tek ben takip etmek zorunda kaldım.” (Ö2)

Karşılaştıkları sıkıntıları iletişim kurarak (f=5) çözmeye çalıştığını belirten katılımcılar ise şunları belirtmiştir:

“Artık çok telaş yapmamayı düşünüyorum bazı olaylarda. Çünkü ilk başta insan bir heyecanlı oluyor. Bir sorumluluğun ağırlığını hissediyor. Ama şu an ben o ağırlığı hissetmek yerine nasıl baş edebilirim diye düşünmeye başlıyorum. Eyvah ne yapacağım düşüncesini bırakıp çözüm yollarını düşünmeye çalışıyorum. Soğukkanlı davranınca zaten olay kendiliğinden çözülmüş oluyor. Kendimi sakinleştirmeye çalışıyorum ilk başta.” (Ö5)

“Sadece izin hakkını bilmediği için, kimisinin izin alma konusunda müdürüyle mutlaka ufak tefek izin alma sıkıntıları olabiliyor bazen. Hani bu konuda sıkıntısı olduğunu fakat bire bir oturduğunda, konuştuğunda ve yönetmeliği incelediğinde haksız olduğunu anlamış ve müdürünün haklı olduğu kanısına varduktan sonra o sıkıntıyı da çok rahat bir şekilde aştıklarını da bana ifade ettiler.” (Ö7)

İki katılımcı ise karşılaştıkları sıkıntıları çözemediğini (f=2) belirtmiş ve konu ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

“Valla çözemedik. İlçe milli eğitimdeki yetkililerle görüştük. İl milli eğitime müracaatlarımızı falan yaptık bize söylenen şey hani onların da kabul ettiği sehven hata yapıldığının farkındalar, böylelikle hata yapıldığından bahsediyorlar ama işte bir bekleyin diyorlar, marttaki tekrar bu adaylık sınavına falan hani geçeceğimizi umuyorlar.” (Ö1)

“Çözebildik dersek yalan olur tam anlamıyla çözemedik. Kendimiz çalışmalar yapmaya çalışıyoruz. Velilerin ev ziyaretlerine çok önem veriyoruz, çocukların ders çalışmasını her gün kontrol etmeye çalışıyoruz. Çocuklar ortaokul çocukları olduğu için disiplin sorunları var, kız-erkek olayları var bunları çözmeye çalışıyoruz. Çocuklara bir hedef gösterip belli bir noktaya gelmesi için yardımcı olmaya çalışıyoruz ama %100 çözebildiğimizi söyleyemeyiz.” (Ö6)

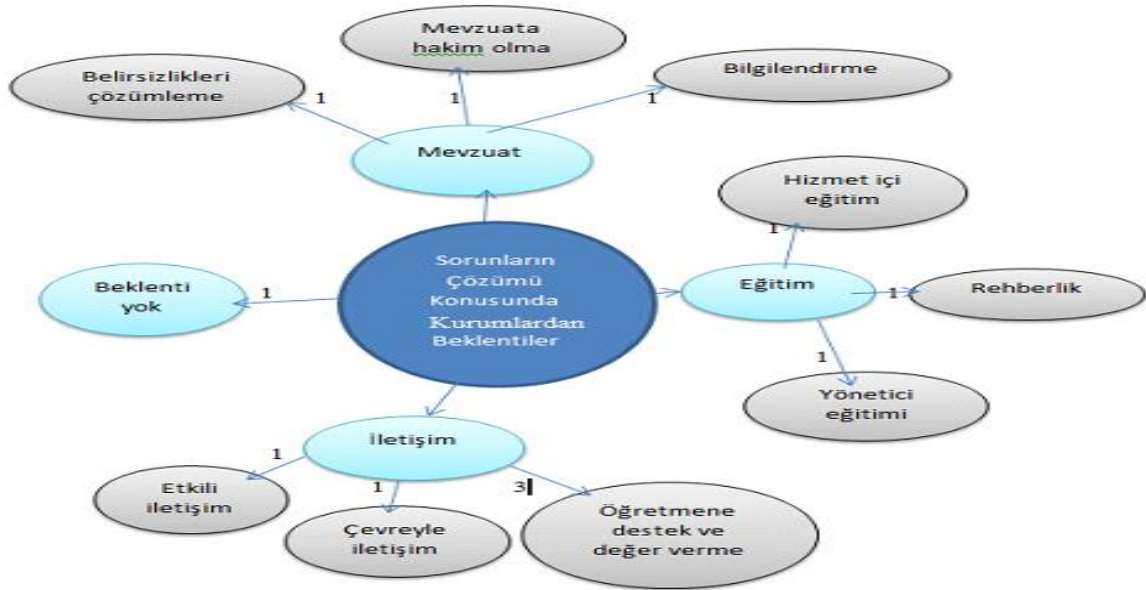
Aslında Ö6 kodlu katılımcı, sorununu yine kendi çabalarıyla çözmeye çalışmıştır. Sorunlarını kendilerinin çözmeye çalıştığını (f=8) belirten katılımcılarla birlikte düşünüldüğünde aday öğretmenler sorunlarını büyük oranda kendisi çözmeye çalışmıştır.

Sorunların Çözümü Konusunda Kurumlardan Beklentiler

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda kurumlardan beklentilerine ilişkin görüşlerine Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4

Sorunların Çözümü Konusunda Kurumlardan Beklentileri



Şekil 4’te de görüldüğü üzere katılımcılar, sorunların çözümü konusunda *iletişim* (f=5), *mevzuat* (f=3), *eğitim* (f=3) ve *beklentim yok* (f=1) temalarında toplanmıştır. Katılımcılar sorunların çözümü için en önemli öneriler *iletişim* temasında belirtmiştir:

“Çalıştığım kurumda iki müdür değiştirdik. İlki doğrusunu söylemek gerekirse daha çıkarıcıydı ama ikincisi tam bir kural insanıydı en çok detayı ikinci müdürümden öğrendim. Acaba şunu şöyle mi yapsam diye hiç ikilemde kalmadan her daim rahatça sorabiliyordum ve her zaman hepimizin her işine koştu. Hiçbir ricamızı geri çevirmedi ve duyduğu yenilikleri anında paylaştı, her zaman destek çıktı. Bizlere rehber öğretmen olan ve acaba bu seferde sunu sorsam yardımcı olur mu ya da hocam yönetmeliği aç oku orada yazıyor diye geri çevirir mi tereddüdü olmayan bir yöneticiye sahip olmanın rahatlığını yaşadık. Yöneticilerimizden böyle etkili iletişim kurabilen ve iletişime açık olunmasını bekliyorum.” (Ö9)

“...iyi müdürler çevreyle iletişim kuracaklardır, okulla çevre arasında olan o kopmuş bağı tekrar güçlendireceklerdir. Güçlendirmeleri de gerekir zaten.” (Ö6)

“Uzatmamıza hiç gerek yok şu şekilde söyleyeyim kısaca, daha ilgili, daha özverili ve karşısındakini deneyimli öğretmenler gibi değerli hissettirirse o adaylık sürecinde ben hiçbir sıkıntı yaşamayacağımı düşünmüyorum. Çok fazla faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü hepimiz eğitimciyiz. Eğitimi geçtikten sonra, öğretmen gözüyle görmeyip herkes birbirini insan gözüyle görürse hiçbir sıkıntı yaşanmaz diye düşünüyorum.” (Ö7)

Bazı katılımcılar ise *mevzuat* (f=3) temasında yöneticilerin mevzuata hâkim olması gerektiğini belirtmiştir:

“Benim müdürümden başlayarak söyleyeyim, müdürüm şube müdürüm hepsinin yanına gittim ve hepsi de yardımcı olmaya çalıştılar. Fakat hepsi bir diğerine yönlendirdi, bunun da sistemin içindeki belirsizliklerden kaynaklandığını söyleyebilirim.” (Ö2)

“Bir insan bilmeyebilir, yanlış da yapabilir. Burası için konuşmuyorum ama duyduğumuz kadarıyla mevzuata hâkim olmayan yöneticilerimiz mevcut. Yöneticiden beklentim sen bu işi yapıyorsan mevzuata hâkim olacaksın.” (Ö4)

“Kendi yöneticilerim için, benim yöneticilerim benim hiç bilmediğim gerek mevzuatta, gerek yönetmelikte bilmediğim şeyler konusunda bile benim haklarım konusunda bana yardımcı oldular. Diğer aday arkadaşlarım için de yöneticilerinin onların hakları ve aday süreci konusunda bilgilendirmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö10)

Görüşülen aday öğretmenlerin mevzuat konusuna ilişkin olarak yöneticilerden beklentileri ise yöneticilerin mevzuata hâkim olması, aday öğretmenleri bilgilendirmesi ve mevzuattaki belirsizliklerin giderilmesi, özellikle yeni çıkacak olan yönetmeliklerin zamanının iyi ayarlanarak öğretmenlerin daha rahat hareket etmesini sağlamaya yönelik olmasını içermektedir.

Bazı katılımcılar ise eğitim (f=3) temasında yöneticilerin mevzuata hâkim olması için eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Yöneticiler için hizmet içi eğitim kesinlikle şart. Yani sadece yöneticiler için değil memurların da bu eğitime katılması gerekli bürokrasinin hızlı işleyebilmesi için.” (Ö3)

“Önce en üst yöneticilerden başlayalım bir kere, okullara verilecek yöneticilerin iyi seçilmesi gerekiyor. Müdürlerin, müdür yardımcılarının iyi seçilmesi gerekiyor ve bunların da iyi bir şekilde eğitilmesi lazım. İyi müdürler mutlaka okullarını iyi organize edeceklerdir, okullardaki öğretmenleri motive edeceklerdir.” (Ö6)

“En azından benim gibi tek öğretmenli okullara bir ay bile olsa rehberlik amacıyla bir müdür gönderilebilir. Bize biraz olsun neler yapacağımızı gösterebilir. Zaten biz daha doğru dürüst nasıl ders anlatacağımızı bile bilmiyorduk. Böyle bir yönlendirme beklerdim.” (Ö8)

Eğitim temasında aday öğretmenler yöneticilerin ve bazı memurların hizmet içi eğitime tabi tutulmasını, yöneticilerin eğitilmiş olmasını ve iyi bir rehberliğin olmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Ö1 olarak kodlanan aday öğretmen adaylık eğitimiyle ilgili karşılaştığı sorunların çözümüyle ilgili olarak bir şey beklemediğini ifade etmiştir:

“Bir şey beklemiyoruz. Çünkü onlar da şu an bir şey yapamıyor.” (Ö1)

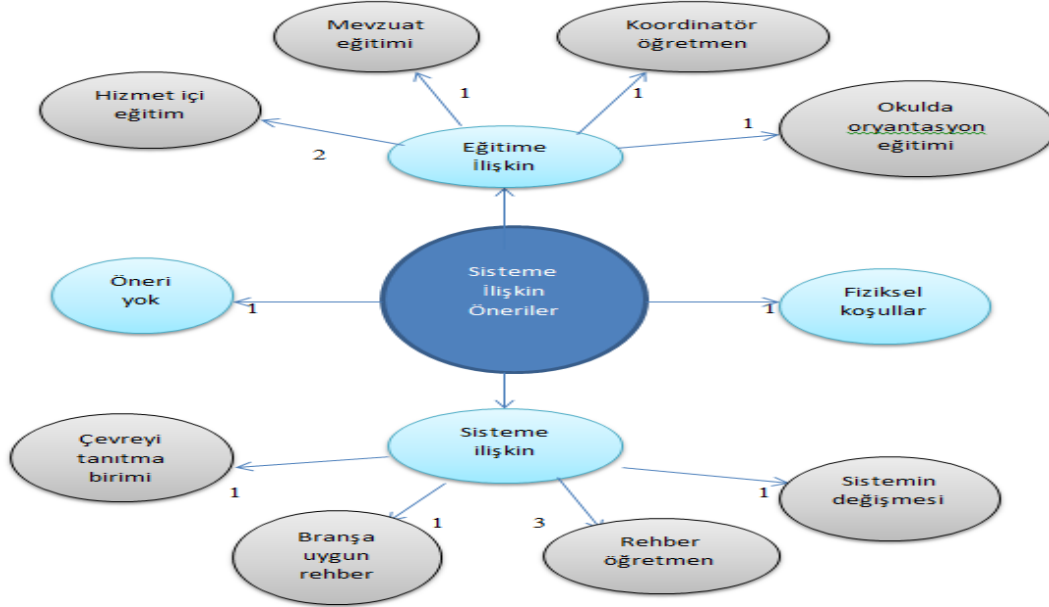
Bu aday öğretmenin herhangi bir şey beklememesinin sebebi de yine ilgili kişilerin bilgi eksikliği ile ilgilidir ve bundan dolayı bir şey beklemediğini ifade etmiştir.

Sisteme İlişkin Öneriler

Aday öğretmenlerin sisteme ilişkin önerilerine Şekil 5’te yer verilmiştir.

Şekil 5

Sisteme İlişkin Öneriler



Şekil 5'te de görüldüğü üzere katılımcıların sisteme ilişkin önerileri *sisteme ilişkin* (f=6), *eğitime ilişkin* (f=5), *fiziksel koşullara ilişkin* (f=1) ve *öneri yok* (f=1) temalarında toplanmıştır. Katılımcılar *sisteme ilişkin öneri* (f=6) olarak şunları belirtmiştir:

“Çevreyi tanıtma birimleri kurulsun.” (Ö4)

“Bu danışmanlıkta herhangi bir öğretmeni veriyorlar. Mesela benim alanım rehber öğretmen ama başımdaki danışman öğretmen bir matematik öğretmeni idi. O bizim alanımıza uzak. Sorulara cevap veremiyor olabilir. Bu aynı alandan olanları seçmeleri gerekir.” (Ö5)

“Eğer öğretmen tek ise başına kesinlikle bir rehber verilmeli. Ben bir yılın sonunda anlıyorum tam öğretmen olmadığımı. Okulda görülen ile yaşadıklarımız çok farklıymış onu gördüm.” (Ö8)

“Aday öğretmenlere okuldan görevlendirilecek bir danışman öğretmen ya da müdür yerine il milli eğitimden ya da ilçe milli eğitimden bir kişiyi görevlendirip onların bilgilendirilmesini ve yönlendirilmesini sağlamalı. Performans değerlendirme yapmak için bir kişi görevlendiriliyorsa bilgilendirme ve yönlendirme için de bir kişinin görevlendirilebileceğini düşünüyorum.” (Ö9)

Bu soruda bir katılımcı “aynı branştan danışman verilmesini, öğretmen tek ise bir rehber verilmesini, kurum dışında bir rehber verilmesini” önermişlerdir. Ö6 olarak kodlanan aday öğretmenin sistemin değişmesine yönelik farklı bir bakış açısı ortaya koyduğu ifadesi şu şekildedir:

“Ben şu an Türkiye’deki eğitim sistemimizin tam olarak bilemiyorum daha yeni içine giriyoruz ama görebildiğim kadarıyla çok yeterli olmadığını düşünüyorum. Yani Avrupa’daki eğitim sistemlerine bakıyoruz çok farklı şeyler duyuyoruz,

internetten takip ediyoruz, sosyal medyadan takip ediyoruz. Bir kere sistemin kökten değişmesi gerekir. İşte öğrenci-veli ve okul anlayışının çok değişmesi gerekiyor. Sistemin zaten okuma yazma üzerine olsun, ilkokuldan gelen arızalar var. Direkt öğretmenlerin yetkisinin çok zayıflatılmış olduğunu görüyorum. Öğrencilerin eskiye oranla çok saygısız olduklarını görüyorum. Toplumda öğretmene olan saygı da çok azalmış durumda. Genel olarak sistemin sorunları olduğunu düşünüyorum.” (Ö6)

Bu katılımcı ise bütün sistem ile ilgili bazı tespitlerde bulunmuş ve belirli bir zihniyet değişikliği gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise *eğitime ilişkin* (f=5) bazı öneriler de getirmişlerdir:

“Milli eğitime geldiğimde beklentim esasında şuydu, düzgün bir hizmet içi eğitim verilmesiydi. İşleyişin bana rehber öğretmen tarafından değil de bir yere bizim toplanılıp orada eğitimler eşliğinde bazı bilgileri almamız, bunun içinde sınıf içinde yönetim dersi bile olabilir.” (Ö3).

“Şubat ayında atanan öğretmenler 6 ay boyunca eğitim alacak bir koordinatör öğretmen sayesinde. Beraber derse girecek, çıkacaklar. Yani böyle bir şey olması lazım. Ben 10 yıl sonra atandım. Bu kopukluğu siz düşünün.” (Ö4)

“Adaylığımızı kaldırmak için bir kitap veriyorlar bunu okuyun diyorlar. Sonra bununla ilgili bir sınav yaparak başarılı olursak adaylığımızı kaldırıyorlar. Mevzuat dediğiniz şey hemen kitabı açıp okuyarak öğrenilecek bir şey değil. Okullara atanan aday öğretmenlerin geldikleri ilk hafta onlara mevzuatla ilgili bir eğitim verilmesi gibi bir fikrim var yani.” (Ö10)

“Bir oryantasyon eğitimi olmalı bence. Bu işe başladığımızda okula bir şekilde alışılıyor zaten. Ama siz yeni bir mesleğe giriyorsunuz, bunun sorumluluğu var bir sürü öğrenci sizin ellerinizde her gün. Öğretmenlerin hak ve ödevleri konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö10)

Katılımcıların bu temadaki önerileri genel olarak, sürecin başında etkili bir hizmetiçi eğitim verilmesi ve etkili bir yönlendirme yapılması yönündedir. Bir aday öğretmen *fiziksel koşullar* (f=1) ile ilgili bir öneri olarak, tek öğretmenli okullara yeni bir öğretmen gönderilmeden önce okulun fiziksel koşullarının gözden geçirilmesini önermiştir:

“Kendi yaşadıklarımın yola çıkarak şöyle düşündüm aslında. Eğer bir okula tek öğretmen atanacaksa yöneticiler tarafından buranın bir ay önceden kontrol edilmesi gerekir bence. Okul açılabilir mi? Eğitim öğretime hazır mı? Lojman kontrol edilmeli.” (Ö8).

Bu katılımcının görüşleri fiziksel mekânlardaki eksiklikler ile ilgilidir. Özellikle okulda bir öğretmen olması durumunda yaşanacak bazı fiziksel mekân eksikliklerinin önceden giderilmesine vurgu yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada genel olarak aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda ilk önce kurumların, öğretmenlerin sosyalleşmesi için neler yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcılara göre kurumların yaptıkları genellikle resmi işlemler ya da prosedürler ile ilgili bilgilendirme çalışmalarından öteye gitmemiştir. Bunun dışında okulu ve çevresini tanıtmak amacıyla bazı çalışmalar da yapılmıştır. Türk eğitim sistemi gibi merkeziyetçi, bürokratik iş ve işlemlerin yoğun olduğu, buna dayalı olarak da evrak işlerinin fazla olduğu bir sistem için bunlar mutlaka önemli işlerdir. Ayrıca Türk eğitim sisteminde Bakanlıkça kullanılan bilgisayar programlarının, e-okul, kurum.net gibi elektronik sistemlerin tanıtılması da oldukça önemlidir. Ancak özellikle bu boyutta çok daha işlevsel ve öğretmeni sosyalleştirmeye dönük etkinlikler yapılması önerilebilir. Mesleğe yeni başlayan kişilerin başlangıçta uyum sorunları yaşamamaları, sistemi ve çalışacakları kurumu daha yakından tanımaları açısından bu etkinlikler önemlidir. Örneğin bu amaçla, deneyimli ve yetkin olan bir rehber öğretmen ve yönetici eşliğinde düzenlenecek bir oryantasyon programı (Low, 2009) etkili sonuçlar verebilir (Akt: Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz-Kılıçoğlu, 2019). Bu anlamda öğretmenlerin kurum kültürü ve iklimi, çevrenin sosyo-kültürel özellikleri, veliler ile iletişim ve ilişkiler gibi konularda sosyalleştirilmeleri de gerekmektedir.

Katılımcıların, adaylık sürecinde yaşadığı sıkıntılar genel olarak yöneticilerin ya da süreçle ilgili diğer kişilerin bilgi eksikliğinden kaynaklanmıştır. Bu temada yöneticilerin duyarsızlığı, yöneticiler arasındaki iletişimsizlik ve mevzuatın bilinmemesi gibi konulara vurgu yapılmıştır. Mevzuat konusundaki bilgi eksiklikleri ayrı bir tema olarak da ortaya çıkmıştır. Bu durum daha önce yapılan araştırmalarda da (Cengiz, 2018; Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Sarıca ve Turan-Özpolat, 2018; Ulubey, 2018; Yetkiner, 2017; Yılmaz, 2017) sık sık dile getirilmiştir. Örneğin Sarıca ve Turan-Özpolat'ın (2018) araştırmasında danışman öğretmenlerin sürece ilişkin bilgisi yetersiz olduğu; Yetkiner'in (2017) araştırmasında ise okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Karbeyaz ve Bayar'ın (2020) araştırmasına katılan aday öğretmenler ise *“Danışman öğretmenlere ve idarecilere aday öğretmen yetiştirme konulu seminerler verilebilir, örnek evraklar ve durumlar gösterilip bu sürecin daha sağlıklı yürütülmesi sağlanmalıdır”(K19)* şeklinde öneriler getirmiştir.

Süreçle ilgili kişilerdeki bilgi eksikliği, aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili bilgilendirmelerin de yetersiz olmasına da sebep olmuştur (Çavdar vd., 2023; Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019; Epçaçan ve Pesen, 2018; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Yetkiner, 2017). Çavdar

vd.'nin (2023) araştırmasına katılan aday öğretmenlerin üçte biri adaylık süreci hakkında yetkililerin (okul müdürü, il/ilçe milli eğitim müdürü vb.) gerekli açıklamalarda bulunmadığını belirtmiştir.

Süreçle ilgili önemli sıkıntılardan biri de *adaylığın gözdağı amaçlı* kullanılmasıdır. Bir katılımcı, adaylık sürecinin, sendikalar tarafından, yöneticiler tarafından ve meslektaşlar tarafından bir baskı aracı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bir katılımcı dahi belirtmiş olsa bu bulgu önemlidir ve dikkate alınmalıdır. Demir ve Yaman'ın (2019) araştırmasına katılan bazı aday öğretmenler de değerlendirme yapılırken müdürün tarafsız davranmadığını, ideoloji ve sendikal kimliğe göre değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Bundan dolayı da süreç bir tehdit unsuru olarak görülmüştür.

Katılımcılar adaylık sürecinde yaşadıkları sorunları genel olarak kendileri çözmeye çalışmıştır. Katılımcılar “daha fazla çalışarak, daha fazla vakit ayırarak, süreçle kendileri ilgilenerak, iletişimi artırarak” sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. İletişim kurarak sorunları çözmeye çalıştığını belirten ya da çözememeyen katılımcılar da aslında sorunları kendi çabaları ile çözmeye çalışmışlardır.

Katılımcılara göre, bu sorunların çözümünde kurumlardan en önemli beklenti iletişim ile ilgilidir. Katılımcılar bu süreçte yöneticilerin iletişim becerilerinin ne kadar önemli olduğunu belirtmiş ve öğretmenlere destek ve değer verilmesini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili başka bir öneri de yöneticilere eğitimler verilmesi ve yöneticilerin mevzuata hâkim olması yönündedir. Daha önceki araştırmalarda da okul yöneticilerine ve süreçle ilgili diğer kişilere (Cengiz, 2018; Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz-Kılıçoğlu, 2019; Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017) belirli bir eğitim verilmesi gerektiği katılımcılarca önerilmiştir. Yılmaz'ın (2017) araştırmasında okul yöneticilerine aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerine ve yapılması gerekenlere dair bilgi verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcıların sisteme ilişkin önerilerinde *aynı branştan danışman verilmesi, bir rehber verilmesi ve kurum dışında bir rehber verilmesi* öne çıkmıştır. Aynı branştan danışman verilmesi önerisi daha önce yapılan araştırmalarda da (Alataş, 2017; Demir ve Yaman, 2019; Sevil, 2017) tespit edilmiş bir öneridir. Aslında aday öğretmenlik ile ilgili yönetmeliğe göre aday öğretmenle aynı branşa sahip olan öğretmenlere öncelik tanınmakta, aynı branş olmaması durumunda ise farklı branşlardan öğretmen görevlendirilebilmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak, daha önce yapılan araştırmalarda vurgulanan konulardan biri de danışmanlıkta gönüllülüğün esas olması yönündedir (Cengiz, 2018; Ocakçı ve Samancı, 2018; Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz-Kılıçoğlu, 2019; Sevil, 2017). Sevil'in (2017) araştırmasına katılan

öğretmenler, okul/kurum müdürleri, şube müdürleri ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin, danışmanlık görevlerini gönüllülük esasına göre yapmasının sürecin daha etkili olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Süreçte yapılan danışmanlık görevinin öğretmenlere ekonomik bir katkısının olmaması aday öğretmenin bir yük olarak algılamasına sebep olabilmektedir (Epçaçan ve Pesen, 2018).

Katılımcıların eğitime ilişkin önerilerinde, aday öğretmenlerdeki bilgi eksikliklerini giderecek ve uyum sürecini kolaylaştıracak etkili bir hizmetiçi eğitim verilmesi vurgulanmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017) aday öğretmenlerdeki bilgi eksiklikleri vurgulanmıştır. Karbeyaz ve Bayar'ın (2020) araştırmasına katılan aday öğretmenler “...Özellikle hizmetiçi eğitimlerde aday yetiştirilme sürecine ilişkin bilgi sahibi olan kişiler tarafından yönlendirilmelidir. Daha önce süreci tamamlamış kişiler çağırılarak başlarından geçen süreci ve izledikleri yolu anlatmaları istenebilir... ..bu sürecin nasıl ilerleyeceğine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmelidir” (K21) şeklinde bir öneri getirmiştir.

Katılımcılara göre, tek öğretmenli okullara yeni bir öğretmen gönderilmeden önce okulun fiziksel koşulları gözden geçirilmelidir. Ekinci, Bozan ve Sakız'ın (2019) araştırmasına katılan aday öğretmenler de okullarda fiziksel eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu sorun özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin baş etmekte zorlanacağı bir sorundur. Göreve yeni başlayan öğretmenler sistemi henüz tam olarak bilmedikleri için çözüm yolu üretmekte zorlanacaktır. Bu bağlamda bu tip okullardaki eksikliklerin tespit edilmesi ve önceden giderilmesi için çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunun dışında şu önerileri getirmek de mümkündür:

1. Adayları sosyalleşmeleri için daha işlevsel ve amaca dönük etkinlikler planlanmalıdır.
2. Okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve memurlar hem süreç hakkında hem de ilgili mevzuat hakkında bilgilendirilmelidir.
3. Aday öğretmenler süreç öncesinde bilgilendirilmelidir.
4. Danışman öğretmenler, gönüllü öğretmenler arasından seçilmelidir. Ancak daha da önemlisi öğretmenlerin gönüllü olmasını artıracak tedbirler alınmalıdır.
5. Aday öğretmenlere çevreyi, okulu ve sistemi tanıttacak etkili eğitimler yapılmalıdır.
6. Düzenlenen hizmetiçi eğitimler daha işlevsel ve uygulamaları bir hale getirilmelidir.
7. Özellikle tek öğretmenli okulların fiziksel altyapıları önceden kontrol edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alataş, H. (2017). *Türkiye’de 2016 yılında uygulanan aday öğretmen yetiştirme programı uygulamasının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Cengiz, E. (2018). Türkiye’de ilk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.92>.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal.
- Çavdar, M., Kaplan, M., Beklen, İ., Aksoy, A., İçer, D. ve Akkaya, O. (2023). Aday öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunlar ve buna ilişkin çözüm önerileri. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(13), 10-22.
- Demir, F. ve Yaman, B. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri (Batman ili örneği). *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(32), 1-8.
- Ekinci, A., Bozan, S. ve Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836. <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.466469>
- Epçaçan, C. ve Pesen, H. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının paydaşları tarafından değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(20), 2589-2607.
- Gökkulu, A. (2016). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitimi süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. SETA.
- Johnson, S. M. ve Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>.
- Karbeyaz, A. ve Bayar, A. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(70), 4240-4250.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete. Tarih: 17.04.2015, Sayı: 29329.
- MEB (2022a). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. Resmî Gazete. Tarih: 14.02.2022, Sayı: 31750.

- MEB (2022b). *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz 2022*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Edt.). Nobel.
- Ocakcı, E. ve Samancı, O. (2018). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 547-563. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.332458>
- Özen, H., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz-Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 98-119. <http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.385433>.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Pegem.
- Sarıca, R. ve Turan-Özpolat, E. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). *Tarih Okulu Dergisi*, 11(2), 186-217. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1467>.
- Sevil, E. (2017). *Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri (Enez ilçesi örneği)* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi].
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Teknoloji Kabul Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre Belirlenmesi*

Yunus EROĞLU¹ Nilüfer OKUR AKÇAY²

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabul durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Betimsel nitelikte olan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Ağrı ilindeki okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri; örneklemini ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 195 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Teknoloji Tutum Ölçeği" ve "Teknoloji Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde) ve pearson korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdeme ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojiye yönelik kabul durumları da söz konusu değişkenlere göre ölçeğin alt boyutlarında farklılık göstermiştir. Ayrıca, fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumu ile teknoloji kabulleri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, eğitim, öğretmen, teknoloji, teknoloji kabulü, tutum.

Determination of Science Teachers' Attitudes to Technology and Technology Acceptances According to Different Variables

Abstract

The aim of this research is to examine the attitudes of science teachers towards technology and their acceptance of technology. This descriptive research is in the relational screening model. The study population of the research is science teachers teaching in schools in Ağrı in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 195 science teachers who selected by the appropriate sampling method from this population. "Personal Information Form", "Technology Attitude Scale" and "Technology Acceptance Scale" were used as data collection tools in the research. The data obtained from the data collection tools were analyzed using descriptive statistics (frequency, arithmetic mean, standard deviation and percentage) and pearson correlation analyze. Considering

* Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yunem451990@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8519-8808>

² Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nilokur-7@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3276-5564>

the results of the study, it has been determined that science teachers' attitudes towards technology vary significantly according to gender, age, seniority and school type. In addition, acceptance levels towards technology differed in the sub-dimensions of the scale according to the variables in question. Additionally, there was a positive and statistically significant relationship between science teachers' attitudes towards technology and their acceptance of technology.

Keywords: Science, education, teacher, technology, technology acceptance, attitudes.

Giriş

Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) gelişme ve değişme göstermektedir. Bu gelişim ve değişimin bir sonucu olarak, BİT'ler giderek insan yaşamını ele geçirmekte ve insan doğasını etkilemektedir. Bu etki sonucunda insan, bilime ya da bilimsel bilgiye ulaşma noktasında kolaylık sağlamaktadır. Bilgi toplumunda okullar, teknolojiyi aktif olarak kullanan, yeniliklere açık ve kolayca entegre olabilen kurumlardır (Sayracı ve Gündüz, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına entegre etmeleri beklenmektedir (Tondeur vd., 2018). Ancak öğretmenlerin bu ihtiyaç karşısında teknolojiyi tam olarak entegre edemediklerini gösteren bulgulara rağmen (Lee ve Tsai, 2010), bu amaçla etkinlik ve çalıştayların da düzenlendiği bilinmektedir.

Teknolojinin öğretme ve öğrenmede uygulanması gelecek için bir zorluk olarak görülse de, mevcut eğitim uygulamaları ve politikaları üzerinde doğrudan etkisi vardır. Ayrıca geleneksel eğitim tanımlarının yerini alabilirler (Bereiter ve Scardamalia, 2006). Bütünleştirme ya da entegrasyon teknolojilerinden biri olan Teknoloji Kabul Modeli (TKM), çalışma ortamlarında detaylı olarak test edilip doğrulanırken, eğitimde uygulanmasına yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bunun nedeni olarak teknolojinin sıradan kullanıcıları ile öğretim amaçlı kullanan öğretmenler arasındaki fark gösterilebilir. Öğretmenler daha çok bağımsız olma eğilimindedirler. Bu da teknolojinin seçiminde ve kullanılmasında olmak üzere öğretim faaliyetlerinde önemli ölçüde özerkliğe sahip oldukları anlamını taşımaktadır. Sınıfta bilgisayar kullanımına direnen öğretmenlerle mücadele etmek için bilgisayarlara karşı olumlu bir tutum oluşturmak gerekir, çünkü sınıfta bilgisayarların başarılı bir şekilde kullanılması büyük ölçüde öğretmenlerin olumlu tutumuna bağlıdır (Yuen ve Ma, 2002). Öğretmenlerin, eğitim teknolojisindeki sürekli yenilik baskısı ile ilişkili streslerle etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri ve kullanımına öncelik verebilmeleri için teknolojinin tam rolünü anlamaları gerekmektedir. Bu çalışmaların amacı, toplumun mevcut ve gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak olarak özetlenebilir. Beklenen eğitim çıktılarının ve çağdaş eğitimin elde edilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarda teknoloji kullanımının en üst düzeyde tutulması gerekmektedir.

Teknolojiyi müfredata entegre etme girişimlerinin başarısı büyük ölçüde bu sürece dahil olan öğretmenlerin desteğine ve tutumuna bağlıdır. Öğretmenler, bilgisayarların kendilerinin veya öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayamadığını hissederse, teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerine dâhil etme girişimlerine direneceklerdir (Aşkar ve Umay, 2001). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ortamlarında teknolojiye nasıl tepki verdiklerini olumlu ya da olumsuz tutumlar etkilemektedir. Bu, öğrencilerin okullarda bilgisayarların önemini ve mevcut ve gelecekteki bilgisayar kullanımlarını nasıl gördüklerini etkilemektedir (Teo, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini anlamak ve teknolojiyi benimsemeyi etkileyen faktörleri incelemek gerekmektedir. Ertmer (1999) öğrenme ortamlarına teknolojiyi entegre etmeyi engelleyen iki tür engelden söz etmiştir. Bunlardan ilki öğretmenlerin dışındaki engeller olan ekipman, zaman, eğitim ve desteği içerir. İkinci engeller ise öğretmenlerden, öğretme ve öğrenme süreçlerinde teknolojinin algılanan değerinden oluşmaktadır. Birinci derece engeller kolaylıkla kaldırılabilirken, ikinci derece engeller daha problemlidir ve aşılması zor olarak kabul edilmektedir (Ertmer, 1999; Hew ve Brush, 2007). Öğretmenlerin teknolojiyi benimseme ve kullanma eğilimlerinin ikincil engellere karşı ne kadar etkili olduğunun araştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve teknolojiyi kullanma niyetleri gibi faktörlerin de dışsal değişkenlerle ilişkili olarak araştırılması önemli görülmektedir.

Okul çocuklarına fen okuryazarlığının öğretilmesi, bilim, teknoloji, toplum ve çevre arasında ilişki kurabilen ve bu ilişkilerin anlaşılmasını işlevsel hale getirebilen bireyler yetiştirmek demektir (MEB, 2018). Bu bağlamda teknolojilerin etkin entegrasyonundan bahsedilebilir. Öğretmenlerin öğretimde teknolojiyi bütünleştirmelerinde teknolojiyi kabul etmeleri ve kullanmaları çok önemlidir. Bu öneminden dolayı teknolojinin bütünleştirilmesi öğretmen ve okul ortamı ile ilgili pek çok faktörden etkilenmektedir. İyi bir öğretmen kendi alanında ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrencilerine aktarabilmelidir (Canbazoğlu vd., 2010; Dede vd., 2010).

Gelişen ve değişen teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, yeniliklerin mevcut sistemlere dâhil edilerek kullanılması ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki kuşak farkı ve teknolojik yeterliliklerinden kaynaklanan farklılıklar en aza indirilmekte ve mevcut eğitimin etkin aktarımı sağlanmaktadır. Eğitimin niteliğini etkileyen olguların başında kuşkusuz öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetkinliği gelmektedir. Ülkelerde ve eğitimde sürdürülebilir inovasyon büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Modern öğrenme stratejileri ve gelişen teknolojilerin adaptasyonu, gelişen toplumlardaki durumu bir üst seviyeye taşımayı amaçlamaktadır. Eğitim ortamında

teknolojinin gelişimini takip etmek ve öğrencileri dâhil etmek çok önemlidir. Teknoloji entegrasyonu için öğretmen kabulü ve teknoloji kullanımı oldukça önemlidir. Teknolojinin uygun bir şekilde kullanılması sınıfları dönüştürebilir, öğretmen-öğrenci etkileşimini motive edebilir ve nitelikli bir öğrenme ortamı yaratabilir (Kartal, 2017). Nitekim öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri algılarının teknoloji entegrasyonu ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Kim vd., 2013). Eğitim ve öğretimde teknolojinin dönüşümünü, yeniliğini ve ilerlemesini gösteren çalışmalar bulunmasına rağmen sınıflarda teknolojinin kullanılması minimal düzeydedir (Lim ve Khine, 2006).

Alanyazında yayınlanan birçok teknoloji benimseme modeli çalışması, kullanıcıların teknolojileri tutarlı bir şekilde kullanma düşüncelerini tahmin etmek ve açıklamak için orijinal teknoloji benimseme modeline; algılanan fayda ve kullanım kolaylığı değişkenlerinin eklenmesini önermişlerdir (Davis, 1989; Davis, Bagozzi ve Warsaw, 1989; Lee, Kozar ve Larse, 2003). Ek olarak, Venkatesh ve Davis'in (1996) çalışmalarında, bilgi teknolojisinin kullanıcı kabulünü ve kabulünü anlamak için algılanan kullanılabilirlik ve algılanan kullanım kolaylığının öncülleri hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Venkatesh, 2000). Pek çok eğitim sisteminin daha yapıcı ve öğrenci merkezli teknolojilerin kullanımını savunduğu bir çağda, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını anlamak önemlidir. Tong, Hong ve Tam' a (2002) göre teknik faktörler ve uygun koşullar gibi çevresel faktörler de teknolojinin benimsenme derecesini etkileyen unsurlardır. Bir teknoloji girişiminin akademik veya iş ortamında başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde yeni teknolojilerin benimsenmesine bağlı olmaktadır (Buche, Davis ve Vician, 2012). Alanyazına bakıldığında Sırakaya (2019) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumlarına odaklanırken, Şahin (2016) öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine yönelik kabul düzeylerinin bireysel yenilikçilik ile etkisine odaklanmaktadır, Aktürk (2020) ise öğretmenlerin teknolojik kabul düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Günümüzde hızlı değişim ve değişime adaptasyon toplumun gelişmişliği açısından hayati öneme sahiptir. Teknolojik yenilikler baş döndürücü bir biçimde gelişmeye devam etmektedir ve teknoloji gelişirken insana dair her şeyi de radikal bir biçimde dönüştürmektedir. Teknoloji entegrasyonuna yönelik çabalar, verimliliği artırmayı amaçlarken insanların önyargılarını ve yeni teknolojilere tepkilerini anlamayı içermektedir. Ayrıca teknolojiyi benimserken anlamak için önemlidir ve gelecekteki üretkenliği önemli ölçüde etkileyebilir (Buche vd., 2012). Öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullandıklarının daha iyi anlaşılması, öğretmenlere gelecekteki teknoloji

girişimlerine ve mesleki gelişim kararlarına büyük ölçüde yardımcı olabilecek bilgiler sağlayacaktır (Teo, Lee ve Chai, 2008). Teknoloji kullanımı öğrencilerin öğrenmelerine, anlama düzeylerine, zihinlerinde canlandırmalarını kolaylaştırmalarına...vb. birçok duruma etki etmektedir (Buche vd., 2012). Durum böyle iken eğitimde teknolojiye adaptasyon önemini göstermektedir. Öğretmenlerin toplumun geleceği olan öğrencileri ile etkileşime girerken teknolojik araçlara yatkınlığı öğrencilerin yenilikçi yaklaşımlar edinmesinde etkilidir. Özellikle fen bilgisi gibi deneysel bir alanda öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmaları ve yeni teknolojilere kabulü oldukça önemlidir. Bu noktada bu çalışma önem taşımaktadır. Alan yazında fen bilimleri öğretmenlerine yönelik teknolojiye yönelik tutum ve teknoloji kabul ilişkisinin araştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin teknoloji tutumları ile teknoloji kabulleri durumlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ne düzeydedir?
- 3) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji tutumları; yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve alt boyutları; yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile teknoloji kabulleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Ağrı il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokullarda görevli fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye karşı tutumları ile teknoloji kabul durumlarını incelemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında değişimin durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilindeki okullarda görev yapan ortaokul fen bilimleri öğretmenleri; örnekleme ise evrenden uygun örnekleme yöntemi

ile seçilen ortaokullarda gören yapan fen bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, erişebilmesi kolay ve yakın olan çalışmaya hız kazandıran yöntemdenmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Uygun örnekleme yönteminin seçilme sebebi oluşabilecek sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırma izni Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Alınan izin kapsamında araştırma ölçekleri İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin evrak gönderme sistemi ile okullara ulaştırılmıştır. Ölçekler öğretmenler ile tek tek görüşülerek doldurulmuş ve toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulduğu düşünülen anketler elenmiştir. Kalan 195 ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin anketleri araştırmaya dahil edilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	80	41
	Erkek	115	59
Yaş	24-29 yaş	37	19
	30-34 yaş	48	25
	35-39 yaş	59	30
	40 yaş ve üstü	51	26
Kıdem Yılı	1-5 yıl	43	22
	6-10 yıl	38	19
	11-15 yıl	56	29
	15 yıl üstü	45	27
Çalıştığı Okul	Devlet	167	86
	Özel	28	14

Yukarıdaki tabloda araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bulguları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların %41'inin (n=80) kadın, %59'unun (n=115) ise erkek olduğu tespit edilmektedir. Örneklemin çoğunluğunun 35-39 yaş arasında (n=59; %30), 11-15 yıl kıdeme sahip (n=56; %29) ve devlet okulunda görev yaptığı (n=167; %86) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; öğretmenlere ait demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu", öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla "Teknoloji Tutum Ölçeği" ve teknolojiyi kabul etme düzeyleri için

de “Teknoloji Kabul Ölçeği” bu araştırmada kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Kişisel Bilgiler Formu: Öğretmenlerin demografik bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Teknoloji Tutum Ölçeği: Yavuz (2005) tarafından geliştirilen “Teknoloji Tutum Ölçeği”, katılımcıların teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aracılığı ile öğretmenlerin teknolojiye karşı tutum düzeyleri ölçülmektedir. Bu ölçek 5’li Likert tipinden oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinaline bakıldığında 5 alt faktör yer almaktadır (Yavuz 2005). Fakat bu çalışma kapsamında ölçek bütün olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmamızın güvenilirlik katsayısı ise 0.80 bulunmuştur.

Teknoloji Kabul Ölçeği: Öğretmenler için McGorry (2000) tarafından hazırlanan Teknoloji Kabul Ölçeği Türkçeye şahin ve arkadaşları (2014) tarafından çevrilmiş ve ters çeviri ile maddelerin sağlaması yapılmıştır. Ölçek 11 faktör altında toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Veriler alınan izin kapsamında İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’nin evrak gönderme sistemi ile okullara ulaştırılmış ve okul yönetiminin izni ile öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek doldurulmuş ve toplanmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğe yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonuçları ise Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Güvenirlik Analizi Sonucu

	Değişken	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Teknoloji Kabul Ölçeği	Algılanan Kullanışlılık	5	,954
	Algılanan Kullanım Kolaylığı	3	,780
	Kullanıma Yönelik Tutum	4	,840
	Davranışsal Niyet	4	,847
	Kolaylaştırıcı Durumlar	3	,882
	Algılanan Eğlence	4	,898
	Öz Yeterlik	3	,850
	Teknolojik Karmaşa	3	,800
	Uygunluk	3	,870
	Kaygı	3	,857
	Öznel Norm	3	,810

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin alt faktörlerine ait cronbach-alpha değerleri, algılanan kullanılabilirlik için 0.954; algılanan kullanım kolaylığı için 0.780; kullanımına yönelik tutum için 0.840; davranışsal niyet için 0.847; kolaylaştırıcı durumlar için 0.882; algılanan eğlence için 0.898; öz yeterlik için 0.850; teknolojik karmaşa için 0.800; uygunluk için 0.870; kaygı için 0.857 ve öznel norm için 0.810 olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bir ölçeğin güvenilir olduğunun belirtilebilmesi için cronbach-alpha katsayı değerinin 0.70'in üstünde olması gerektiği görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çerçevede Tablo 2'de yer alan güvenilirlik katsayılarının tamamının 0.70'in üstünde olduğu ve dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma) kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Çözümleme sürecinde, ilk olarak toplanan veriler incelenmiş ve eksik olan anketler ayıklanmıştır. Geriye kalan 195 adet veri ise SPSS programına girilerek analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Normal Dağılım Analizi Sonucu

	Değişken	Çarpıklık	Basıklık
	Teknoloji Tutum Ölçeği	,923	-,575
	Teknoloji Kabul Ölçeği	,652	-,734
Teknoloji Kabul Ölçeği Alt Boyutları	Algılanan Kullanılabilirlik	,663	-1,296
	Algılanan Kullanım Kolaylığı	,274	,058
	Kullanıma Yönelik Tutum	,506	-,613
	Davranışsal Niyet	,391	-,330
	Kolaylaştırıcı Durumlar	,822	-,828
	Algılanan Eğlence	,424	-1,162
	Öz Yeterlik	-,316	-1,289
	Teknolojik Karmaşa	,195	-1,091
	Uygunluk	-,350	-1,179
	Kaygı	,472	-,905
	Öznel Norm	-,162	-1,200

Alanyazında verilerin normal dağılıma uyduğunun kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin hangi aralıkta olması gerektiğine dair kesin sınırlar bulunmadığı

görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirtilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiğini belirten çalışmalar olduğu gibi, bu değerlerin -3 ile +3 aralığına kadar kabul edilebilir olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Kalaycı, 2016; Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bu çerçevede Tablo 3’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve çalışmanın devamında parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemi

Çalışmanın ilk iki araştırma sorusu “Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ne düzeydedir?” ve “Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede, katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji Kabulleri Analizi

Değişken	Ortalama	ss	Seviye
Teknoloji Tutum Ölçeği	2,82	0,65	Orta
Teknoloji Kabul Ölçeği	3,17	0,82	Orta

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları $(n-1)/n$ formülüne göre $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir. Buna göre; 1,00-1,80 arası puanlar “çok düşük”, 1,81-2,60 arası puanlar “düşük”, 2,61-3,40 arası puanlar “orta”, 3,41-4,20 arası puanlar “yüksek” ve 4,21-5,00 arası puanlar “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların teknoloji tutumu ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{x}=2,82$; $ss=0,65$) “orta” seviyede olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları orta seviyededir. Katılımcıların teknoloji kabul ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x}=3,17$; $ss=0,82$) incelendiğinde ise teknoloji kabullerinin “orta” seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum ve kabul durumlarına verilen cevapların orta seviyede olmasına bakıldığında ölçeğe verilen cevapların genel anlamda kararsız olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Çalışmanın üçüncü alt problem olan “Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları; cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Katılımcıların teknoloji tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	n	ort.	ss	t	sd	p
Kadın	80	2,96	0,69	2,521	193	,013
Erkek	115	2,72	0,59			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde teknoloji tutumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,521$; $p<0,05$). Buna göre, kadın öğretmenlerin eğitimde teknolojiye yönelik tutumlarının ($\bar{x}=2,96$; $ss=0,69$), erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=2,72$; $ss=0,59$) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların teknoloji tutumlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş	n	ort.	ss	f	p	Farklı Gruplar
24-29 yaş	37	3,06	0,66			24-29 yaş > 35-39 ve
30-34 yaş	48	3,00	0,68	5,482	,001	40 ve üzeri yaş
35-39 yaş	59	2,67	0,55			
40 ve üzeri	51	,642	0,60			30-34 yaş > 35-39 ve 40 ve üzeri yaş

Sonuçlar incelendiğinde teknoloji tutumunun yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($f=5,482$; $p<0,01$). Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Tukey post hoc analizi yapılmıştır. Post hoc analizi sonucuna göre; 24-29 yaş arasındaki öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının 35-39 yaş ile 40 ve üzeri yaş arasındaki öğretmenlerle arasında $p<0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 24-29 yaş arasındaki

öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. 30-34 yaş arasındaki öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının 35-39 yaş ile 40 ve üzeri yaş arasındaki öğretmenlerle arasında $p<0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın 30-34 yaş arasındaki öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. 35-39 yaş ile 40 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların teknoloji tutumlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem	n	ort.	ss	f	p	Farklı Gruplar
1-5 yıl	43	3,21	0,67			
6-10 yıl	38	2,90	0,66	9,566	,000	1-5 yıl > 11-15 yıl ile
11-15 yıl	56	2,70	0,57			15 yıl ve üzeri
15 yıl üzeri	58	2,58	0,54			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($f=9,566$; $p<0,01$). Bu farklılığı belirlemek amacıyla Tukey post hoc analizi yapılmıştır. Post hoc analizi sonucuna göre; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının 11-15 yıl ile 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerle arasında $p<0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

Okul türü	n	ort.	ss	t	sd	p
Devlet	167	2,69	,564	-8,004	193	,000
Özel	28	3,60	,546			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=-8,004$; $p<0,01$). Buna göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının ($\bar{x}=3,60$; $ss=0,546$), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=2,69$; $ss=0,564$) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve alt boyutları; cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların teknoloji kabullerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

	Değişken	Cinsiyet	n	ort.	ss	t	sd	p
	Teknoloji Kabul Ölçeği	Kadın	80	3,36	,844	2,761	193	,006
		Erkek	115	3,04	,782	2,724		
A	Algılanan Kullanışlılık	Kadın	80	3,12	1,46	2,647	193	,009
		Erkek	115	2,61	1,22			
I	Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kadın	80	3,71	0,84	1,968	193	,051
		Erkek	115	3,49	0,71			
t	Kullanıma Yönelik Tutum	Kadın	80	3,76	0,93	2,580	193	,011
		Erkek	115	3,45	0,78			
B	Davranışsal Niyet	Kadın	80	3,72	0,88	1,855	193	,065
		Erkek	115	3,50	0,76			
o	Kolaylaştırıcı Durumlar	Kadın	80	2,97	1,30	3,209	193	,002
		Erkek	115	2,41	1,13			
y								
u								
t								

Tablo 9 (Devamı)

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

l a r	Algılanan	Kadın	80	3,29	1,23	2,783	193	,006
	Eğlence	Erkek	115	2,80	1,21			
	Öz Yeterlik	Kadın	80	3,61	1,21	2,257	193	,025
		Erkek	115	3,20	1,27			
	Teknolojik Karmaşı	Kadın	80	2,85	1,12	-,980	193	,329
		Erkek	115	3,01	1,10			
	Uygunluk	Kadın	80	3,79	1,15	2,887	193	,004
		Erkek	115	3,29	1,21			
	Kaygı	Kadın	80	2,69	1,21	,020	193	,984
		Erkek	115	2,68	1,12			
	Öznel Norm	Kadın	80	3,49	1,10	2,173	193	,031
		Erkek	115	3,13	1,17			

Teknoloji kabul ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; algılanan kullanışlılık ($t=2,647$; $p<0,01$), kullanıma yönelik tutum ($t=2,580$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı durumlar ($t=3,209$; $p<0,01$), algılanan eğlence ($t=2,783$; $p<0,01$), öz yeterlik ($t=2,257$; $p<0,05$), uygunluk ($t=2,887$; $p<0,01$) ve öznel norm ($t=2,173$; $p<0,05$) boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin teknoloji kabulü açısından anılan boyutlarda erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan; algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, teknolojik karmaşı ve kaygı boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görölmektedir. Katılımcıların teknoloji kabullerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekteştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10*Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları*

Değişken	Yaş	n	ort.	ss	f	p	Farklı Gruplar	
Teknoloji Kabul Ölçeği	(1) 24-29 yaş	37	3,55	0,79	9,438	,000	1>3	
							1>4	
	(2) 30-34 yaş	48	3,47	0,77			2>3	
							2>4	
	(3) 35-39 yaş	59	2,87	0,86				
	(4) 40 ve üzeri	51	2,98	0,65				
Algılanan Kullanışlılık	(1) 24-29 yaş	37	3,48	1,40	8,745	,000	1 > 3	
							1 > 4	
	(2) 30-34 yaş	48	3,23	1,35			2 > 3	
							2 > 4	
	(3) 35-39 yaş	59	2,50	1,28				
	(4) 40 ve üzeri	51	2,33	1,07				
Algılanan Kullanım Kolaylığı	(1) 24-29 yaş	37	3,86	0,81	2,804	,041	1 > 4	
	(2) 30-34 yaş	48	3,60	0,81				
	(3) 35-39 yaş	59	3,58	0,71				
	(4) 40 ve üzeri	51	3,38	0,74				
Kullanıma Yönelik Tutum	(1) 24-29 yaş	37	3,91	0,91	4,705	,003	1 > 4	
	(2) 30-34 yaş	48	3,73	0,90				
	(3) 35-39 yaş	59	3,48	0,81				
	(4) 40 ve üzeri	51	3,30	0,73				
Davranışsal Niyet	(1) 24-29 yaş	37	3,85	0,83	4,018	,008	1 > 4	
								2 > 4
	(2) 30-34 yaş	48	3,73	0,89				
	(3) 35-39 yaş	59	3,55	0,73				
	(4) 40 ve üzeri	51	3,30	0,77				

Tablo 10 (Devamı)

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	(1) 24-29 yaş	37	3,23	1,24			1 > 3
Kolaylaştırıcı Durumlar	(2) 30-34 yaş	48	3,02	1,36	9,103	,000	1 > 4
	(3) 35-39 yaş	59	2,37	1,12			2 > 3
	(4) 40 ve üzeri	51	2,15	0,91			2 > 4
	(1) 24-29 yaş	37	3,65	1,11			1 > 3
Algılanan Eğlence	(2) 30-34 yaş	48	3,38	1,19	10,12	,000	1 > 4
	(3) 35-39 yaş	59	2,50	1,29			2 > 3
	(4) 40 ve üzeri	51	2,74	0,98			2 > 4
	(1) 24-29 yaş	37	3,90	1,15			1 > 3
Öz Yeterlik	(2) 30-34 yaş	48	3,81	1,03	11,39	,000	2 > 3
	(3) 35-39 yaş	59	3,69	1,29			3 > 4
	(4) 40 ve üzeri	51	3,35	1,16			
	(1) 24-29 yaş	37	2,85	1,19			
Teknolojik Karmaşa	(2) 30-34 yaş	48	3,13	1,08	,788	,502	
	(3) 35-39 yaş	59	2,82	1,24			-
	(4) 40 ve üzeri	51	2,99	0,93			
	(1) 24-29 yaş	37	3,95	0,97			
Uygunluk	(2) 30-34 yaş	48	3,98	0,94	9,901	,000	1 > 3
	(3) 35-39 yaş	59	2,95	1,35			2 > 3
	(4) 40 ve üzeri	51	3,33	1,12			2 > 4
	(1) 24-29 yaş	37	2,53	1,17			
Kaygı	(2) 30-34 yaş	48	2,85	1,11	4,538	,004	4 > 3
	(3) 35-39 yaş	59	2,32	1,05			
	(4) 40 ve üzeri	51	3,07	1,19			
	(1) 24-29 yaş	37	3,70	0,90			
Öznel Norm	(2) 30-34 yaş	48	3,73	0,97	9,124	,000	1 > 3
	(3) 35-39 yaş	59	2,79	1,27			2 > 3
	(4) 40 ve üzeri	51	3,10	1,07			2 > 4

Teknoloji kabulü boyutları incelendiğinde; algılanan kullanışlılık ($f=8,745$; $p<0,01$), algılanan kullanım kolaylığı ($f=2,804$; $p<0,05$), kullanıma yönelik tutum ($f=4,705$; $p<0,01$),

davranışsal niyet ($f=4,018$; $p<0,01$), kolaylaştırıcı durumlar ($f=9,103$; $p<0,01$), algılanan eğlence ($f=10,125$; $p<0,01$), öz yeterlik ($f=11,399$; $p<0,01$), uygunluk ($f=9,901$; $p<0,01$), kaygı ($f=4,538$; $p<0,01$) ve öznel norm ($f=9,124$; $p<0,01$) boyutlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla tukey post hoc analizi yapılmıştır. Buna göre; 24-29 yaş aralığında olan genç öğretmenlerin teknoloji kabulü açısından anılan boyutlarda yaşı daha ileride olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu; sadece kaygı boyutunda ise 40 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin daha genç öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, teknolojik karmaşa boyutunun yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Katılımcıların teknoloji kabullerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi

Alt Boyutlar

Değişken	Kıdem	n	ort.	ss	f	p	Farklı Gruplar
Teknoloji Kabul Ölçeği	(1) 1-5 yıl	43	3,64	,774	10,625	,000	1 > 3
	(2) 6-10 yıl	38	3,39	,768			1 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	2,92	,904			2 > 3
	(4) 15 yıl üzeri	58	2,92	,597			2 > 4
Algılanan Kullanışlılık	(1) 1-5 yıl	43	3,62	1,32	11,376	,000	1 > 3
	(2) 6-10 yıl	38	3,13	1,38			1 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	2,59	1,35			1 > 4
	(4) 15 yıl üzeri	58	2,24	0,99			2 > 4
Algılanan Kullanım Kolaylığı	(1) 1-5 yıl	43	3,82	0,81	4,856	,003	1 > 4
	(2) 6-10 yıl	38	3,57	0,78			3 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	3,71	0,71			3 > 4
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,29	0,72			

Tablo 11(Devamı)

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi

	(1) 1-5 yıl	43	3,98	0,84			
Kullanıma	(2) 6-10 yıl	38	3,69	0,93	6,923	,000	1 > 3
Yönelik Tutum	(3) 11-15 yıl	56	3,52	0,84			1 > 4
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,25	0,70			
	(1) 1-5 yıl	43	3,95	0,75			
Davranışsal	(2) 6-10 yıl	38	3,69	0,95	7,343	,000	1 > 4
Niyet	(3) 11-15 yıl	56	3,61	0,76			2 > 4
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,23	0,70			
	(1) 1-5 yıl	43	3,33	1,18			
Kolaylaştırıcı	(2) 6-10 yıl	38	2,93	1,40	10,680	,000	1 > 3
Durumlar	(3) 11-15 yıl	56	2,44	1,18			1 > 4
	(4) 15 yıl üzeri	58	2,11	0,86			2 > 4
	(1) 1-5 yıl	43	3,76	1,04			1 > 3
Algılanan	(2) 6-10 yıl	38	3,32	1,20	11,924	,000	1 > 4
Eğlence	(3) 11-15 yıl	56	2,56	1,38			2 > 3
	(4) 15 yıl üzeri	58	2,64	0,90			2 > 4
	(1) 1-5 yıl	43	3,95	1,09			1 > 3
Öz Yeterlik	(2) 6-10 yıl	38	3,75	1,08	9,906	,000	1 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	3,75	1,35			2 > 3
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,30	1,13			
	(1) 1-5 yıl	43	3,04	1,26			
Teknolojik	(2) 6-10 yıl	38	2,96	1,04	,733	,533	-
Karmaşsa	(3) 11-15 yıl	56	2,76	1,27			
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,03	0,86			
	(1) 1-5 yıl	43	4,00	0,92			1 > 3
Uygunluk	(2) 6-10 yıl	38	3,96	0,98	9,108	,000	1 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	2,99	1,42			2 > 3
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,30	1,07			2 > 4

Tablo 11(Devamı)*Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi*

	(1) 1-5 yıl	43	2,61	1,23			
Kaygı	(2) 6-10 yıl	38	2,78	1,12	6,119	,001	4 > 3
	(3) 11-15 yıl	56	2,23	1,07			
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,11	1,07			
	(1) 1-5 yıl	43	3,84	0,92			
Öznel Norm	(2) 6-10 yıl	38	3,62	0,86	8,981	,000	1 > 4
	(3) 11-15 yıl	56	2,87	1,37			
	(4) 15 yıl üzeri	58	3,02	1,01			
	(1) 1-5 yıl	43	3,84	0,92			

Teknoloji kabulü alt boyutları incelendiğinde; algılanan kullanışlılık ($f=11,376$; $p<0,01$), algılanan kullanım kolaylığı ($f=4,856$; $p<0,01$), kullanıma yönelik tutum ($f=6,923$; $p<0,01$), davranışsal niyet ($f=7,343$; $p<0,01$), kolaylaştırıcı durumlar ($f=10,680$; $p<0,01$), algılanan eğlence ($f=11,924$; $p<0,01$), öz yeterlik ($f=9,906$; $p<0,01$), uygunluk ($f=9,108$; $p<0,01$), kaygı ($f=6,119$; $p<0,01$) ve öznel norm ($f=8,981$; $p<0,01$) boyutlarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla tukey post hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin teknoloji kabulü açısından anılan boyutlarda daha kıdemli öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu; sadece kaygı boyutunda ise daha kıdemli öğretmenlerin daha kıdemsiz öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik karmaşa boyutunun kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12*Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları***Alt Boyutlar**

Değişken	Okul Türü	n	ort.	ss	t	sd	P
Teknoloji Kabul Ölçeği	Devlet	167	2,99	0,72	9,226	193	,000
	Özel	28	4,28	0,42			

Tablo 12 (Devamı)

Öğretmenlerin Teknoloji Kabullerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

Algılanan Kullanışlılık	Devlet	167	2,51	1,19	9,504	193	,000
	Özel	28	4,67	0,46			
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Devlet	167	3,42	0,68	8,573	193	,000
	Özel	28	4,57	0,49			
Kullanıma Yönelik Tutum	Devlet	167	3,38	0,75	9,368	193	,000
	Özel	28	4,74	0,43			
Davranışsal Niyet	Devlet	167	3,41	0,74	8,268	193	,000
	Özel	28	4,61	0,49			
Kolaylaştırıcı Durumlar	Devlet	167	2,34	1,05	9,969	193	,000
	Özel	28	4,38	0,64			
Algılanan Eğlence	Devlet	167	2,73	1,11	8,871	193	,000
	Özel	28	4,62	0,48			
Öz Yeterlik	Devlet	167	3,18	1,24	5,701	193	,000
	Özel	28	4,54	0,55			
Teknolojik Karmaşa	Devlet	167	2,97	1,08	,933	193	,352
	Özel	28	2,76	1,32			
Uygunluk	Devlet	167	3,29	1,18	6,193	193	,000
	Özel	28	4,69	0,46			
Kaygı	Devlet	167	2,70	1,11	,327	193	,744
	Özel	28	2,62	1,41			
Öznel Norm	Devlet	167	3,10	1,13	5,453	193	,000
	Özel	28	4,30	0,66			

Tablo incelendiğinde özel okulda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları ölçeğinden almış oldukları puanlar ile devlet okulunda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. bu farklılığın özel okulda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji kabul ölçeği alt boyutları incelendiğinde; algılanan kullanılışlılık ($t=-9,504$; $p<0,01$), algılanan kullanım kolaylığı ($t=-8,573$; $p<0,01$), kullanıma yönelik tutum ($t=-9,368$; $p<0,01$), davranışsal niyet ($t=-8,268$; $p<0,01$), kolaylaştırıcı durumlar ($t=-9,969$; $p<0,01$), algılanan eğlence ($t=-8,871$; $p<0,01$), öz yeterlik ($t=-5,701$; $p<0,01$), uygunluk ($t=-6,193$; $p<0,01$) ve öznel norm ($t=-5,453$; $p<0,01$) boyutlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabulü açısından anılan alt boyutlarda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik

karmaşa ve kaygı boyutlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

Çalışmanın beşinci alt problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabulleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabulleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Teknolojiye Yönelik Tutum	Teknoloji Kabulü
Teknolojiye Yönelik Tutum	1	,827**
Teknoloji Kabulü	,827**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 13’te yer alan sonuçlar incelendiğinde; teknoloji tutumu ölçeği toplam puanı ile teknoloji kabulü ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji tutumları ve teknoloji kabullerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine yönelik olarak katılımcıların teknoloji tutumu ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının orta seviyede olduğu; teknoloji kabul ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde de orta seviyede puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Sırakaya (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin teknoloji kabulü orta düzeyde; Aktürk ve Delen (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yüksek seviyede bulunmuştur. Bu çalışmada teknoloji kabul boyutları açısından en

düşük seviyenin kolaylaştırıcı durumlar boyutu olduğu görülmüştür. Kişinin sistem içerisindeki kullanımını desteklemek için hazır bir yapının olup olmadığına inanma derecesi olarak tanımlanan (Venkatesh vd., 2003) kolaylaştırıcı koşullar boyutunda, en yüksek seviyenin ise davranışsal niyet boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine yönelik olarak; öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının ve öğretmenlerin teknoloji kabullerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve okul türüne göre analizi yapılmaktadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin teknoloji tutum ve teknoloji kabul seviyelerinde kadın, genç, kıdemsiz ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin diğer değişkenlere göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Aktürk ve Delen (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kıdem açısından benzer sonuca ulaşılrken, cinsiyet açısından erkekler lehine sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Yuen ve Ma (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da teknoloji kullanımının cinsiyet faktörüne bağlı olarak değiştığı ve erkeklerin lehine olduğu sonucu bulmuştur. Solak (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve kullanma niyeti boyutlarında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hatta branşlarına ve çalıştıkları kuruma bakıldığında da aynı şekilde verilere rastlanmaktadır. Algılanan fayda ve kullanma niyeti boyutlarında yaş ve meslek deneyimlerine bakıldığında herhangi bir farklılaşma olmadığı ancak algılanan kullanım kolaylığı boyutunda farklılaşma olduğu görülmektedir. Sırakaya (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise erkek öğretmenlerin teknoloji kabullerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; ayrıca, öğretmenlerin teknoloji kabullerinin; yaş, öğrenim durumu, kurumu, kademesi ve kıdemine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaların bulguları arasındaki farklılıkların çalışmaların bağlamlarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile teknoloji kabulleri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların alan yazın ile paralel olduğu görülmektedir. Örneğin; Teo (2009) tarafından 1094 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada özyeterlik algısı ile teknoloji kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Giles ve Kent (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının teknolojik içerikleri dersler işleminin teknoloji kullanım yeterlilikleri ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışkaner

(2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yuen ve Ma (2002) yapmış oldukları çalışmada, algılanan kullanım kolaylığının teknoloji kullanımının kabul edilmesinin gelişimine benzersiz ve önemli bir katkı olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, öğretmenler öncelikle teknoloji kullanmayı kolay buluyorlarsa teknoloji kullanmayı kabul etmektedir. Scherer, Siddiq ve Tunder (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada algılanan kullanım kolaylığı ve fayda arasında öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji kabulünün algılanan kullanılabilirlik, kolaylaştırıcı durumlar, algılanan eğlence, öz yeterlik, teknolojik karmaşa ve öznel norm boyutlarında “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında en düşük seviyenin ise kolaylaştırıcı durumlar boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak; eğitim teknolojileri kapsamında geliştirilen programların ve cihazların kullanışlı ve makul seviyede eğlenceli olarak tasarlanması; bu teknolojiler kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Araştırmacılar için ise benzer bir çalışmanın farklı bir örnekleme, farklı öğretim kademelerinde ve farklı branşlarda yürütülmesi önerilebilecektir. Bunun yanında teknoloji kabul modeli bağlamında tasarlanmış bir araştırma modelinin regresyon analiz veya yapısal eşitlik modeli ile test edilerek anılan ilişkilerin yönü ve büyüklüğünün de ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktürk, A.O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age. P.A. Alexander and P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 695-713), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buche, M., Davis, L., & Vician, C. (2012). Does technology acceptance affect e-learning in a non-technology-intensive course. *Journal of Information Systems Education*, 23(1), 41-50.
- Canbazoglu, S., Demirelli, H., & Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.

- Davis, F., & Venkatesh, V. (1996). A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 45(1), 19-45.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Dede, Y., Bayazit, İ., & Soybaş, D. (2010). Öğretmen adaylarının denklem, fonksiyon ve polinom kavramlarını anlamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 67-88.
- Ertmer, P.A. (1999). Addressing first and second order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Giles, R. M., & Kent, A. M. (2016). An investigation of preservice teachers' self-efficacy for teaching with technology. *Asian Education Studies*, 1(1), 32.
- Gong, M., Xu, Y., & Yu, Y. (2004). An enhanced technology acceptance model for web-based learning. *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 365-374.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hampel, G. (2014). Learning in a virtual environment. *Acta Technica Corviniensis: Bulletin of Engineering*, 7(4), 35-40.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. (2017). Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu. Demirci Güler, M. P. (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi: Yaklaşımlar ve kazanımlar doğrultusunda uygulama örnekleri* (s.165-196), Pegem Akademi.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Lee, M. H., & Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21.

- Lee, Y., Kozar, K., & Larsen, R. (2003). The technology acceptance model: Past, present, and future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12(50), 752-780.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics use and interpretation* (2nd Ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Sayracı, N., & Gündüz, H. B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 27-61.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers ve Education*, 128, 13-35.
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Teo, T. (2006). Attitudes toward computers: A study of post-secondary students in Singapore. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 17-24.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers ve Education*, 52(2), 302-312.
- Teo, T., Lee, C., & Chai, C. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: Applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128-143.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers ve Education*, 122, 32-42.
- Venkatesh, V., & Davis, F.D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision Sciences* 27(3), 451-481.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.

Yuen, A., & Ma, W. (2002). Gender differences in teacher computer acceptance. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 365-382.

Probleme Dayalı Öğrenmenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri: Çember ve Daire Örneği

Alev ALTUN¹

Neslihan USTA²

Özet

Bu araştırmanın amacı probleme dayalı öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisini çember ve daire örneği üzerinden incelemektir. Araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırma grubu Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde bulunan bir devlet lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı araştırmada deney grubunda, 16 kontrol grubunda 17 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna 4 hafta süre ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise matematik öğretim programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) belirtildiği gibi açıklayıcı anlatım yaklaşımının kullanıldığı bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak matematik başarı ön testi ve matematik başarı son testi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretsiz Sıralar Testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri öğrencilerin görüşlerinin alındığı nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile edilmiş ve analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre çember ve daire konusunda matematik başarıları arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarılarının artırılmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı uygulamaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çember, daire, matematik başarısı, ortaöğretim öğrencisi, probleme dayalı öğrenme.

The Effect of Problem-Based Learning on The Mathematical Achievement of High School Students and Student Views The Process: Circle and Circle Region Example

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of problem-based learning on high school students' mathematics achievement through the example of circle and circle region. In the study, the opinions of the experimental group students about the process have also been taken. The research

¹ Öğretmen, MEB, Zonguldak, Bartın Üniversitesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın, Türkiye, altun.alev111@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3494-2091>

² Doç., Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın, Türkiye, neslihanusta74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2662-1975>

group consisted of 11th grade students studying in a public high school in a province in the Western Black Sea Region of Turkey. In the study in which experimental and control groups have been used, there were sixteen students in the experimental group and seventeen students in the control group. The experimental group had been exposed to problem-based learning approach for four weeks and the control group had been exposed to an application in which the explanatory narrative approach was used as stated in the mathematics curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2018). In the study, pre-test post-test quasi-experimental design with control group, one of the quantitative research designs, has been used. Mathematics achievement pretest, mathematics achievement posttest and semi-structured interview form have been used as data collection tools. Quantitative data have been analyzed by using The MannWhitney U-test / Wilcoxon rank-sum test. The quantitative data of the study have been supported by qualitative data from students' opinions. Qualitative data have been collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and content analysis has been used to analyze them. As a result of the research, it has been seen that the experimental group students in which the problem-based learning approach was applied have been effective in increasing their mathematics achievement in the subject of circle and circle region compared to the control group students. It may be recommended to implement applications using the problem-based learning approach to increase the mathematics achievement of high school students.

Keywords: Circle, circle region (disc), mathematics achievement, high school students, problem-based learning

Giriş

Hızla gelişmeye devam eden dünyada bireylerin yeni bilgiye ulaşması, yeni bilgiler üretmesi, problem çözmesi, analitik düşünmesi, yapılan eleştirilere açık olması, iletişim becerilerini rahatlıkla kullanması beklenmektedir. Yeni dünyada önemli olan bu becerilerin bireylere kazandırılması için eğitim sisteminde yeni ve farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009). Benzer durum matematik eğitimi için de geçerlidir. Matematiği anlayan bireyler geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Matematik eğitiminin amacı matematiksel işlemlerin öğretilmesinden öte öğrencilere matematiksel düşünme becerisini (Umay, 2003) ve matematiksel yatkınlığı (De Corte, 2004) kazandırmaktır. Van de Walle ve diğerleri 'ne (2010) göre matematik öğretiminin amacı öğrencilerin matematikle ilgili olan kavramları ve işlemleri anlamalarına, kavramlar ile işlemler arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmaktır.

Anlamalı bir matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin tespit edilerek tamamlanması, yeni bilgilerin inşa edilmesi, kullanılması ve öğrencinin aktif katılımın sağlanması oldukça önemlidir. Bu kapsamda öne çıkan öğrenme yaklaşımlardan biri Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımıdır (Ersoy, 2012). PDÖ öğrencilerin yeni bilgileri zihninde yapılandırmasında oldukça etkili bir yöntemdir (Ronis, 2001). PDÖ, öğrencilere bireysel ve işbirlikli öğrenme ortamlarında çalışma

imkânı sunarak problem çözme becerilerini geliştirmelerini amaçlayan öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (Savery, 2019).

Probleme dayalı öğrenme öğrencilere grup içi ve gruplar arası çalışma fırsatı vererek öğrenme sırasındaki sorgulama süreçlerini desteklemektedir (Saleh ve ark., 2022). PDÖ öğrenciye öğrenme sırasında karşılaşılan zorluklarla mücadelede öğrenmeyi destekleyici birçok yol sunmaktadır (Hmelo-Silver ve Eberbach, 2012; Jonassen, 2011; Kim ve ark., 2018; Savery, 2019). Karmaşık ve iyi yapılandırılmamış problem senaryolarının verilmesiyle başlayan PDÖ süreci dört ila yedi kişiden oluşan grupların bireysel ve işbirlikli olarak çalışmaları ve problemin en iyi çözümüne karar vermeleri ile devam ederken çalışma sürecini yansıttıkları sunumlarla son bulmaktadır (Hung ve ark., 2008). Senaryonun verilmesiyle başlayan bu süreçte öğrencilerin en önemli görevi sürecin her aşamasında sorgulama yaparak doğru bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi problemin çözümünde en yararlı şekilde kullanmaktır (Hmelo-Silver ve Cindy E., 2004; Tawfik ve Kolodner, 2016). Öğrenci yaptığı bu çalışmalar sırasında eksikliklerinin farkına vararak onları tamamlama gereği duymaktadır, çünkü problemin çözümüne giden yolda yeni bilgilere ulaşması gerekmektedir. Öğrenci yeni varsayımlar oluşturarak bunları deneme ve doğru çözümü bulma isteğini duymalıdır. PDÖ' nün en önemli işlevi öğrenciyi problem senaryosundaki kişinin, olayın veya olgunun merkezine kendisini koymasını sağlayarak bir uzman gibi davranmasına yönlendirmektir.

Probleme dayalı öğrenme ile ortaya çıkan sorgulama aşamaları, öğrencilerin her aşamada veri toplama ve verileri analiz etme gibi belirli etkinliklere odaklanmalarına izin vermektedir. Böylece öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Wijnia ve ark., 2019). Ayrıca, öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde düşünerek öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmektedir (Hmelo-Silver ve Cindy, 2004). Bu süreçte grup çalışmaları akran öğrenmesini teşvik ederek öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmakta, grup içindeki ve diğer gruplardaki her bireyin düşüncesinin değerli olduğu ve değerlendirilmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmakta ve grupça hesap verilebilirlik teşvik edilmektedir (O'Connor ve Michaels, 2019). PDÖ sürecinde son olarak gruplar çalışmalarını görünür kılan sunumlar yaparak (Hmelo-Silver ve Barrows, 2006) bilgi ve görevlerini üst seviyeye taşıyacak üstbilişsel bir aktiviteye katılmaktadır (Gonzalez, 2019).

Probleme dayalı öğrenme sürecini başlatan problem senaryoları gerçek hayatla uyumlu, grup halinde çalışılmaya elverişli, öğrenilmesi beklenen konularla bütünlük oluşturan (Musal ve Miral, 2002) ilgili hedefleri ve öğrenme kazanımlarını kapsayan kurgusal metinlerdir. Tek çözümü

ve sıradan olmayan ilgi çekici problem senaryolarının kullanıldığı bu yaklaşımda öğrenci aktif rol aldığı ve kendi çözüm stratejilerini oluşturarak probleme çözüm bulduğu için öğrenme kalıcı olmaktadır. Öğrenciyi bir grubun parçası olarak çalışmaya ve konuyla ilgili kendi öğrenmesini yönlendirmeye isteklendirir (Gonzalez, 2019). Daniel'e (2003) göre iş birliğinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerine güven duyma, karşılıklı iletişim kurma ve çıkacak çatışma durumlarında onları çözme vb. duyuşsal beceriler gelişmektedir. PDÖ bu fırsatı öğrencilere vermektedir.

İlgili literatür tarandığında PDÖ yaklaşımı üzerine yapılan çalışmaların varlığı görülmektedir. Bu çalışmaların genellikle akademik başarı (örn. Boz ve Alacapınar, 2023; Çelik ve Işık, 2021; Çetin ve Mirsayedioğlu, 2019; Eroğlu ve ark., 2020; Kara, 2020; Suprihatin, 2022; Taşoğlu ve Bakaç, 2023; Usta ve Mirasyedioğlu, 2017), içeriği anlamlandırma ve kalıcılık (örn. Goni ve ark., 2022; Hatısar, 2015; Rézio ve ark., 2022), tutum (örn. Cantürk-Günhan ve Başer, 2008; Zamir ve ark., 2023), eleştirel düşünme becerisi (örn. Taşoğlu ve Bakaç, 2023) değişkenleri üzerine yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaların örneklemini incelendiğinde ise ilkokul öğrencileri (örn. Goni ve ark., 2022; Bayraktar, 2020; Chalis ve Ariani, 2020; Öksüz ve Uca, 2011; Özsarı, 2009; Uygun, 2010) ortaokul öğrencileri (örn. Cui ve ark., 2023; Ekaputri ve Simanjorang, 2022; Aydoğdu, 2020; Simatupang ve ark., 2019; Harahap, 2019; Altıparmak ve Akın, 2017; Erdoğan, 2018; Cantürk-Günhan ve Başer, 2008; Karaalioğlu, 2016; Usta, 2013; Uyar, 2014) ve lisans öğrencileri (örn. Ayyıldız, 2021; Mairing, 2021; Biber, 2012; Demir, 2011; Kar, 2010; Koh ve Chapman, 2019; Taşoğlu ve Bakaç, 2023) ile yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan ortaöğretim düzeyinde probleme dayalı öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı (Zamir ve ark., 2023; Anjelina ve ark., 2021; Migdadi ve Al-Zu'bi, 2021; Hendriana ve ark., 2018; Aytaç, 2014; Alus, 2013; Hatısar, 2008; Özgen, 2007) sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca PDÖ' nün ortaokul (Altıntaş, 2018) ve ortaöğretim (Mensah ve ark., 2022; Ameen ve ark., 2022; Menten, 2019) öğrencilerinin geometri başarısına etkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır.

Migdadi ve Al-Zu'bi (2021) PDÖ' nün matematiksel düşünme becerisinin ve problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu çalışmalarının sonucu olarak belirtmişlerdir. Ameen ve diğerleri (2022) ortaöğretim öğrencileri ile çember ve daire konusunda yaptıkları

çalışmada PDÖ yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci performansını arttırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Rézio ve arkadaşları (2022) Covid-19 salgını (2019) döneminde çevrimiçi bir sınıf ortamında mühendislik öğrencileri ile PDÖ yöntemini uygulayarak bilginin keşfedilmesi ve anlamlandırılması üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucu PDÖ uygulamasının öğrencilerin bilimsel bilgiyi edinme ve keşfetme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını ve içeriğin öğrenciler tarafından anlamlandırıldığını göstermiştir. Suprihatin (2022) analitik geometri konularının öğretimini PDÖ yöntemini kullanarak yapmıştır. Bireysel ve grup bazlı olarak yapılan PDÖ uygulaması sonucunda kullanılan yöntemin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını artırdığı ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Alus (2013) 12. sınıf öğrencileri üzerinde limit konusunun öğretimini PDÖ yöntemini uygulayarak gerçekleştirmiş ve bu yöntemin öğrencilerin matematik başarısına etkisini incelemiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çalışma sonucunda PDÖ' nün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin limit konusundaki matematik başarılarının arttığı görülmüştür. Menten (2019) 10. sınıf öğrencileri üzerinde çokgenler ve dörtgenler konusunun öğretimini PDÖ yöntemini kullanarak yapmıştır. Menten (2019) bu çalışmada PDÖ yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına, matematiksel tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin etkisi incelenen değişkenler üzerinde kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci görüşlerinin de alındığı bu çalışmada öğrencilerin yapılan uygulamadan memnun oldukları, dersi daha eğlenceli hale getirdiği ve daha önceki derslerinden oldukça farklı olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Öğrenciler bu yöntemle derse daha fazla katılma isteği duyduklarını, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu, eğlenerek öğrendiklerini, arkadaşları ile iletişimlerinin arttığını ve daha yaratıcı fikirler bulmalarını sağladığını da sözlerine eklemiştir.

Günlük yaşamda karşılaşılan pek çok problemin çözümünde temel geometri becerileri kullanılmaktadır. Bu nedenle geometri öğretimi bütün sınıf seviyelerinde kapsamlı bir yer bulmaktadır (Altun, 2001). Ancak ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan PDÖ yönteminin kullanıldığı sınırlı sayıdaki çalışmaların Türkiye'de geometri öğrenme alanında daha da sınırlı sayıda olduğu yapılan literatür taramasıyla görülmüştür. Kurt (2021) meta analiz çalışmasında PDÖ yönteminin kullanıldığı araştırmaların sadece %16,6 sının ortaöğretim öğrencileri ile çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle çember ve daire konusunda lise düzeyinde probleme dayalı öğrenmenin etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle

araştırmamız ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup geometri alanında çember ve daire konusu seçilmiştir. Türkiye’de matematik alanında yapılan ulusal sınavlarda (Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı [YKS], Temel Yeterlik Testi [TYT], Alan Yeterlik Testi [AYT], vb.) çember ve daire konusundaki soruların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Her yıl yapılan bu sınavlarda çember ve daire konusunda en az 2 veya 3 soru sorulmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri için geleceklerini belirleyen bu sınavlar oldukça önemlidir. Ancak ÖSYM – 2022 YKS sınav verileri incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin 40 soruluk TYT sınavında 6.938, 40 soruluk AYT sınavında ise 7.248 net sayısı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarılarının artırılmasına yönelik yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasının bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda ortaöğretim öğrencileri ile çember ve daire konusunda çalışma yapılması uygun görülmüştür. Araştırmamızın sonuçlarının ortaöğretim düzeyinde görev yapan matematik öğretmenlerine/eğitimcilerine ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Probleme dayalı öğrenme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisi nedir ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin matematik başarısı testinden aldıkları puanlar ile Mevcut Öğretim Programı’na (MEB, 2018) göre açıklayıcı anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarısı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin matematik başarısı ön testinden ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Mevcut Öğretim Programı’na (MEB, 2018) göre açıklayıcı anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarısı ön testinden ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

4. Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın deseni kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi ile ortaya çıkan nitel verilerin analizi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinin bir ilinde bulunan bir devlet lisesine devam eden 33 on birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Deney grubunda 16 (5 kız, 11 erkek), kontrol grubunda 17 (11 kız, 6 erkek) öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Her iki grubun matematik derslerini hali hazırda aynı lisede görev yapan ve her iki grubun da matematik öğretmeni olan araştırmacılardan biri yürütmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarının etkilenmemesi açısından önemlidir. Araştırmanın etiği gereği çalışmaya katılan öğrencilerin gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının matematik başarıları ön test puanlarının analizi sonucunda iki grubun denk olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra matematik başarılarını ölçmek amacıyla Matematik Başarı Ön Testi (MBT-1), Matematik Başarı Son Testi (MBT-2) ve deney grubu öğrencilerinin PDÖ sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır.

Matematik Başarı Testi (MBT)

Birbirine paralel olarak hazırlanan MBT-1 ve MBT-2 de bulunan sorular Türkiye'de ulusal ölçekte yapılan üniversiteye giriş sınavlarından biri olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) çıkmış sorulardan ve Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) akademik destek platformunda bulunan sorulardan konu ve öğrenme kazanımları kapsamında seçilerek hazırlanmıştır. Seçilen sorularla hazırlanan MBT-1 testinde bulunan sorulara paralel olarak MBT-2 testi hazırlanmıştır. Testlerde bulunan maddelerin ilgili kazanımlar, dil ve anlatım, öğrenci seviyesine uygunluğu ve süre bakımından yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla matematik eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanının ve devlet lisesinde görev yapan iki matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. MBT-1 ve MBT-2 testlerinin cevaplama süresi ve öğrenci seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla pilot uygulaması

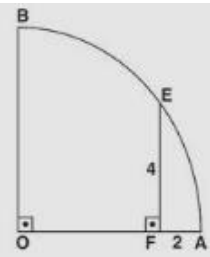
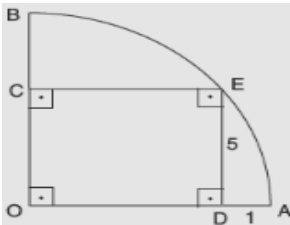
yapılmıştır. Pilot uygulama esas uygulamaya başlamadan önce 10 öğrenci ile 2 farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin testin cevaplama süresi bakımından zorlandığı gözlenmiştir. Bunun için her bir teste bulunan 12 madde 8 maddeye düşürülerek testlere son hali verilmiştir. MBT-1 ve MBT-2 de bulunan sorular araştırma konusu olan “Çember ve Daire” kazanımları doğrultusunda 8 madde olarak hazırlanmış ve böylece testlerin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırma Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) bulunan “Çember ve Daire” konusunun belirlenen kazanımları kapsamında yapılmıştır. Bu kazanımlar şunlardır:

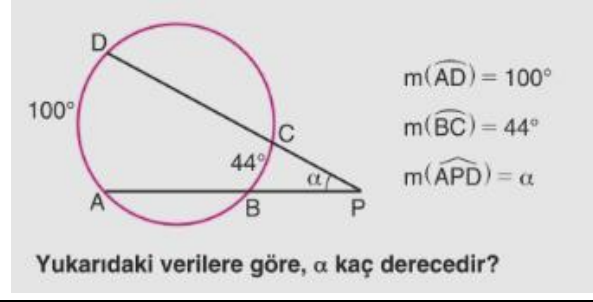
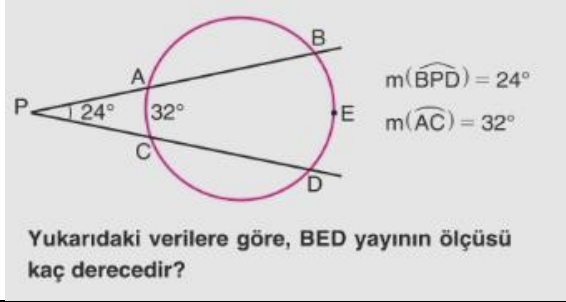
- Teğet, kiriş, çap, yay ve kesen kavramlarını açıklar.
- Teğet özelliklerini göstererek işlemler yapar.
- Merkez, çevre, iç, dış ve teğet-kiriş açısı özellikleri ile işlem yapar.
- Dairenin çevre ve alan bağıntılarını oluşturur.

Testi cevaplama süresi yapılan pilot çalışma sonucunda 2 ders saati (80 dakika) olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de teste bulunan sorulardan örnekler verilmiştir.

Tablo 1

MBT-1 ve MBT-2 de Bulunan Sorulardan Örnekler

MBT-1	MBT-2
Yönerge: Problemi çözerken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.	
Problemin çözümü için nasıl bir yol izlersiniz? Açıklayınız.	
Problemi seçtiğiniz yöntemle çözünüz.	
Size çözümünüz ve bulduğunuz çözüm doğru mu? Açıklayınız.	
Çözümünüzün mantıklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	
Bu problemi farklı bir yoldan çözebilir misiniz? Açıklayınız.	
 <p>O merkezli çeyrek çemberde [FE] ⊥ [OA] IFAI = 2 birim IEFI = 4 birim</p> <p>Yukarıdaki verilere göre, çemberin yarıçapı kaç birimdir?</p>	 <p>Şekildeki O merkezli çeyrek çemberde ODEC dikdörtgen IADI = 1 cm IDEI = 5 cm</p> <p>Yukarıdaki verilere göre, çemberin yarıçap uzunluğu kaç cm dir?</p>



Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Deney grubu öğrencilerinin PDÖ sürecine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından 8 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formda bulunan bir soru dışında diğer soruların yarı yapılandırılmış görüşmede sorulmasına karar verilmiştir. Formda bulunan “Senaryolarla işlediğimiz çember ve daire konusundaki terimleri iyi kavradığınızı düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız” sorusu formda bulunan ikinci soru kapsamında olduğundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 8 soruluk görüşme formu 7 soru olarak hazırlanmıştır. Daha sonra 7 soruluk görüşme formunun dil-anlatım ve anlam bakımından uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda herhangi bir değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulmamış ve böylece 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Bu form ile öğrencilerin uygulanan yöntemi, senaryoları ve yapılan etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. YYGF’ de bulunan sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Bulunan Sorular

Soru No	Soru
1	Dersin senaryo ve etkinliklerle işlenmesi hakkında ne düşünüyorsun?
2	Senaryoların ve etkinliklerin konuyu öğrenmene bir katkısı oldu mu? Olduysa neler öğrendin ne gibi katkıları oldu cevabını açıklar mısın?
3	En çok hangi senaryoyu ve etkinliği beğendi? Nedenini yazar mısın?
4	Daha önceki matematik dersleri nasıl işleniyordu? Senaryolarla yapılan bu öğretim ile daha önceki dersler arasında bir fark var mı? Cevabını açıklar mısın?
5	Senaryolarla ve etkinliklerle çalışırken seni zorlayan kısımlar oldu mu? Olduysa nerelerde zorlandın? Açıklar mısın?
6	Günlük hayatta çember ve daire konusu ile ilgili karşılaşılabileceğiniz başka durumlara da örnekler verebilir misiniz?
7	Yapılan uygulama ile ilgili eklemek istediklerin var mı? Varsa nelerdir?

Probleme Dayalı Öğrenmede Kullanılan Senaryo ve Etkinlikler

Uygulama yapılmadan önce ilgili literatür (Mensah ve ark., 2022; Ameen ve ark., 2022; Ginting ve ark., 2021; Çakır, 2015; Usta, 2013) incelenerek araştırmacılar tarafından deney grubunda kullanılmak üzere çember ve daire konusunun kazanımları kapsamında senaryo ve etkinlikler hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine “Akın ve Dost”, “Boş Zaman Aktivitesi”, “Sağlıklı Yaşam” ve “Mutluluk Lokantası” isimlerinin verildiği 4 problem senaryosu ile uygulama yapılmıştır. Literatür desteği (Çakır, 2015) ile hazırlanan bu senaryolar araştırmacılar tarafından iyi yapılandırılmamış problem durumları olarak tasarlanmıştır. Hazırlanan senaryolar uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılarak son şeklini almıştır. Senaryolar ve çalışma kâğıtlarından oluşan etkinliklerin tasarımında MEB (2018) Matematik Dersi Öğretim Programında “Çember ve Daire” konusu kapsamında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Senaryonun verilmesi ile başlayan PDÖ süreci çalışma yapraklarından oluşan etkinliklerin verilmesi ile sona ermiştir. PDÖ senaryolarında konuyla bağlantılı gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problem durumları sunulmuştur. Bu senaryolar tek doğru cevabı olmayan araştırma-inceleme gerektiren ilgi çekici problemleri barındıran ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanan senaryolardır. Her biri 4 öğrenciden oluşan 4 grupta bulunan öğrencilerden öncelikle senaryodaki problem durumunu tespit etmeleri istenmiştir. Daha sonra problemin çözümü için gerekli bilgilerin neler olduğunu ortaya çıkarmaları, gerekli kaynaklara ulaşmaları, eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurarak probleme çözüm üretmeleri, çözümlerini grup üyeleri ile paylaşmaları, farklı çözüm yolları denemeleri, en iyi çözüme karar vermeleri, çözümlerini değerlendirmeleri ve diğer gruplara süreci yansıtan bir sunum yapmaları istenmiştir. PDÖ süreci boyunca öğretmen olan araştırmacı öğrencilere rehberlik yaparak doğru kaynaklara nasıl ulaşacakları konusunda ve hedefte kalmalarına yardımcı olmuştur. Rehberlik yapan öğretmen öğrencilerin soruları karşısında sorgulayıcı bir yaklaşım benimseyerek onların öğrenme ihtiyaçları konusunda farkındalık kazanmalarını ve ihtiyacı olan bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamaya çalışmıştır. Her bir oturum 40’ar dakikalık 2 ders saati süresi boyunca devam etmiştir. Her bir senaryo için üç oturumla toplam 6 ders saati olarak planlanan uygulama toplamda 4 hafta sürmüştür. Oturumlar arasında öğrencilerin ders dışında araştırmalarına devam etmeleri ve elde ettikleri bilgileri grupları ile paylaşmaları istenmiştir.

Örnek bir problem senaryosu: Aşağıda “Teğet, kiriş, çap, yay ve kesen kavramlarını açıkla. “ ve “Kirişin özelliklerini göstererek işlemler yapar” kazanımlarına yönelik “Akın ve Dost” senaryosu verilmiştir. Bu senaryo uygulaması üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Senaryodan ve yönergede bulunan sorulardan örnekler verilmiştir.

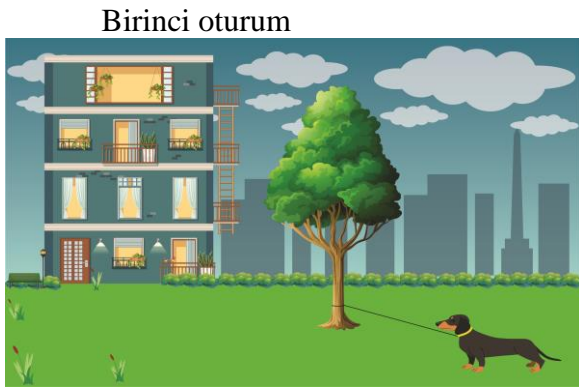
Akın ve Dost

Akın'ın babası oğluna hayvan sevgisini aşlamak ve sorumluluk bilincini geliştirmek istediği için barınaktan bir köpek sahiplenmiştir. Fakat evin içinde köpeğin özgürce dolaşabileceği bir alan bulunmamaktadır. Neyse ki Akın ve ailesi bahçe katında oturmaktadırlar. Komşuları Akın'ın köpeği Dost'un ağaca bağlı olması koşuluyla bahçede bulunmasına izin vereceklerini söylemişlerdir. Bu durum Akın'ı sevindirmiştir. Bu şekilde Dost bahçede özgürce zaman geçirecek Akın da Dost'tan ayrılmamış olacaktı. Bu çözümden Akın ve aile ile birlikte apartman sakinleri de memnun olmuşlardır. Ancak Akın yine de Dost için endişelenmektedir. Şekil 1'de ve Şekil 2'de Dost'un ağaca bağlı olduğu durumlardan örnekler verilmiştir.

Senaryo 1-Birinci ve İkinci Oturum: Akın ve Dost

Şekil 1

Ağaca bağlı Dost



(Kaynak: yazarlar tarafından hazırlanmıştır)

Şekil 2

Dost'un Özgürlüğü



(Kaynak: yazarlar tarafından hazırlanmıştır)

Sizce bu hikâyedeki problem durumu nedir? Akın neden endişelenmektedir? Ne verilmiştir ve ne istenmektedir? Kendi cümlelerinizle açıklayınız.

Sizin ve köpeğinizin mutlu olacağı bir çözüm üretmek için hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız? Bu bilgilere nasıl ulaşırsınız? Açıklayınız.

Problemin çözümü ile ulaştığınız sonuçlar nelerdir? Hangi matematiksel kavramları kullandınız? Açıklayınız.

Çözümde kullandığınız matematiksel kavramları kullanabileceğiniz benzer bir problem yazarak çözünüz.

Yukarıda Dost'un genellikle dolaşmayı tercih ettiği yön temsil edilmiştir. (Burada ipin ağacın gövdesine sarılması ve ipin boyunun kısılması durumu ihmal edilecektir) Şekil 2, Akın ve babasının Dost'un bir iple ağaca bağlı olarak bahçede rahatça dolaşabilmesi ve komşuların da rahatsız olmamaları için buldukları çözümü göstermektedir.

Siz bu çözümü nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kapsamda aşağıdaki sorulara nasıl cevaplar verirsiniz?

İpin uzunluğu ile en geniş alanlı bölge arasında nasıl bir ilişki vardır? İpin uzunluğunun bölgenin/şeklin oluşmasındaki rolü nedir? İpin uzunluğuna matematiksel bir kavram olarak nasıl bir isim verirsiniz? Neden?

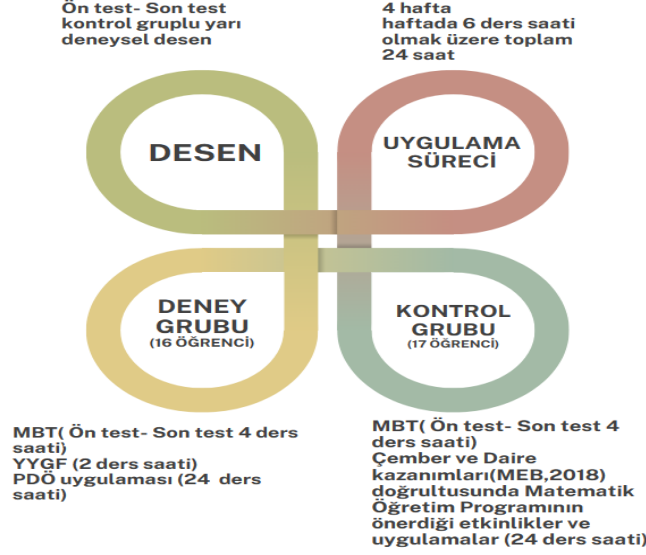
Dost'un ulaşabileceği en geniş alanlı bölgenin sınırları üzerinde farklı zamanlarda kediler geçmektedir. Ancak kedilerin Dost'a yakalanmaması gerekmektedir. Kediler bunu nasıl başarabilir? Kediler için kaç farklı durum vardır? Bu durumları hangi matematiksel kavramlarla açıklarsınız?

Araştırma Süreci

Araştırmada deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Geometri öğrenme alanında yer alan çember ve daire konusunun öğretimi deney grubunda probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanması ile kontrol grubunda ise mevcut matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018) kapsamında açıklayıcı anlatım yönteminin uygulanması ile yapılmıştır. Deney grubunda dörder kişilik dört grup oluşturularak problem senaryosunun verilmesiyle uygulamaya başlanmıştır. Kontrol grubunda “açıklayıcı anlatım yöntemi” (Ausubel ve Robinson, 1969) kullanılmış olup farklı bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu yöntem öğrenenin kendisine sunulan materyalden anlam oluşturması ile ilişkilidir (Ausubel, 2000). Bu süreçte öğretmenin dersin içeriğini seçmesi, düzenlemesi ve öğrenen için anlamlı bir hale getirip çeşitli materyallerle öğrenciye sunması ve açıklaması gerekmektedir. Matematik başarı testleri için yapılan pilot çalışma sonucunda testlerin yanıtlanma süresi olarak 2 ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür. Her iki gruba da MBT-1 ön testi uygulama öncesinde ve MBT-2 son testi ise uygulama sonrasında uygulanmıştır. Deney grubuna haftada 6 ders saati olmak üzere 4 hafta boyunca toplam 24 ders saati süren bir probleme dayalı öğrenme uygulaması yapılmıştır. Benzer şekilde kontrol grubuna da toplamda 24 ders saati boyunca açıklayıcı anlatım yöntemi ile ders yapılmıştır. Uygulamanın sona ermesiyle deney grubu öğrencileri ile probleme dayalı öğrenme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 15-20 dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılmıştır. Bu form ile öğrencilerden uygulanan yöntemi ve yapılan etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşme sırasında veri kaybının olmaması için görüşmeler ses kaydına alınmış ve araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilerek görüşmelerin analizi yapılmıştır. Görüşmenin ses kaydına alınmasına istemeyen veya görüşmeyi kabul etmeyen öğrencilerin cevapları yazılı form olarak alınmıştır. Daha sonra formda anlaşılmayan kısımlar için öğrencilerle kısa görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın süreci Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Araştırma Süreci



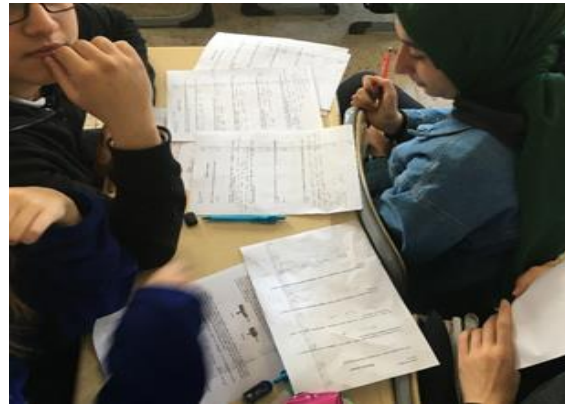
Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulanması:

Deney grubunda dörder kişilik dört grup oluşturulmuştur. Sınıf ortamı her grubun rahat çalışabilmesi için yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilere probleme dayalı öğrenme yöntemi hakkında bilgiler verilerek, öğrenci ve öğretmen sorumlulukları anlatılmıştır. Hazırlanan dört senaryo ile “Çember ve Daire” konusundaki belirlenen kazanımların edindirilmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar üç oturum üzerinden gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda gruplar oluşturulduktan ve yöntem hakkında bilgi verildikten sonra problem senaryosu her bir gruba ve her bir grubun üyesine dağıtılmış ve ayrıca etkileşimli akıllı tahta yardımıyla sınıfa yansıtılmıştır. İlk oturumda öğrenciler problem durumunu belirleyerek iş bölümü yapmışlar ve ilgili matematik konusunu tespit etmeye çalışmışlardır. Bu sırada grup olarak çalışan öğrencilerden önceki bilgilerine de başvurarak problemi tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler grup olarak kendilerine sunulan problem senaryosunu tartıştıktan sonra ders kitaplarından, test kitabından, dergilerden, öğretmeninden, etkileşimli tahtadan yararlanarak, grup arkadaşlarıyla iş birliği ile çalışmışlardır. Böylece öğrencilerden problemin çözümü için hipotezler üretmeleri beklenmiş; hipotezlerini kendilerine dağıtılmış olan senaryodaki ilgili kısımlara yazmaları beklenmiştir. Öğrenciler bu çalışma esnasında problem durumunun çözümü için hangi bilgilere sahip olduklarını ve hangi bilgilerin gerekli olduğunu oluşturdukları tablolarla görünür hale getirmişlerdir. İkinci oturuma kadar her bir grup üyesi problem durumu üzerinde çalışmıştır. İkinci oturumla birlikte elde edilen yeni bilgiler/veriler grup

üyeleri ile paylaşılmış ve çözümler üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Öğrenciler probleme dayalı öğrenme sürecinde zaman zaman öğretmen tarafından verilen çalışma kâğıtlarından oluşan etkinlikler üzerinde de bireysel ve grupla birlikte bir çalışma yapmışlardır. En iyi çözüme karar veren gruplar çalışma sürecini ve problem çözümünü yansıtan birer sunum hazırlayarak sınıfta diğer gruplara ve rehber roldeki öğretmene sunmuşlardır. Sunum üzerinden yapılan tartışmalar ve savunmalarla yanlış ve eksik bilgiler düzeltilmiş ve öğretmenin konuyu özetlemesiyle süreç tamamlanmıştır. Bu süreçte öğretmen öğrencilere kolaylaştırıcı ve rehber olmuştur. Öğrencilerin sorularını hemen cevaplamak yerine düşündürücü sorularla öğrencilerin kendi zihinsel keşiflerini yapmalarına yardımcı olmuştur. Grup sunumlarının yapılmasının ardından öğretmen; süreci, problem senaryosunu, kendini ve öğrencilerin kazanımları ne ölçüde edindiklerini ortaya çıkarmak için değerlendirmeler yapmıştır. Bu değerlendirmelerde öğretmen olarak kendisinin öğrencilere ne ölçüde yardımcı olabildiğini, eksik yönlerinin olup olmadığını, problem senaryosunun gerçek yaşamla bağlamının ne kadar anlaşıldığını ve ilgi çekici olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğrencilerin kaynaklara erişimi ve kullanımı, grup çalışmalarının ne ölçüde faydalı olduğu ve süreçte yaşanan zorlukların ve iyi yönlerin neler olduğu hakkında öğrencilerden dönütler alarak süreci tamamlamıştır. Deney grubunda yapılan uygulamaya ait fotoğraflardan örnekler Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Uygulamaya ait fotoğraflardan örnekler





Verilerin Analizi

MBT-1 ve MBT-2' den Elde Edilen Verilerin Analizi

Matematik Başarı Testi-1 ve Matematik Başarı Testi-2 ile elde edilen veriler Ek' de yer alan "Aşamalı Puanlama Ölçeği" ne (Baki, 2014) göre puanlandırılmış ve sekiz sorunun her biri için toplam puan hesaplanmıştır. Her bir aşamaya 0 ile 3 arasında puanların verildiği "Aşamalı Puanlama Ölçeği" ne göre bir öğrencinin bir sorudan alacağı en düşük puan 0 en yüksek puan 15 olarak hesaplanmıştır. 8 soru için ise bir öğrencinin bir testten alacağı toplam puan (8×15) 120 puandır. Araştırmada SPSS 23.0 paket programı kullanılarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları ön test ve son test puanları hesaplanıp elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Dört hafta süren uygulama sonunda toplanan verilerin istatistiksel olarak analizleri yapılmıştır. Uygulama süreci ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda normal dağılımı belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Deney ve kontrol grubu öğrencilerininin MBT-1 ve MBT-2 puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının MBT-1 ve MBT-2 Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	Bağımlı Değişken	N	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
							İst.	p
Kontrol Grubu	Ön test	17	23,47	10,77	-.41	-.49	,95	,58
	Son Test	17	33,58	8,95	1.25	2.20	,91	,09
Deney Grubu	Ön Test	16	28,87	15,81	1.02	2.17	,91	,14
	Son Test	16	71,68	13,97	-.03	-.45	,96	,65

Tablo 3 incelendiğinde $p > .05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmamızda verilerin normal dağılım göstermesine rağmen deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısının 20'nin altında olmasından dolayı verilerin analizi parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016). İki ilişkisiz örneklemden elde edilen test sonuçlarının anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.165). Birbirleri ile ilişkisi bulunan puanlar arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 174). Bu nedenle araştırmada PDÖ yönteminin matematik başarısına etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları puanların analizi Mann Whitney U-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

YYGF' den Elde Edilen Verilerin Analizi

YYGF verilerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli sistematik kurallar bazında bir metnin daha kısa ve az kelimelerle özetlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk ve ark., 2013). Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından oluşturulan kategori ve kodlar kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde yapılan kodlamalarla oluşturulan kategoriler ve kodlar Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi formülüne göre hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi %93 olarak bulunmuştur.

Farklı kodlar için de bir araya gelen araştırmacılar tam bir uyum sağlamışlardır. Kodlama güvenilirliği de bu şekilde sağlanmıştır.

Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MBT-1 Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan MBT-1 ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak amacıyla ilişkisiz ölçümler için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grupları MBT-1 Ön Test Puanları Arasındaki Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	18.81	301	107.00	.296
Kontrol	17	15.29	260		

Tablo 4'e göre MBT-1 için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = 107.00, p > .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalamaları 15.29, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalamaları 18.81'dir. Bu bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile deney grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MBT-2 Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan MBT-2 son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak amacıyla ilişkisiz ölçümler için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grupları MBT-2 Son Test Puanları Arasındaki Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	25.34	405.5	2.50	.00
Kontrol	17	9.15	155.5		

Tablo 5, MBT-2 için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=2.50, p < .05$). Kontrol grubu

öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması 9.15, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalaması ise 23.34'dir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre matematik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimin matematik başarısını arttırmada etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Deney Grubu Öğrencilerinin MBT-1 ve MBT-2 Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin MBT-1 ve MBT-2 testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubunun MBT-1 ve MBT-2 Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Son Test- Ön Test					
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.52	.00
Pozitif Sıra	16	8.50	136.0		
Eşit	0				

Tablo 6'ya göre probleme dayalı öğrenme yöntemiyle dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin MBT-1 ön test ve MBT-2 son test puanları arasında MBT-2 son testinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -3.5250$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamına bakıldığında, gözlenen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile deney grubu öğrencilerine uygulanan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin MBT-1 ve MBT-2 Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun MBT-1 ve MBT-2 testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Kontrol Grubunun MBT-1 ve MBT-2 Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Son Test- Ön Test					
Negatif Sıra	5	3.90	19.50	-2,70	,007
Pozitif Sıra	12	11.13	133.50		
Eşit	0				

Tablo 7’ de mevcut matematik dersi öğretim programının (MEB, 2018) önerdiği açıklayıcı anlatım yöntemiyle dersin işlendiği kontrol grubunun MBT-1 ön testinden ve MBT-2 son testinden aldıkları puanlara göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 7’den kontrol grubu öğrencilerinin MBT-2 son test puanlarının MBT-1 ön test puanlarına göre anlamlı biçimde arttığı görülmektedir ($z = -2.70$, $p < 0.05$, $r = 0.721$). Açıklayıcı anlatım yönteminde öğrenci kendisine sunulan materyalden anlam oluşturmaktadır. Öğretmen ise bu süreçte dersin içeriğini seçerek düzenlemekte ve öğrenci için anlamlı hale getirerek çeşitli materyallerle içeriği öğrenciye açıklamaktadır. Bu bulguya göre açıklayıcı anlatım yöntemi etkili bir biçimde kullanıldığında öğrencilerin matematik başarısının artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak Tablo 6 ve Tablo 7 birlikte incelendiğinde deney grubuna uygulanan probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi görülmektedir. Tablo 6 ve Tablo 7’den uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin matematik başarı puanlarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı puanlarındaki artıştan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney Grubu Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ait nitel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 8’de deney grubu öğrencilerinin uygulamayla ilgili görüşleri kategori ve kodlar kullanılarak frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubu Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ile İlgili Görüşleri

Kategori	Kodlar	Alt Kodlar	f	Toplam f
Olumlu Görüşler	Öğrenmeye etkisine dair görüşler	Anlamlandırmayı ve kavramayı sağlaması	11	34
		Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	3	
		Öğretici olduğunu düşünme	7	
		Öğrenilenleri özümseme/Kavramları ve tanımları pekiştirme	3	
		Konuyu derinlemesine öğrenme	2	
		Formül öğrenme	8	
Günlük hayat ile ilişkilendirme	Günlük hayattan daire örnekleri bulma	Günlük hayattan daire örnekleri bulma	12	43
		Senaryoların günlük hayat ile ilişkili olması	17	
		Günlük hayattan çember örnekleri bulma	14	
En beğenilen senaryo ve etkinlik	Akın ve Dost	Akın ve Dost	11	17
		Boş Zaman Aktivitesi	1	
		Sağlıklı Yaşam	3	
		Mutluluk Lokantası	2	
Senaryo ve Etkinliklerde karşılaşılan zorluklar	Herhangi bir zorlukla karşılaşılmaması	Herhangi bir zorlukla karşılaşılmaması	3	3
Senaryo ve etkinliklerin faydaları/duygu düşünceler	Grup çalışması ve iş birliğini sağlaması	Grup çalışması ve iş birliğini sağlaması	4	24
		Yorumlama/Keşfetme	3	
		Sosyalleşme/Yardımlaşma	4	
		Eğlenceli/Keyifli etkinlikler	7	

Tablo 8 (Devamı)*Deney Grubu Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ile İlgili Görüşleri*

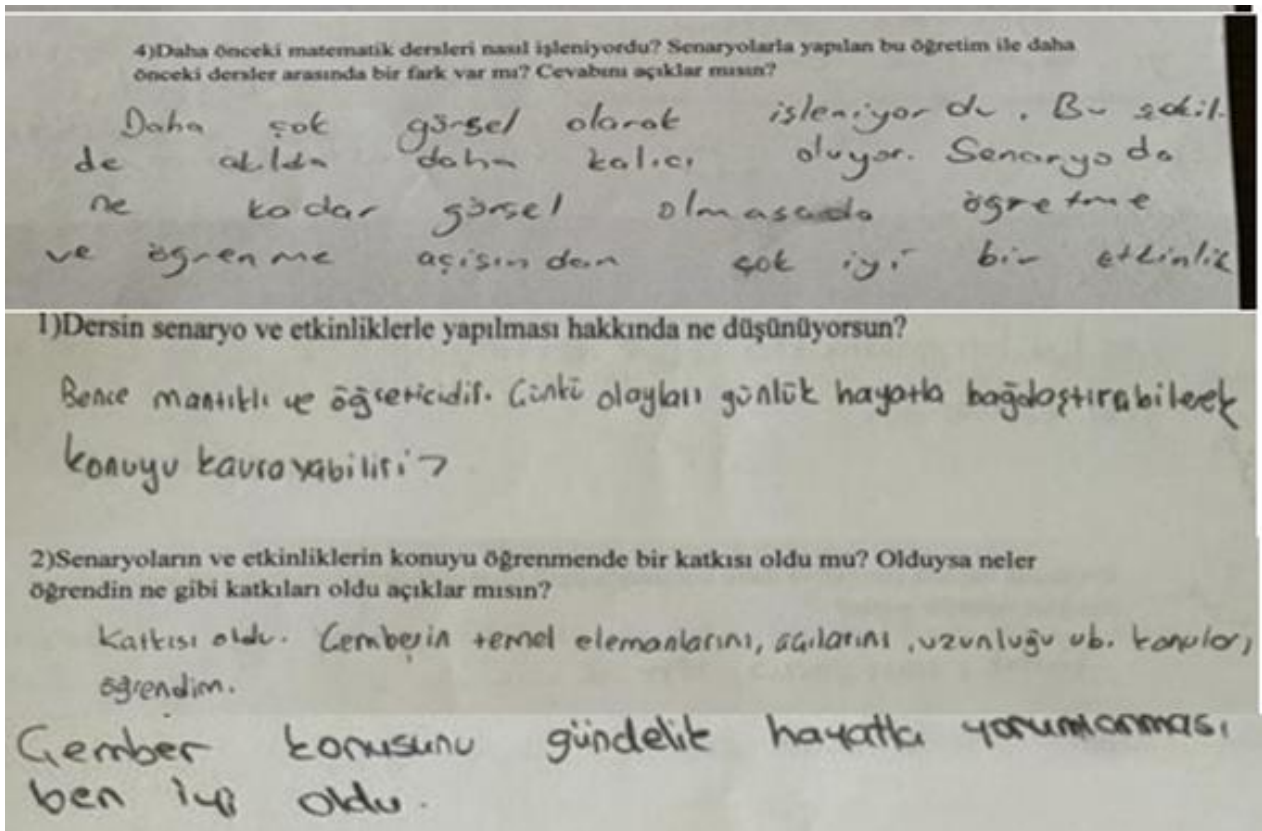
		Farklı bir deneyim	6	
Olumsuz Görüşler	Öğrenmeye dair görüşler	Sıkıcı	4	
		Verimsiz	3	
		Çok fazla katkısı olmadı	3	
	En beğenilen senaryo ve etkinlik	Hiçbirini beğenmeme	1	
Senaryo etkinliklerde karşılaşılan zorluklar	ve	Ön bilgi eksikliğinin olması	3	10
		Grupça karar vermenin zor olması	2	1
		Senaryo sonundaki soruların gerekli olmadığını düşünme	1	7

Tablo 8 incelendiğinde uygulamaya dair öğrenci görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler uygulamanın ağırlıklı olarak günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlere dayalı olarak senaryolarla işlenmesinin eğlenceli, keyifli ve farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Tablo 8'e göre probleme dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin konuyu ve kavramları anlamlandırılmalarına, derinlemesine öğrenmelerine ve pekiştirmelerine yardımcı olmasının yanında kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve formül öğrenmelerini sağlaması açısından olumlu öğrenci görüşlerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler probleme dayalı öğrenme uygulaması kapsamında verilen senaryo ve etkinliklerle çalışmanın grup çalışmasını ve iş birliğini olumlu olarak etkilediği ve sosyalleşme ve yardımlaşma ile keyifli bir süreç yaşayarak farklı bir deneyim kazındıklarını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşlere sahip öğrencilerin az sayıda olmasına rağmen bu görüşlerin dikkate değer olduğu söylenebilir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerden biri ön bilgi eksikliklerinin senaryoda verilen problem durumunu tespit etmede ve problem durumuna yönelik çözüm önerileri sunmada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci grup çalışması ile ortaya çıkan öğretimsel çatışmanın olumsuz olduğunu düşünmüştür. Ancak bu durum öğrenmeye yardımcı öğretim ortamlarının oluşmasında ve motivasyonun sağlanmasında etkili olmuştur diye düşünülmektedir. Öğrenciler "Daha önceki matematik dersleri nasıl işleniyordu?"

Senaryolarla yapılan bu öğretim ile daha önceki dersler arasında bir fark var mı?" sorusuna yanıt olarak on kişi geleneksel yöntem ile ders işlemenin sıkıcı olduğunu ve o derslerde kendilerinin pasif olduğunu düşündüklerini bu nedenle senaryolarla öğrenmenin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre bu yöntem yorum yapmalarına ve fikirlerini ifade etmelerine imkân sağlamaktadır. Bir kişi senaryoların her ders ve konu için uygulanamayacağını ancak uygulanabilecek konuları öğrenmede etkili olacağını ve kavramsal öğrenmeye katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Beş kişi ise geleneksel yöntemler olarak adlandırdıkları açıklayıcı anlatım yönteminde öğretmen merkezli olarak ulusal ölçekteki sınavlara yönelik daha fazla soru çözümü yapıldığını vurgularken senaryoların farklı soru tarzlarını görmelerine yardımcı olmadığını, öğretmenin soruyu çözmemesi durumunda kendilerinin konuyu öğrenemeyeceklerini ve pekiştiremeyeceklerini düşündüklerini ancak bu yöntemle ders işlemenin keyifli olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 5'te ve Şekil 6'da deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

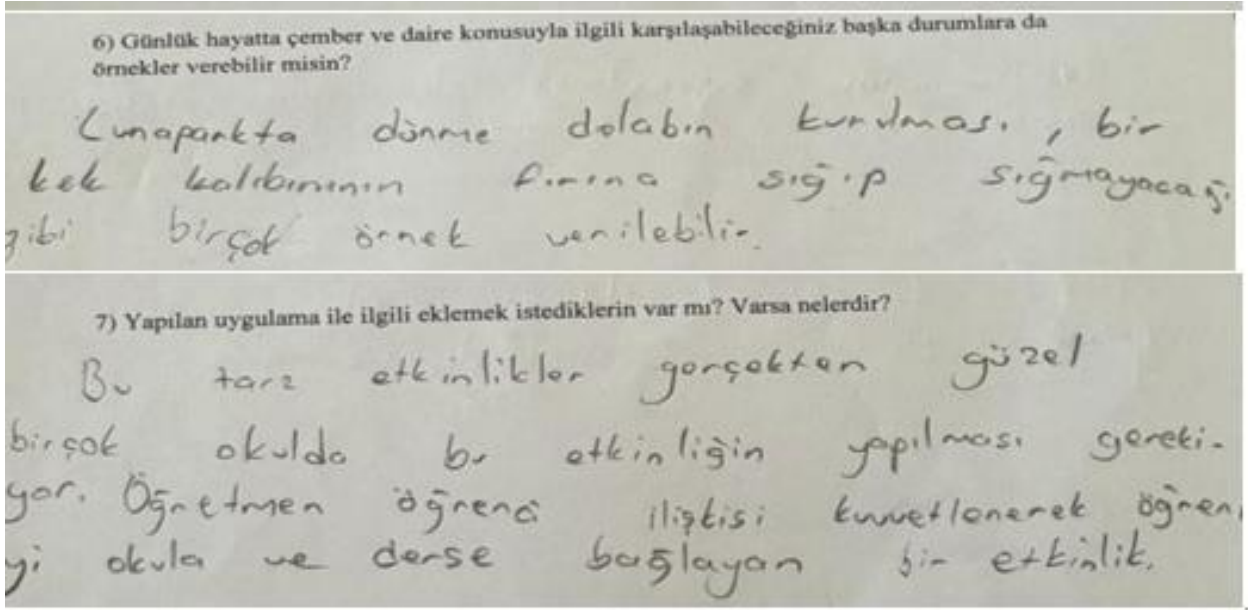
Şekil 5

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Dair Görüşlerinden Örnekler 1



Şekil 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Dair Görüşlerinden Örnekler 2



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada probleme dayalı öğrenmenin on birinci sınıf öğrencilerin matematik başarısına etkisi geometri öğrenme alanında bulunan çember ve daire konusu örneği üzerinden incelenmiş ayrıca sürece ilişkin öğrenci görüşleri de değerlendirilmiştir. On birinci sınıf öğrencileri ile yarı deneysel desenle yürütülen bu araştırmada probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin çember ve daire konusu bağlamında matematik başarılarının arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu ile açıklayıcı anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun matematik başarı son testinden (MBT-2) aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=2.50$, $p<.05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme ve iş birliği içinde çalışma imkânı sunmasının etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin görüşlerinin alındığı nitel verilerin analiz ile desteklenmektedir. Şöyle ki deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu bu yöntemi öğrenmenin kalıcılığını sağlama, kavramları ve tanımları içselleştirme, konuyu derinlemesine öğrenme, formülleri öğrenme, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme ve günlük yaşamdan örnekler verme ve kendilerini ifade etme fırsatlarının verilmesi boyutlarında değerlendirerek olumlu görüşlerini yansıtmışlardır. Literatürde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı birçok çalışma olmasına rağmen özellikle Türkiye’de geometri alanında bu yöntemin kullanıldığı çalışmaların sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın sonucu bu yöntemin kullanıldığı

birçok çalışmanın sonucu (Suprihatin, 2022; Çelik ve Işık, 2021; Harahap, 2019; Kara, 2020; Usta ve Mirasyedioğlu, 2017; Çetin ve Mirasyedioğlu, 2019; Çakır, 2015; Usta, 2013; Alus, 2013; Kar, 2010) ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırmamız geometri alanında ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır ve bu alanda yapılan az sayıdaki çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın sonucunun bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin matematik başarılarının arttığı sonucunu ortaya koyan Alus (2013) ve Menten (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği Menten (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği araştırmamızın sonuçları örtüşmektedir. Araştırmamızda görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu uygulamanın eğlenceli ve yardımlaşmaya açık olması dolayısıyla matematik dersini eskiye nazaran daha çok sevdiklerini ve derse daha fazla katılma istekleri oluştuğunu vurgulamışlardır. Elde edilen sonuçlar literatürde bu alanda yapılmış olan diğer çalışmalarla (Mensah ve ark., 2022; Rézio ve ark., 2022; Migdadi ve Al-Zu'bi, 2021; Uyar ve Bal, 2015; Kara, 2020; Çakır, 2015; Özdil, 2011) benzerlik göstermektedir. Örneğin; Rézio ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada öğrencilerin gerçek yaşam ile bağlantı kurlmaları dolayısıyla içerik ve kavramları daha iyi anladıkları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Mensah ve diğerleri (2022) geometri öğrenme alanında daire konusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılması ile yapılan uygulamada öğrencilerin matematik performanslarında gelişme olduğunu, kavramları akılda tutma sürelerinin arttığını ve matematiğe yönelik daha olumlu tutum içinde olduklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan probleme dayalı öğrenme çalışmalarının sonuçları (Çelik ve Işık, 2021; Mensah ve ark., 2022; Ameen ve ark., 2022; Çetin ve Mirasyedioğlu, 2019; Rézio ve ark., 2022; Suprihatin, 2022) ile araştırmamızın sonuçları da paralellik göstermektedir. Ameen ve diğerleri (2022) geometri öğrenme alanında çember ve daire konusunda bütün bir kentteki lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada probleme dayalı öğrenme yönteminin bilginin kazanılmasında ve akılda tutulmasında geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Özdil (2011) yapmış olduğu çalışmada yedinci sınıf matematik dersinde geometrik kavramlardan alan ve çevre kazanımlarının öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarı ve geometriye yönelik tutum bağlamında etkisini araştırmıştır. Araştırmada geometri başarısı bağlamında geleneksel yöntem ile probleme dayalı öğrenme yöntemi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç

araştırmamızın sonucunu desteklememektedir. Probleme dayalı öğrenme küçük gruplarda etkili olan bir yöntemdir, iş birliği gerektirmektedir. Bu nedenle kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça güçtür. Çünkü yöntemin uygulanması sırasında öğretmenin her durumu kontrol altına alması ve öğrencileri yönlendirmesi onlara rehberlik etmesi zor olabilir. Bu durumda probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanması ile yapılan öğretim etkili bir sonuç ortaya koyamayabilir. Ancak geometri öğrenme alanında az örneklem ile yaptığımız araştırmamızda bu tür zorluklar ile karşılaşmamış ve probleme dayalı öğrenme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin birkaçı probleme dayalı öğrenme uygulamasının sıkıcı olduğunu ve zaman açısından verimsiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca benzer bir sonuç Eski'nin (2011) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada görülmüştür. Buna göre Eski'nin (2011) çalışmasında öğrenciler; çalışmanın zaman açısından uzun sürdüğünü ve grupta bulunan bazı arkadaşlarının etkinliklere katılımlarının az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yönteminin “kendi kendine öğrenmeyi ön plana alması, öğrencinin kendi öğrenmesinden ve çalışmasından sorumlu olması araştırma inceleme yoluyla elde ettiği bilgileri grup çalışması ile arkadaşları ile paylaşması, eski ve yeni bilgilerin birlikte değerlendirilerek çözüme ulaşılması ve çözümlerin sınıfla paylaşılması” gibi kendine has özelliklerinin olmasının bazı öğrencilere çeşitli zorluklar yaşattığı söylenebilir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargısının olup olmadığı ya da öğrenilecek konuya temel oluşturan ön bilgilerinin eksik olup olmadığı da araştırılması gereken nedenlerden birkaçı olabilir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması farklı bir araştırmanın konusu olmakla beraber bu araştırmada ortaya çıkan bu tür bir sonuca vurgu yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına dayalı olarak:

- “Çember ve daire” örneği üzerinden probleme dayalı öğrenme yöntemi ortaöğretim öğrencileri üzerinde uygulanarak öğrencilerin matematik başarısının değerlendirilmesi ve görüşlerinin alınarak probleme dayalı öğrenme sürecinde aksayan yönlerin iyileştirilmesi önerilebilir.
- Matematik konularının günlük yaşamla bağlantısını kurmakta zorlanan öğrenciler için soyut kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirebilecekleri senaryoların hazırlanarak uygulanması önerilebilir.

- Probleme dayalı öğrenme yönetimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden bazılarının grup çalışmalarında pasif kaldıkları görülmüştür. Bunun önlenmesi için grupların kendi içlerinde görev dağılımı yaparken öğretmenin yakından gözlem yapması önerilebilir.
- Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bu yöntemin kullanıldığı araştırmamıza benzer araştırmaların diğer konularda ve farklı sınıf seviyelerinde yapılması ve yöntemin etkisinin araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, K. (2018). *Ortaokul 7. sınıf çember-daire ve çokgenler konularının öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin Van Hiele geometri düşünme düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altıparmak, K., & Akın, P. (2017). Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine deneysel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(26), 459-492. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.292775>
- Altun, M. (2001). *İlköğretim 2. kademedeki matematik öğretimi*. (1. Baskı). Alfa.
- Alus, M. (2013). *Probleme dayalı öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi*. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ameen, K. S., Salawu, S. A., Ajibade, E. A., & Nasrudeen, M. A. (2022). Effects of problem-based instructional strategy on senior school students' performance in circle theorems. *Jurnal Pendidikan Matematika Universitas Lampung*, 10(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.23960/mtk/v10i1.pp1-15>
- Anjelina, Z., Usman, U., & Ramli, M. (2021). Students' Metacognitive Ability Mathematical Problem-Solving through the Problem-based Learning Model. *Jurnal Didaktik Matematika. LPPM Unsyiah*, 8(1), 32-44. <https://doi.org/10.24815/jdm.v8i1.19960>
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School Learning: An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic.

- Aydoğdu, M. (2020). Doğrusal denklemler ve eşitsizlikler konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 97-108.
- Aytaç, U. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin Anadolu liseleri matematik dersindeki kümeler konusunda öğrencilerin başarılarına ve davranışlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayyıldız, A. (2021). *Lineer cebir dersinde çoklu temsil temelli ve probleme dayalı öğretimin öğretmen adaylarının düşünme yapılarına, anlama boyutlarına, akademik başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baki, A. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (5. Baskı). Harf.
- Bayraktar, F. (2020). *5. sınıf yüzdeler konusunun probleme dayalı öğretiminin APOS Teorisi ile incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Biber, M. (2012). *Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Boz, H., & Alacapınar, F.G. (2023). Determining the effect of problem-based learning on students' academic achievement in mathematics lessons. *International Journal of Quality in Education*, 8(1), 11-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler ön test- son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22.baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem.

- Cantürk Günhan, B., & Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 119-134.
- Cantürk Günhan, B., & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 134-155.
- Chalis, G. A., & Ariani, Y. (2020). Pengaruh Model Problem Based Learning (PBL) Terhadap Hasil Belajar Pecahan di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 4(3), 2936–2944. <https://doi.org/10.31004/jptam.v4i3.794>
- Cui, Z., Ng, O. L., & Jong, M. S. Y. (2023). Integration of Computational Thinking with Mathematical Problem-based Learning. *Educational Technology & Society*, 26(2), 131-146. <https://www.jstor.org/stable/48721001>
- Çakır, S. (2015). 7. Sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik, E., & Işık, A. (2021). Cebir öğrenme alanında probleme dayalı işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya ve edinilen bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 736-767. <https://doi.org/10.17556/erziefd.828757>
- Çetin, Y., & Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 13-34. <https://doi.org/10.18009/jcer.494907>
- Daniel, L. K. (2003). *Problem based learning for teachers, Grades 6-12*. Pearson.
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology*, 2(53), 279–310. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00172.x>
- Demir, B. (2011). *Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Nümerik Analiz Dersinde Uygulanması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Eğitim Bilişim Ağı [EBA] (2012). *Eba*. Eğitim Bilişim Ağı. <https://www.eba.gov.tr/>
- Ekaputri, H., & Simanjorang, M. M. (2022). The Effect of Problem-Based Learning Model on Students' Mathematical Literacy. *Interdisciplinary Social Studies*, 1(12). <https://doi.org/10.55324/iss.v1i12.289>
- Erdoğan, A. F. (2018). *İlköğretim 7. Sınıf merkezi eğilim ölçüleri konusunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Eroğlu, A., Aydoğdu, M., & Tutak, T. (2020). Doğrusal denklemler ve eşitsizlikler konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(18) , 97-108.
- Ersoy, E.(2012). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde üst düzey bilişsel düşünme becerileri ve duyuşsal kazanımlardaki değişim*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ginting, M. S., Latriani, U., Mahmuzah, R., Kurnia, H., & Aklimawati, A. (2021). The analysis of learning outcomes through problem-based learning model approach on circle materials. *Jurnal Serambi Ilmu*, 22(1), 110-125. <https://doi.org/10.32672/si.v22i1.2747>
- Goni, A. M., Tumurang, H., & Ester, K. (2022). Problem Based Learning (Pbl) Model and Mathematics Learning Outcomes Students. *Specialusis Ugdyms*, 1(43), 8277-8284.
- Gonzalez, L. (2019). The problem-based learning model. *In 2019 eighth international conference on educational innovation through Technology*, 180-183. <https://doi.org/10.1109/EITT.2019.00042>
- Harahap, H. H. (2019). Application of Problem Based Learning Models to Students' Mathematical Problem Solving Ability. *Journal of Education and Practice*, 10(18). <https://ssrn.com/abstract=3625387>
- Hatisaru, V. (2008). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin endüstri meslek lisesi 9.sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Hatisaru, V. (2015). Investigating Student Growth in Problem Based Learning Treatment Mathematics Classs. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2) , 459-477. <https://doi.org/10.21547/jss.256769>
- Hendriana, H., Johanto, T., & Sumarmo, U. (2018). The Role Of Problem-Based Learning To Improve Students' Mathematical Problem-Solving Ability and Self Confidence. *Journal on Mathematics Education*. <https://doi.org/10.22342/jme.9.2.5394.291-300>
- Hmelo-Silver C. E., & Cindy E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hmelo-Silver C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1(1), 21 – 39.
- Hmelo-Silver C. E., & Eberbach C. (2012). Learning theories and problem-based learning. *Problem-based learning in clinical education*. Springer, 3–17. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2515-7_1
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3(1), 485-506.
- Jonassen, D. (2011). Supporting problem solving in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(2), 95-119.
- Kar, T. (2010). *Lineer cebirde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kara, A. (2020). *Doğrusal denklemler ve eşitsizlikler konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karaalioglu, A. (2016). *7. sınıf oran ve orantı konusunun probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenci başarı ve kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Kim, N. J., Belland, B. R., & Walker, A. E. (2018). Effectiveness of computer-based scaffolding in the context of problem-based learning for STEM education: Bayesian meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 397-429. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9419-1>
- Koh, K., & Chapman, O. (2019). Problem-based learning, assessment literacy, mathematics knowledge, and competencies in teacher education. *Papers on postsecondary learning and teaching: proceedings of the university of calgary conference on postsecondary learning and teaching*, 3, (ss.74-80). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302560.pdf>
- Kurt, U. (2021). *Probleme dayalı, işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların meta-analizi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mairing, J. P. (2021). Proving Abstract Algebra Skills with Problem-Based Learning Integrated with Videos and Worksheets. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 1000-1015. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a20>
- Menten, G. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının onuncu sınıflarda geometriye ilişkin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve motivasyona etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Migdadi, M.A., & Al-Zu'bi, M.A. (2021). The Effectiveness of Problem-Based Learning in Improving Mathematical Thinking Skills, and Mathematical Problem Solving Ability. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 12(33), 66–78. <https://doi.org/10.33977/1182-012-033-006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/mat/webfolders/Mat_6-8_2009.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. (9, 10, 11. ve 12. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://bumatematikozelders.com/altsayfa/meb_mufredat/meb_matematik_mufredati_9_10_11_12.sinif.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Musal, B., & Miral, S. (2002). *Grup dinamikleri: D.E.Ü aktif eğitim çalışmaları eğitim yönlendiricisi kurs kitapçığı*. DEÜ Tıp Fakültesi.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Öksüz, C., & Uca, S. (2011). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme üzerine bir örnek olay. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Özdil, G. (2011). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıflarda çevre ve alan kavramı öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgen, K. (2007). *Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi probleme dayalı öğrenme ve öğrenci takımları – başarı bölümleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Rézio, S., Andrade, M.P., & Teodoro, M. F. (2022). Problem-Based Learning and Applied Mathematics. *Mathematics* 2022, 10, 2862. <https://doi.org/10.3390/math10162862>
- Ronis, D. L. (2001). *Problem-based learning for math & science: Integrating inquiry and the internet*. Corwin Press.
- Saleh, A., Phillips, T. M., Hmelo-Silver, C. E., Glazewski, K. D., Mott, B. W., & Lester, J. C. (2022). Probleme dayalı bir öğrenme ortamında işbirlikçi sorgulamayı anlamaya yönelik bir öğrenme analitiği yaklaşımı. *İngiliz Eğitim Teknolojisi Dergisi*, 53(5), 1321-1342. <https://doi.org/10.1111/bjet.13198>

- Savery, J. R. (2019). Comparative pedagogical models of problem-based learning. *The Wiley Handbook of problem-based learning*, 81-104. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch4>
- Simatupang, R., Elvis, N. E., & Syahputra, E. (2019). Analysis of Mathematical Problem-Solving Abilities Taught Using Problem-Based Learning. *American Journal of Educational Research. Science and Education Publishing Co., Ltd.* <https://doi.org/10.12691/education-7-11-6>
- Suprihatin, T. (2022). Using Problem-Based Learning to Improve 12th Grade Students' Learning Outcome of Mathematical Three-Dimension. *Interdisciplinary Social Studies*, 1(12). <https://doi.org/10.55324/iss.v1i12.283>
- Taşoğlu, A. K., & Bakaç, M. (2023). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 855-884. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1086365>
- Tawfik, A. A., & Kolodner, J. L. (2016). Systematizing scaffolding for problem-based learning: A view from case-based reasoning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1608>
- Umay A. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye ne kadar hazır olduklarına ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 194-203.
- Usta, N. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik öz yeterliğine ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Usta, N., & Mirasyedioğlu, Ş. (2017). Problem tabanlı öğrenme yaklaşımı ile matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve öz-yeterliğine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2263-2282.
- Uyar, G. (2014). *6. sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe ilişkin tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Uyar, G., & Bal, A. P. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 361-374.
<https://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.020>
- Uygun, N. (2010). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Van De Walle, J. A., Karp, K.S. & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and Middle School Mathematics Teaching Developmentally*. Pearson Education.
- Wijnia, L., Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2019). The problem-based learning process: An overview of different models. *The Wiley handbook of problem-based learning*, 273-295.
<https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch12>
- Zamir, S., Yang, Z., Wenwu, H., & Sarwar, U. (2023). Assessing the attitude and problem-based learning in mathematics through PLS-SEM modeling. *PLoS One*, 17(5), e0266363.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280909>

Ek

MBT-1 ve MBT-2 Testlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Aşamalı Puanlama Ölçeği

Problem	Puan	Aşamalar
A		<i>Problemi Anlama</i>
	3	Problemin tam olarak anlaşılması
	2	Problemin bir parçasının anlaşılması
	1	Problemin anlaşılabilmesi
	0	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi
B		<i>Plan Hazırlama (Bir Strateji Seçme)</i>
	3	Uygun çözümü oluşturacak bir stratejinin seçilmesi
	2	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi
	1	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi
	0	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi
C		<i>Planı Uygulama</i>
	3	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması
	2	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması
	1	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması
	0	Herhangi bir çözümün yapılamaması
D		<i>Değerlendirme</i>
	3	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi
	2	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması
	1	Sonuçların kısmen doğrulanması
	0	Sonuçların nasıl doğrulanacağını bilmemesi
E		<i>Problem Ortaya Atma</i>
	3	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir
	2	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş
	1	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez
	0	Aynı problem veya herhangi bir problem yazılmamış

(Kaynak: Baki, 2014, s. 208).



Eğitim Fakültesi
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA

debder@dpu.edu.tr