

İNUEBED (İNUGSE), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda ikize yayınlanan ve

İNUGSE (İNUEBED) is a biannual peer reviewed international journal published by İnönü University

meslektas değerlendirmesi yöntemi benimsenmiş uluslararası

Graduate School of Education.



Owner

On Behalf of İnönü University Graduate
School of Education
Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editor in Chief

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editors

Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Res. Assist. İbrahim Halil DOĞAN

Advisory Board

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Recep DÜNDAR
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. İbrahim ÜNAL
Assoc. Prof. Dr. Gülten GENÇ
Assoc. Prof. Dr. Devkan KALECİ
Assoc. Prof. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Language Editors

Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN

Design

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Layout Editors

Res. Assist. İbrahim Halil DOĞAN

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

Abstraned & Indexed in

Index Copernicus
ASCI
I2OR
Türk Eğitim indeksi
DRJI
Sobiad
Research Bib
JournalTOCs
Journal Factor
Academindex
IPI Indexing

International Scientific Board

Abdurrahman GUZEL, Başkent University-Turkey
Akmatali ALIMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University- Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University-Turkey
Ayperı SIGIRTMAC, Çukurova University-Turkey
Bilal GENÇ, Inonu University-Turkey
Burhanettin DONMEZ, Inonu University-Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University-Turkey
Dilek INAL, İstanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University-Jordan
Gürer GULSEVIN, Inonu University-Turkey
Halil ISIK, Van Yüzüncü Yıl University-Turkey
Huseyin KIRAN, Pamukkale University-Turkey
Iuliana MARCHIS, Babeş-Bolyai University- Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University -Turkey
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Cukurova University-Turkey
Mesut AYDIN, Inonu University-Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University-Turkey
Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University-Turkey
Murat TUNCER, Fırat University-Turkey
Mustafa BALOGLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, Inonu University-Turkey
Mustafa Serdar KOKSAL, Hacettepe University-Turkey
Nesrin SIS, Inonu University-Turkey
Nevzat BAYRI, Inonu University-Turkey
Olgun Adem KAYA, Inonu University-Turkey
Osman TITREK, Sakarya University-Turkey
Ozan Deniz YALCINKAYA, Dicle University- Turkey
Özcan SEZER, Inonu University-Turkey
Recep DUNDAR, Inonu University-Turkey
Ruhan KARADAG, Adıyaman University - Turkey
Sadegul AKBABA ALTUN, Başkent University-Turkey
Selma YEL, Gazi University-Turkey
Serap NAZLI, Ankara University-Turkey
Sibel KAHRAMAN, Inonu University-Turkey
Songül TAS, Inonu University-Turkey
Songul TUMKAYA, Cukurova University-Turkey
Suleyman DOGAN, Ege University-Turkey
Suleyman Nihat SAD, Inonu University-Turkey
Tuncer CAN, İstanbul University-Turkey
Turan SAGER, Yıldız Technical University-Turkey
Yaşare AKTAS ARNAS, Cukurova University-Turkey
Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University- Kuwait
Zülfü DEMİRTAS, Fırat University-Turkey



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- Examination of Middle School Students' Knowledge and Attitudes Regarding Biotechnology and Their Decision-Making Skills on Socioscientific Issues
Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknolojiye İlişkin Bilgi ve Tutumları ile Sosyobilimsel Konularda Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi
Evrin ÖCAL & Sibel KAHRAMAN 01-27
- Examining the Critical Thinking Tendencies of Secondary School Students-Erzincan Example
Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi-Erzincan Örneği
Serdar Halis ÖCAL & Hüseyin Hüsni BAHAR 28-46
- Predictors of Academic Procrastination in Gifted Students: Cognitive Distortion about Achievement and Perceived Parental Achievement Pressure
Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Erteleme Yordayıcıları: Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma ve Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı
Sevilay CANPOLAT & Duygu MUTLU BAYRAKTAR 47-57
- The Relationship Between Parental Perception of Forgiveness and Personal Forgiveness Levels In University Students
Üniversite Öğrencilerinde Anne-Baba Bağışlama Algısı ve Kişisel Bağışlama Düzeyleri İlişkisi
Nuri ERDEMİR & Emine DURMUŞ 58-66
- The Use of Short Films in the Development of Listening/Watching Skills in Turkish Lesson
Türkçe Dersi Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Kısa Filmlerin Kullanımı
Ali GÖÇER & Okan AKGÜL 67-87
- The Challenges Faced in The Process of Training Education Administrators and A Proposal for A Functional Model
Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Fonksiyonel Bir Model Önerisi
Yeliz ÇELİKTEN & Mustafa ÇELİKTEN 88-104
- Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Skills and Bilingualism in Preschool Children in Terms of Different Variables
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile İki Dillilik Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Kübra EMİN & Memet KANAK 105-123



- Problems and Solutions Observed by School Psychological Counselors in the Post-Earthquake Process
Okul Psikolojik Danışmanlarının Deprem Sonrası Süreçte Gözlemledikleri Sorunlar ve Çözümleri
Supha Nur KÜÇÜKBAHÇE & Murat CANPOLAT 124-136
- Metasynthesis Study on Research on the Use of Metaverse in Education
Eğitimde Metaverse Kullanımına Yönelik Araştırmalar Üzerine Metasentez Çalışması
Tuğba KARADAĞ, Ahmet UYAR & İsmail ŞAN 137-159
- Investigating the Practice Teaching Course from the Perspective of Pre-school Pre-service Teachers
Okul Öncesi Öğretmen Adayları Perspektifinden Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İncelenmesi
Sevim KARAOĞLU 160-173



Examination of Middle School Students' Knowledge and Attitudes Regarding Biotechnology and Their Decision-Making Skills on Socioscientific Issues

Evrin ÖCAL ACAR

Ministry of National Education, Türkiye

Sibel KAHRAMAN

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 13.02.2024

Accepted: 03.07.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Biotechnology
Attitude
Knowledge
Decion-making skill

Abstract

Purpose: The aim of this research is to examine the biotechnology knowledge levels, biotechnology attitudes and decision making skills in socioscientific issues of middle school students in terms of various variables (gender, school type, educational level of mother/father, professional seniority of science teacher, department graduation of science teacher) and to reveal the relationship of these dependent variables with each other.

Design & Methodology: This study was conducted within the scope of quantitative methodology and descriptive and relational screening models were used. The sample of the study included 444 students who attended the 8th classes state and private secondary schools in Malatya city centre

Findings: As a result of the research; it has been determined that the biotechnology knowledge level of the students is at medium level. Students' biotechnology knowledge levels did not differ significantly according to gender; It has been determined that there are significant differences according to school type, mother's and father's education level, teachers seniority and teachers graduation. According to the results of the biotechnology attitude score of the students, it was determined that they did not participate in health and food practices, but participated in cloning practices at a moderate level. It was found that students' decision-making skill scores on socioscientific issues did not differ significantly according to gender.

Implications & Suggestions: In this study, it was found that the most important predictor of decision-making skills (scientific, moral and ideological dimensions) on socioscientific issues is knowledge of biotechnology. It was determined that biotechnology attitude was not a significant predictor of decision-making skills in socioscientific issues.



DOI:10.29129/inugse.1436472

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknolojiye İlişkin Bilgi ve Tutumları ile Sosyobilimsel Konularda Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi

Evrin ÖCAL ACAR

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Sibel KAHRAMAN

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 13.02.2024
Kabul: 03.07.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Biyoteknoloji
Tutum
Bilgi
Karar verme becerisi

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerini, biyoteknoloji tutumlarını ve sosyobilimsel konularda karar verme becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü, anne/baba eğitim durumu, fen bilimleri öğretmenin mesleki kıdemi, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüm) açısından incelemek ve bu bağımlı değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini ortaya koymaktır.

Yöntem: Nicel metodoloji kapsamında yürütülen bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya İl Merkezinde bulunan devlet ve özel ortaokullarının 8. sınıflarında öğrenim gören 444 öğrenci oluşturmuştur.

Bulgular: Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; okul türü, anne-baba eğitim durumu, öğretmenin kıdemi ve öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyoteknoloji tutum puanı sonuçlarına göre sağlık ve gıda uygulamalarına katılmadıkları, klonlama uygulamalarına ise orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyobilimsel konular ile ilgili karar verme beceri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Bu çalışmada sosyobilimsel konularda karar verme becerisinin (bilimsellik, ahlaki ve ideolojik boyutları) en önemli yordayıcısının biyoteknolojisi bilgisi olduğu bulunmuştur. Biyoteknoloji tutumunun ise sosyobilimsel konularda karar verme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.



DOI: 10.29129/inujse.1436472

* Bu makale, Prof. Dr. Sibel KAHRAMAN danışmanlığında Dr. Evrim (Öcal) ACAR tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında öğrencileri geleceğin vatandaşları olarak kişisel ve sosyal seçimlerini yapabilmeleri için hazırlamak gerekmektedir ve bu nedenle nitelikli bir fen eğitimine ihtiyaç vardır (Dawson & Soames, 2006; Dawson & Schibeci, 2003). Vizyonu; “Tüm öğrencileri fen okuyazarı bireyler olarak yetiştirmek” olan ülkemiz fen bilimleri dersi öğretim programında fen okuyazarı olan bir bireyler; araştıran, sorgulayan, doğru ve etkili kararlar verebilen, sorun çözebilen, işbirliği yapabilen, etkili iletişim becerisine sahip ve sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hayat boyu öğrenenler olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

İnsan yaşamını kolaylaştıracak ve daha sağlıklı olmasını sağlayacak çalışmalar yapılmasına olanak sağlayan biyoteknoloji tüm canlılar arasında gen aktarımını mümkün kılacak gelişmeler ile 21. yüzyılın en önemli bilimsel ve teknolojik alanlarından birisidir (Yeşilbağ, 2004). Biyoteknolojideki gelişmeler pekçok ülkede olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemini de etkilemiştir ve MEB (2018) öğretim programları incelendiğinde biyoteknolojiye ilişkin konuların 8. sınıf fen bilimleri dersi programında yer aldığı görülmektedir.

Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri bireyleri günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözerken kendi doğru kararlarını verebilecek şekilde yetiştirmektir. Fen bilimleri alanında ikilem içeren sosyobilimsel konularda alınan kararların toplumların geleceğini etkileyeceği düşünüldüğünde bilimsel düşünme yollarını kullanıp bilinçli kararlar verebilen bilim okuyazarı bir toplum oluşturmak önemlidir (Şahin & Hacıoğlu, 2010). Biyoteknolojinin insan sağlığı, çevre ve tarım üzerindeki potansiyel etkisi düşünüldüğünde bu konuların öğretilmeye başlandığı 8. sınıf öğrencilerinin gelecekte bilinçli karar verebilmeleri için biyoteknolojinin sosyal ve ekonomik etkileri ile etik yönleri hakkında yeterli bilimsel altyapıya sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü sosyobilimsel bir konu olan biyoteknoloji ve uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğrenciler biyoteknolojinin uygulamaları ile ilgili kararlarını bilgilerini kullanarak verirler.

Son yıllarda genetik mühendisliği ve biyoteknolojinin günlük yaşantımıza etki eden uygulamaları ortaya çıktıkça etik konularda tartışmalar başlamış olup, toplumun özellikle de öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tutumları ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır (Bal, vd., 2007). Sadler & Zeidler (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada genetik mühendisliği ile ilgili konuların, ahlaki problemler olarak yorumlanma durumlarını araştırmak amacıyla yirmi kolej öğrencisine genetik mühendisliği ile ilgili senaryolar sunulmuş ve bu senaryolara ilişkin soruları cevaplamaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sosyobilimsel konular ile ilgili düşüncelerinin çeşitlilik gösterdiğinin tespit edilmesinin yanı sıra öğrencilerin çoğunun senaryoları ahlaki problemler olarak yorumladıkları ve karar verirken de ahlaki yapı ile ilgili karar verdikleri belirlenmiştir.

Alan yazında yürütülen çalışmalarda, fen bilimleri öğretmen/öğretmen adaylarının genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, kopyalama ve insan genom projesi gibi konularda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Gürkan & Kahraman, 2018, 2019). Biyoteknoloji konularının öğrenciler için soyut ve karmaşık olmasının yanı sıra, yetersiz alan bilgisine, negatif tutum ve önyargıya sahip öğretmenler tarafından anlatılması da öğrenciler için ilgili konuları daha anlaşılabilir hale getirebilmektedir (Turan & Koç, 2012; Uysal vd., 2018). Uluslararası alan yazında da, öğrencilerin biyoteknolojinin zor olduğuna dair önyargıları olduğu (Steele & Aubusson, 2004) ve ayrıca muhtemelen bu sebepten kaynaklı olarak biyoteknolojiye karşı öğrenme isteksizlikleri gözlemlendiği rapor edilmiştir (Kidman, 2009). Yapılan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin biyoteknoloji alanındaki temel kavramları tam olarak anlayamadığını, biyoteknolojinin uygulama alanlarını ve bu alandaki diğer bilimsel

gelişmelerin uygulamalarını kavramada sorunlar yaşadığını göstermektedir (Semenderoğlu & Aydın, 2014).

Kooffreh vd. (2021) çalışmalarında Nijerya'daki ortaokul öğrencilerinin biyoteknolojiye yönelik ilgi, bilgi ve algılarını araştırmak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin %34,21'nin tıbbi biyoteknoloji, genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş ürünler ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları, öğrencilerin %30,03'ü biyoteknolojinin canlı organizmalar ile mal ve hizmet üretmesini kabul etmekte, %10,24'ü klonlamaya karşı çıkmakta oldukları tespit edilmiştir. Genellikle öğrencilerin biyoteknoloji ilgi, bilgi ve algılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

İnaltekin (2019) ve Özden vd. (2013) yaptıkları çalışmalarda sırasıyla ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO)'a ilişkin bilgi seviyelerini ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin GDO'ya dair tutumlarını tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin GDO'ya ilişkin bilgi puanlarının 7.sınıfta öğrenim gören GDO'ya ilişkin bilgi puanlarından daha yüksek olduğu, GDO'ya yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin biyoteknolojiye ilişkin bazı kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin biyoteknolojik gelişmeler ve günlük hayatımızdaki uygulamalarıyla ilgili doğru ve güvenilir bilgilere sahip olmaları, bilinçli kararlar verebilmeleri ve konunun etik boyutlarına ilişkin farkındalık geliştirebilmeleri açısından ortaokulda aldıkları fen bilgisi dersleri en önemli rolü oynamaktadır. Bu bağlamda biyoteknoloji konularının verilmeye başlandığı 8. sınıf fen bilimleri programının biyoteknolojiye ilişkin istenilen bilişsel, duyuşsal davranışları ve karar verme yaşam becerilerini kazandırması beklenmektedir. Dolayısıyla bu dersi alan öğrencilerin insan yaşamını giderek daha fazla etkileyen ve sosyobilimsel bir konu olan biyoteknoloji ile ilgili bilgi düzeyleri, biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoteknoloji konularıyla ilgili karar verme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi programın başarısının değerlendirilmesi açısından gerekli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmakta olup, bu çağın en belirgin özelliği bilim ve teknolojiye hızlı ilerlemeler olarak dikkat çekmektedir. Meydana gelen değişimler toplumların yapısını değiştirirken, eğitim sisteminin de bu hızlı değişime ayak uydurabilmesi zorunlu hale gelmektedir (Doğan Bora, 2005). Geleceğin toplumunu oluşturacak günümüz öğrencilerinin ve vatandaşlarının biyoteknoloji alanındaki son gelişmeler ve uygulamalar ile ilgili karar almaları ve tartışma yapabilmeleri için biyoteknoloji eğitimi oldukça önemlidir (Steel & Aubusson, 2004).

Ülkemizde biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yürütülen araştırmaların genellikle üniversite ve lise düzeyinde olduğu, ortaokul düzeyinde yürütülen çalışmaların da genellikle biyoteknolojinin GDO gibi sınırlı alt alanına yönelik gerçekleştirildiği ve sadece bilgi düzeylerinin ve tutumlarının tespit edilmesi amacıyla yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda biyoteknoloji ve biyoteknolojinin uygulama alanlarından olan genetik mühendisliği, klonlama ve GDO gibi kavramların soyut kavramlar olduğu için anlaşılmasının zor olduğu, bu alanlardaki bilgilerinin yetersiz ya da GDO'lu ürünlerle hormonlu zirai ürünlerin karıştırdıkları sonucundan yola çıkarak bilgilerinin yanlış olduğu ve bu alanlarda yapılan çalışmalardan öğrencilerin çok azının haberdar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürkan ve Kahraman, 2022; Öcal, vd., 2014; Tatar & Cansüğü Koray, 2005).

Ancak, daha önce de bahsedildiği gibi öğrencilerin biyoteknoloji uygulamalarının fayda ve riskleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları sosyobilimsel konuları da içeren bu alan ile ilgili bilinçli kararlar vermelerini ve tutumlarını da etkilemektedir. Yapılan literatür taramasında, alan yazında ortaokul

öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri, tutumları ve sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulguların fen bilimleri dersi programının uygulamadaki etkililiği ile ilgili önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin (8. Sınıf) biyoteknoloji bilgi düzeylerini, biyoteknoloji tutumlarını ve sosyobilimsel konularda karar verme becerilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve bu bağımlı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problem cümleleri aşağıda sunulmuştur:

- Ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumları cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri ve biyoteknoloji tutumları ile sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Araştırmanın birinci amacı, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerini, biyoteknolojiye yönelik tutumlarını ve sosyobilimsel konular ile ilgili karar verme beceri düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla çalışmada nicel metodoloji kapsamında *betimsel tarama modeli (survey)* kullanılmıştır. Bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisini incelemek, genellemeler yapmak, tahminler yürütmek ve nedenselliği açıklamak amacıyla yapılan araştırmalara nicel araştırmalar denir (Büyüköztürk, vd., 2014).

Araştırmanın ikinci temel amacı ise, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri, biyoteknolojiye yönelik tutumları ve sosyobilimsel konular ile ilgili karar verme becerileri bağımlı değişkenlerinin kendi arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bu yönüyle çalışmada *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modellerinde değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağlantılar incelenir. İlişkisel araştırma modelinde *nedensel karşılaştırma* ve *korelasyonel yöntemler* kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu araştırma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri, biyoteknolojiye yönelik tutumları ve sosyobilimsel konular ile ilgili karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde *korelasyon türü ilişkisel desen* kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt Merkez ilçelerindeki ortaokul 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 10 146 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada, evrenin tamamına erişilmesi güç olduğu için örneklem alınmasına karar verilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden *küme örnekleme yöntemi*

kullanılmıştır. *Küme örnekleme* “evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda kullanılır” (Karasar, 2009: 114). Bu araştırmada, Malatya Battalgazi ve Yeşilyurt Merkez ilçelerindeki her bir ortaokul küme olarak alınmıştır. Bu amaçla, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden temin edilen okulların listesinden yansızlık kurallarına göre seçilen 19 okulda öğrenim gören öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Ancak belirlenen bu okullardaki (kümelerdeki) öğrencilerin hepsine ulaşılması örnekleme aşırı bir şekilde büyüttüğünden seçilen her okuldaki (kümeden) da tekrar küme örnekleme gidilerek “kademeli örnekleme” kullanılmıştır (Karasar, 2009:116). Burada ise her okuldaki şubeler birer küme olarak kabul edilmiş ve daha önce belirlenen okullardaki şubeler arasından yansızlık kurallarına göre bir ya da iki şube seçilmiş ve araştırmanın örnekleme bu şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde $n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))]$ formülü (Büyüköztürk vd. 2014: 94) kullanılmıştır. Bu işlem sonucunda uygun örnekleme büyüklüğü en az 370 olarak hesaplanmıştır. Ancak veri toplama araçlarının hatalı, eksik doldurulması ya da birinci ve ikinci ölçme aracı ile üçüncü ölçme aracının farklı zamanlarda uygulanmasından dolayı iki uygulamaya da katılamayan öğrenciler olabileceği gibi durumlar düşünüldüğünden hesaplanan bu örnekleme büyüklüğünden fazla öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme kapsamında veri toplama araçları olarak kullanılan biyoteknoloji başarı testi ve tutum ölçeği toplamda 686 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak veri toplama aracı olarak kullanılan karar verme beceri testi bu örnekleme grubu içerisinde yer alan 64 öğrencinin uygulamanın yapıldığı gün okula gelmemelerinden dolayı veri 622 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın nihai örnekleme, veri toplanan 622 öğrenciden veri toplama araçlarını eksik ve hatalı dolduranlar çıkarıldıktan sonra 444 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın nihai örnekleminde yer alan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Nihai Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)
Cinsiyet	Kız	261
	Erkek	183
Okul türü	Devlet	333
	Özel	111
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	108
	Ortaokul	83
	Lise	101
	Üniversite	124
	Okuryazar değil	28
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	44
	Ortaokul	74
	Lise	123
	Üniversite	191
	Okuryazar değil	12
Fen Bilimleri Öğretmeninin Kıdemi	6-10 yıl	106
	11-15 yıl	124
	16-20 yıl	105
	21-25 yıl	109
Fen Bilimleri Öğretmeninin Mezun Olduğu Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	118
	Diğer	326
Toplam		444

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Öcal, vd., (2016) tarafından geliştirilen “Biyoteknoloji Başarı Testi (BBT)” ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Biyoteknoloji Tutum Ölçeği (BTÖ)” kullanılmıştır. Sosyobilimsel konular ile ilgili karar verme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan “Karar Verme Beceri Testi (KVBT)” ise bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Öcal vd. (2016) tarafından geliştirilen “Biyoteknoloji Başarı Testi (BBT)” toplam 23 soru içermekte olup, testin güvenilirlik analizi sonuçlarına göre *ortalama güçlüğü 0.542; Ortalama ayırt ediciliği 0.388; KR-20 katsayısı 0.709; tek/çift sorular için Spearman-Brown katsayısı 0.683* olarak bulunmuştur.

Öcal vd. (2016) tarafından geliştirilen “Biyoteknoloji Tutum Ölçeği (BTÖ)” ise toplam 13 madde içermekte olup “sağlık (3 madde)”, “gıda (5 madde)” ve “klonlama (5 madde)” olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir ve beşli Likert türü bir tutum ölçeğidir.

Çalışmada kullanılan “Karar Verme Beceri Testi (KVBT)” ise araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Geliştirilen karar verme beceri testinde 4 senaryo yer almaktadır. Senaryolar “gen terapisi”, “klonlama”, “GDO” ve “insan genom projesi” konularını kapsamaktadır. Karar verme beceri testinden elde edilen verilerin puanlanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Tablo 2’de sunulan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır.

Tablo 2

Karar Verme Beceri Testine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

	Hiç (0)	Kısmen (1)	Tamamen (2)
Bilimsellik	B1. Bilimsel olarak doğru bir karardır.		
	B2. Bilimsel olarak uygulanabilir bir karardır.		
	B3. Açıklamaların kendi içinde tutarlı olduğu mantıklı bir karardır.		
Ahlaki	A1. Doğal yaşamın sürdürülebilirliğini dikkate alan bir karardır.		
	A2. Canlıların yaşam haklarını, sağlığını önceleyen ve hassasiyet gösteren bir karardır.		
	A3. İnsanlar arası eşitlik temelli bir karardır.		
İdeolojik	İ1. Benimsenen inançlara (dini, geleneğe dayalı örf, adet gibi) dayandırılan bir karardır.		
	İ2. Sadece mensubu olunan küçük (aile, sınıf, zümre, okul, mahalle gibi) ya da büyük (şehir, ülke, millet gibi) toplulukların çıkarları doğrultusunda verilen bir karardır.		
	İ3. Sadece mensubu olunan küçük ya da büyük toplulukların dışındaki çevrelere karşı olumsuz önyargılardan hareketle verilen bir karardır.		

Verilerin Analizi

Veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistik analizleri (ortalama ve standart sapma) ile parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programından ve AMOS programından yararlanılmış ve değerlendirilmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgular, çalışmamızın alt problemlerine göre sırasıyla verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 444 öğrencinin başarı puanları 4-22 arasında değişmektedir. Başarı testinden alınan ortalama puan (\bar{X}) 14.52, medyan 15 ve mod 17 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre skewness değeri -.351 ve kurtosis değeri -.316 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin orta düzeyde biyoteknoloji bilgisine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada, “ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3-4-5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Biyoteknoloji Bilgi Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Biyoteknoloji Bilgi Düzeyi	Cinsiyet						
	Erkek	183	14.56	3.65	442	-.251	.802
	Kız	261	14.48	3.44			
	Okul Türü						
	Devlet	333	13.56	3.28			
	Özel	111	17.38	2.57	237.998	-12.604	.000*

Tablo 3’deki t-testi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken [$t(442) = -.251, p > .05$], öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [$t(237.998) = -12.604, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 17.38$) biyoteknoloji başarı puanlarının devlet okulunda öğrenim görenlere ($\bar{X} = 13.56$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta kare değeri .26 olarak bulunmuştur. Buna göre biyoteknoloji bilgi düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık % 26’sının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık 1,38 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü “geniş” bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 4’deki ANOVA sonucuna göre, Ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annesi ve babası üniversite mezunu

olan öğrencilerin biyoteknoloji bilgi puanlarının, diğer tüm gruplarda olan öğrencilerin biyoteknoloji puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü anne eğitim durumu için (η^2) .19 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olduğu (“geniş” etki büyüklüğü) söylenebilir. Baba eğitim durumu için hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .13 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından büyük olduğu (“orta” etki büyüklüğü) söylenebilir.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeyinin Anne Ve Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	SS	Sd	F	p	Fark (Scheffe)	η^2	
Anne/Baba Eğitim Durumu	Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	28	13.9	3.33	4	25.032	.000*		
		İlkokul mezunu	108	13.1	2.97	439			1<5	0.19
		Ortaokul mezunu	83	13.1	3.24	443			2<5	
		Lise mezunu	101	14.4	3.58				3<5	
		Üniversite mezunu	124	16.8	2.99				4<5	
	Okuryazar değil	12	14.0	3.05	4	16.757	.000*			
	Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu	44	13.1	2.81	439			1<5	0.13
		Ortaokul mezunu	74	13.1	3.16	443			2<5	
		Lise mezunu	123	13.5	3.60				3<5	
		Üniversite mezunu	191	15.9	3.26				4<5	
Okuryazar değil		28	13.9	3.33	4	25.032	.000*			

(1 “Okuryazar değil”, 2 “İlkokul”, 3 “Ortaokul”, 4 “Lise”, 5 “Üniversite”)* $p < .05$

Tablo 5’deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri fen bilimleri öğretmenlerinin meslekteki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [$F(3,440) = 26.868$, $p < .05$]. Meslekteki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X} = 15.83$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 15.87$) olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi puanlarının meslekteki kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X} = 13.07$) ve 21-25 yıl ($\bar{X} = 13.08$) olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .15 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından büyük olduğu (“geniş” etki büyüklüğü) söylenebilir.

Tablo 5

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeyinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	X̄	SS	Sd	F	p	Fark (Scheffe)	η ²
6-10 yıl	106	15.83	3.64	3	26.868	.000*	3<1	0.15
11-15 yıl	124	15.87	3.00	440			3<2	
16-20 yıl	105	13.07	2.96	443			4<1	
21-25 yıl	109	13.08	3.39				4<2	

(1 "6-10 yıl", 2 "11-15 yıl", 3 "16-20 yıl", 4 "21-25 yıl") *p<.05

Tablo 6'daki t-testi sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [$t(442) = 3.382, p < .05$]. Hesaplanan eta kare değeri .03 olarak bulunmuştur. Buna göre biyoteknoloji bilgi düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık % 3'ünün öğrencilerin fen bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .36 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin fen bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm "küçük" bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğretmeninin Mezun Olduğu Bölüme Göre Biyoteknoloji Bilgi Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X̄	SS	Sd	t	p
Biyoteknoloji Bilgi Düzeyleri	Fen Bilgisi	118	15.44	3.55	442	3.382	.001*
	Diğer	326	14.18	3.46			

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Biyoteknoloji Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar "Sağlık" için $\bar{X} = 6.83$; "Gıda" için $\bar{X} = 12.42$ ve "Klonlama" için $\bar{X} = 15.30$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, Öğrencilerin "Sağlık" ve "Gıda" alt boyutlarına "katılmıyorum", "Klonlama" alt boyutuna ise "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde puan verdikleri tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Tutum Ölçeğinden Boyut Ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Madde	Min-mak	X̄	Düzyey	SS
Sağlık	2. Genetiği değiştirilmiş hayvanlardan insanlara organ nakli yapılmasına karşıyım.*	1-5	3.59	Katılıyorum	1.53
	6. Genetiği değiştirilmiş hayvanlardan insanlara organ nakli yapılmasını onaylarım.	1-5	2.16	Katılmıyorum	1.31

	11. İnsanlar için ilaç üretiminde genetiği değiştirilmiş inek, kedi, fare vb. hayvanların kullanılmasını desteklerim.	1-5	2.25	Katılmıyorum	1.31
	Toplam	3-15	6.83	Katılmıyorum	2.99
	10. Besin değerini artırmak için besinlerin genetiğinin değiştirilmesini desteklerim.	1-5	2.42	Katılmıyorum	1.28
	3. Gübre ve tarım ilaçlarına bağımlılığı azaltmak için gıdaların genetiğinin değiştirilmesini onaylarım.	1-5	2.55	Katılmıyorum	1.26
Gıda	13. Daha uzun raf ömrüne sahip olması için sebze ve meyvelerin genetiğinin değiştirilmesini kabul ederim.	1-5	2.33	Katılmıyorum	1.37
	8. Dünyadaki açlık sorununa çözüm üretmesi amacıyla genetiği değiştirilmiş gıdaların üretilmesini desteklerim.	1-5	2.94	Orta Düzeyde Katılıyorum	1.38
	5. Yüksek besin değerine sahip olduğu için genetiği değiştirilmiş gıdalar tüketilmelidir.	1-5	2.16	Katılmıyorum	1.14
	Toplam	5-25	12.42	Katılmıyorum	4.26
	12. İnsan dışındaki canlıların klonlanmasını desteklerim.	1-5	2.75	Orta Düzeyde Katılıyorum	1.31
Klonlama	4. Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasını desteklerim.	1-5	3.75	Katılıyorum	1.29
	9. Bir canlıdan aynı kalıtsal özelliklere sahip olan başka bir canlı üretilmesini desteklerim.	1-5	2.80	Orta Düzeyde Katılıyorum	1.32
	1. Organ nakli için klonlama yapılmasını desteklerim.	1-5	3.57	Katılıyorum	1.23
	7. İnsanlara organ naklinde organ sağlaması için hayvanların klonlanmasını desteklerim.	1-5	2.41	Katılmıyorum	1.29
	Toplam	5-25	15.30	Orta Düzeyde Katılıyorum	3.99

Araştırmada “ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumları cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 8-9-10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 8

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Biyoteknoloji Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

		Boyut	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
Biyoteknoloji Tutumu	Cinsiyet	Sağlık	Erkek	183	6.85	3.03	442	.128	.898
			Kız	261	6.81	2.97			
		Gıda	Erkek	183	12.87	4.49	442	-1.902	.058
			Kız	261	12.10	4.07			
		Klonlama	Erkek	183	14.87	4.15	442	1.945	.052
			Kız	261	15.61	3.84			
	Okul Türü	Sağlık	Devlet	333	6.74	3.10	442	-1.023	.307
			Özel	111	7.08	2.66			
		Gıda	Devlet	333	12.54	4.38	442	1.054	.292
			Özel	111	12.05	3.87			
Klonlama		Devlet	333	15.13	3.96	442	-1.604	.109	
		Özel	111	15.83	4.04				

Tablo 8'deki t-testi sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının sağlık-gıda ve klonlama boyutu puanlarının cinsiyetlerine ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9'deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının sağlık-gıda-klonlama boyutları puanları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 9

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Tutumlarının Anne/Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	SS	Sd	F	p	
Anne Eğitim Durumu	Sağlık	Okuryazar değil	28	6.57	2.80	4	1.132	.341
		İlkokul mezunu	108	6.44	2.87	439		
		Ortaokul mezunu	83	7.30	3.16			
		Lise mezunu	101	6.75	2.96	443		
		Üniversite mezunu	124	6.98	3.05			
	Gıda	Okuryazar değil	28	12.53	4.20	4	.286	.887
		İlkokul mezunu	108	12.18	4.37	439		
		Ortaokul mezunu	83	12.58	4.59			
		Lise mezunu	101	12.71	4.28	443		
		Üniversite mezunu	124	12.25	3.97			
	Klonlama	Okuryazar değil	28	13.62	2.68	4	1.916	.107
		İlkokul mezunu	108	14.97	3.84	439		

Baba Eğitim Durumu		Ortaokul mezunu		443				
		N	X					
Baba Eğitim Durumu	Sağlık	Ortaokul mezunu	83	15.62	3.83	443		
		Lise mezunu	101	15.37	4.06			
		Üniversite mezunu	124	15.71	4.32			
	Sağlık	Okuryazar değil	12	7.66	3.17	4	1.861	.116
		İlkokul mezunu	44	6.41	3.08	439		
		Ortaokul mezunu	74	7.10	3.31	443		
		Lise mezunu	123	6.32	2.65			
		Üniversite mezunu	191	7.09	3.01			
	Gıda	Okuryazar değil	12	13.00	5.16	4	2.112	.078
		İlkokul mezunu	44	11.44	4.56	439		
		Ortaokul mezunu	74	13.57	4.62	443		
		Lise mezunu	123	12.23	4.09			
Üniversite mezunu		191	12.28	4.04				
Klonlama	Okuryazar değil	12	14.25	3.72	4	1.160	.340	
	İlkokul mezunu	44	14.95	3.69	67.444			
	Ortaokul mezunu	74	15.54	3.35	443			
	Lise mezunu	123	14.85	3.65				
	Üniversite mezunu	191	15.65	4.46				

Tablo 10

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Tutumlarının Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Meslekteki Kıdem	N	X	SS	Sd	F	p	Fark (Scheffe)	η ²
Sağlık	6-10 yıl	106	7.18	3.09	3	2.333	.073		
	11-15 yıl	124	6.80	2.65	440				
	16-20 yıl	105	7.13	3.16	443				
	21-25 yıl	109	6.23	3.05					
Gıda	6-10 yıl	106	13.23	4.09	3	2.589	.052		
	11-15 yıl	124	11.68	4.09	440				
	16-20 yıl	105	12.35	4.55	443				
	21-25 yıl	109	12.54	4.23					

Klonlama	6-10 yıl	106	16.28	4.09	3	3.233	.022*	3<1	.02
	11-15 yıl	124	15.30	3.68	440				
	16-20 yıl	105	14.78	4.17					
	21-25 yıl	109	14.86	3.92	443				

(1 “6-10 yıl”, 2 “11-15 yıl”, 3 “16-20 yıl”, 4 “21-25 yıl”) *p<.05

Tablo 10’deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının sağlık ve gıda boyutu puanları fen bilimleri öğretmeninin meslekteki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının klonlama boyutu puanlarının fen bilimleri öğretmeninin meslekteki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [F(3, 440) = 3.233, p<.05]. Meslekteki kıdemi 6-10 yıl (\bar{X} = 16.28) olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının klonlama boyutu puanlarının meslekteki kıdemi 16-20 yıl (\bar{X} = 14.78) fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının klonlama boyutu puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .02 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) söylenebilir.

Tablo 11’deki t-testi sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının sağlık-gıda-klonlama boyutları puanlarının fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre farklı bölümden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin biyoteknolojiye ilişkin tutumlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 11

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğretmeninin Mezun Olduğu Bölüme Göre Biyoteknoloji Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sağlık	Fen Bilgisi	118	6.97	2.98	442	.579	.563
	Diğer	326	6.78	3.00			
Gıda	Fen Bilgisi	118	12.81	4.46	442	1.177	.240
	Diğer	326	12.27	4.18			
Klonlama	Fen Bilgisi	118	15.56	4.05	442	.820	.413
	Diğer	326	15.21	3.96			

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri puanlarına ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri puanlarının “bilimsellik” alt boyutu için \bar{X} =13.77; “Ahlaki” alt boyutu için \bar{X} =7.62 ve “ideolojik” alt boyutu için \bar{X} =52.91 olarak bulunmuştur. Puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin bilimsellik, ahlaki ve ideolojik alt boyutlarına “Hiç” düzeyinde puan verdikleri görülmektedir.

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerileri Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Madde	Min-mak	\bar{X}	Düzyey	SS
Bilimsel	Gen Terapisi (a)	0-6	2.04	Kısmen	0.85
	Gen Terapisi (b)	0-6	1.04	Hiç	1.06
	Klonlama (a)	0-6	1.54	Hiç	1.02
	Klonlama (b)	0-6	1.37	Hiç	1.01
	GDO (a)	0-6	1.79	Hiç	1.90
	GDO (b)	0-6	1.72	Hiç	0.95
	GDO (c)	0-6	1.78	Hiç	0.92
	İnsan Genom Projesi (a)	0-6	0.89	Hiç	1.29
	İnsan Genom Projesi (b)	0-6	1.61	Hiç	1.12
	Toplam	0-54	13.77	Hiç	5.91
Ahlaki	Gen Terapisi (a)	0-6	0.90	Hiç	0.48
	Gen Terapisi (b)	0-6	0.70	Hiç	0.68
	Klonlama (a)	0-6	1.02	Hiç	0.61
	Klonlama (b)	0-6	1.05	Hiç	0.71
	GDO (a)	0-6	1.10	Hiç	0.54
	GDO (b)	0-6	0.93	Hiç	0.54
	GDO (c)	0-6	1.01	Hiç	0.53
	İnsan Genom Projesi (a)	0-6	0.20	Hiç	0.41
	İnsan Genom Projesi (b)	0-6	0.71	Hiç	0.56
	Toplam	0-54	7.62	Hiç	2.72
ideolojik	Gen Terapisi (a)	0-6	0.0045	Hiç	0.06
	Gen Terapisi (b)	0-6	0.25	Hiç	0.47
	Klonlama (a)	0-6	0.05	Hiç	0.24
	Klonlama (b)	0-6	0.05	Hiç	0.24
	GDO (a)	0-6	0.07	Hiç	0.27
	GDO (b)	0-6	0.18	Hiç	0.41
	GDO (c)	0-6	0.01	Hiç	0.11
	İnsan Genom Projesi (a)	0-6	0.23	Hiç	0.42
	İnsan Genom Projesi (b)	0-6	0.18	Hiç	0.41
	Toplam	0-54	52,91	Hiç	1.37

Araştırmada, “ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri cinsiyetlerine, okul türüne, anne/baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemine, fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir? şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 13-14-15 ve 16’da verilmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Ve Okul Türüne Göre Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerileri İlişkin T-Testi Sonuçları

		Boyut	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
Karar verme becerisi	Cinsiyet	Bilimsellik	Erkek	183	13.27	5.81	442	1.489	.137
			Kız	261	14.12	5.96			
		Ahlaki	Erkek	183	7.45	3.02	442	1.082	.280
			Kız	261	7.74	2.48			
		İdeolojik	Erkek	183	52.80	1.43	442	.976	.330
			Kız	261	52.99	1.32			
	Okul Türü	Bilimsellik	Devlet	333	12.30	4.09	129.717	-7.450	.000*
			Özel	111	18.19	7.99			
		Ahlaki	Devlet	333	6.93	1.94	132.328	-7.798	.000*
			Özel	111	9.70	3.56			
İdeolojik		Devlet	333	53.00	1.18	151.583	1.840	.068	
		Özel	111	52.71	1.61				

Tablo 13'deki t-testi sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin Bilimsellik-Ahlaki-İdeolojik boyutları puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken, öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(129.717) = -7.450, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 18.19$) sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik boyutu puanlarının devlet okulunda öğrenim görenlere ($\bar{X} = 12.30$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta kare değeri .11 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik boyutunda gözlenen varyansın yaklaşık %11'inin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü "orta" bir etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .14 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü "geniş" bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Ayrıca Tablo 13 incelendiği zaman ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ahlaki boyutu puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu görülmektedir [$t(132.328) = -7.798, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 9.70$) sosyo-bilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ahlaki boyutu puanlarının devlet okulunda öğrenim görenlere ($\bar{X} = 6.93$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta kare değeri .12 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ahlaki boyutunda gözlenen varyansın yaklaşık %12'sinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü "orta" bir etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .82 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değerine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü "geniş" bir etki büyüklüğüne sahiptir. Aynı tabloda, ortaokul

öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ideolojik boyutu puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu görülmektedir [$t(151.583) = 1.840, p > .05$].

Tablo 14'deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik-ahlaki ve ideolojik boyutu puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyut puanlarının diğer tüm grupların karar verme becerileri puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü verileri değerlendirildiğinde, anne eğitim durumu bilimsellik boyutu ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olduğu ("geniş" etki büyüklüğü) söylenebilir. Anne eğitim durumu ahlaki boyut fark puanları değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından geniş yakın olduğu ("orta" etki büyüklüğü) söylenebilir. İdeolojik boyut için yapılan analizde ise annesi okuryazar olmayan öğrencilerin, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha ideolojik kararlar verdiği ve ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından küçük olduğu ("küçük" etki büyüklüğü) söylenebilir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerilerinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	SS	Sd	F	p	Fark (Dunnett's C)	η ²	
Anne Eğitim Durumu	Bilimsellik	Okuryazar değil	28	12.60	5.44	4	14.895	.000*	1<5	.15
		İlkokul mezunu	108	11.67	3.53	140.217		2<5		
		Ortaokul mezunu	83	11.92	4.37		3<5			
		Lise mezunu	101	13.67	5.23		4<5			
		Üniversite mezunu	124	17.19	7.42					
	Ahlaki	Okuryazar değil	28	7.60	3.25	4	11.587	.000*	1<5	.13
		İlkokul mezunu	108	6.81	2.01	139.509		2<5		
		Ortaokul mezunu	83	7.06	1.86		3<5			
		Lise mezunu	101	7.08	2.23		4<5			
		Üniversite mezunu	124	9.15	3.33					
	İdeolojik	Okuryazar değil	28	53.46	0.69	4	4.294	.003*	4<1	.02
		İlkokul mezunu	108	52.98	1.26	161.888		5<1		
		Ortaokul mezunu	83	53.08	1.08					
		Lise mezunu	101	52.93	1.28					
		Üniversite mezunu	124	52.70	1.56					

Baba Eğitim Durumu	Bilimsellik	Okuryazar değil	12	12.16	3.01	4	10.429	.000*		.09
			İlkokul mezunu	44	11.88	3.63	73.547			
	Ortaokul mezunu	74	11.94	4.57					2<5	
	Lise mezunu	123	12.50	4.81					3<5	
	Üniversite mezunu	191	15.84	6.88					4<5	
Ahlaki	Okuryazar değil	12	8.66	2.99	4	12.855	.000*		2<5	.11
	İlkokul mezunu	44	7.20	2.20	66.883				3<5	
	Ortaokul mezunu	74	6.74	1.84					4<5	
	Lise mezunu	123	6.69	2.26						
	Üniversite mezunu	191	8.59	3.02						
İdeolojik	Okuryazar değil	12	53.66	0.49	4	6.339	.000*		4<1	.02
	İlkokul mezunu	44	53.15	0.80	81.667				5<1	
	Ortaokul mezunu	74	53.09	1.13						
	Lise mezunu	123	52.86	1.38						
	Üniversite mezunu	191	52.83	1.43						

Tablo 14'deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik-ahlaki ve ideolojik boyutu puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik boyutu puanlarının diğer tüm gruplara göre yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .09 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından geniş yakın olduğu ("orta" etki büyüklüğü) söylenebilir. Ahlaki boyut için, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ahlaki boyutu puanlarının, babası ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ahlaki boyutu puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .11 olarak bulunmuştur. Bu değer ile birlikte sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından geniş yakın olduğu ("orta" etki büyüklüğü) söylenebilir. İdeolojik boyut için yapılan analizde ise babası okuryazar olmayan öğrencilerin, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha ideolojik kararlar verdiği ve ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından küçük olduğu ("küçük" etki büyüklüğü) söylenebilir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerilerinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

	Meslekte ki Kıdem	N	X	SS	Sd	F	p	Fark (Dunnett's C)	η^2
Bilimsellik	6-10 yıl	106	16.66	7.57	3	22.326	.000*	1>3	.13
	11-15 yıl	124	15.04	6.01	238.126			1>4	
	16-20 yıl	105	11.40	3.63				2>3	

	21-25 yıl	109	11.79	3.76				2>4	
Ahlaki	6-10 yıl	106	8.08	3.09	3	11.810	.000*	1>3	.07
	11-15 yıl	124	8.51	3.36	238.926			1>4	
	16-20 yıl	105	6.76	1.74				2>3	
	21-25 yıl	109	7.00	1.75				2>4	
İdeolojik	6-10 yıl	106	52.93	1.22	3	1.250	.290		
	11-15 yıl	124	52.75	1.58	240.868				
	16-20 yıl	105	53.02	1.35					
	21-25 yıl	109	53.07	0.94					

Tablo 15'deki ANOVA sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyut puanlarının fen bilimleri öğretmenlerinin meslekteki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu görülmektedir. Meslekteki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyut puanlarının meslekteki kıdemi 16-20 yıl ve 21-25 yıl olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin karar verme becerilerine daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü bilimsellik boyutu için (η^2) .13 olarak bulunmuştur ve bu sonuca göre ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından geniş yakın olduğu ("orta" etki büyüklüğü) söylenebilir. Ahlaki boyut için hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) .07 olarak bulunmuştur ve sonuçlar değerlendirildiğinde, ortalamalar arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından küçük olduğu ("orta" etki büyüklüğü) söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ideolojik boyutu puanlarının fen bilimleri öğretmenin meslekteki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [Welch (4, 240.868) = 1.250, $p > .05$]. Bu bulguya göre farklı mesleki kıdemde olan öğretmenlerin öğrencilerinin karar verme beceri testi ideolojik boyutuna ilişkin puanlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğretmeninin Mezun Olduğu Bölüme Göre Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilimsellik	Fen Bilgisi	118	13.61	5.60	442	-.339	.735
	Diğer	326	13.83	6.02			
Ahlaki	Fen Bilgisi	118	7.93	3.70	149.864	1.147	.253
	Diğer	326	7.51	2.26			
İdeolojik	Fen Bilgisi	118	52.66	1.73	152.720	-2.232	.027*
	Diğer	326	53.04	1.10			

Tablo 16'daki t-testi sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyutu puanlarının fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu görülmektedir. Tablo 16'daki verilere göre, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ideolojik boyutu puanlarının fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(152.720) = 2.232, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer bölümlerden mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin ($\bar{X} = 53.04$) karar verme becerilerinin ideolojik boyutu puanlarının fen bilgisi öğretmenliği mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerine ($\bar{X} = 52.66$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta kare değeri .01 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin ideolojik boyutunda gözlenen varyansın yaklaşık %1'inin öğrencilerin öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .23 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm "küçük" bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeyleri ve Biyoteknoloji Tutumları ile Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Araştırmada, "ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri ve biyoteknoloji tutumları (sağlık, gıda ve klonlama boyutları) ile sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerileri (bilimsellik, ahlaki ve ideolojik boyutları) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17'deki verilere göre yordayıcı değişkenlerle (biyoteknoloji bilgi, biyoteknoloji tutumunun alt boyutları olan sağlık, gıda ve klonlama), sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin bilimsellik boyutu değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, biyoteknoloji bilgisi ve sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin bilimsellik boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r = .740$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .736$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin bilimsellik boyutuna etkisine ilişkin önem sırası biyoteknoloji bilgisi, biyoteknoloji tutumunun alt boyutları olan klonlama, gıda ve sağlıktır. Tablo 17'deki bulgulara göre biyoteknoloji bilgisi ve sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin ahlaki boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .529$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .524$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin ahlaki boyutuna etkisine ilişkin önem sırası biyoteknoloji bilgisi, biyoteknoloji tutumunun alt boyutları olan gıda, klonlama ve sağlıktır.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeyleri ve Biyoteknoloji Tutumları (Sağlık, Gıda Ve Klonlama Boyutları) ile Sosyobilimsel Konularla İlgili Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki İçin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

BİLİMSELLİK	Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
		Sabit	-4.122	1.073		-3.842	.000*	-
	Bilgi	1.229	.054	.734	22.764	.000*	.740	.736
	Sağlık	-.070	.071	-.036	-.996	.320	.013	-.047

	Gıda	-.073	.049	-.052	1.491	.137	-.042	-.071
	Klonlama	.094	.055	.064	1.718	.087	.125	.082
	R= .744, R ² =.553, F(4,439) =135.813, p= .000							
AHLAKI	Sabit	2.093	.626		3.346	.001*	-	-
	Bilgi	.406	.031	.526	12.894	.000*	.529	.524
	Sağlık	-.021	.041	-.023	-.516	.606	-.004	-.025
	Gıda	-.045	.028	-.070	-1.570	.117	-.066	-.075
	Klonlama	.022	.032	.033	.695	.488	.065	.033
	R= .534, R ² =.285, F(4,439) =43.744, p= .000							
İDEOLOJİK	Sabit	53.420	.352		151.779	.000*	-	-
	Bilgi	-.052	.018	-.140	-2.933	.004*	-.129	-.139
	Sağlık	-.013	.023	-.030	-.573	.567	-.007	-.027
	Gıda	-.009	.016	-.029	-.551	.582	-.002	-.026
	Klonlama	.031	.018	.095	1.726	.085	.053	.082
	R= .152, R ² =.023, F(4,439) =2.613, p= .035							

Tablo 17’den elde edilen bir diğer bulguya göre, biyoteknoloji bilgisi ve sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin ideolojik boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-.129$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=-.139$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin sosyobilimsel konulardaki karar verme becerisinin ideolojik boyutuna etkisine ilişkin önem sırası biyoteknoloji bilgisi, biyoteknoloji tutumunun alt boyutları olan klonlama, sağlık ve gıdadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonucu destekler nitelikte olan araştırmalar mevcuttur. Bilen & Özel (2012) üstün yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun GDO’yu bildikleri, Özden vd. (2013) 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak GDO ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları, Özel vd. (2009) lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili orta seviyede bilgiye sahip oldukları, Fonseca vd. (2011) lise öğrencilerinin biyoteknoloji bilginin orta düzeyde olduğu, Darçın (2011) üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun yeterli bilgiye sahip olduğu, Yüce (2011) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgilerinin orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bulgunun aksine Demir & Düzleyen (2012) ile Doğru (2010) 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji bilgilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Öcal, vd., (2014) 8. sınıf öğrencilerinin genetik mühendisliği konusundaki bilgilerinin genel olarak eksik ya da hatalı olduğu, Vanderschuren vd. (2010) lise öğrencilerin biyoteknoloji konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, Prokop vd. (2007) Slovakyalı üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi seviyelerinin yetersiz olduğu, Lamanauskas & Makarskaite-Petkevičienė (2008) öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgilerini yetersiz olduğu, Sürmeli & Şahin (2009) üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili bilgilerinin zayıf olduğu, Aktaş (2020) sınıf öğretmeni adaylarının GDO’lara yönelik bilgilerinin düşük olduğu, Oğur, vd., (2017) üniversite öğrencilerinin GDO bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekler çalışmalara rastlanmıştır. Arslankara (2019) Yüce (2011) ve Darçın (2011) fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Türkmen & Darçın (2007) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının popüler biyoteknoloji konularındaki bilgi seviyelerinde cinsiyete göre bir farklılık gözlenmediği, Özel vd. (2009) çalışmalarında, lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi seviyelerinin cinsiyetten etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Prokop vd. (2007) çalışmalarında, Slovakyalı üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin kız öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmeninin meslekteki kıdemine ve fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

İlgili alanyazında öğrencilerin biyoteknoloji bilgileri fen bilimleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit eden çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak biyoteknoloji konularını içeren derslerin ilk defa fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 2006 güz yarıyılı itibariyle üçüncü sınıf altıncı yarıyılında "Genetik ve Biyoteknoloji" dersi ile uygulamasız olarak ve dördüncü sınıf yedinci yarıyılında "Biyolojide Özel Konular" dersi ile yine uygulamasız olarak yer verilmiştir. Dolayısıyla 2010 ve sonrasında mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu konular hakkında yeterli bilgiye sahip olabilecekleri ve öğrencilerine bu bilgileri aktarabilecekleri düşünülmektedir. Bu 2010 yılında mezun olan öğretmenlerin araştırma uygulamalarının yapıldığı yıl 6-10 yıllık kıdem aralığında olduğu düşünüldüğünde bu aralıkta kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoteknoloji bilgilerinin yüksek çıkması kaçınılmazdır.

İlgili alanyazında öğrencilerin biyoteknoloji bilgileri fen bilimleri öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit eden çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştıran araştırmalar mevcuttur. Sürmeli & Şahin (2009) biyoloji bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji bilgilerinin tıp fakültesinde ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla olduğu belirtmişlerdir. Türkmen & Darçın (2007) fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgi seviyelerinin sınıf öğretmeni adaylarının bilgi seviyelerinden daha yüksek olduğu belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu bulgulardan hareketle biyoteknoloji ile ilişkili dersler alan fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi puanlarının yüksek çıkması kaçınılmazdır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin biyoteknolojiye ilişkin tutum puanları incelendiğinde; öğrencilerin "Sağlık" ve "Gıda" alt boyutlarına "katılmıyorum" düzeyinde puan verdikleri, "Klonlama" alt boyutuna ise "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının sağlık boyutu, gıda boyutu ve klonlama boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji ve uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak üniversite ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda biyoteknoloji tutumunun cinsiyete bağlı olarak farklılaşmanın olduğu ve farklılaşmanın olmadığı çalışmalara rastlanmıştır. Darçın (2011) ve Yüce (2011) çalışmalarında fen

bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknolojiye ilişkin tutumlarında cinsiyete göre bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Uysal, vd., (2018) öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Cebesoy & Dönmez Şahin (2013) öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasında bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Literatürdeki bu bulgulara karşın bazı çalışmalarda ise biyoteknoloji tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirtilmiş olup erkek öğrencilerin biyoteknoloji tutumlarının daha olumlu olduğu rapor edilmiştir. Özel vd. (2009) lisede öğrenim gören erkek öğrencilerin biyoteknolojiye karşı tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Prokop vd. (2007) üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerin genetik mühendisliği ürünlerini daha az kabul ettikleri ve erkek öğrencilerin daha fazla olumlu tutum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Uşak vd. (2009) lise ve üniversitede öğrenim gören erkek öğrencilerin biyoteknolojik uygulamalara karşı tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslankara (2019), erkek öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalara karşın Soğukpınar (2019) kadın fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji tutumlarının öğrenim gördükleri okul türüne, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, fen bilimleri öğretmenin meslekteki kıdemine göre (sağlık ve gıda boyutunda) ve fen bilimleri öğretmenin mezun olduğu bölüme anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu alanda çalışan araştırmacıların biyoteknoloji ve uygulamalarına yönelik tutum ile anne eğitim durumu değişkeni arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Doğru (2010) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji görüşleri ile anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yüce (2011) fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik tutumlarının anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uysal, vd., (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumları ile anne-baba eğitim durumu arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların aksine Benzer & Civangönül (2021) anne eğitim durumu lisans olan öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği duyuşsal puanlarının anne eğitim durumu ilkökul ve lise olan öğretmen adaylarının duyuşsal puanlarından daha düşük olduğu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacılar fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'ya yönelik tutumlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik, ahlaki ve ideolojik boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyutu puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaştığı ancak ideolojik boyut puanlarının okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre sosyobilimsel konular ile ilgili karar verirken daha bilimsel ve ahlaki yaklaşıtları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik, ahlaki ve ideolojik boyutu puanlarının anne-baba eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi okuryazar olmayan, ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre sosyobilimsel konular ile ilgili karar verirken daha bilimsel ve ahlaki yaklaşıtları bunun yanı sıra daha az ideolojik yaklaşıtları söylenebilir. İdeolojik karar verme bilimsel bilginin dışında fikir, inanç ve değerlere göre verilen bir karar olduğundan ideolojik alt boyutunda bulunan bu sonuç

beklenen bir sonuçtur diyebiliriz. Yani okuryazar olmayan bir annenin çocuğunun ideolojik karar vermesi bilimsel bilgi ile ideoloji arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme becerilerinin bilimsellik ve ahlaki boyutu puanlarının fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken; ideolojik boyut puanlarının fen bilimleri öğretmeninin mezun olduğu bölüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği programı dışında diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine göre sosyobilimsel konular ile ilgili karar verirken daha ideolojik yaklaşıtları söylenebilir. Fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin biyoteknoloji ve uygulamaları ile ilgili aldıkları derslerden dolayı biyoteknoloji ve uygulamalarına yönelik daha fazla bilgi sahibi oldukları ve öğrencilerine bu bilgileri aktarabildikleri düşünöldüğünde bu programdan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin sosyobilimsel konularda karar verirken bilimsellikten uzaklaşmadıkları yani ideolojik yaklaşmadıkları söylenebilir. Diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin ise öğrenimleri süresince biyoteknoloji ve uygulamaları ile ilgili dersleri almadıkları düşünöldüğünde öğrencilerine bu konular ile ilgili yeterince bilgi aktaramadıkları ve bundan dolayı öğrencilerinin karar verirken bilimsellikten uzaklaşarak inanç ve değerlerine göre karar verdikleri söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusuna göre; biyoteknoloji bilgisi, biyoteknoloji tutumu ve öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki karar verme becerileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biyoteknoloji bilgisinin sosyobilimsel konularda karar verme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verme becerilerini etkileyen en etkili değişkenin biyoteknoloji bilgileri olduğu söylenebilir ($r = .736$). Öğrencilerin biyoteknoloji bilgileri arttıkça sosyobilimsel konularda karar verirken daha bilimsel ve ahlaki ve daha az ideolojik yaklaşmaktadırlar.

Literatürde sosyobilimsel konularda karar verme becerisi ile biyoteknoloji bilgisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sosyobilimsel konulara ilişkin öğrenci görüşlerinin/bakış açılarının araştırıldığı çalışmaların sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir. Çavuş (2013) 8.sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmasında; sofistike öğrencilerin naif öğrencilere göre daha kapsamlı görüşlere sahip olduğu, ayrıca sofistike öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerine dayalı çıkarımlarda bulduklarını tespit etmiştir. Kaplan & Çavuş (2016) çalışmalarında farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik bakış açılarını tespit etmeye çalışmışlardır. Genetik mühendisliği uygulamalarının insanlar için doğurabileceği sonuçlar bakımından sofistike öğrencilerinin görüşlerinin naiflere göre daha ayrıntılı olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular ve yapılan araştırmalar sonucunda sosyobilimsel konularda karar verme becerisi ile biyoteknoloji bilgi düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu, yani bireyin biyoteknoloji bilgisi arttıkça sosyobilimsel konularda karar verme becerisinin arttığını, karar verirken bilimsel bilgiyi kullandığını ve ideolojiden uzaklaştığını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre biyoteknoloji başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 22 iken bu testten elde edilen puan ortalaması 14.52 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin kazanımlar doğrultusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermekte olup bu durum ile ilgili;

- MEB ders içeriklerini yeniden düzenleyerek öğrencilerin bilgi düzeylerini arttıracak etkinliklere yer verilebilir.
- Öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin mevcut biyoteknoloji konuları ile ilgili bilgileri tespit edilerek yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlere kurslar, hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin hem biyoteknoloji bilgi düzeyi hem de sosyo-bilimsel konularda karar verme becerileri üzerinde oluşturduğu fark nedeniyle biyoteknoloji ile ilgili eğitimlerin sadece öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ile sınırlandırılmaması MEB'na bağlı yaygın eğitim kurumları üzerinden ailelere de biyoteknoloji konuları ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin daha fazla bilgiye sahipken, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha az bilgiye sahip oldukları düşünüldüğünde; MEB ve üniversiteler işbirliği ile öğrenimleri süresince biyoteknoloji ile ilgili ders almayan fen bilimleri öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin meslekteki kıdeminin de hem biyoteknoloji bilgisi hem de sosyobilimsel konularda karar verme becerisi ile ilişkisi düşünüldüğünde fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olmasına rağmen öğrenimleri süresince biyoteknoloji ile ilgili ders almayan öğretmenler olabileceği düşünülerek; yapılacak hizmetiçi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin de göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Biyoteknoloji bilgi düzeyi, biyoteknolojiye yönelik tutum ve sosyobilimsel konularda karar verme becerileri arasındaki ilişki nitel veriler toplanarak derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının GDO'lara yönelik bilgi, tutum ve kabul etme durumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 933-949.
- Arslankara, V. (2019). *Fen Bilgisi Eğitiminde Biyoteknolojinin Önemine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Konya Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bal, Ş., Keskin Samancı, N. & Bozkurt, O. (2007). University students' knowledge and attitude about genetic engineering. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 3(2), 119-126.
- Benzer, S. & Civangönül, B.D. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara yönelik tutumları. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(9), 24-37.
- Bilen, K. & Özel, M. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 135-152.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebesoy, Ü.B. & Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 100-117.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara bakış açıları*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Darçın, E.S. (2011). Turkish pre-service science teachers' knowledge and attitude towards application areas of biotechnology. *Scientific Research and Essays*. 6(5). 1013-1019.
- Dawson, V. & Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes. *Journal of Biological Education*. 38(1).

- Dawson, V. & Soames, C. (2006). The effect of biotechnology education on australian high school students' understandings and attitudes about biotechnology processes. *Research in Science And Technological Education*, 24(2), 183-198.
- Demir, B. & Düzleyen, E. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin GDO Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. 24 Kasım 2013 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2334-29_05_2012-23_42_48.pdf adresinden erişilmiştir.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye Geneline Ortaöğretim Fen Branşı Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerinin Araştırılması*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, M.S. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Biyoteknoloji ile ilgili Yaklaşımları ve Bilgi Seviyelerinin Ölçülmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Fonseca, M.J., Costa, P., Lencastre, L. & Tavares, F. (2011). Multidimensional analysis of high-school students' perceptions about biotechnology. *Journal of Biological Education*, 46(3), 129-139.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(1), 25-39.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Malatya ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(12), 66-78.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2022). Trends of postgraduate theses conducted in the field of science education on biotechnological concepts in Turkey for the last 20 years: a content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 307-327.
- İnaltekin, K. (2019). Ortaokul 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, A. Ö. & Çavuş, R. (2016). Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin genetik temalı sosyo-bilimsel konulara bakış açıları. *International Online of Educational Sciences*, 8, 178-198.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kooffreh, M.E., Ikpeme, E.V. & Mgbado, T. I. (2021). Knowledge, perception, and interest regarding biotechnology among secondary school students in Calabar, Cross River State, Nigeria. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49, 664-668.
- Lamanauskas, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). University students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 4(3), 269-277.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Oğur, S., Aksoy, A. & Yılmaz, Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları: Bitlis Eren Üniversitesi Örneği. *Journal of Food and Health Sciences*, 3, 97-108.
- Öcal, E., Şad, S.N. & Kahraman, S. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin genetik mühendisliği ve uygulamaları ile ilgili görüşleri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Adana.
- Öcal, E., Şad, S.N. & Kahraman, S. (2016). 8.sınıf öğrencilerinin biyoteknolojiye ilişkin bilgi ve tutumları. *3rd International Eurasian Educational Research Congress*, Muğla, Türkiye, 31 Mayıs - 03 Haziran 2016.

- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Gülmez, H. & Demirtaş, F. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3(2), 94-115.
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. & Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 297-328.
- Prokop, P., Lešková, A., Kubiak, M. & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2003). *Weighing in on genetic engineering and morality: students reveal their ideas, expectations and reservations*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Philadelphia, PA. (March 23-26).
- Semenderoğlu, F. & Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 751-773.
- Soğukpınar, R. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetik ve Biyoteknolojiye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Steele, F. & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387.
- Sürmeli, H. & Şahin, F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 33-45.
- Şahin, F. & Hacıoğlu, Y. (2010). Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. sınıf öğrencilerinin "kalıtım" konusunda kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 269-275.
- Tatar, N. & Cansüğü Koray, Ö. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin "genetik" ünitesi hakkındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 415-426.
- Turan, M. & Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83
- Türkmen, L. & Darçın, E.S. (2007). A comparative study of turkish elementary and science education major students' knowledge levels at the popular biotechnological issues. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2(4), 125-131.
- Uşak, M., Erdoğan, M., Prokop, P. & Özel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding Biotechnology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130.
- Uysal, E., Cebesoy, Ü., B. & Karışan, D., (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Vanderschuren, H., Heinzmann, D., Faso, C., Stupak, M., Arga, K. Y., Hoerzer, H., Laizet, Y., Leduchowska, P., Silva, N. & Šimková, K. (2010). A cross-sectional study of biotechnology awareness and teaching in european high schools. *New Biotechnology*, 27(6).
- Yeşilbağ, D. (2004). Tarımsal ve hayvansal ürünlerde modern biyoteknoloji ve organik üretim. *Uludağ Üniversitesi Journal of Faculty of Veterinary Medicine*, 23(1-2-3), 157-162.
- Yüce, Z. (2011). *Fen bilgisi öğretmeniği öğrencilerinin biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları: tutum, görüş ve değer yargıları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Examining the Critical Thinking Tendencies of Secondary School Students - Erzincan Example

Serdar Halis ÖCAL

Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan-Türkiye

Hüseyin Hüsnü BAHAR

Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan-Türkiye

Article History

Submitted: 14.03.2024

Accepted: 19.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Critical Thinking Tendency
Secondary School Students
Dialectical Thinking
Analysis

Abstract

Purpose: The aim of the research is to examine the critical thinking tendencies of middle school students and to determine whether these tendencies show significant differences based on gender, grade level, whether they are part of a bussted education system, and parental education level. Additionally, it aims to identify whether the critical thinking tendency is a significant predictor of academic achievement.

Methodology: The designed study employs a general survey model, one of the quantitative research designs. The purposive (judgmental) sampling method was preferred in sample selection. Data were collected from students registered in middle schools in Erzincan city center and Refahiye district. A personal information form and the Critical Thinking Tendency Scale for Middle School Students (CTTS) were used as data collection tools. The CTTS, developed by Döner and Demir (2022), consists of 21 items and includes three dimensions: Dialectical Thinking, Tendency, and Analysis.

Findings: In the current application, the internal consistency coefficients calculated for the three dimensions range from .70 to .87. It was found that students' scores in the dimensions of dialectical thinking, tendency, and analysis were at moderate and good levels. It was determined that dialectical thinking tendencies did not vary by gender or mode of transportation to school, but there were significant differences in favor of lower grades in some groups based on grade level.

Implications & Suggestions: It can be said that students' critical thinking tendencies are at a good level. It was understood that as the students' scores in the analysis dimension increased, their achievement scores also increased. Teachers preparing learning activities aimed at developing students in terms of the characteristics constituting the analysis dimension may contribute to the improvement of students' achievement levels.



DOI: 10.29129/inujgse.1452959

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi-Erzincan Örneği

Serdar Halis ÖCAL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan-Türkiye

Hüseyin Hüsnü BAHAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 14.03.2024
Kabul: 19.08.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Eleştirel Düşünme Eğilimi
Ortaokul Öğrencileri
Diyalektik Düşünme
Analiz

Öz

Amaç: Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek, bu eğilimlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, taşınmalı eğitim kapsamında olup olmama ve ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğiliminin başarı notunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem: Tasarlanan çalışma nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelindedir. Örneklem seçiminde kasti (kararsal) örnekleme metodu tercih edilmiştir. Veriler Erzincan il merkezi ile Refahiye ilçesinde bulunan ortaokullara kayıtlı öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. Döner ve Demir (2022) tarafından geliştirilen EDEÖ, 21 madde ve Diyalektik Düşünme, Eğilim ve Analiz olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Bulgular: Mevcut uygulamada üç boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları. 70 ile. 87 arasında değişmektedir. Öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz boyutlarına ilişkin puanlarının orta ve iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve okula ulaşım şekline göre değişmediği, sınıf düzeyine göre bazı gruplar arasında alt sınıflar lehine anlamlı bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerinin analiz boyutundaki puanlarının artmasına paralel olarak başarı puanlarının da arttığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini, analiz boyutunu oluşturan özellikler bakımından öğrencileri geliştirmeye yönelik hazırlaması, öğrencilerin başarı düzeylerinin gelişmesi katkı sağlayabilir.



DOI: 10.29129/inujse.1452959

GİRİŞ

Eğitim çalışanlarının odaklandığı konular arasında eleştirel düşünme önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle 1980'li yıllardan sonra eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların eğitim literatüründe daha sık yer aldığı görülmektedir (Norris, 1985; Lipman, 1987; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Eleştirel düşünme hakkında yapılan çok sayıdaki tanımın çerçevesinin oldukça geniş olduğu görülmektedir (Söylemez, 2016). Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2004). Bazı kaynaklar eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak görmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Yapılan bir tanımlamaya göre eleştirel düşünme (Kurnaz, 2007), bireyin neye inandığı veya ne yaptığıyla ilgili akılcı kararlar verirken, şüpheli ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisidir. Diğer bir tanımlamada eleştirel düşünme (Cüceloğlu, 2001)'e göre, bireyin öz düşünce deneyimlerinin bilincinde olduğu, öğrendikleri doğrultusunda gerçekleşen olayları anlamlandırdığı ve bunu yapmayı kendisine amaç edindiği aktif bir zihinsel süreçtir.

Kişinin kendi düşüncelerinin ve görüş yanlılıklarının farkında olması, karşısına çıkan durumlar ve sorunlara çoklu bakış açısı ile bakabilmesi eleştirel düşünmenin önemli unsurlarıdır (Kökdemir, 2012). Eleştirel düşünme, bireylerin kendi kontrolleri altında ve bilinçli yaptıkları, kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış olan çok sayıda tanımdan yola çıkarak, eleştirel düşünmenin amaçlı ve kasıtlı bir eylem olduğu, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve uygulama gibi anahtar kelimeleri içerdiği ifade edilmektedir (Söylemez, 2016). Eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra, eleştirel düşünme eğiliminin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme eğilimi, özellikle eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması bakımından önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünme öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olarak görülmektedir (Avaroğulları ve Şaman, 2020). Bu sebeple, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine en uygun ortamlardan birisi de okul ortamıdır (Molnar, Boninger, ve Fogarty, 2011; Koçoğlu ve Kanadlı, 2018). Eleştirel düşünme en iyi, öğrencileri soru sormaya, kendi düşünce süreçleri hakkında düşünmeye sevk eden, böylece sınıfta öğrendikleri eleştirel düşünme becerilerini başkalarına aktarmayı sağlayan bunun yanı sıra zihinsel alışkanlıklar geliştirmeye teşvik eden bir okul ortamında geliştirilir.

Eleştirel düşünme ve ilgili kavramlarla bağlantılı olarak ele alınması gereken bir konu da eğitim programlarıdır. Eleştirel düşünme ve ilgili kavramların eğitim programlarındaki yeri, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine verilen önemi anlama bakımından önemlidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme becerileri, öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli görülen ve bu sebeple öğretim programlarında da yer verilen hususlardan birisidir. Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi, 2018 öğretim programlarında da önemsenen bir husustur. Eleştirel düşünme becerisi, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 27 temel beceriden birisi olarak görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından birisi de öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır (MEB, 2018). Eleştirel düşünme Türkçe dersi kapsamında da ele alınan önemli bir konudur (Dilekçi ve Karatay, 2022). Eleştirel düşünme becerisi kişinin bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bir birey olmasının yanı sıra iyi bir yurttaş olması bakımından da önemli görülmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003.). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın altıncı sınıf düzeyindeki

birey ve toplum, etkin vatandaşlık ve kültürel bağlantılar öğrenme alanlarında öğrencilere eleştirel düşünme eğilimlerinin kazandırılması istenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarından birisidir (MEB 2018).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Köksal ve Çoğmen, 2018), eleştirel düşünme eğilimleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada (Kandemir ve Eğmir, 2020), eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği bir çalışmada (Mete, 2021), sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma) durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ve Türkçe dersi başarıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Elçi, Tuncel, Demiroğları, Akman, Elçi ve Kutlu, 2020), cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimini etkileyen bir etken olmadığı; bununla beraber eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak yapılan çok sayıdaki çalışmada farklı ve benzer birtakım sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu durum medya okuryazarlığı becerilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama puanlarının medya okuryazarlığı beceri puanlarında gözlenen değişimin %19'unu açıkladığı görülmüştür. Bu bulgular eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede bir faktör olarak medya okuryazarlığı becerilerinin önemini vurgulamaktadır. (Köksal ve Çoğmen, 2018; Karabacak, 2011; Ocak ve Kutlu Kalender, 2016; Ocak, Bahçeğil Yazıcıoğlu ve Karakuyu, 2023; Kandemir ve Eğmir, 2020; Çağlı, 2022; Mete, 2021; Bozpolat ve Kurga, 2021; Küçükbatman ve Kılıç, 2018; Uyar, 2023; Elçi ve ark. 2020; Alsancak ve Aybek, 2023; Ersoy ve Başer, 2011; Bakır ve Eğmir, 2022).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eleştirel düşünme öğrencilerde geliştirilmesi istenen önemli bir beceri olarak görülmektedir. Planlanan bu çalışma ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen bazı değişkenlerin belirlenmesi bakımından önemlidir. Bulguların program geliştirme ekibinin yanı sıra, öğretmen ve diğer katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek, bu eğilimlerin demografik bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğiliminin başarı notunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, taşınmalı olup olmama durumu, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

3. Ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri önceki yıl karne notunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Desen

Tasarlanan çalışma nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, nesne veya birey, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Köse, 2022). Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri tespit edilmiş, demografik bazı değişkenlere göre eleştirel beceri düzeylerinin değişip değişmediği analiz edilmiş ve eleştirel düşünme becerilerinin başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Veriler Erzincan İl Merkezindeki yedi ortaokul ile Refahiye ilçe merkezinde bulunan ortaokula kayıtlı olan öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplamak için kasti (kararsal) örnekleme metodu kullanılmıştır. Kasti örnekleme metodunda seçilen elemanlar araştırma problemine cevap olabileceğine inanılan bireylerdir. Bu araştırma metodunda/türünde/çeşidinde araştırmacının yargısına göre seçim yapılır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019).

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okula Ulaşım Şekli ile Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Alt Boyut	N	Yüzde
Cinsiyet	Kız	138	45,1
	Erkek	223	54,9
Sınıf düzeyi	Beşinci sınıf	110	27,1
	Altıncı sınıf	127	31,3
	Yedinci sınıf	126	31,0
	Sekizinci sınıf	43	10,6
Okula ulaşım şekli	Taşımali eğitim	138	34,0
	Taşımali değil	268	66,0
Anne eğitim durumu	İlkokul mezunu veya diplomasız	110	27,1
	Ortaokul mezunu	127	31,3
	Lise veya dengi okul mezunu	126	31,0
	Üniversite mezunu	43	10,6
Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu veya diplomasız	32	7,9
	Ortaokul mezunu	49	12,1
	Lise veya dengi okul mezunu	139	34,2
	Üniversite mezunu	186	45,8

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okula ulaşım şekli ile ebeveyn öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Kasti örnekleme metodu ile Erzincan il merkezinde bulunan yedi ortaokul ile Refahiye ilçe merkezindeki tek ortaokuldan veri toplanmış, veri toplanan öğrencilerden 406'sının verileri

değerlendirmeye alınmıştır. Eksik cevap veren, bir soru veya önermede birden çok işaretleme yapan öğrencilerin cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca çalışmaya katılmak istemeyen veya izin alınamayan öğrenciler kapsam dışı tutulmuştur. Gönüllü katılım gösteren ve değerlendirme kapsamında bulunan öğrencilerin 183'ü kız, 223'ü erkek öğrenci olup, bu öğrencilerin 138'i taşımali eğitim kapsamındadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin 110'u beşinci, 127'si altıncı, 126'sı yedinci ve 43'ü de sekizinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için kişisel bilgi formu ve Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır (Döner ve Demir, 2022). Kişisel bilgileri içeren sorular öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, taşımali eğitim kapsamında olup olmadığı, başarı notu ile anne ve baba öğrenim düzeyini tespit etmeye yöneliktir.

Veri toplamak için kullanılan EDEÖ Döner ve Demir (2022) tarafından geliştirilmiş olup diyalektik düşünme, eğilim ve analiz olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Diyalektik düşünme boyutunda 12, eğilim boyutunda 4, analiz boyutunda ise 5 madde bulunmakta olup, ölçekteki toplam madde sayısı 21'dir. Tablo 2'de EDEÖ'nün madde sayıları ve ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayılarına (Cronbach's Alpha) yer verilmiştir. Ölçek ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi olan EDEÖ'de bulunan maddeler her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiç (1) seçenekleri kullanılarak derecelendirilmiştir.

Tablo 2

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Orijinal Ölçek (Döner ve Demir 2021) (N: 503)	Mevcut Uygulama N: 406
Diyalektik Düşünme	12	.833	.872
Eğilim	4	.800	.860
Analiz	5	.642	.702
Eleştirel Düşünme	21	.868	.907

Tablo 2'de EDEÖ'nün boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının orijinal ölçek katsayıları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mevcut uygulamada ölçeğin boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları diyalektik düşünme için .87, eğilim için .86, analiz için .70, ölçeğin tamamı (eleştirel düşünme) için .91'dir. Mevcut uygulamada hesaplanan bu katsayılar, diyalektik düşünme, eğilim, analiz boyutları ve eleştirel düşünme için toplanan verilerin yeterince güvenilir olduğunu, araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Birinci araştırma sorusunun cevaplanması için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Şencan (2005)'e göre, büyük örneklem verilerinde test sonuçları normallik koşulunu sağlamadığını gösterse de bunun pratikte bir öneminin olmadığını, böyle bir durumda histogram, kutu grafiği ve normal olasılık verilerinin incelenmesi gerektiğini belirtir. Bu sebeple, verilerin parametrik test koşullarına uygun olup olmadığını belirlemek için grafik incelemesinin yanı sıra basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Merkezi Limit Teoremi 30 veya daha büyük olan örneklem ortalamasının yaklaşık olarak normal dağıldığını kabul etmektedir. Ayrıca örneklem büyüdükçe dağılımın şeklinin de normal dağılıma yaklaştığı ifade edilir. Böylece ilgili parametrelere yönelik olarak yapılacak olan çıkarımların geçerlilik ve güvenilirliği

artar (Privitera, 2015; Wilcox, 2012; Roussas,2007). Bu çalışmada yapılan bağımsız grup t-testi ile tek yönlü ANOVA testlerinin tümünde alt gruptaki ölçüm sayısı 30'un üzerindedir. İlgili bazı kaynaklar (George ve Mallery, 2001; Leech, Barret ve Morgan, 2005), dağılımın normalliğini göstermek için çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili kesme noktaları belirtmişlerdir. Buna göre çarpıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında ise basıklık katsayısının -2 ile 2 aralığında, eğer basıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında ise çarpıklık katsayısının -2 ile 2 aralığında olabileceği belirtilmektedir. Değişkenlerle ilgili hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayıları bu sınırlar içinde olduğundan dağılımın normal olduğuna karar verilmiş ve ikinci araştırma sorusunu cevaplamak için parametrik testler tercih edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için adimsal regresyon analizi yapılmıştır. Adimsal regresyon analizinde regresyon sırasını belirlemek için değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin her bir alt boyut ve toplam puanla ilgili en küçük, en yüksek puanlarla her bir boyuttaki ortalama puanlar ve bu puanlara ilişkin standart sapmalar bu tabloda gösterilmiştir. Ayrıca kıyaslama yapmayı kolaylaştırmak için ortalama puanlar yüzlük sisteme dönüştürülerek gösterilmiştir (Başol, 2008).

Tablo 3

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	En Küçük	En Yüksek	\bar{X}	Ss	Yüzlük sisteme göre
Diyalektik Düşünme	406	12,00	60,00	48,3202	8,58226	75.67
Eğilim	406	4,00	20,00	14,4113	4,41890	65.07
Analiz	406	5,00	25,00	18,9360	4,08198	69,68
Eleştirel Düşünme	406	21,00	105,00	81,668	14,583	72,22

Öğrencilerin ortalama puanları “diyalektik düşünme” boyutunda 48.32, “eğilim” boyutunda 14.41, “analiz” boyutunda 18.94, ölçeğin tamamında (eleştirel düşünme) 81.67 bulunmuştur. Hesaplanan puanlar yüzlük sisteme dönüştürüldüğünde, öğrencilerin diyalektik düşünme puan ortalaması 74.67, eğilim puan ortalaması 65.07 ve analiz puan ortalaması 69.68, eleştirel düşünme puan ortalaması 72.22'dir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde diyalektik düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamasının en yüksek, eğilim puan ortalamasının da en düşük olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

Öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz boyutları ile eleştirel düşünme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Eleştirel düşünme eğilimi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Diyalektik Düşünme	Kız	183	48,115	8,603	404	0,437	0,663
	Erkek	223	48,489	8,581			
Eğilim	Kız	183	14,077	4,522	404	1,385	0,167
	Erkek	223	14,687	4,324			
Analiz	Kız	183	18,812	4,064	404	0,544	0,587
	Erkek	223	19,036	4,103			
Eleştirel Düşünme (Toplam)	Kız	183	81.006	14.486	404	-0,828	0,407
	Erkek	223	82.211	14.673			

Erkek öğrencilerin üç alt boyut ve eleştirel düşünme toplam puanı kız öğrencilerin puanından biraz yüksek olmakla birlikte yapılan analizler cinsiyete göre öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin diyalektik düşünme ($t(404) = 0.437$, $p > .05$), eğilim ($t(404) = 0.167$, $p > .05$), analiz ($t(404) = 0.544$, $p > .05$) ve eleştirel düşünme ($t(404) = 0.828$, $p > .05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır.

Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puan ortalamaları ile bu ortalamalara ilişkin standart sapmalar Tablo 5'te verilmiştir. Sınıf düzeyine göre beşinci sınıftan 110, altıncı sınıftan 127, yedinci sınıftan 126 ve sekizinci sınıftan 43 öğrencinin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Diyalektik Düşünme	5	110	50,282	9,564
	6	127	48,685	7,029
	7	126	47,746	7,680
	8	43	43,907	10,849
Eğilim	5	110	15,418	4,369
	6	127	13,937	4,624
	7	126	14,095	4,259
	8	43	14,163	4,117
Analiz	5	110	19,382	4,698
	6	127	18,898	3,760
	7	126	19,222	3,637
	8	43	17,070	4,154
Eleştirel Düşünme	5	110	85,082	16,292
	6	127	81,520	12,920
	7	126	81,064	12,940
	8	43	75,140	16,957

Toplam	406	81,668	14,583
--------	-----	--------	--------

Diyalektik düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin eğilim ve analiz boyutlarındaki en yüksek puanın beşinci sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Eğilim boyutunda en düşük puan altıncı, analiz boyutunda ise en düşük puan sekizinci sınıf öğrencilerine aittir.

Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	Tukey
Diyalektik Düşünme	Gruplararası	1319,208	3	439,736	6,200	,000**	5 > 8,
	Grup içi	28511,166	402	70,923			6 > 8,
	Toplam	29830,374	405				7 > 8
Eğilim	Gruplararası	155,331	3	51,777	2,685	,046*	5 > 6
	Grup içi	7752,977	402	19,286			
	Toplam	7908,308	405				
Analiz	Gruplararası	182,134	3	60,711	3,717	,012*	5 > 8,
	Grup içi	6566,201	402	16,334			7 > 8
	Toplam	6748,335	405				
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	3163,492	3	1054,497	5,109	,002*	5 > 8
	Grup içi	82970,619	402	206,395			
	Toplam	86134,111	405				

*p < .05

**p < .01

Öğrencilerin diyalektik düşünme puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı ölçüde farklı olduğu tespit edilmiştir ($F(3-402) = 6.200$, $p < .01$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin diyalektik düşünme puanlarının sekizinci sınıf öğrencilerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eğilim puanlarının anlamlı ölçüde farklı olduğu belirlenmiştir ($F(3-402) = 2.685$, $p < .05$). Tukey testi sonuçları, beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin eğilim puanları arasındaki farkın anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre analiz puanlarının da anlamlı ölçüde farklı olduğu anlaşılmaktadır ($F(3-402) = 3.717$, $p < .05$). Beş ve yedinci sınıf öğrencilerinin analiz puanlarının sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(3-402) = 5.109$, $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları beşinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı ölçüde düşüktür. Sınıf düzeyinin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz puanlarının oluşumunda anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Okula Ulaşım Şekline Göre İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula ulaşım şekli iki taşımali eğitim ile okula gelen ve taşımali olmayan öğrenciler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Okula ulaşım şekline göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Eleştirel düşünme eğilimi	Ulaşım şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Diyalektik Düşünme	Taşımali	138	48,783	8,428	404	,779	,437
	Taşımali değil	268	48,082	8,667			
Eğilim	Taşımali	138	14,254	4,398	404	,516	,606
	Taşımali değil	268	14,493	4,436			
Analiz	Taşımali	138	19,558	3,859	404	2,214	,027*
	Taşımali değil	268	18,616	4,163			
Eleştirel Düşünme	Taşımali	138	82,594	14,119	404	,919	,359
	Taşımali değil	268	81,190	14,820			

* p < .05

Okula ulaşım şekline göre öğrencilerin diyalektik düşünme ($t(404) = .779, p > .05$), eğilim ($t(404) = .516, p > .05$) ve eleştirel düşünme ($t(404) = .919, p > .05$) puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, analiz boyutuna ilişkin puanlarının ise taşımali öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(404) = 2.214, p < .05$). Taşımali öğrencilerinin analiz boyutuna ilişkin puanları (19.558) taşımali olmayan öğrencilerin puanlarından (18.616) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Okula ulaşım şeklinin analiz boyutuna ilişkin puanların oluşmasında anlamlı bir değişken olduğu, diğer taraftan diyalektik düşünme, eğilim ve eleştirel düşünme puanlarının belirlenmesine anlamlı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi dört grupta ele alınmıştır. Bunlar ilkökul mezunu veya diplomasız, ortaokul mezunu, ortaöğretim mezunu ve üniversite mezunudur. Hiç okula gitmeyen veya ilkökulu bitirmeden ayrılan annelerin sayısı çok az olduğundan bu gruptaki öğrenciler ilkökul grubu ile birleştirilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrenci sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Boyut		N	\bar{X}	Ss
Diyalektik Düşünme	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	64	44,906	9,873
	2. Ortaokul mezunu	73	48,041	7,357
	3. Lise veya dengi okul mezunu	141	49,319	8,743
	4. Üniversite mezunu	128	49,086	7,997
Eğilim	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	64	12,984	4,706
	2. Ortaokul mezunu	73	14,274	4,420
	3. Lise veya dengi okul mezunu	141	14,653	4,276
	4. Üniversite mezunu	128	14,938	4,321

Analiz	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	64	17,375	4,248
	2. Ortaokul mezunu	73	17,973	3,912
	3. Lise veya dengi okul mezunu	141	19,766	3,754
	4. Üniversite mezunu	128	19,352	4,156
Eleştirel Düşünme	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	64	75,266	17,057
	2. Ortaokul mezunu	73	80,288	13,062
	3. Lise veya dengi okul mezunu	141	83,737	14,116
	4. Üniversite mezunu	128	83,375	13,714
Toplam		406	81,668	14,583

Annesi lise-dengi okul veya üzerinde eğitime sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi ilkökul mezunu veya diplomasız olan öğrencilerin puan ortalamaların ölçeğin üç alt boyutunda ve ölçeğin tamamında en düşük olduğu bulunmuştur.

Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA ve Tukey Testine İlişkin Bulgular

Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi ile farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Anne Eğitim Düzeyine göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler		Ortalama		p	Tukey
		Toplamı	Sd	Kare	F		
Diyalektik Düşünme	Gruplararası	967,367	3	322,456	4,491	,004*	3 > 1,
	Grup içi	28863,007	402	71,799			4 > 1
	Toplam	29830,374	405				
Eğilim	Gruplararası	175,331	3	58,444	3,038	,029*	4 > 1
	Grup içi	7732,977	402	19,236			
	Toplam	7908,308	405				
Analiz	Gruplararası	342,933	3	114,311	7,174	,000**	3 > 1, 4 > 1,
	Grup içi	6405,401	402	15,934			3 > 2, 4 > 2
	Toplam	6748,335	405				
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	3739,377	3	1246,459	6,081	,000**	3 > 1, 4 > 1
	Grup içi	82394,734	402	204,962			
	Toplam	86134,111	405				

* p < .05

** p < .01

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin diyalektik düşünme ($F(3-402) = 4.491, p < .01$), eğilim ($F(3-402) = 3.038, p < .05$), analiz ($F(3-402) = 7.174, p < .01$) ve eleştirel düşünme ($F(3-402) = 6.081, p < .01$) puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak Tukey testi yapılmıştır. Test sonuçları diyalektik düşünme boyutu ile ölçeğin tamamında, annesi lise-dengi okul ve üniversite mezunu olanların puan ortalamalarının annesi ilkökul mezunu veya diplomasız olanların puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Eğilim boyutunda

annesi üniversite mezunu olanların puan ortalamalarının annesi ilkökul mezunu veya diplomasız olanların puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz boyutunda ise annesi lise-dengi okul ve üniversite mezunu olanların puan ortalamalarının annesi ortaokul mezunu olanlar ve annesi daha düşük düzeyde eğitim alanların puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Srandart Sapmalara İlişkin Bulgular

Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyi de dört grupta ele alınmıştır. Baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyine göre biraz daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ortaöğretim mezunu olan anne sayısı (141) ile baba sayısı (139) birbirine yakın iken, yükseköğretim mezunu olan anne sayısı 128, baba sayısı ise 186'dır. Ortaokul mezunu olan anne sayısı ile ilkökul mezunu veya diplomasız olan anne sayısı baba sayısından daha fazladır. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Boyut		N	\bar{X}	Ss
Diyalektik Düşünme	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	32	42,406	10,012
	2. Ortaokul mezunu	49	45,694	9,635
	3. Lise veya dengi okul mezunu	139	49,489	7,631
	4. Üniversite mezunu	186	49,156	8,204
Eğilim	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	32	12,469	4,174
	2. Ortaokul mezunu	49	13,531	4,660
	3. Lise veya dengi okul mezunu	139	14,597	4,218
	4. Üniversite mezunu	186	14,839	4,456
Analiz	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	32	17,063	4,500
	2. Ortaokul mezunu	49	17,878	4,070
	3. Lise veya dengi okul mezunu	139	18,935	3,656
	4. Üniversite mezunu	186	19,538	4,189
Eleştirel Düşünme	1. İlkokul mezunu veya diplomasız	32	71,936	17,137
	2. Ortaokul mezunu	49	77,102	15,830
	3. Lise veya dengi okul mezunu	139	83,022	12,902
	4. Üniversite mezunu	186	83,532	14,157
Toplam		406	81,668	14,583

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir. Diyalektik düşünme boyutunda lise ve dengi okul ile üniversite mezunu hariç, öğrencilerin baba eğitim düzeyi arttıkça diyalektik düşünme, eğilim ve analiz boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarına ilişkin en düşük puan ortalamalarının babası ilkökul mezunu veya diplomasız olanlara ait olduğu bulunmuştur. Babası lise-dengi okul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA ve Tukey Testine İlişkin Bulgular

Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu ile ilgili olarak yapılan tek yönü ANOVA testi ve Tukey testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	Tukey
Diyalektik Düşünme	Gruplarası	1777,035	3	592,345	8,488	,000**	3 > 1, 4 > 1,
	Grup içi	28053,339	402	69,784			3 > 2, 4 > 2
	Toplam	29830,374	405				
Eğilim	Gruplarası	197,535	3	65,845	3,433	,017*	4 > 1
	Grup içi	7710,773	402	19,181			
	Toplam	7908,308	405				
Analiz	Gruplarası	234,541	3	78,180	4,825	,003**	4 > 1,
	Grup içi	6513,794	402	16,203			
	Toplam	6748,335	405				
Eleştirel Düşünme	Gruplarası	4952,504	3	1650,835	8,175	,000**	3 > 1, 4 > 1,
	Grup içi	81181,606	402	201,944			4 > 2
	Toplam	86134,111	405				

* p < .05

** p < .01

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin diyalektik düşünme ($F(3-402) = 8.488, p < .01$), eğilim ($F(3-402) = 3.433, p < .05$), analiz ($F(3-402) = 4.825, p < .01$) ve eleştirel düşünme ($F(3-402) = 8.175, p < .01$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, diyalektik düşünme boyutunda, babası lise-dengi okul mezunları ile üniversite mezunu olanların puan ortalamaları babası ortaokul veya daha düşük düzeyde olanların puan ortalamalarından anlamlı ölçüde daha yüksektir. Eğilim ve analiz boyutlarında ise babası üniversite mezunu olanların puan ortalaması babası diplomasız veya ilkökul mezunu olanların puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları babası ortaokul mezunu olan veya daha düşük düzeyde eğitim alanlardan, babası ortaöğretim kurumu mezunu olanların puanı babası ilkökul mezunu veya diplomasız olanlardan anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Adımsal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı durumu ile diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenci başarı puanı arasında korelasyon olup olmadığı, varsa bu korelasyonun yönünün ne olduğu regresyon analizinin yapılabilir olup olmadığı konusunda da fikir vermektedir. Eleştirel düşünme (toplam) puanları üç alt boyut puanlarının toplamına göre hesaplandığından, alt boyutlara ilişkin puan ile ölçeğin toplam puanı arasında pozitif yönlü yüksek korelasyonun olması beklenir.

Tablo 12
Adımsal Regresyon Analizine Giren Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Başarı Durumu	Diyalektik Düşünme	Eğilim	Analiz
Diyalektik Düşünme	,320**			
Eğilim	,196**	,503**		
Analiz	,421**	,692**	,450**	
Eleştirel Düşünme	,366**	,934**	,725**	,823**

** p < .01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi toplam puanı ile alt boyut puanları arasında pozitif yönlü korelasyonların olduğu görülmektedir. Diğer taraftan alt ölçek puanları arasında da pozitif yönlü korelasyonların olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile herhangi bir alt boyutta yüksek puan alan öğrencinin diğer boyutlarda da yüksek puan alma eğiliminin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başarı durumu ile diyalektik düşünme ($r = .320$, $p < .01$), eğilim ($r = .196$, $p < .01$), analiz ($r = .421$, $p < .01$) ve eleştirel düşünme ($r = .366$, $p < .01$) puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Diyalektik Düşünme, Eğilim ve Analiz Puanlarının Başarı Durumunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz boyutlarına ilişkin puanlarının başarı puanının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Eleştirel düşünme toplam puanı alt boyut puanlarının toplamından oluştuğu için eleştirel düşünme toplam puanı regresyon analizine dahil edilmemiştir. Öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz puanlarının başarı durumunu yordamasına ilişkin adımsal regresyon analizi Tablo 13'te verilmiştir.

41

Tablo 13
Diyalektik Düşünme, Eğilim ve Analiz Puanlarının Başarı Durumunu Yordamasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları (N: 406)

Model	B	S. Hata	Beta	t	p
(Sabit)	59,830	2,978		20,089	,000**
Analiz	1,433	,154	,421	9,322	,000**

R = ,421 R² = ,177 R² = (Düzeltilmiş) = ,175 **p < .01
F₍₁₋₄₀₄₎ = 86,893, p < .01 Durbin-Watson = 1,746

Analize başarı durumu ile aralarında en yüksek ilişki bulunan analiz boyutu ile başlanmış, daha sonra diyalektik düşünme ve eğilim puanları dâhil edilmiştir. Adımsal regresyon analizi sonuçları anlamlı yordayıcılar olmayan diyalektik düşünme ve eğilim puanlarını analize dahil etmemiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(3-402) = 86.893$, $p < .01$). Analiz boyutuna ilişkin puanların başarı durumunun pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ($\beta_{\text{Analiz}} = .421$), başarı durumunda gözlenen değişkenliğin ($R^2 = .175$) % 17.5'inin analiz puanları ile açıklanabileceği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Farklı ölçme araçlarının kullanıldığı benzer çalışmalar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme

eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu çalışmaların (Köksal ve Çoğmen, 2018; Karabacak, 2011) yanı sıra, orta (Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Mete, 2021) ve düşük (Ersoy ve Başer, 2011) düzeyde olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Bakır ve Eğmir, 2022), ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu değişkenleri doğuştan getirilen özellikler ve sosyo-kültürel çevre kaynaklı değişkenler olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür (Özdemir, 2005). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı düzeyde bulunmasının önemli sebeplerinden birisinin toplanan verilerin farklı örneklem gruplarından elde edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklı örneklem gruplarında sosyo-kültürel çevrenin de farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca, veri toplama sürecinde farklı ölçme araçlarının da kullanılması da bu farkın oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme toplam puanlarında cinsiyet anlamlı bir değişken değildir. Eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında ve gelişmesinde cinsiyetin önemli rolünün olduğu belirtilmekle beraber (Döner ve Demir, 2021), bu çalışma grubunda cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak yapılan bazı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Uyar, 2023; Tüysüz ve Kılıç, 2022; Elçi, Tuncel, Demiroğulları, Akman, Elçi ve Kutlu, 2020; Mete, 2021; Özcan, 2017; Kandemir ve Eğmir, 2020; Ocak ve Kutlu Kalender, 2016). Ancak ilgili literatürde farklı araştırma bulgularının da olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerini kapsayan bazı çalışmalarda (Çağlı, 2022; Bozpolat ve Kurga, 2021; Köksal ve Çoğmen, 2018; Küçükbatman ve Kılıç, 2018), kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmaması, karma sınıflarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde cinsiyete göre ayrı etkinlikler gerekmediğinden öğretmenlerin işinin kolaylaşması beklenir.

Sınıf düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmaların (Kandemir ve Eğmir, 2020; Köksal ve Çoğmen, 2018) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Sınıf düzeyinin eleştirel düşünme becerilerini etkilemediğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Uyar, 2023; Ocak, Bahçeğil Yazıcıoğlu ve Karakuyu, 2023; Çağlı, 2022). Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü mevcut öğretim programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünme eğilimlerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik özel amaç bulunmakta ve etkinlikler önerilmektedir (MEB, 2018, s. 10-24). Buna rağmen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin azalması üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmelidir. Ortaokul son sınıfta öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavına girecek olması, özellikle yedi ve sekizinci sınıflarda sınav odaklı etkinliklerin yoğunlaşması eleştirel düşünme eğilimlerinin azalmasında etkili olmuş olabilir. Ancak yine de eleştirel düşünme eğiliminin yedi ve sekizinci sınıflarda azalma sebebinin araştırılması ayrı bir çalışma konusu olarak görülebilir.

Öğrencilerin taşınmalı olup olmama durumu diyalektik düşünme, eğilim ve eleştirel düşünme toplam puanlarını etkilememektedir. Ancak taşınmalı eğitim grubundaki öğrencilerin analiz boyutuna ilişkin puan ortalamaları taşınmalı olmayan gruptaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Taşınmalı olan öğrencilerin okula gidiş ve geliş sürecinde benzer yaş grubundaki öğrencilerle daha fazla zaman geçirdiği söylenebilir. Daha uzun süre yakın yaş grubundaki kişilerle zaman geçirmek öğrencilerin analiz kapsamındaki eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca taşınmalı öğrencilerin daha çok kırsal kesimde ikamet ettiği, kırsal kesimdeki ikamet ortamının kentsel kesimdeki

ikamet ortamından farklı olduğu ve farkın oluşmasında bu hususların da etkili olması söz konusu olabilir. Ancak yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları yükselmektedir. Annesi ortaöğretim ve daha üst düzeyde öğrenim gören öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme toplam puanları diğerlerinden daha yüksektir. Bu sonuç benzer bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Mete, 2021). Beşinci sınıf öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Küçükbatman ve Kılıç, 2018), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak, ilgili literatürde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Ocak ve Kutlu Kalender, 2016; Bozpolat ve Kurga, 2021; Çağlı, 2022; Uyar, 2023), anne eğitim durumunun anlamlı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve eleştirel düşünme puanları yükselmektedir. Altıncı sınıf öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Ocak ve Kutlu Kalender, 2016), baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin de arttığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilemediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Çağlı, 2022; Mete, 2021; Bozpolat ve Kurga, 2021; Küçükbatman ve Kılıç, 2018). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre hem anne hem de baba eğitim düzeyi ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Anne veya babası daha fazla eğitim alan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin de daha yüksek düzeyde bulunması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Eğitimli anne ve babanın, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde diğerlerinden daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili bazı çalışmalarda (Uyar, 2023; Elçi ve ark. 2020), yüksek eleştirel eğilimi olan öğrencilerin başarı ortalamalarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada (Mete, 2021), Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarının ele alındığı bir çalışmada (Alsancak ve Aybek, 2023), eleştirel düşünmenin her üç boyutunun da genel akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, diyalektik düşünme ve eğilim boyutları başarı durumu ile ilişkili değişkenler olmasına rağmen başarı durumunun anlamlı yordayıcısı değildir. Analiz boyutu başarı durumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Ortaokul öğrencilerinin analiz boyutundaki puanlarının artmasına paralel olarak başarı puanlarının da arttığı anlaşılmıştır. Analiz boyutuna ilişkin hususlar daha çok karşıt fikirleri dinlerken tarafsız davranma, insanlarla herhangi bir konu üzerinde tartışma, ön yargılara yönelik sezgi, insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinleme ve mantık hatalarını tanımlayabilme becerilerinden oluşmaktadır (Döner ve Demir, 2021). Bu yetkinliklerin başarı düzeyinin yükselmesine de olumlu katkı yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini düzenlerken, analiz boyutunu oluşturan bu özellikler bakımından da öğrencileri geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlaması dolaylı olarak öğrencilerin başarı düzeylerinin gelişmesi katkı sağlayabilir. Analiz boyutunu oluşturan bu etkinliklere yönelik etkinlikler aile ortamının yanı sıra arkadaş ortamlarında da oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Alsancak, E., & Aybek, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 57-78.
- Avaroğullari, A. K. ve Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 411-434.
- Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 21-40.
- Başol, G. (2008). Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler. İçinde G. Başol, (Ed), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (109-136). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Bozpolat, E., & Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 526-555.
- Coşkun, R., Altunışık, R. & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlı, A. (2022). İnternet bağımlılığı eleştirel düşünme eğilimini etkiler mi? *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27-39.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (6. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 78-101
- Döner, S. Y., & Demir, S. (2022). Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30.
- Elçi, A. C., Tuncel, F., Demiroğları, B., Akman, P., Elçi, R. M. & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3315-3326. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46323>
- Elçi, A. C., Tuncel, F., Demiroğları, B., Akman, P., Elçi, R. M., & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Studies*, 15(5), 3315-3326.
- Erişti, B., & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-10
- George, D. & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* 10.0 update. (3. Baskı). Allyn and Bacon.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Kandemir, S. N. ve Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1775-1798.

- Kandemir, S. N. ve Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Nobel Yayınevi
- Koçoğlu, A. ve Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Başkent Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı Dergisi*, 21, 16-19.
- Köksal, N. ve Çöđmen, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Köksal, N. ve Çöđmen, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Köse, E. (2022). *Bilimsel araştırma modelleri*. İçinde Editör R. Y. Kıncal, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Kurnaz, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçükbatman, L., ve Kılıç, D. (2018). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2465-2484.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2. Baskı). Taylor & Francis.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB. Ankara
- Molnar, A., Boninger, F., & Fogarty, J. (2011). *The educational cost of schoolhouse commercialism: The fourteenth annual report on schoolhouse commercializing trends: 2010-2011*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Ocak, G., Bahçeğil Yazıcıoğlu, E., & Karakuyu, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2).
- Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M.D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarıları, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-53.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Privitera, G. J. (2015). *Statistics for the behavioral sciences (Second edition)*. United States: SAGE Publications.
- Roussas, G. (2007). *Introduction to probability (first edition)*. United States: Elsevier Academic Press.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, (66), 671-696.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi.
- Tüysüz, C., & Kılıç, U. O. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3107-3120.
- Uyar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 62-82. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1309228>
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press

Predictors of Academic Procrastination in Gifted Students: Cognitive Distortion about Achievement and Perceived Parental Achievement Pressure*

Sevilay CANPOLAT

Istanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul-Türkiye

Duygu MUTLU BAYRAKTAR

Istanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul-Türkiye

Article History

Submitted: 19.03.2024

Accepted: 29.07.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

academic procrastination
cognitive distortion parental
achievement pressure



DOI: 10.29129/inujgse.1455716

Abstract

Purpose: This study, which was conducted to reveal the predictive power of academic procrastination of gifted students by cognitive distortion and parental achievement pressure, is a descriptive research based on the relational screening model.

Design & Methodology: This research is a descriptive study based on the relational survey model. The participants of the study consisted of 223 gifted students studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades at the Malatya Science and Art Center in Malatya, Turkey in the 2022-2023 academic year. Academic Procrastination Scale, Cognitive Distortions Scale for Academic Achievement and Perceived Parental Academic Achievement Pressure Scale were used as data collection tools.

Findings: As a result of the regression analysis, it was found that cognitive distortions and perceived parental academic achievement pressure together predicted academic procrastination in gifted students and these two variables together explained 12% of the total variance.

Implications & Suggestions: In the light of the findings, practical suggestions for parents and educators were presented. Parents are advised not to put pressure. Students were advised to receive training if necessary to avoid cognitive distortions.

* This study was presented as an oral presentation at the Gifted Education Congress (ÜYEK) held in Ankara on 02-04 November 2023.



Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Erteleme Yordayıcıları: Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma ve Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı*

Sevilay CANPOLAT

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul-Türkiye

Duygu MUTLU BAYRAKTAR

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 19.03.2024
Kabul: 29.07.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Akademik erteleme
bilişsel çarpıtma
ebeveyn başarı baskısı

Öz

Amaç: Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin akademik ertelemelerinin, bilişsel çarpıtma ve ebeveyn başarı baskısı tarafından yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Malatya ilinde bulunan Malatya Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören, 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 223 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan regresyon analizi sonucunda bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısının birlikte özel yetenekli öğrencilerde akademik erteleme yordayıcısı olduğu ve bu iki değişkenin birlikte toplam varyansın %12'sini açıkladığı bulunmuştur.

Sonuçlar ve Öneriler: Bulgular ışığında ebeveynlere ve öğrencilere pratik öneriler sunulmuştur. Ebeveynlere baskı yapmamaları önerilmiştir. Öğrencilere ise bilişsel çarpıtma yapmamak için gerekiyorsa eğitim almaları önerilmiştir.



DOI: 10.29129/inujse.1455716

* Bu çalışma, 02-04 Kasım 2023 tarihinde Ankara'da gerçekleşen "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi"nde (ÜYEK) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Akademik erteleme, kişinin akademik bir görevi kasıtlı olarak geciktirmesi anlamına gelmekte ve öğretim sürecinde yaygın olarak ortaya çıkabilen bir olgudur (Zakeri ve diğ., 2013). Akademik ertelemeyi anlama çabalarında, araştırmacılar bunu genellikle değişmez bir kişilik özelliği veya eğilimi olarak ele almaktadırlar (Ferrari ve diğ., 1995; Van Eerde, 2000). Akademik erteleme literatürünün çoğu üniversite öğrencileri ve onların sınavlara hazırlanmayı ve ders ödevlerini tamamlamayı geciktirme eğilimleri üzerine yapılan çalışmalardan kaynaklanmaktadır (Moon ve Illingworth, 2005). Üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'inin akademik yaşamla ilgili görevlerde akademik erteleme davranışı gösterdiği belirtilmiştir (Ferrari ve diğ., 2005). Onwuegbuzie (2004) öğrencilerin yaklaşık %60'ının akademik erteleme yaptıklarını söylemiştir. Uzun Özer (2009) ise, lise öğrencilerinin yaklaşık %54'ünün akademik konuları sıklıkla ertelediğini belirtmiştir. Owens ve Newbegin (1997), akademik ertelemenin lise döneminde başladığını ve sonrasında bir alışkanlık haline geldiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ders çalışmayı ve sınavlara hazırlanmayı ertelemeleri onların başarısız olmalarına yol açmaktadır (Akbay, 2009; Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğ., 1995; Howell ve Brou, 2008; Knaus, 1998). Akademik erteleme davranışlarından dolayı sınavlara yeterince hazırlanamayan öğrenciler var olan potansiyellerini kullanamamaktadır (Oran, 2016). Akademik ertelemenin sonucu olarak öğrenciler derslerinden geri kalmakta (Rothblum ve diğ., 1986), devamsızlık problemleri yaşamakta ve kimi zaman da okulu terk etmektedirler (Toprakyaran, 2016). Bu nedenlerle, lise yıllarında başlayan akademik erteleme davranışının araştırılması önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde akademik ertelemenin birçok nedeni bulunmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akılcı olmayan inançlar (Çelik ve Odacı, 2015; Weeks ve diğ., 2008), öğrencilerin öz yeterliğini etkilemekte, onların zamanını yönetememelerine (Aydoğan, 2008; Knaus, 1998; Pfister, 2002; Watson, 2001), kaygı, stres ve depresyon yaşamalarına (Aksu, 2022; Dunn, 2014) yol açmaktadır. Ayrıca otoriter ebeveynlik (Zakeri ve diğ., 2013), yüksek düzeyde ebeveyn izleme davranışları (Hong ve diğ., 2015), gerçekçi olmayan düşünceler (Aksu, 2022; Howell ve Buro, 2009; Knaus, 1998; Roig ve Bridges, 1996), akademik erteleme davranışında kritik rol oynamaktadır. Ancak ebeveynlerin başarıya ilişkin baskılarının akademik erteleme ile ilişkili olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmada lise öğrencileri arasında algılanan ebeveyn başarı baskısı ve bilişsel çarpıtmaların akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığının araştırılması hedeflenmiştir.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Erteleme

Eğitimin her aşamasında anne baba katılımı ve tutumu öğrencinin başarısında önemlidir. Çocuğa karşı gösterilen tutum çocukların davranışlarında değişikliğe sebep olabilir (Bozkurt, 2004; Yavuzer, 1990). Anne baba tutumları hem Batı toplumlarında (Pychyl ve diğ., 2002; Soysa ve Weiss, 2014; Zakeri ve diğ., 2013) hem de Batılı olmayan toplumlarda (Chen ve diğ., 2015) bireylerin akademik erteleme davranışlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Ailenin çocuktan beklentileri akademik ertelemeye neden olabilmektedir. Burka ve Yuen (1983) çocuklarına çok yüksek hedefler koyan veya onların yeteneğinden fazlasını bekleyen ailelerin çocuklarının daha fazla erteleme yaptığını belirtmiştir. Yüksek hedef beklentisi çocuklarda sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçiliği teşvik etmektedir (Chen ve diğ., 2015). Kusursuz ve mükemmel olma anlayışı bir işi eksiksiz ve hatalı yapmak yerine o işi hiç yapmayarak erteleme davranışına yol açabilmektedir (Oran, 2016). Diğer taraftan mükemmeliyetçilik özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerden biridir (Çetinkaya ve diğ., 2012). Özel yetenekli öğrenciler, potansiyellerinin üstünde gerçek dışı beklentiler oluşturabilirler (Webb, 1993). Özel yetenekli öğrencilerde karakteristik bir özellik olan mükemmeliyetçilik özelliği hata yapma korkusu ve hata yapmamak için hiç yapmama gibi erteleme davranışına dönüşebilir (Callard-Szulgit, 2010). Hata yapmaktan hoşlanmadıklarından başarısız olmamak için mücadeleden vazgeçebilir (Çitil ve Ataman,

2018) ve akademik erteleme yapabilirler. Buna ek olarak özel yetenekli çocukların ailelerinin yüksek beklentileri bu çocuklarda zaten var olan mükemmeliyetçilik özelliklerini tetikleyerek üzerlerindeki baskıyı artırabilmektedir.

Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Erteleme

Kişilerin bazı olaylara karşı bilişsel çarpıtma yaptığı ve bu durumun onların hayatını zorlaştırabileceği belirtilmektedir (Beck ve diğ., 2005). Bilişsel çarpıtmalar çoğunlukla gerçeği yansıtmayan ya da gerçek olup olmadığı yeteri kadar sınınamamış ve doğruluğu yeterli şekilde kanıtlanmamış düşünceler diye ifade edilebilir (Childress ve Burns, 1981; Çelik ve Odacı 2015; Dryden ve diğ., 2009). Kaya (2018) sınavlara giren öğrencilerin bazen sınavlara, ölçme değerlendirme dışında farklı anlamlar yüklediklerini belirtmiştir. Ayrıca sınavlardaki başarının kişinin değerine bir atıf olduğunu, başarısız olma durumunda ise “kötü evlat” algısı oluştuğunu, bunun da beraberinde psikolojik bazı sorunlara sebep olacağını belirtmiş, bu durumla karşılaşmamak ve başarılı olabilmek için bireylerin kendini zorlayacağını ya da yapmak istediklerini hiç yapmayarak akademik erteleme yapabileceğini ifade etmiştir (Kaya, 2018).

Uşaklı ve Yapıcı (2001) “Sınavlarda asla başarılı olamayacağım, sınavda her şeyi unutacağım, başarısız olursam evdekilerin yüzüne nasıl bakarım.” gibi bilişsel çarpıtmaların kaygıya yol açarak akademik başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Çelik ve Odacı (2015) yaptığı çalışmalarında bazı çarpıcı sonuçlar ifade etmişler, akademik erteleme ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmanın dışında ise Pamuk (2021) yaptığı çalışmada liseli ergenlerin özellikle akademik ortamlarda olumsuz atfedilme korkularından dolayı bilişsel çarpıtmalar yaptığını ve bunların da korkularını arttırdığını belirtmiştir.

İlgili alanyazın dikkate alındığında, akademik erteleme davranışını bilişsel çarpıtmaların ve ailenin başarıya ilişkin baskısını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu değişkenlerin önceden belirlenmesi ile akademik erteleme davranışını önceden tahmin edilmesini sağlaması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Yapılacak olan deneysel çalışmalara yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Akademik ertelemenin yordayıcılarının bulunması ileride başarısızlık ile ilgili yapılacak olan çalışmalara yön verebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada bilişsel çarpıtma, algılanan ebeveyn başarı baskısı ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik ertelemenin yordayıcıları incelenmektedir. Bu çerçevede özel yetenekli öğrencilerinin verdikleri cevaplara dayalı olarak yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısı akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısı puanların akademik erteleme düzeylerini yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin akademik ertelemelerinin yordayıcılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla bilişsel çarpıtma ve ebeveyn başarı baskısı değişkenleri incelenmiş ve akademik

ertelemeyi yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma deseni seçilmiştir. Böylece iki değişken arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin belirlenmesini amaçlayan tarama modellerinde (Karasar, 2014) bir durumun, var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanır. Bu çalışmada akademik erteleme, bilişsel çarpıtma ve ebeveyn başarı baskısının birlikte değişim derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Malatya Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 223 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü tüm öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Dahil edilme kriteri yoktur. Veli onam formları alınan tüm öğrenciler çalışmamıza katılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken	Seçenek	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	69	30.9
	Kadın	154	69.1
Sınıf düzeyi	9. sınıf	36	16.1
	10. sınıf	37	16.6
	11. sınıf	47	21.1
	12. sınıf	103	46.2
Anne eğitim durumu	İlkokul	133	59.6
	Ortaokul	32	14.3
	Lise	24	10.9
	Üniversite	32	14.3
	Lisansüstü	2	.9
Baba eğitim durumu	İlkokul	82	36.8
	Ortaokul	55	24.7
	Lise	57	25.5
	Üniversite	22	9.9
	Lisansüstü	7	3.1

Not. N = 223.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise çoğunluk 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Erteleme Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 12 olumsuz 7 olumlu ifade içermektedir. (Örnek madde: Derslerimi düzenli olarak çalışırım). Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler “Beni Hiç Yansıtıyor”, “Beni Çok Az Yansıtıyor”, “Beni Biraz Yansıtıyor”, “Beni Çoğunlukla Yansıtıyor”, “Beni Tamamen Yansıtıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert

tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulduklarını göstermektedir. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .82$ bulunmuştur.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını ölçmek için Kaya (2018) tarafından geliştirilen "Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 ifadeden oluşmaktadır. (Örnek madde: Başarısız olursam bu benim için tam felaket olur). Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'tir. Ölçekten yüksek puan alınması öğrencinin bilişsel çarpıtma yapma düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen Cronbach's Alfa iç tutarlılık kat sayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .94$ bulunmuştur.

Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısını ölçmek için Kaynak ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen "Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 ifadeden oluşmaktadır. (Örnek madde: Ebeveynlerim sürekli olarak ders çalışmamı ister.). Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler "Bana Hiç Uygun Değil", "Bana Uygun Değil", "Ne Uygun Ne Uygun Değil", "Bana Uygun", "Bana Tamamen Uygun" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Ölçekten yüksek puan alınması algılanan ebeveyn baskısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen Cronbach's Alfa iç tutarlılık kat sayısı .91 bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .95$ bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı Kasım ayında toplanmıştır. Malatya Bilim ve Sanat merkezinde araştırma ile ilgili duyuru yapılmıştır. Katılmak isteyen öğrencilerin velileri ile görüşülüp onam formu alınmıştır. Daha sonra katılımcılar ile belirli gün ve saat belirlenip bir araya gelinmiştir. Katılımcılara araştırmanın birinci yazarı tarafından 3 ölçeğin bir araya getirildiği formlar yazılı olarak dağıtılmıştır. Formların doldurulması esnasında araştırmanın birinci yazarı katılımcılara eşlik etmiştir. Doldurmaları için 15-20 dakika süre verilmiştir. Verilen süre sonrasında formlar araştırmanın birinci yazarına teslim edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 10 gün sürmüştür. 230 kişiden veri toplanmıştır. 5'i tüm soruları okumadan cevap verdiği ve 2'si eksik veri işaretlediği için 7 kişi araştırmanın analiz sürecine dahil edilmemiştir. 223 kişinin verisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizi ilk olarak araştırmanın birinci yazarı tarafından yapılmış, daha sonra araştırmanın ikinci yazarı tarafından kontrol edilmiştir. Analizlere başlanırken çalışmada hangi analizlerin tercih edileceğinin belirlenebilmesi için ilk olarak verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin dağılımına bakılarak akademik erteleme ölçeği için çarpıklık (skewness) değerini .276, basıklık (kurtosis) değerini .909 bulunmuştur. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği için çarpıklık değerini .900, basıklık

değerini .968 bulunmuştur. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği için çarpıklık değerini .632, kurtosis değerini-.042 bulunmuştur. Her üç ölçek de incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu varsayımla parametrik testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada yapılan regresyon analizinde Std Residual değerinin (min = -2,721 max = 3,162) +3,29 aralığında olduğu bulunmuştur. Daha sonra uç değer olup olmadığını belirlemek için cooks distance değerine bakılmıştır. Bu değer de (max = 0,185) 1'den küçük olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere devam edilerek hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermek amacıyla Dublin Watson testi yapılmıştır. Bu test sonucunda değer 1-4 arasında (1,750) olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını anlamak için Variance Inflation Factor (VIF) (Tabachnick ve Fidell, 2013) değerine bakılmıştır. Bu değer ise (VIF = 1.359) 4'ten küçük olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan değerlerin, verilerin çoklu doğrusal regresyon analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada bağımlı değişken olarak akademik erteleme seçilmiştir. Bağımsız değişkenlerimiz ise akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısıdır. Bu değişkenlerin puan ortalamaları, standart sapmaları, en büyük, en küçük puanları, çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına bağlı ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Bağımlı değişken						
Akademik erteleme	223	52.78	.75	19-95	.276	.909
Bağımsız değişken						
Bilişsel çarpıtma	223	52.16	1.26	25-125	.900	.968
Algılanan ebeveyn başarı baskısı	223	45.67	1.20	20-100	.632	-.042

Tablo 2 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ortalaması 52.78 ($Ss = .75$) olarak bulunmuştur. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeylerinin ortalaması 52.16 ($Ss = 1.26$) ve algılanan ebeveyn başarı baskısı düzeylerinin ortalaması 45.67 ($Ss = 1.20$) olarak bulunmuştur. Değişkenlerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılacak olan regresyon analizine geçmeden bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin birbiri ile ilişkilerini bulmak için korelasyonlarına bakılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3
1. Akademik erteleme	-		
2. Bilişsel çarpıtma	.32*	-	
3. Algılanan ebeveyn başarı baskısı	.31*	.51*	-

Not. $n = 223$. * $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin akademik erteleme ile bilişsel çarpıtma arasında .32, akademik erteleme ile algılanan ebeveyn başarı baskısı arasında .31, bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısı arasında .51 bir ilişki bulunmuştur. Aralarında .01' den küçük olduğu için pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur şeklinde ifade edebiliriz. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri olan başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısının özel yetenekli öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini yordamasına ait çoklu doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

	B	Std Hata	t	p	R²
Sabit	40.377	2.290	17.630	.000	
Bilişsel çarpıtma	.128	.044	2.907	.004	.129
Algılanan ebeveyn başarı baskısı	.125	.046	2.720	.007	

Not. R = .359, F₍₂₋₂₂₀₎ = 16.294 p = .00

Tablo 4 incelendiğinde, regresyon analizi sonuçlarına göre bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısı özel yetenekli öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R = .359, R² = .129, F₍₂₋₂₂₀₎ = 16.294 p = .00). Bu değişkenler birlikte, akademik ertelemedeki toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır (R² = .129, Tablo 3). Akademik erteleme için regresyon denklemi aşağıdaki gibidir: Akademik Erteleme = 40.377 + (0.128 * Bilişsel Çarpıtma) + (0.125 * Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısının birlikte özel yetenekli öğrencilerde akademik ertelemenin yordayıcısı olup olmadığı, eğer yordayıcı ise bu yordamanın gücünün ne olduğu araştırılmıştır. Bilişsel çarpıtma ve algılanan ebeveyn başarı baskısının birlikte özel yetenekli öğrencilerde akademik ertelemenin yordayıcısı olduğu ve bu iki değişkenin birlikte olduğunda toplam varyansın %12'sini açıkladığı bulunmuştur.

Bu araştırma daha önceki çalışmaları destekleyen nitelikte sonuçlar sunmuştur. İlk olarak, akademik erteleme ve algılanan ebeveyn başarı baskısı arasındaki ilişkinin varlığıdır. Alan yazın incelendiğinde otoriter ebeveynlik ile akademik erteleme arasında ilişkinin olduğu (Zakeri ve diğ., 2013), yüksek düzeyde ebeveyn izleme davranışlarının akademik ertelemeye yol açtığı (Hong ve diğ., 2015), çocuklardan yüksek beklentileri olan ailelerde çocukların akademik erteleme davranışında bulunduğu bildirilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Bu çalışmada da akademik erteleme ile algılanan ebeveyn başarı baskısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu literatürü destekler niteliktedir.

İkinci olarak, akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma arasındaki ilişkinin varlığıdır. Alan yazın incelendiğinde akademik erteleme ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve akılcı olmayan inançlar (Çelik ve Odacı, 2015; Weeks ve diğ., 2008) ve gerçekçi olmayan düşünceler (Howell ve Buro, 2009; Knaus, 1998; Roig ve Bridges, 1996) arasında ilişkinin olduğu rapor edilmektedir. Bu çalışmada da akademik erteleme ile bilişsel çarpıtma arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin bulunması var olan literatüre katkı sağlamıştır.

Üçüncü olarak, mükemmeliyetçi bireylerin akademik erteleme yapmalarıdır. Alan yazında özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin karakteristik özelliği olduğu (Çetinkaya ve diğ., 2012), yüksek hedef beklentisinin mükemmeliyetçiliği teşvik ettiği (Chen ve diğ., 2015), mükemmeliyetçi bireylerin bir işi

hatalı yapmak yerine o işi hiç yapmayarak erteleme yaptıkları (Oran, 2016) ifade edilmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları da özel yetenekli bireylerden oluşmaktadır ve ebeveynlerinden başarı baskısı hissediyor olabilirler. Ya da kendileri için gerçek olamayacak kadar yüksek beklentiler oluşturabiliyor olabilirler (Webb, 1993). Sonuç olarak da akademik erteleme yapıyor olabilirler.

Son olarak bilişsel çarpıtmanın ve algılanan ebeveyn başarı baskısının akademik ertelemeyi yordadığıdır. Ebeveynler çocuk üzerinde baskıyı arttırdığında, yüksek hedefler belirlediğinde çocuklar o derse veya sınava dair yanlış anlamlar yükleyebilmekte (Kaya, 2018), olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayabilmekte (Çelik ve Odacı, 2015) ve akademik erteleme yapabilmektedir.

Bu çalışmanın en güçlü yanı, alan yazında algılanan ebeveyn başarı baskısı ve bilişsel çarpıtmaların birlikte akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığını ele alan ilk çalışma olmasıdır. Bu nedenle alan yazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, daha sonraki araştırmalara yön verebilecek kendi sınırlılıklarıyla birlikte gelmektedir. Elbette bu sınırlılıklar potansiyel araştırma yollarıyla dolu bir yolu aydınlatmaktadır. Birincisi, bu araştırma kesitsel bir araştırmadır. Boylamsal araştırmalar yapılarak hangi değişkenin hangisini etkilediği diğer bir deyişle hangi değişkenin bağımsız değişken hangi değişkenin bağımlı değişken olduğu daha net ortaya koyulabilir. İkincisi, bu çalışmanın bulguları nicel verilere dayanmaktadır. Nitel araştırmalar yapılarak özel yetenekli öğrencilerin başarı baskısını nasıl hissettikleri, bu baskının yaşamlarını, düşüncelerini, duygularını nasıl yönlendirdiği keşfedilebilir.

Ebeveynlere çocuklarına başarı konusunda baskı yapmamaları önerilebilir. Bu baskının altında çocuklarını daha çok erteleme davranışı yapmaya ittiği konusunda bilgi verilebilir. Öğrencilere algıladıkları bilişsel çarpıtmaların akademik ertelemeye yol açtığı bilgisi verilip gerekiyorsa bu konuda eğitimler almaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, B. Ö. (2022). *Üniversite öğrencilerinde olumsuz üst biliş düzeyleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Al Majali, S. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve özyeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Beck, J. S., Liese, B. S., & Najavits, L. M. (2005). Cognitive therapy. In R. J. Frances, S. I. Miller, ve A. H. Mack (Yay. haz.). *Clinical Textbook of Addictive Disorders* (pp. 474-527). Guilford Press.: Penguin Group.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Chen, H. Y., Sun, L. J., & Yang, S. C. (2015). Parenting style and procrastination of medical students: The mediation effects of perfectionism. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 23*(3), 548–551. <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.03.037>
- Childress, A. R., & Burns, D. D. (1981). The basics of cognitive therapy. *Psychosomatics, 22*(12), 1017–1020.
- Çakıcı, Deniz Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Ç.B., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 31-47.
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(24), 7-29.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 185-231.
- Dryden, D., David, D., & Ellis, A. (2009). Rational emotive behavior therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 226-276). Guilford Press.
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education, 39*(1), 33–34. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9256-1>
- Ferrari, J. R. Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*(1), 1-6.
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Kuo, Y. C., & Hsu, W. Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 42*, 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 151-154.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1082–1098*. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kaynak, S., Sevgili Koçak, S., & Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study. *Current Psychology, 1-13*.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*(2), 297-309.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Owens, M. A., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality, 12*, 869-888.
- Pamuk, M. (2021). Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkularının akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar bağlamında incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 159-170.

- Pfister, T. (2002). *the effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.
- Roig, M., & Bridges, K. R. (1996). Academic procrastination and irrational thinking - A reexamination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles test-anxiety relationship: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Toprakyan, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Uşaklı, H., & Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Ak Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 101-114.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and excuses. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1) 149-158.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Moynks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, England: Pergamon Press.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., & Rodebaugh, T. L. (2008). The Fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.08.002>.
- Yavuzer, H. (1990). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>.

The Relationship Between Parental Perception of Forgiveness and Personal Forgiveness Levels In University Students

Nuri ERDEMİR

İnönü University, Malatya-Türkiye

Emine DURMUŞ

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 27.03.2024

Accepted: 26.04.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Forgiveness
Self-forgiveness
Forgiving others
Forgiving the situation



DOI: 10.29129/inujgse.1460125

Abstract

Purpose: In this study, the relationship between perceived parental forgiveness level and individuals' forgiveness sub-dimensions; self-forgiveness, forgiveness of others, and forgiveness of the situation was examined.

Design & Methodology: The data of the study were obtained with Heartland Forgiveness Scale and personal information collection form. Relational screening method was used as a method in this study. The sample of the study consisted of a total of 452 university students, 325 female (71.9%) and 127 male (28.1%) volunteers who agreed to participate.

Findings: The difference between gender and self, others and total forgiveness scale scores was not significant. However, the difference between the mean scores of the test on gender status forgiveness is significant. The difference between forgiveness scale scores according to perceived maternal expressions of forgiveness score was not significant. The difference between the forgiveness scale scores according to the perceived paternal expressions of forgiveness score was not significant. In addition, it was noteworthy that individuals found mothers more forgiving and fathers less forgiving in perceived expressions of parental forgiveness.

Implications & Suggestions: A similar study can be conducted with other sample groups and the results can be compared. Instead of investigating perceived parental forgiveness levels and individual forgiveness levels, parental forgiveness levels and individual forgiveness levels can be investigated.

Üniversite Öğrencilerinde Anne-Baba Bağışlama Algısı ve Kişisel Bağışlama Düzeyleri İlişkisi

Nuri ERDEMİR

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Emine DURMUŞ

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 27.03.2024
Kabul: 26.04.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Bağışlama
Kendini bağışlama
Başkalarını bağışlama
Durumu bağışlama



DOI: 10.29129/inujse.1460125

Öz

Amaç: Bu çalışmada, algılanan anne baba bağışlama düzeyinin, bireylerin bağışlama alt boyutları; kendini bağışlama, başkalarını bağışlama, durumu bağışlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem: Araştırmanın verileri Heartland Affetme ölçeği ile ve kişisel bilgi toplama formu ile elde edilmiştir. Bu çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini katılmayı kabul eden gönüllü 325 kadın (%71,9) ve 127 erkek (%28,1) olmak üzere toplam 452 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Bulgular: Cinsiyet ile kendini, başkalarını ve toplam bağışlama ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Fakat cinsiyetin durumu bağışlama üzerinde test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Algılanan anne bağışlama ifadeleri puanına göre bağışlama ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Algılanan baba bağışlama ifadeleri puanına göre bağışlama ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada algılanan anne baba bağışlama ifadelerinde bireylerin anneleri daha bağışlayıcı babaları ise daha az bağışlayıcı buldukları dikkat çekmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Benzer bir çalışma, başka örneklem grupları ile yapılabilir ve araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Algılanan anne baba bağışlama düzeyleri ile bireysel bağışlama düzeylerinin araştırılması yerine anne baba bağışlama düzeyi ile bireysel bağışlama düzeyleri araştırılabilir.

GİRİŞ

Üniversite yılları, bireylerin ergenlikten genç yetişkinliğe geçişte sosyal ilişkilerini yeniden düzenledikleri ve kimlik keşfini ve oluşumunu da içeren kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Ayrıca bu süreçte anne baba ile olan ilişki ve iletişim süreçleri bireylerin psikososyal uyumlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte kişilerarası ilişkilerde, başkaları tarafından incitilme, hayal kırıklığına uğratılma ya da başkalarını incitme, hayal kırıklığına uğratmak kaçınılmazdır. Bu tür istenmeyen yaşantılar, suçluluk, utanç, öfke, intikam gibi olumsuz duyguları beraberinde getirmektedir. Geçmişteki olumsuz yaşantıların, duygu ve düşüncelerin üstesinden gelmede bağışlama önemli bir mekanizmadır.

Yaşamın önemli bir parçası olan yakın ilişkilerde bağışlayıcılık önemli bir rol oynar. Bu ilişkilerde ortaya çıkan olumsuz durumları ortadan kaldırma ve ilişkiyi sürdürbilmede bağışlama önemli bir role sahiptir. Bağışlayıcılık kavramı olarak yüzlerce yıldır birçok bilim dalı araştırmalarının konusu olmuştur. Bağışlayıcılık kavramı ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, psikolojinin birçok alanında hızla gelişmektedir.

Bağışlama kavramı, Amerika ve Avrupa'da, 1900'lü yılların ikinci çeyreğinde psikologlar ve psikiyatristler tarafından araştırılmaya başlanmıştır (McCullough, Pargament ve Thoaresen, 2000). 1930'lardan itibaren farklı disiplinlerde çalışılan bağışlama kavramı, bir kişinin, kendisine yanlış davranışlarda bulunmuş olan başka bir kişiye, zarar verme veya intikam alma isteği olmadan yeniden bir fırsat tanınması sürecidir (Akt. Öksüz, Y. Ve Öztürk, M. B. 2017).

Bağışlayıcılık, bireyin diğerine ya da diğerlerine dönük negatif duygularını, düşmanlığını veya intikam alma arzusunu bırakma vazgeçme sürecidir. Bu, bireyin duygusal esenliğini, ilişkinin kalitesini ve devamlılığını da olumlu yönde etkileyen bir süreçtir. Günümüzde, insanlar arasındaki etkileşim ve iletişim kaçınılmaz bir şekilde yaşanmakta ve bu durum, bireylerin zaman zaman başkaları tarafından kırılabilirlik hissetmelerine veya başkalarını kırabilecek davranışlarda bulunmalarına neden olmaktadır. Bu tür incinme ve incitme deneyimleri, öfke, intikam duygusu, suçluluk ve utanç gibi negatif duyguları beraberinde getirebilir. Eğer bireyler bu olumsuz duyguları yönetmede başarısız olurlarsa, depresyon ve kaygı gibi zihinsel sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalabilirler. Bağışlamama durumu, kişinin yaşamındaki önemli stres faktörlerinden biri olarak görülürken, bağışlama ise bu tür stres ve duygusal zorluklarla mücadelede etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Önal ve Yalçın, 2017).

Alan yazınında bağışlama kavramı ile ilgili ortak bir tanım olmamakla birlikte genel olarak, bağışlama kişilerarası ilişkilerde karşı taraftan gelen zarar veya kötülüğe karşı, öfke duymaktan (Pingleton, 1997) ve intikamdan vazgeçme (Hope, 1987) kararlarını içeren olumlu ve sağlıklı bir tepkidir (Enright, Rique ve Freedman, 1998). Bu temel varsayımların dışında, bağışlamanın tanımı konusunda ortak bir tanım yoktur (Younger, Pferi, Jobe ve Lawler, 2004). Enright ve Fitzgibbons (2000) göre bir diğer tanım bağışlama, bireylerin rasyonel olarak haksızlığa uğradıklarını düşündüklerinde, karşıdaki bireye yönelik geliştirdiği öfke, kızgınlık, intikam gibi olumsuz duyguların yerine şefkat, yardımseverlik gibi olumlu duygular geliştirmeye çalışmasıdır (Akt: Çıvan, 2013).

Bağışlama kavramı; üç boyutta kişinin kendini, başkalarını ve durumu bağışlaması olarak ele alınmaktadır (Thompson ve diğ., 2005). Thompson ve arkadaşlarına (2005) göre; kişinin başkalarını bağışlaması; başkalarının sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel yönde zarar verici ya da negatif davranış veya davranışlarını bağışlamasıdır. Kişinin kendisini bağışlaması, geçmişteki yanlış davranışlar veya reddedilme sonucunda ortaya çıkan kendine yönelik suçluluk hissi ve negatif sonuçlarla yüzleşip, bunları kabullenmesi süreciyle ilgilidir (Toussaint, vd., 2008). Kişinin durumu bağışlaması, kontrol edilemeyen

durumların ya da olumsuz olayların kabul edilmesi ve suçlanmasıyla açıklanır (Akt: Çitil ve Durmuş, 2015). Kişilerarası düzeyde bağışlama, incinen ya da zarar gören kişinin inciten ya da zarar veren kişiyi bağışlayarak kişilerarası ilişkilerin onarılmasını sağlar. Bu bakımdan, sosyal ve kişisel uyumun oluşmasına katkı sağlayan olumlu bir kavram olarak düşünülmekte ve bağışlamanın kişilerarası ilişkilerin başarılı olmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Baumeister, Exline ve Sommer, 1998).

Çocuk yetiştirmek, anne babanın kişilik özellikleri, ekonomik koşulları, kendi yetiştirilme tarzları gibi özelliklerinin çocuğunun psikososyal gelişimi ve davranış kalıpları üzerinde önemli roller oynadığı karmaşık bir süreçtir. Anne baba ve çocuk arasındaki iletişim örüntüsü çocukların gelişim alanları üzerinde çok fazla etkiye sahiptir. Alanyazında çocukların benlik saygısı, cinsiyet rolleri vb. konularda anne babalarına benzediklerini göstermektedir (Nazlı, 2009). Anne baba çocuklarına karşı normal bir düzeyde hoşgörüsü sergilerse, çocuk kendine güvenen, hoşgörülü, yaratıcı, sosyal bir birey olarak yetişmesine yardım eder. Anne babalar tutarsız, katı ve hoşgörüden uzak iletişim biçimi çocukların olumsuz ve itaatsiz tutum geliştirmesine neden olacaktır (Yavuzer, 1982). Anne babanın duygu durumu, çocukların duygusal ve psikososyal gelişim alanlarının gelişiminde önemli rol oynar. Aile içi iletişim ve etkileşim dinamikleri, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yanı sıra sosyal ilişkilerini ve dünya hakkındaki genel algılarını şekillendirir. Bu etkileşimler, çocukların sosyal ilişkilerini, empati yeteneklerini ve bağışlama süreçlerini şekillendirir. Bireyin kişisel gelişimi ve ilişkilerinin onarılması açısından bağışlama kritik bir süreçtir. İlişkilerin sağlıklı sürdürülebilmesi ve kişisel refah için bu süreç önemlidir. Alanyazın da bağışlamanın; sosyal ilişkilerde kişilerarası ilişkilerin kalitesini ve doyumunu yükselttiğini ayrıca öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz tepkilerin azalmasını sağlayarak bireyin yaşam doyumunda pozitif yönde yükselmeye sebep olduğunu göstermektedir (Akt: Bugay ve Demir, 2011). Ayrıca anne babanın kendilerinin yetiştirilme biçimleri daha sonra anne baba olunca ve kişilerarası ilişkilerde aynen uygulamaları anne baba çocuk iletişimin ne kadar önemli olduğunu gösterir (Cüceloğlu, 2006).

Üniversite öğrencileri, psikososyal gelişimlerinin önemli bir evresinde bulunan ve hızlı değişimler yaşayan bir grup olarak, bağışlama konusunda özel bir öneme sahiptir. Bu dönemde yaşananların uzun süreli etkileri olabilir. Anne baba ile olan ilişkiler, özellikle bağışlama algıları ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkene sahiptir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinde anne-baba bağışlama algısı ile kişisel bağışlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, bireylerin duygusal ve sosyal gelişimine dair önemli içgörüler sağlayabilir.

YÖNTEM

Desen

Bu incelemeler yarınlarmızın güvencesi olan çocuklarımızı yetiştiren anne babaların bağışlamaya yönelik tutumlarının bireylerin kendini bağışlama, başkalarını bağışlama ve durumu bağışlama düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenerek, aile, çocuk ve ergen, çift ve aile konularında çalışan alan uzmanlarına da ışık tutacaktır. Yurtiçi literatür açısından bakıldığında anne baba bağışlama düzeyinin bireylerin bağışlama düzeyine etkisi konulu bu araştırma sonuçlarının alan literatürü için önemli katkı sağlayacağı görüşüdeyiz. Bu çalışmada, algılanan anne baba bağışlama düzeyinin, bireylerin bağışlama alt boyutları; kendini, başkalarını ve durumu bağışlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Geniş bir örneklem grubu üzerinden üniversite öğrencilerinin anne-baba bağışlama algısı ve kişisel bağışlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkin ve verimli bir şekilde inceleyebilmek için gerekli derinlik ve genişliğe sahip verilerin toplanabilmesi düşüncesiyle geçmişte veya halen var olan durum veya durumları olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama deseni, bireylerin, nesnelere

veya olayların kendi doğal koşulları içinde incelendiği bir araştırma yaklaşımını ifade eder. Bu yöntem, özellikle sosyal bilimler alanında, geniş populasyonların belirli özelliklerini tanımlama amacıyla kullanılan betimsel bir araştırma türü olarak öne çıkar (Erkuş, 2009; Karasar, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2006; Can, 2014).

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu çalışmada örneklem üniversite de öğrenimlerini sürdüren 325'i kadın (%71,9) 127'si erkek (%28,1) olmak üzere toplam 452 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların dağılımları Eğitim Fakültesi (n=93, %20,6), Fen Edebiyat Fakültesi (n=141, %31,2), İletişim Fakültesi (n=14, %3,1), İlahiyat Fakültesi (n=49, %10,8), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=38, %8,4), Mühendislik Fakültesi (n=18, %4), Sağlık Bilimleri Fakültesi (n=52, %11,5), Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu (n=14, %3,1) ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi (n=33, %7,3) şeklindedir. Araştırma kapsamında, gözlem birimlerinin tümüne erişilerek yeterli geri bildirim alınabilecek bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu hedef doğrultusunda, olasılıksız örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Heartland Affetme Ölçeği

Bugay ve Demir (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Thompson ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ölçek 7'li likert tipinde 18 maddedir. Ölçeğin üç alt boyutu (kendini, başkalarını ve durumu bağışlamak) vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur. Cronbach α katsayıları da sırasıyla .75, .78, .79 ve toplam puan için .86 olarak saptanmıştır. (Akt. Bugay ve ark. 2012). Ölçeğin Türkçe formu tümü için Cronbach α değeri ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan form aracılığıyla toplanmıştır. Bazı sorular kapalı uçluken bazıları açık uçlu olarak katılımcıların yazmalarına dayanmaktadır. Ve ayrıca öğrencilerin anne babanın bağışlayıcı olarak algılanma düzeyine ilişkin sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında ilgili istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, veri setinin normal dağılımı sınanmış, betimsel istatistikler verilmiştir ve parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada ele alınan değişkenlerin betimleyici istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri normallik sınırları içinde (± 1) (Can, 2014) yer almaktadır. Ayrıca, dört değişkenin normallik dağılımını gösteren histogram grafikleri de incelenmiş ve değişkenlerin puan dağılımlarının normal olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 1
 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{x}	Min.	Maks.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Bağışlama toplam	448	80,66	31	120	13,75	,036	,765
Kendini bağışlama	451	26,95	10	42	5,09	,099	,367
Başkalarını bağışlama	450	25,84	6	42	6,90	,245	,420
Durumu bağışlama	451	27,87	6	42	5,72	,050	,883

Bu araştırmada, cinsiyetin yordanan değişken olan bireysel bağışlama düzeyi üzerindeki olası etkisini test edebilmek için, bireysel bağışlama düzeyleri puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı “ilişkisiz örneklem için t testi” ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

 Tablo 2
 Cinsiyete Göre Bağışlama Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kendini bağışlama	Kadın	324	27,17	4,95	449	1,463	0,144
	Erkek	127	26,39	5,41			
Başkalarını bağışlama	Kadın	324	26,10	7,04	448	1,292	0,197
	Erkek	126	25,16	6,49			
Durumu bağışlama	Kadın	325	28,35	5,68	449	2,868	0,004
	Erkek	126	26,64	5,65			
Bağışlama toplam	Kadın	323	81,63	13,72	446	2,427	0,015
	Erkek	125	78,13	13,54			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet ile kendini bağışlama, başkalarını bağışlama, durumu bağışlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, cinsiyet ile kendini bağışlama [$t_{(449)} = 0,144, p > 0,05$], başkalarını bağışlama [$t_{(448)} = 0,197, p > 0,05$] ve bağışlama ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(446)} = 0,015, p > 0,05$]. Cinsiyet ile kendini, başkalarını ve toplam bağışlama ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Fakat cinsiyetin durumu bağışlama üzerinde kadın ($\bar{x} = 28,35$), erkek ($\bar{x} = 26,64$) test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır [$t_{(449)} = 0,004, p < 0,05$]. Bu durumda cinsiyetin durumu bağışlama üzerinde kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

 Tablo 3
 Algılanan Anne Bağışlama İfadeleri Puanına Göre Bağışlama Ölçeği Puanlarının t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kendini bağışlama	Düşük	27	26,33	5,20	448	0,659	0,511
	Yüksek	423	27,00	5,09			
Başkalarını bağışlama	Düşük	28	24,50	8,24	447	1,063	0,288
	Yüksek	421	25,93	6,81			
Durumu bağışlama	Düşük	28	26,39	6,57	448	1,416	0,157
	Yüksek	422	27,97	5,66			
Bağışlama toplam	Düşük	27	77,25	16,81	445	1,329	0,184
	Yüksek	420	80,88	13,53			

Tablo 3 incelendiğinde algılanan anne bağışlama ifade puanları ile kendini bağışlama, başkalarını bağışlama, durumu bağışlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, algılanan anne bağışlama ifade puanları ile kendini bağışlama [$t_{(448)} =$

0,511, $p > 0,05$], başkalarını bağışlama [$t_{(447)} = 0,288$, $p > 0,05$], durumu bağışlama [$t_{(448)} = 0,157$, $p > 0,05$] ve bağışlama ölçeği toplam puanı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(445)} = 0,184$, $p > 0,05$].

Tablo 4

Algılanan Baba Bağışlama İfadeleri Puanına Göre Bağışlama Ölçeği Puanlarının t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kendini bağışlama	Düşük	72	26,57	4,81	447	0,761	0,447
	Yüksek	377	27,07	5,12			
Bşkalarını bağışlama	Düşük	72	25,81	7,99	446	0,056	0,955
	Yüksek	376	25,86	6,68			
Durumu bağışlama	Düşük	72	27,45	6,83	447	0,684	0,494
	Yüksek	377	27,96	5,50			
Bağışlama toplam	Düşük	72	79,85	15,81	444	0,588	0,557
	Yüksek	374	80,89	13,31			

Tablo 4 incelendiğinde algılanan baba bağışlama ifade puanları ile kendini bağışlama, başkalarını bağışlama, durumu bağışlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, algılanan baba bağışlama ifade puanları ile kendini bağışlama [$t_{(447)} = 0,447$, $p > 0,05$], başkalarını bağışlama [$t_{(446)} = 0,955$, $p > 0,05$], durumu bağışlama [$t_{(447)} = 0,494$, $p > 0,05$] ve bağışlama ölçeği toplam puanı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(444)} = 0,557$, $p > 0,05$].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde, anne baba bağışlama düzeyi ile bireysel bağışlama düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda karşılaştırma, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Cinsiyet ile kendini, başkalarını ve toplam bağışlama ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yani Bu durum bireylerin bağışlama düzeylerinde cinsiyet dışındaki başka değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmüştür. Fakat cinsiyetin durumu bağışlama üzerinde kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Alanyazında benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin başkalarını bağışlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Çivan, 2013). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumunun bağışlama istekliliği üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı buna karşın baba eğitim durumunun bağışlama istekliliğini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Öksüz ve Öztürk 2017). Evli erkek ve kadınların bağışlama konusunda farklılık göstermedikleri görülmektedir (Taysi, 2007). Enright ve Zell (1989) cinsiyet ile bağışlama ilişkisi arasındaki farkın anlamlı bulunmadığını ileri sürmüşlerdir (Akt: Çoklar, 2017). Bir başka araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kendini ve başkalarını affetme düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (Oral, 2016).

Algılanan anne baba bağışlama ifade puanları ile kendini bağışlama, başkalarını bağışlama, durumu bağışlama ve bağışlama ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Alanyazında benzer çalışma olmaması nedeniyle sonuçlar karşılaştırılamamaktadır. Fakat anne baba tutumları ya da anne baba algıları konusundaki çalışmalara bakıldığında; anne baba tutumlarıyla bağlanma tipleri arasında (Dokuzlu, 2016), çocuğun anne ve babasından algıladığı kabul-red ve kontrol ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında (Gelgör, 2016), genç yetişkinlerde anne baba tutumu ile benlik saygısı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Oğuz, 2016). Cinsiyet, anne baba meslek durumu, anne baba eğitim düzeyi, algılanan anne tutumuna göre öğretmen adaylarının genel affetme puan ortalamalarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Asıcı, 2013).

Ayrıca araştırmada algılanan anne baba bağışlama ifadelerinde bireylerin anneleri daha bağışlayıcı babaları ise daha az bağışlayıcı buldukları dikkat çekmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

Benzer bir çalışma, başka örneklem grupları ile yapılabilir ve araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

Algılanan anne baba bağışlama düzeyleri ile bireysel bağışlama düzeylerinin araştırılması yerine anne baba bağışlama düzeyi ile bireysel bağışlama düzeyleri araştırılabilir.

Farklı bir araştırma yapılarak, bireylerin algıladığı anne-baba bağışlama düzeyi ile anne babanın kendini değerlendirdiği bağışlama düzeylerinin birbirine ne ölçüde uyumlu olduğu karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Asıcı, E. (2013). Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Baumeister, R. F., Exline, J. J., ve Sommer, K. L. (1998). The victim role, grudge theory, and two dimensions of forgiveness. *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives*, 79-104.
- Bugay, A., ve Demir, A. (2016). Hataya ilişkin özelliklerin başkalarını affetmeyi yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35).
- Bugay, A., Demir, A., ve Delevi, R. (2012). Assessment of reliability and validity of the Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Psychological reports*, 111(2), 575-584.
- Cüceloğlu, D. (2006). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları. 15. Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Can, A. (2014). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi. Ankara.
- ÇİTİL, C. ve DURMUŞ, E. (2015). Kadınlar neden bağışlamaz? *Journal of International Social Research*, 8(36).
- Çivan, İ. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve başkalarının bağışlama davranışlarının incelenmesi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çoklar, I. (2014). Kişilik özellikleri ile bağışlama eğilimi arasındaki ilişkinin intikam güdüsü ve adalete duyarlılık temelinde incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Dokuzlu, E. (2016). 18-25 yaş arası üniversite öğrencilerinde anne-baba tutumunun kişinin kaygı düzeyleri ve bağlanma tipi ile ilişkisi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Enright, R. D., Freedman, S. ve Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. *Exploring forgiveness*, 46-62.
- Erkuş, A. (2009). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. (İkinci Baskı). Seçkin yayıncılık. Ankara.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill Higher Education. Boston: McGraw Hill.
- Gelgör, F. Z. (2016). Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

- Hope, D. (1987). The healing paradox of forgiveness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 24(2), 240.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. ve Thoresen, C. E. (2000). *Forgiveness: Theory, research and practice*. The Guilford Press. New York London.
- Nazlı, S. (2009) *Aile Danışmanlığı*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Oğuz, N. (2016). Genç yetişkinlerde anne baba tutumu, anksiyete ve benlik saygısı ilişkisi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Oral, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Öksüz, Y. ve Öztürk, M. B. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağışlama İstekliliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TÜBAV Bilim* 10 (1) 2017 114-125
- Önal, A. A. Ve Yalçın, İ. (2017). Forgiveness of Others and Self-Forgiveness: The Predictive Role of Cognitive Distortions, Empathy, and Rumination. *Eurasian Journal of Educational Research* 68 (2017) 97-120
- Pingleton, J. P. (1997). Why we don't forgive: A biblical and object relations theoretical model for understanding failures in the forgiveness process. *Journal of Psychology and Theology*, 25(4), 403-413.
- Taysi, E. (2007). İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S. ve Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of personality*, 73(2), 313-360.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A. ve Everson-Rose, S. A. (2008). Why forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health*, 2(2), 89-103.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve Suç*. 2. Baskı. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., & Lawler, K. A. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(6), 837-855.

The Use of Short Films in the Development of Listening/Watching Skills in Turkish Lesson

Ali GÖÇER

Erciyes University, Kayseri-Türkiye

Okan AKGÜL

Ministry of National Education, Türkiye

Article History

Submitted: 04.04.2024

Accepted: 08.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Short Films
Turkish Education
Listening/watching Skills



DOI: 10.29129/inujgse.1464490

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the contribution of using short films to the development of students' listening/watching skills in the text processing process of Turkish course with action research design.

Design & Methodology: This study was conducted with action research design within the framework of qualitative research approach. The study group of the research consisted of 20 secondary school students studying in the 7th grade. Data were collected through observations, interviews, researcher and student diaries, documents and student evaluation forms. Content analysis technique, one of the qualitative research method data analysis types, was used to analyse the data obtained with data collection tools.

Findings: At the end of the study, it was seen that the use of short films in the text processing process increased students' readiness for the lesson by keeping their interest and attention alive, enabled them to actively participate in the activities carried out, and supported the development of their linguistic and intellectual skills.

Implications & Suggestions: Based on the findings obtained in this study and the results obtained from the findings, it was suggested that short films should be used in the text processing process of Turkish lesson in order to develop students' linguistic and intellectual skills, especially listening/watching skills.

Türkçe Dersi Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Kısa Filmlerin Kullanımı

Ali GÖÇER

Erciyes University, Kayseri-Türkiye

Okan AKGÜL

Ministry of National Education, Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 04.04.2024
Kabul: 08.08.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Kısa Filmler
Türkçe Eğitimi
Dinleme/izleme Becerisi



DOI: 10.29129/inujse.1464490

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişimine katkısının neler olduğunun eylem araştırması deseniyle incelenmesidir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, gözlem, görüşme, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci değerlendirme formları ile toplanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi veri analizi türlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonunda metin işleme sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini canlı tutarak derse yönelik hazırbulunuşluklarını artırdığı, gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılımlarını sağladığı, dilsel ve düşünsel becerilerinin gelişimini desteklediği görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Bu çalışmada elde edilen bulgular ve bulgulardan ulaşılan sonuçlardan hareketle öğrencilerin dinleme/izleme becerisi başta olmak üzere dilsel ve düşünsel becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa filmlerden yararlanılması önerisinde bulunulmuştur.

GİRİŞ

Türkçe eğitiminin temel hedefi öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri olarak gruplandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Bu dört temel dil becerisi içerisinde ilk kazanılan dil becerisi dinlemedir. Hatta dinlemenin anne karnında bireyin etrafında yer alan sesleri duyması ile başladığı düşünülmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Ancak bu süreç bilinçli bir şekilde gerçekleşmediği için daha çok işitme olarak adlandırılabilir. Oysa dinleme, işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık ve anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabasını içeren aktif bir süreçtir (Ercişan, 2013).

Aile ortamında plansız bir şekilde gelişmeye başlayan dinleme becerisi öğrencinin eğitim – öğretim hayatına başlaması ile planlı birtakım etkinlikler yoluyla geliştirilmeye çalışılır. Bu nedenle dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan materyaller de önem arz etmektedir. Dinleme/izleme eğitiminde farklı materyallerin kullanılması, öğretimin de tekdüzelikten kurtulmasını sağlayarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacaktır. Ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda yalnızca edebi metinlerden yararlanmak dinleme becerisinin gelişimi için yeterli değildir. Bu metinlere ek olarak işitsel, işitsel-görsel eğitim materyallerinden de yararlanılmalıdır (Doğan, 2011).

Eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen davranışlara ulaşmada kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra bu yöntem ve tekniklerin etkili eğitim materyalleri ile desteklenmesi de önem taşımaktadır. Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayan, birden çok duyu organını süreçte etkin kılarak çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturan materyaller etkili ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olur. Çok uyaranlı öğrenme materyalleri, öğrencilerin dikkatini derse çekerek derse yönelik motivasyonu artırır ve öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli kılar. Ayrıca görsel-işitsel materyallerin kullanımı öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bu durum da gerçekleştirilen öğrenme sürecinin daha kalıcı olmasını sağlar.

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ortamında kullanılan materyallerin çeşitliliği de artmıştır. Görsel ve işitsel bir uyarıcı olan resim, müzik, dans, edebiyat ve tiyatro gibi sanat dallarını birleştirerek zengin, işlek ve popüler bir dil yaratan kısa filmlerin (Yakar, 2013), eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazandırmada kullanılması çok uyaranlı bir eğitim ortamı oluşturulması açısından oldukça önemlidir. Eğitim-öğretim ortamında her öğrenci farklı dinleme ve öğrenme stillerine sahip olabilir. Kısa filmler dikkat çekici özellikleri ile farklı dinleme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilir. Öğrencinin ilgisini çekerek dikkatini yapılacak etkinliğe yönlendirebilir. Ayrıca dinlemeye yönelik gösterdikleri tutum, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Yıldız ve Savaş, 2019).

Kısa filmler tanımlanırken iki farklı açıdan değerlendirme yapılmaktadır. Özön (1981, s. 115) kısa filmi; “uzunluğu ülkeden ülkeye, genellikle 35 mm filmlerde bir ile üç makara arasında değişen kısa film ile orta uzunlukta yer alan film” şeklinde tanımlayarak kısa filmin süre boyutuna odaklanmıştır. Can (2005, s. 15) ise kısa filmi tanımlarken “zamanı çok daha yoğunlaştırılmış olarak kullanan, izleyiciyi kısa süreli yolculuğa çıkartan ve bu yolculuğun sonunda duygu ve düşünce olarak onu başındaki ruh halinden başka bir yere taşıyan film” ifadelerini kullanarak içerik ve süre bağlamında bir değerlendirme yapmıştır (akt. Yazıcı ve Temel, 2020, s.398).

Görsel ve işitsel bir uyarıcı olan kısa filmlerin eğitim ortamında kullanılmasının faydalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Yeşilyurt, 2016, s. 55-56; Kabadayı, 2012, s. 317):

- Kısa filmler mekân ve zaman olarak ulaşılması zor ya da imkânsız olan örnekleri sınıf ortamına taşıyabildikleri için etkili ve kullanışlıdır.
- Görsel ve işitsel bir uyarıcı olarak bilgiyi somutlaştırır. Bu durum tekrar ihtiyacını azaltarak öğrenilenlerin kısa sürede unutulmasını önler ve kalıcılığını sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekler.
- Süre olarak kısa olmaları gereksiz ayrıntılara girilmeden konuya odaklanmayı sağlar.
- Hassas ve tartışmaya açık konuların değerlendirilmesinde objektif görüş sağlar.
- Araştırma ve okumaya karşı ilgi uyandırır.
- Öğrencilerin hepsine aynı zamanda aynı olanakların tanınmasını sağlar.
- Öğrencilerde tutum ve davranış değişikliklerini kolaylaştırır.
- Öğrencilerin ilgilerini çekerek ilginin konu üzerinde devam ettirilmesini sağlar.
- İlgi, yetenek ve kültürel düzeyleri farklılık gösterse de tüm öğrenci grupları için elverişlidir.

Kısa filmlerin eğitim ortamında kullanılmasının normal uzunluktaki filmlere kıyasla sağlayacağı birtakım faydalar vardır. Eğitim ortamında kullanılacak olan kısa filmler, filmlere göre daha kısa olduğu için öğrencileri sıkmaz. Ayrıca filmlerin çoğu zaman sınıf ortamında izlenebilmesi süresi gereği mümkün olamamaktadır. Kısa filmler ise ders süresi içerisinde izlenebilir hatta filmle ilgili tartışma ve değerlendirme gibi etkinliklere de yeterli zaman ayrılabilir (Aladağ ve Karaman, 2018).

Kısa filmlere eğitim-öğretim sürecinin farklı aşamalarında yer verilebilir. Pekdağ ve Le Marechal'a (2007) göre de filmler derse hazırlık bölümünde öğrenilecek konuya başlamadan hemen önce ve konu işlendikten hemen sonra kullanılabilirler. Derse hazırlık bölümünde kısa filmlere yer verilmesi öğrencilerin dikkatini derse çekerek güdülenmelerini sağlarken dersin sonunda kısa filme yer verilmesi ise öğrenilenlerin zihinde daha iyi kavranması, pekiştirilmesi açısından önemlidir.

Gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenlerin eğitim ortamında kullanabilecekleri kısa filmlere ulaşmaları oldukça kolaylaşmıştır. Birçok eğitsel filme internet ortamında artık rahatlıkla ulaşabilmektedir. Öğretmen derse hazırlık kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara uygun olan kısa filmleri belirlemeli ve belirlediği filmi/filmleri öğrencilere uygunluğu açısından öğrencilerle birlikte izlemeden önce mutlaka kendisi izlemelidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişimine katkısının neler olduğunun eylem araştırması deseniyle incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçe ders metin işleme sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişimi üzerinde nasıl bir rolü vardır?
- Türkçe ders metin işleme sürecinde kısa film kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerinin Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa filmlerin kullanıldığı derslerin verimliliğine yönelik görüş, düşünce ve sergiledikleri sınıf içi davranışlar nelerdir?

Bu araştırma dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde kısa film kullanımını ele alması, dinleme/izleme becerisi eğitimi alanına katkı sunması ve ileride gerçekleştirilecek çalışmalar ışık tutması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırması “uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Eylem araştırması alanyazında farklı türlere ayrılmaktadır. Ferrance (2000) eylem araştırmasının dört şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir: bireysel öğretmen araştırması, iş birliğine dayalı (ortak) eylem araştırması, okul çapında eylem araştırması ve bölge çapında eylem araştırması. Bu araştırma, yapılan sınıflandırmaya göre bireysel öğretmen araştırması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü araştırmacılar öğrencilerin dinleme/izleme becerisinde yaşadıkları sorunları çözmeyi ve dinleme/izleme becerisi geliştirebilmek için kısa film kullanmayı amaçlamışlardır.

Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda (Altuntaş ve Akyüz, 2015; Sevim ve Kaya, 2016; Bayram, 2019; Yenen Avcı, 2020) dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlar genel olarak öğrenciden ve metinden kaynaklı olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Öğrenciden kaynaklı nedenler arasında dikkat eksikliği, dikkat dağınıklığı ve ilgisizlik ilk sıralarda gelmektedir. Metinden kaynaklı nedenlerde ise metin ve etkinliklerin ilgi çekici olmaması yer almaktadır. Doğan (2014) ise dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak materyal eksikliğini görmektedir. Ayrıca Türkçe dersi metin işleme sürecinde dinleme/izleme becerisinin gelişimi Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metinlere bağlı kalmakta, öğrenciyi dinlemeye teşvik edecek uygulamalara yer verilmemektedir (Çarkıt, 2018). Bu nedenle araştırmanın problemi olarak öğrencilerin mevcut dinleme/izleme metinlerine ilgisiz yaklaşımları, mevcut metinlere yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde isteksiz davranmaları, katılmak istememeleri tespit edilmiştir. Araştırmanın problemine ilişkin uzman ile yapılan görüşmeler ve literatür taraması sonucunda belirlenen problemin çözümüne yönelik farklı bir uygulamaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmış ve metin işleme sürecinde dinleme/izleme metni olarak kısa filme yer verilmesine karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin Çaycuma ilçesinde yer alan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci (12 kız, 8 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem biçimlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya kolaylık sağlayarak hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Johnson’a (2015) göre eylem araştırmasında veriler hem çeşitli hem de farklı yollarla toplanmalıdır. Bu nedenle bu çalışmada veriler gözlem, görüşme, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci değerlendirme formları ile toplanmıştır.

Gözlem: Gözlem “doğal ortamda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır” (Ekiz, 2015, s. 56). Bu çalışmada kullanılan gözlem formu alan yazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu süreçte Türkçe eğitimi alanında uzman akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşme: Bu çalışmada Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin, dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde kısa film kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulama öncesinde ön görüşme ve üç haftalık uygulama sonrasında ise son görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan görüşme formları araştırmanın amacı göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Alanında uzman akademisyenin görüşleri doğrultusunda görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Araştırmacı günlüğü: Araştırma sürecinde her bir eylem planının uygulamasından sonra düzenli olarak günlük tutulmuştur. Bu günlükte eylem sürecine ilişkin gözlem ve düşüncelere yer verilmiştir.

Öğrenci günlüğü: Bu çalışmada öğrenciler, her bir eylem planının uygulanmasında sonra günlük tutmuştur. Öğrenciler bu günlüklerde araştırma sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Dokümanlar (öğrencilerin etkinliklerde oluşturdukları ürünler): Bu çalışmada öğrencilerin etkinlikler aracılığı ile oluşturdukları ürünler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu ürünler veri analizinde kullanılmak üzere uygulanan eylem planlarının ardından toplanmıştır.

Öğrenci değerlendirme formları: Uygulanan her eylem planı sonrasında ilgili eylem planının kazanımları dikkate alınarak öğrenci değerlendirme formu oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programından (2019) yararlanılarak oluşturulan değerlendirme formu öğrencilerin eylem planlarının uygulanması sürecindeki performansları dikkate alınarak doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama araçları (gözlem, günlükler, dokümanlar) ile elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi veri analizi türlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Bu doğrultuda çalışmada gözlemler, günlükler ve dokümanlar aracılığı ile toplanan tüm veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular kod ve temalar oluşturularak yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinde öğrencilere Ö₁, Ö₂, Ö₃ şeklinde kodlar verilerek veri toplama araçlarından doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen bulguların içerik analizinde ise şu süreç takip edilmiştir: Öğrencilere uygulanan görüşme formları incelenerek benzer ve önemli kavramların ortaya çıkarılması sağlanmış daha sonra bu kavramlar gruplandırılarak kodlar, devamında ise temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalara göre de tanımlama ve yorumlama yapılmıştır. İçerik analizinin sunumunda ise Göçer (2013, s. 315) tarafından önerilen aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniğinden yararlanılmıştır.

A₁, A₂, A₃... : Araştırmacının sorularını,

Ö₁, Ö₂, Ö₃... : Görüşme yapılan katılımcıları,

[¹], [²], [³]... : Katılımcıların kayda değer cevaplarından oluşan kelime, cümle ya da paragrafın numarasını göstermektedir.

Araştırmada veri analizine veri toplama sürecinde başlanılmış böylece gerçekleştirilen eylem araştırması sürecine geçerli ve güvenilir bir zemin oluşturularak elde edilen bulgular ışığında bir sonraki eylem planlarına dayanak oluşturmak amaçlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilecek durumlara dikkat edilmiştir. Sağlıklı veri toplayabilmek ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiş ve bu çalışma grubu ile uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin her aşamasında iki Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşü alınmış, toplanan veriler uzmanlar ile paylaşılmış ve elde edilen dönütler ile çalışmaya yön verilmiştir. Bulgular sunulurken de doğrudan alıntılamalara yer verilerek araştırmacının geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında önemli ölçütlerden biri olan çeşitleme (üçleme) kullanılmıştır. Çünkü “çeşitleme, bir durumun tüm yönlerini görüyor olmanızı sağlar. Aynı zamanda, daha fazla derinlik ve çok boyutluluk sağlar, böylece doğruluğunuz ve güvenilirliğiniz artmış olur” (Johnson, 2015, s. 111).

Uygulama Süreci

Bu araştırmada ilk olarak öğrencilerin seviyelerine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan temalara uygun olarak kısa film seçimi yapılmıştır. Kısa filmlerin seçiminde uzman görüşünden yararlanılmıştır. İzlenen birçok kısa film içerisinde Türkçe Dersi (2019) Öğretim Programında yer alan temalar doğrultusunda seçilen filmler ve filmlere ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışmada Yer Verilen Filmler

	Film Adı	Türkçe Öğretim Programı’nda İlgili Olduğu Tema	Film Hakkında
1	Macropolis	Hak ve Özgürlükler	Filmin kahramanları bir oyuncak fabrikasında kusurlu olarak üretilen bir oyuncak kedi ve köpektir. Filmde bir gözü eksik kedi ve bir bacağı eksik olan köpeğin “tam ve kusursuz” olarak üretilen diğer oyuncaklarla aynı rafta yer alma çabaları anlatılır. Diyalog içermeyen filmin birçok ödülü bulunmaktadır.
2	Alike	Duygular	Alike filmi merak ve heyecan dolu bir çocuğun davranışlarının toplum tarafından nasıl baskılandığını gözler önüne seriyor. Filmde yoğun şehir yaşamı içinde oğlunu (Paste) doğru şekilde yetiştirmeye çalışan bir babanın (Copi) hikayesi anlatılıyor. Tümüyle diyalogsuz olan filmin dünya çapında sayısız ödülü bulunmaktadır.
3	Mindenki – Hep Beraber	Birey ve Toplum	Filmde Zsófi’nin yeni kayıt olduğu okulunda, okul korosunda yer alması ile gelişen olaylar anlatılmaktadır. Film başta Oscar olmak üzere birçok festival ve yarışmalarda ödül kazanmıştır. Diğer iki filmden farklı olarak Mindenki, animasyon tarzında değildir ve diyalog içermektedir.

Kısa filmlerin belirlenmesinin ardından kısa filmlerin merkezinde olduğu eylem planları hazırlanmıştır. Eylem planlarının hazırlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar esas alınmıştır. Uygulama süresince hazırlanan eylem planları her uygulama öncesi uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişikliğe gidilmiştir.

Planlanan uygulama öncesinde ve üç haftalık uygulama süreci sonrasında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce gerçekleştirilen ön görüşmede öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişimine yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri ve kısa film kavramına yönelik görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen son görüşmede ise uygulanan kısa film destekli metin işleme sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Yer verilen bu bulgular öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve eylem planlarını uygulama sürecinde kullanılan gözlem formları, dokümanlar, günlükler ve öğrenci değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Araştırma sürecinde eylem planlarının uygulanmasına başlamadan önce ön görüşme, üç eylem planının uygulanmasından sonra ise son görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerle Yapılan Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Eylem planlarının uygulanmasından önce öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmede öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme/izleme becerisinin gelişimine yönelik ne tür etkinlikler yaptıkları ve kısa film kavramına yönelik görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öne çıkan öğrenci görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Gerçekleştirilen Dinleme/İzleme Becerisi Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

A ₁ : Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisine yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Bu sürece katılım durumunuzla ilgili görüşleriniz nelerdir? Gerçekleştirilen etkinliklere katılma isteği duyuyor musunuz?	Kodlar	Tema
Ö ₁ : Önce öğretmenimiz tahtadan açıyor, sonra kitapta yer alan etkinlikleri yapıyoruz. Dinleme metinlerini seviyorum. Ö ₂ : Öğretmenimiz tahtadan açıyor ilk önce kendimiz dinliyoruz. Sonra öğretmenimiz bazı yerlerinde durduruyor ve tahmin ediyoruz. Katlıyorum derse, eğlenceli oluyor. Ö ₅ : Tahtadan açıyordu öğretmenimiz bazen de kendisi okuyor biz dinliyorduk. Çok fazla gürültü oluyor ama pek anlaşılmıyor.	etkileşimli tahta	Materyal kullanımı
Ö ₃ , 7, 8, 15, 16: Dinleme metinlerini tahtadan dinliyoruz öğretmenim. Sonra ders kitabındaki soruları yapıyoruz. Güzel oluyor katılma isteği duyuyorum.	ders kitabı	
Ö ₁₀ : Tahtadan dinliyoruz ardından kitaptaki soruları yapıyoruz. Hiç izleme metni olmadı hep dinlemedi metni vardı.		
Ö ₁₈ : Akıllı tahtadan öğretmenimiz açıyor ve dinliyoruz. Genelde dinliyoruz izleme çok az yapmışızdır. İzlemek, sadece dinlemeye göre daha iyi olur bence.		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisine yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Bu sürece katılım durumunuzla ilgili görüşleriniz nelerdir? Gerçekleştirilen etkinliklere katılma isteği duyuyor musunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan hareketle etkileşimli tahta ve ders kitabı kodları ile materyal kullanımı temasına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen süreçte daha çok etkileşimli tahta ve ders kitabından faydalandıkları görülmektedir. Öğrenciler, ilk olarak etkileşimli tahta üzerinden dinleme metinlerini dinlediklerini ardından da ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte izleme metinlerine ise çok az yer verildiğini (Ö_{10, 18}) dile getirmişlerdir.

Tablo 3

Kısa Film Kavramına Yönelik Öğrenci Görüşleri

A ₁ : Kısa film nedir? Kısa film kavramını daha önce duydunuz mu? Kısa film hakkında neler biliyorsunuz?	Kodlar	Tema
Ö _{1,3,5,13,14,17} : Bilmiyorum daha önce hiç duymadım. Bir fikrim yok. Kısa filmi duymadım. Kısa kısa videolar mı?	Yetersiz bilgi	Kısa film algısı
Ö ₈ : Öğüt veren mesajı olan animasyon tarzı filmler		
Ö ₇ : Kısa filmi duydum. Uzun filmlerin kısaltılmışı özetlenmiş gibi	Mesaj	Kısa filmlerin eğitsel işlevleri
Ö ₉ : Evet kısa filmi biliyorum. Olaylar daha hızlı, yoğun geçiyor.	Özet	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin “Kısa film nedir? Kısa film kavramını daha önce duydunuz mu? Kısa film hakkında neler biliyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan hareketle yetersiz bilgi (Ö_{1,3,5,13,14,17}), mesaj (Ö₈) ve özet (Ö₇) kodları ile kısa film algısı ve kısa filmlerin eğitsel işlevleri temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kısa film kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde genel olarak kısa film hakkında bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Kısa film hakkında bilgisi olan öğrenciler kısa filmin öğüt veren bir yapısı olduğunu (Ö₈), diğer filmlere göre sürece kısa olduğunu ve anlatılan olayların daha hızlı ve yoğun bir şekilde verildiğini belirtmişlerdir.

Gözlem Formlarından ve Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmacının eylem planlarını uygulama sürecinde gözlemlerine ve dokümanlardan (öğrencilerin etkinliklerde oluşturdukları ürünler) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Hazırlanan eylem planlarının derse hazırlık aşamasında öğrencileri gerçekleştirilecek etkinliklere hazırlamak ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla öğrencilere sorular yöneltilerek derse başlanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte heyecanlı oldukları ve filmi merak ettikleri görülmüştür.

Hazırlık sorularından sonra öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan ve çalışma yaprağında verilen görsellerden (izlenecek filmin afişi veya filmden görüntüler) hareketle öğrencilerden izleyecekleri filmin konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte düşüncelerini ifade etmek için istekli oldukları ve çalışma yaprakları incelendiğinde de bütün öğrencilerin izlenecek filmin konusu ile ilgili tahminde buldukları görülmüştür. Bu sürece yönelik ikinci eylem planından alınan gözlem kesiti Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
İkinci Eylem Planına Yönelik Gözlem Kesiti

Tarih	Zaman	Gözlem Notları	Kod	Tema
09.03.2023	14.00 – 14.15	Ö ₁ : Film sevgisizlikle ilgili olabilir. Ö ₆ : Adam yorgun görünüyor. Sevmediği bir işte çalışıyor, sevmediği bir işi yapıyor olabilir. Ö ₈ : Ten renginden dolayı dışlanmayı anlatıyor olabilir. Büyüdükçe sorumlukların çoğalması, yorulma, depresyon. Ö ₇ : Çocuk okula gidiyor sanırım çantası var. Baba oğul gibi duruyorlar. Ö ₁₈ : Adam çok işi olduğu için yorgun görünüyor çocuğuyla vakit geçiremiyor.	Kısa filmin dilsel/düşünsel işlevleri: tahminde bulunma yorum yapma	Konuşma becerisi

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin derse hazırlık sürecinde tutulan gözlem notlarından hareketle tahminde bulunma, yorum yapma kodları ile konuşma becerisi temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler izlenecek kısa filmin konusu ile ilgili tahminde bulunup yorum yapabilmişlerdir.

Uygulanan eylem planlarında öğrencilerin filmle ilgili tahminlerinin alınmasının ardından belirlenen kısa filmlerin izlenilmesine geçilmiştir. Öğrencilerden filmlerin izlenilmesi sırasında notlar almaları da istenmiştir. Kısa film izlendikten sonra öğrencilerden aldıkları notlardan da hareketle film üzerine düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Tablo 5'te bu sürece yönelik 1. eylem planından alınan gözlem kesiti yer almaktadır.

Tablo 5
1. Eylem Planına Yönelik Gözlem Kesiti

Tarih	Zaman	Gözlem Notları	Kod	Tema
23.02.2023	13.30-14.00	Ö ₆ : Oyuncaklardan her ikisi de engelli olmasına rağmen birbirlerine yardım edip birbirlerinin daha iyi olmasını sağlıyorlar. Ö ₁₁ : Engelli olmalarına rağmen pes etmiyorlar, istediklerini yapıyorlar ve yılmadan yollarına devam ediyorlar. Ö ₁₈ : Birbirlerinin engellerine çözüm buluyorlar. Ö ₄ : Köpek ve kedinin kendileri ile aynı olan oyuncaklara bakıp kedinin olmayan gözüne ve köpeğin olmayan bacağına bakması gerçekten üzücü.	Kısa filmin dilsel/eğitsel işlevleri: eleştirel konuşma empatik konuşma	Konuşma becerisi

Ö ₁₆ : Asansörün kapısının hemen açılıp kapanmasında kedinin kolaylıkla geçmesi ancak bir bacağı engelli olan köpek için bunu zor olması. Ayrıca köpeğin merdivenden çıkamaması, onun için basamak çıkmanın zor olması.	Serbest Konuşma
Ö ₁₂ : Engelli olmak sorun değildir. Engelli kişiler dışlanmamalı ve onlara değer vermeliyiz.	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kısa film izleme sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde eleştirel konuşma, empatik konuşma ve serbest konuşma kodları ile konuşma becerisi temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler kısa filmi izleme sürecinde çeşitli dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini de kullanmışlardır. İlk olarak izleme sürecinde öğrencilerin izledikleri üzerine düşüncelerini sağlamak amacıyla katılımsız dinleme/izleme gerçekleştirmişlerdir. Ardından izlediklerinin daha kolay anlaşılması ve hatırlanması amacıyla not alarak dinleme/izleme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kısa filmde yer alan karakterlerin yaşadıkları duyguları hissederek film kahramanları ile empati kurmuşlar, filmde karşılaştıkları problemleri olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirebilmişler ve bu problemlere yaratıcı çözüm önerileri getirmişlerdir.

Tablo 6

2. Eylem Planına Yönelik Gözlem Kesiti

Tarih	Zaman	Gözlem Notları	Kod	Tema
10.03.2023	08.50 – 09.15	<p>Öğrt.: Filmle ilgili neler söyleyebiliriz?</p> <p>Ö₁₆: İnsanları köle gibi çalıştırmaktansa onun yerine mutlu olacakları ufak bir şey verilebilir.</p> <p>Ö₁₈: Çocuk okulda etkinlikleri kendi tarzında yaptığında daha mutluymuştu, okula gitme hevesi vardı. Resimsiz, düz, sade yaptıklarında ise okula gitmek istemiyordu.</p> <p>Ö₁₁: Sistematiğe yaşamak yerine bazen eğlenmeyi ön plana çıkarmak gerektiğini anlatıyor bence.</p> <p>Öğrt: Filmde neden renkler kullanılmış sizce?</p> <p>Ö₈: Mutlulukla ilgili mutlu olduğunda ona da bulaşılıyor. Gri de mutsuzluğu anlatıyor bence.</p> <p>Ö₂: Diğer insanlar hep aynı sıkıcı işleri yapıyorlar yaşama sevinçlerini kaybetmişler.</p> <p>Öğrt: Karakterlerimizin adları filmde geçmese de Copi ve Paste olduğunu biliyoruz. Bu isimlerle ilgili neler söyleyebiliriz?</p> <p>Ö₇: Herkes sistematiğe bir hale geldiğinden gördüklerini yapıyor. Kopyalayıp yapıyor. Bilgisayarda da aynısı olur ya. Çocuk babası gibi oluyor ondan gördüğünü yapmaya başlıyor.</p>	<p>Kısa filmin dilsel/düşünsel işlevleri:</p> <p>yorum yapma</p> <p>çıkarımda bulunma</p> <p>analojik düşünme</p> <p>neden sonuç ilişkisi kurma</p>	Düşünsel beceriler

Metin işleme sürecinde kısa film kullanımı öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişimin yanında düşünsel becerilerinin de gelişimini desteklemektedir. Tablo 6'da yer alan öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin kısa film ile ilgili olarak düşünsel bir süreç yürüterek yorum yaptıkları, çıkarımda buldukları ve neden sonuç ilişkisi kurdukları görülmektedir.

İzlenen kısa filmlerin ardından gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler izledikleri kısa filmlerin ana fikrini ve konusunu doğru belirleyebilmiş, özetleyebilmiş ve kısa filmlerdeki bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler izledikleri kısa filmlerin iletilerinden hareketle duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Çalışma yaprakları incelendiğinde de öğrencilerin verilen etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Aşağıda sürece yönelik öğrenci çalışma yapraklarından örnekler yer almaktadır.

Engelli olmak, sizce nasıl bir durumdur? Bunu hayal ederek, başrolde sizin olduğunuz kısa bir öykü yazmaya çalışın. (Kendinize atayacağınız engele gerçekten sahipmişçesine düşünün ve öyle yazın.)

Yürüme engelli kız

Selam ben melike ben yürüme engelliyim. Şimdi size günlük hayatımda ne yaptığımı ve nelerle karşılaştığımı yazacağım. İlk olarak uyandığımda annem beni duş alması için çağırıyor ve tualete getiriyor. Kışkırmı ahele yabak görüyorum. Ama okulda kendi başıma yapamıyorum. Annem okula gittiğinde arkadaşların sana yardım etmesini söylüyor ama ne yapıyor arkadaşlarım beni dışlıyorlar beni istemiyorlar. Bana yardım etmekte istemiyorlar bu durum beni çok üzüyor. Dış görünüşüm yüzümden dışlanıyorum. Neyse dışarı gittiğim de arkadaşlarım beni almaya zorluyorlar hatta şükrederim. Bu çok güzel.

Neyse arkadaşlar sizler engelli arkadaşlarıma yardım eder lütfen onlara empati kurarak ve onları güçlü düşünerek davranalım. Çok önemli.

Ö₁₀ kodu öğrencinin çalışma yaprağı. (1. Eylem Planı)

C.

Filmi izlerken dikkatinizi çeken noktaları not olarak filmi özetleyiniz. Özetlediğiniz bölümler ile ilgili sınıf arkadaşlarınızla bir tartışma gerçekleştirilecektir.

Notlarım:

- Babası çok fazla kuralları çocuğuna hayatını kısıtlıya.
- Babası çocuğuna mutluluğuyla renkleriye ama iş hayatı çok sıkıcı ve zor olduğu için rengi seluya
- Çocuk babası gibi oluyra hayatı çok monoton yaşıyo ve hayatı sıkıcı yapılyo.

Ö₈ kodlu öğrencinin çalışma yaprağı. (2. Eylem Planı)

Çalışma Yaprağı 2

A.

İzlediğiniz filmin size çağrıştırdığı kavramlar nelerdir? Filmin çağrıştırdığı kavramları yazdıktan sonra filmin iletisini aşağıda verilen boşluğa yazınız?



Birlik olunca üstesinden gelemediğimiz bir şey olmayacağını anlatıyor.

Ö₁₆ kodlu öğrencinin çalışma yaprağı. (3. Eylem Planı)

Çalışma Yaprağı 3

İzlediğiniz filme farklı bir son yazmaya ne dersiniz? Siz Zsfi'nin yerinde olsanız nasıl bir yol izlersiniz. Öyküleyici biçimde yazınız.

Bence böyle olurdu çocuklar koro şeklinde şarkıyı söyledikten sonra okula gidince öğretmenle konuştular öğretmenün yuzu kırmızı ve onlara hak vermişti çünkü yaptığı çok ama çok yanlış zsfı şarkıları daha güzel söylemeye gayret ediyordu ve kendini geliştirmek için çok fazla çalışıyordu. Bundan sonra yine şarkılar söylüyorlardı öğretmeninde onlara destek oluyordular zsfı artık kendini emmişti ve çok güzel şarkı söylüyordu öğretmen onun yeteneğini sonradan farketti öğretmenle beraber zsfı çalışıyordu yarışmaya hazırlanıyordu zsfı yarışma salonuna gitti ve sahneye çıktı ve şarkıyı söylemeye başladı ve sahneye ışık kaplandı ve herkes onu ayakta dinliyordu sahneyi yakıyordu öğretmen onunla durur duyuyordu öğretmen zsfı'ya ezgi söylemişti ve zsfı bunu kabul etmişti ve sonunda yarışmanın galibi olduğunu birinci zsfı olduğunu buna çok sevmişti artık bir şarkı yarışmasından bir madalyası vardı zsfı kendini geliştirerek her yarışmaya katılarak her yarışmada çok iyi bir performans sergilediydi herkes onunla durur duyuyordu öğretmen ise buna yaptığını çok beğenirdi çünkü belki de öğretmenin yeteneğinin onunla geçeceğini zsfı çok başarılı oldu ve bu hikayede burada çıktı.



Ö₁₂ kodlu öğrencinin çalışma yaprağı. (3. Eylem Planı)

Öğrenci Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulanan her bir eylem planı sonrasında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların ne ölçüde kazanıldığını belirlemek amacıyla Öğrenci Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Oluşturulan üç farklı değerlendirme formunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) yararlanılmıştır. Değerlendirme formunda yer alan kazanımlar şu şekildedir:

- T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
- T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
- T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
- T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Öğrenciler, formda yer alan kazanımlara göre “Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kısmen Yeterli (2), Yetersiz (1)” şeklinde değerlendirilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin dinleme/izleme ve yazma becerisine yönelik kazanımları en az orta düzeyde kazandıkları görülmüştür. Öğrenciler, gerçekleştirilen ders işleyiş sürecinde farklı dinleme/izleme stratejilerini kullanarak izlediklerine yönelik görüşlerini belirtmiş ve izledikleri kısa filmlere yönelik başlık önerisinde bulunabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler izlenen kısa filmleri özetleyip ana duygusunu belirleyerek filmlere yönelik sorulara doğru cevap vermişlerdir.

Araştırmacı ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Ders sonunda öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmek ve akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla slogan yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerden izlenen kısa filmin iletisi ile ilgili slogan yazmaları istenmiş ve bu süreçte tüm öğrencilerin slogan yazdığı görülmüştür. Sınıfça en beğenilen sloganlar renkli kartonlara yazılarak sınıf panolarına asılmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirilen bu süreçten memnun oldukları ve eğlendikleri görülmüştür. Bu durum ders sonunda dağıtılan öğrenci günlüklerine de “Ö₁₀: *Bu derste slogan yazmıştık bence çok hoştu. Ö₁₁: Bu derste engelli insanlar hakkında slogan yazmıştık en çok ondan hoşlandım.*” ifadeleri ile yansımıştır.

Eylem planları ile yürütülen süreç genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kısa film kullanılan dinleme/izleme etkinliklerinden memnun oldukları görülmektedir. Ders sonunda dağıtılan öğrenci günlükleri incelendiğinde de öğrenciler, “Ö₇: *Bu derste en çok kısa film izlemekten ve onunla ilgili yorum yapmaktan hoşlandım. Ö₈: ... Bu derste empati yapıyoruz, düşüncelerimizi ifade ediyoruz. Ö₁₁: Normal derslerimiz daha sade geçiyor, bu dersler daha eğlenceli. Ö₁₈: Türkçe dersinde dinleme metni yerine kısa film kullanılması daha fazla anlamamızı sağlıyor bence.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca kısa film kullanımı öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamış ve bu durum araştırmacı günlüklerine yansımıştır: “*Öğrenciler izlenecek film konusunda oldukça heyecanlıydı. Farklı bir etkinlik yapılacak olması dikkatlerini çekmişti. Sabırsızlıkla filmin başlamasını bekliyorlardı...*” Araştırmacı günlüğü, 23.02.2023.

Öğrencilerle Yapılan Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Eylem planlarının uygulanmasının ardından öğrencilerin uygulanan sürece yönelik görüşlerini almak amacıyla son görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilere kısa film kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerin neler olduğu sorulmuştur. Öne çıkan öğrenci görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Kısa Film Kullanılarak İşlenen Derslere Yönelik Öğrenci Görüşleri

A ₁ : Kısa film kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde beğendiğin ve beğenmediğin yönler nelerdir?	Kodlar	Tema
Ö _{1,2,5,11,12,14,15,17,18} : Beğenmediğim yok öğretmenim. Genel olarak beğendim zevkli, eğlenceliydi.	Zevkli- Eğlenceli	Kısa film
Ö ₈ : Derslerde kısa film kullanmak daha iyi oluyor bence. Dikkatimi çekiyor, sıkılmıyorum derslerde, derse karşı daha istekli oluyorum	Dikkat çekici	
Ö ₁₀ : Beğenmediğim yön yok öğretmenim. Kısa filmlerin anlamlı olması, bir mesaj, ders veriyor olmasını beğendim. Ö ₁₃ : Beğenmediğim yok aslında. Beğendiğim ders vermesi, hayatımıza bir şeyler katması ya da bizim kötü huylarımız varsa onları düzeltmesi gibi.	Ders verme	

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Kısa film kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde beğendiğin ve beğenmediğin yönler nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan hareketle zevkli-eğlenceli (Ö_{1,2,5,11,12,14,15,17,18}), dikkat çekici (Ö₈) ve ders verme (Ö_{10,13}) kodları ile kısa film temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak kısa film destekli metin işleme sürecini zevkli ve eğlenceli bulduklarını belirterek kısa filmlerin dikkat çekici ve ders veren bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 7

Kısa film kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecine etkileri

A ₁ : Kısa filmlerin Türkçe dersinde kullanımı öğrenme sürecini nasıl etkiledi?	Kodlar	Tema
Ö _{1,2,3,5,11,12,14,15,17,18,19} : Konuları daha iyi öğrendiğimi, anladığımı düşünüyorum. Ö ₄ : Konuları anlamamız daha kolay ve hızlı oluyor.	anlama	Kısa filmlerin işlevleri ve eğitsel değeri
Ö ₆ : Daha öğretici oluyor. Yani sadece duymuyoruz gördüğümüz için de daha kalıcı oluyor	öğretici	
Ö ₇ : Daha iyi öğrenmemizi sağlıyor bence okuduğumuza, dinlediğimize göre. İzlediğimizde kafamızda canlanıyor.		
Ö ₉ : Dinleme metinleri aslında daha karmaşık oluyor sınıf açısından. Duyamıyoruz bir yerleri atlıyoruz. Kaçırıyoruz. Kısa filmde bunlar olmuyor, gözümüzün önünde oluyor, canlandırıyor.	canlandırma	
Ö ₁₂ : Kısa filmler öğrenmemizi kolaylaştırıyor özellikle paragraf sorularının çözümünde falan. Kısa filmi izledikten sonra kısa film üzerine konuşuyoruz çıkarımlarda bulunuyoruz. Soruyu okuduğumuzda da böyle oluyor. Yorumlama yeteneğimin daha çok geliştiğini düşünüyorum.	yorumlama	

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Kısa filmlerin Türkçe dersinde kullanımı öğrenme sürecini nasıl etkiledi?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan hareketle anlama (Ö_{1,2,3,5,11,12,14,15,17,18,19}), öğretici (Ö₆), canlandırma (Ö_{7,9}), yorumlama (Ö₁₂) kodları ile kısa filmlerin işlevleri ve eğitsel değeri temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak kısa film kullanılarak gerçekleştirilen süreçte konuları daha iyi anlayıp öğrendiklerini düşünmektedirler.

Tablo 8

Kısa filmin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri

A ₁ : Bundan sonraki süreçte de Türkçe derslerinde kısa filmlere yer verilmeli midir? Neden?	Kodlar	Tema
Ö ₈ : Bence bundan sonraki derslerde de kullanılmalı, öğrencileri daha çok derse kattığını düşünüyorum ben, ilgisini çekiyor katılma isteği uyandırıyor bence. Türkçe derslerinde olmalı, çok güzel.	ilgi çekici	
Ö ₁₀ : Dinleme metnine göre gözümüzde canlandırmasından dolayı daha etkili oluyor görsel olarak. Sadece duymuş olmuyoruz.	canlandırma	
Ö ₁₂ : Bence kullanılmalı. Dinleme metinlerinde bazı yerleri anlayamıyordum. Olayları başka birisi bize anlatıyordu, okuyordu. Ama kısa filmlerde görselle anlatıldığında daha iyi anlıyorum.	anlamaya etki	Kısa film kullanımının yararları
Ö _{2, 4, 5, 6,7,13,14, 17, 20} : Bence Türkçe derslerinde kullanılmalı, daha eğlenceli çünkü (birden çok öğrenci)	eğlenceli	
Ö ₁₈ : Kullanılmalı bence. Görseller daha kalıcı oluyor akılda. Dinleme metinlerinde dinlediklerimizle ilgili sorular soruyorlar mesela soruları cevaplarken metni hatırlayamayabiliyoruz. Kısa film görsel olduğu için daha akılda kalıcı.	akılda kalıcı	

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Bundan sonraki süreçte de Türkçe derslerinde kısa filmlere yer verilmeli midir? Neden?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan hareketle ilgi çekici (Ö₈), canlandırma (Ö₁₀) anlamaya etki (Ö₁₂) eğlenceli (Ö_{2, 4, 5, 6,7,13,14, 17, 20}) ve akılda kalıcı (Ö₁₈) kodları ile kısa film kullanımının yararlar temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak kısa film destekli metin işleme sürecini eğlenceli bulmaktadırlar. Ayıca kısa filmlerin ilgi çekici ve akılda kalıcı olduğunu belirterek kısa filmler ile öğrenilen konuları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerden Ö₁₂ anlamaya etki kodu için “*Dinleme metinlerinde bazı yerleri anlayamıyordum. Olayları başka birisi bize anlatıyordu, okuyordu. Ama kısa filmlerde görselle anlatıldığında daha iyi anlıyorum.*” diyerek kısa filmlerin görsel oluşunun anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişimine katkısının neler olduğunun eylem araştırması deseniyle incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde gözlem, görüşme, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, dokümanlar (öğrencilerin etkinliklerde oluşturdukları ürünler) ve öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre kısa film destekli metin işleme sürecinin öğrencilerin ilgisini çekerek derse yönelik hazırbulunuşluklarını artırdığı, gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılımlarını sağladığı, dilsel ve düşünsel becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ön görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, dinleme becerisinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen süreçte daha çok akıllı tahta ve ders kitabından faydalandıklarını, izleme metinlerine ise çok az yer verildiğini belirtmişlerdir. Çarkıt (2018) da gerçekleştirdiği çalışmasında Türkçe

öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin gelişiminde ders kitaplarında yer alan etkinliklere bağlı kaldıklarını öğrenciyi dinlemeye teşvik edecek alternatif çalışmalara çok fazla yer vermediklerini ifade etmektedir. Erdoğan vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarında ders kitabı ve akıllı tahtayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme/izleme öncesinde öğrencilerin istekli hâle getirilmesi, ilgi ve dikkatlerin konu üzerine çekilerek merak duygusunun uyandırılması, dinlediğini anlama başarısına etki edebilir (Göçer ve Çaylı, 2019). Bu araştırmada dinlenecek/izlenecek metin öncesi öğrencilere izlenecek kısa filmin afişi veya film den görüntüler gösterilerek filmin konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bu durumun öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak derse hazır hale getirdiği görülmüştür. Örneğin birinci eylem planına yönelik araştırmacı günlüğünde “*Öğrenciler izlenecek film konusunda oldukça heyecanlıydı. Farklı bir etkinlik yapılacak olması dikkatlerini çekmişti. Sabırsızlıkla filmin başlamasını bekliyorlardı...*” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca süreç içerisinde de kısa filmler öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek derse motive olmalarını sağlamıştır. Aydın ve Börekçi (2021) de kısa filmlerin birden fazla duyuya hitap ettikleri için öğrenme-öğretme sürecini ilgi çekici ve sürükleyici hale getirebileceğini ifade etmektedir. Şahin (2015) de öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında kısa filmlerin daha çok duyu organını sürece dahil etmesi ile dikkat çekici olduğu ve öğrencilerin öğrenilen konuları hatırlama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciyi ders sürecinde aktif kılanın en önemli unsurlarından biri dikkat geliştirme çalışmalarının yapılmasıdır. Bu çalışmalar geleneksel yöntemlerle yapılabildiği gibi teknolojik unsurlardan yararlanılarak da yapılabilir. Günümüz öğrencilerinin teknoloji ile bağı düşünüldüğünde eğitim ortamına kısa film gibi ilgi çekici medya unsurlarının dahil edilmesi olumlu sonuçlar meydana getirecektir (Tiryaki ve Kolcu Canatar, 2021). Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre de Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa filme yer verilmesi öğrencilerin dikkatini çekerek derse aktif katılımlarını sağlamıştır. Son görüşme formunda Ö₈ kodlu öğrencinin “*Bence bundan sonraki derslerde de kullanılmalı, öğrencileri daha çok derse kattığını düşünüyorum ben, ilgisini çekiyor katılma isteği uyandırıyor bence.*” şeklindeki görüşü kısa filmin öğrencilerin derse katılımını artırdığı yönündedir. Aydın ve Börekçi (2021) de çalışmalarında kısa film kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse eğilimini artırdığını, ders sırasında istenemeyen öğrenci davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre kısa film destekli metin işleme süreci öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Öğrenciler kısa filmi izleme sürecinde çeşitli dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanarak izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunmuş, izlediklerine yönelik sorulara cevap vermiş ve izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu doğru belirleyebilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler filmde yer alan kahramanlar ile empati kurarak film kahramanların karşılaştıkları problemleri olumlu olumsuz yönleri ile değerlendirmiş ve yaratıcı çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu sürece etkin katılım sağlayarak kendilerini ifade etmişlerdir. Bu durum da konuşma becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Son görüşme formunda Ö₇ kodlu öğrenci “*Daha iyi öğrenmemizi sağlıyor bence okuduğumuza, dinlediğimize göre. İzlediğimizde kafamızda canlanıyor.*” ve Ö₁₂ kodlu öğrenci “*Kısa filmi izledikten sonra kısa film üzerine konuşuyoruz çıkarımlarda bulunuyoruz... Yorumlama yeteneğimin daha çok geliştiğini düşünüyorum.*” ifadeleri ile kısa filmin öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Alanyazında Şahin (2015) ve İşcan ve Karagöz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim ortamında film ve kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini sağladığı ifade edilmiştir.

Uygulanan eylem planlarında öğrenciler izledikleri filmlerden hareketle duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu etkinliklerde farklı türde metinler yazarak yazdıklarını arkadaşları ile paylaşmışlardır. Gerçekleştirilen etkinliklerde tüm öğrencilerin yazma çalışmalarını katıldığı

görülmüştür. Eylem planların uygulanmasının ardından doldurulan değerlendirme formunda da ilgili kazanımı en az orta düzeyde kazandıkları tespit edilmiştir. Morgan ve Shermis'e (1989) göre de filmler yazma çalışmalarına hazırlıkta öğrencilerin artalan bilgisini kullanmayı sağlayan araçlardır (akt. Aslan, 2011, s. 200). Andrzejczak vd. (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarında zengin bir görsel sanat deneyiminin öğrencileri düşünmeye teşvik ederek yazma becerilerini geliştireceğini ifade etmektedirler. Candra (2011) ve Putra (2015) da animasyon tarzı filmlerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa film kullanımı öğrencilerin dilsel becerilerinin yanında düşünsel becerilerinin de gelişimini desteklemektedir. Gözlem formundan elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin, izlenen kısa filmlerle ilgili düşünsel bir süreç yürüterek film hakkında yorumlar yaptıkları, çıkarımda buldukları, neden sonuç ilişkisi kurarak filmde yer alan problemlere çözüm önerisinde buldukları görülmüştür. Qin'e (2022, s. 1298) göre en iyi kısa filmlerin çoğu diyaloga mümkün olduğunca az yer verir ve diyalog içermeyen kısa filmler de izleyicilerin konu hakkında daha fazla yorum yapmasına ve derinlemesine düşünmesine olanak tanırken film üzerine tartışma oluşturulmasını teşvik eder. Aslan'a (2011) göre izlenen kısa filmin içeriği ile ilgili öğrencilere soru sorulması öğrencilerin, sorun çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayabilir. Puspawati vd. (2020) de kısa filmlerin öğrencilerin dil becerilerini, iletişim becerilerini, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir.

Öğrenci günlüklerinde ve görüşme formunda öğrenciler kısa film kullanımı ile dersleri daha öğretici bulduklarını ve bu derslerde konuyu daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenci günlüğünde "Ö₁₈: Türkçe dersinde dinleme metni yerine kısa film kullanılması daha fazla anlamamızı sağlıyor bence." ve görüşme formunda "Ö₄: Konuları anlamamız daha kolay ve hızlı oluyor. Ö₆: Daha öğretici oluyor. Yani sadece duymuyoruz gördüğümüz için de daha kalıcı oluyor." ifadeleri yer almaktadır. Türkyılmaz (2010) dinleme metinlerinin anlamaya etkisini incelediği çalışmasında görsel materyallerle desteklenmiş dinleme metinlerinin dinlediği anlama konusunda daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2015) de kısa film destekli süreçte öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Eğitim ortamında kullanılacak filmlerin uzunluğu önem taşımaktadır. Çünkü uzun bir film öğrencinin sıkılmasına ve dersten uzaklaşmasına neden olabilir (Yakar, 2018). Bu çalışmada yer verilen filmler, kısa film formatındadır. Dolayısıyla bu süreçte film süresinin öğrenciler için uzun olmadığı öğrencilerin film izlerken sıkılmadığı gözlemlenmiştir. Yakar (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, sınıfta eğitim materyali olarak film kullanılmasının sınırlıklarından biri olarak filmin uzunluğunu göstermektedirler. Champoux (2007) da sınıfta film kullanmanın dezavantajı olarak film süresini göstermektedir. Çünkü belirli bir süreden uzun filmler sınıfta yapılması planlanan diğer etkinliklerin zamanından çalabilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve bulgulardan ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin dinleme/izleme becerisi başta olmak üzere dilsel becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde kısa filmlerden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin metin işleme sürecinde düşünsel bir süreç yürüterek eleştirel, yaratıcı düşünüp problem çözdükleri bir öğrenme ortamı oluşturmak için kısa filmlerden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek derse hazırbulunuşluğunu artırmak için eğitim ortamında kısa filme yer verilmelidir.

- Türkçe dersi öğretim programında yer alan temalara uygun kısa filmler bulabilmek her zaman kolay olmamaktadır. Dolayısıyla Bakanlık tarafından programda yer alan temalara uygun kısa filmler tasarlanabilir veya mevcut filmlerden bir kısa film havuzu oluşturulabilir.
- Çağdaş bir öğretim materyali olarak kullanılabilen kısa filmlere eğitim-öğretim sürecinde daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, E. ve Karaman, B. (2018). Değer eğitiminde kısa filmlerden yararlanma: örnek bir uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 360-377.
- Altuntaş, İ. ve Akyüz, E. (2015). “Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: nitel bir çalışma”. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305.
- Andrzejczak, N., Trainin, G. ve Poldberg, M. (2005). From image to text: Using images in the writing process. *International Journal of Education & the Arts*, 6(12), 1-17. <http://www.ijea.org/v6n12/v6n12.pdf>
- Aslan, C. (2011). Sanatsal bir uyarıcı olarak kısa filmlerin dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında kullanılması -bir kısa film ve etkinlik önerileri-. S. Sever (Ed.), *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe eğitimi çalıştay bildiriler kitabı* içinde (s. 193-204.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Aydın, N. ve Börekçi, M. (2021). Examining the Effect of Using Short Films on Visual Reading Skills. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 257-270.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Bilgiç Yıldız, A. ve Savaş, B. (2019). Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208. <https://doi.org/10.32960/uead.607309>.
- Candra, R. (2011). *The Effectiveness Of Using Animation Movies as A Medium to Improve the Students' Writing Skill of Narrative Text*. English Department Languages and Arts Faculty Semarang State University.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of management inquiry*, 8(2), 206-217. <https://doi.org/10.1177/105649269982016>
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782–2793.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2014). *Dinleme/İzleme Becerisinin Eğitiminde Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı (s.83-90). Sivas, Türkiye.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Erdoğan, B., Aslan Sürek, D., ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020) Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 480-493.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.

- Göçer, A ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (2. Baskı). (Çev. Ed.: Y. Uzuner ve M. Özten Anay,). Anı Yayıncılık.
- Kabadayı, L. (2012). The role of short film in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 316-320.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Yayınevi.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77. <https://doi.org/10.21560/spcd.24431>.
- Özön, N. (1981). *Sinema ve televizyon terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekdağ, B. & Le Marechal, J-F. (2007). Bilimsel filmlerin hazırlanması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 1(1), 57-84.
- Puspawati, N., Suwastini, N., Hutapea, J., Dantes, G., ve Adnyani, N. (2021). Consumption and Production of Short Film: toward the Conceptualization of Multimodal Language Learning for Developing 6Cs Skills in the Digital Age. *Journal of Physics: Conference Series*, 1810, 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1810/1/012054>
- Putra, I. A. (2015). The Effectiveness of Using Animated Films on Improving Students' Writing Skill of Narrative Text of The Eighth Grade of Mts Al-Hadi Girikusumo Mranggen. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 6(2), 84-91. <https://doi.org/10.26877/eternal.v6i2.2376>
- Qin, T. (2022, June). Visualizing Education: Utilizing Short Films in the Post-Pandemic World. *In 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)* (pp. 1295-1305). Atlantis Press.
- Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296.
- Şahin C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 66-79.
- Tiryaki, E. ve Kolcu Canatar S. (2021). Radyo tiyatrosunun dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel sayı 1), 42-49.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: "eskici" metni örneğinde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXIII (1), 207-220.
- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 21-36.
- Yakar, H. G. İ. (2018). Use of the Movies in the Turkish Language and Literature Education in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 41-55.
- Yazıcı, F. Ve Temel, M. (2020) Dijital sorunlara ilişkin eğitici kısa filmlere eleştirel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 395-414.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57.
- Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Seçkin yayıncılık

The Challenges Faced in The Process of Training Education Administrators and A Proposal for A Functional Model

Mustafa ÇELİK TEN

Erciyes University, Kayseri-Türkiye

Yeliz ÇELİK TEN

Ministry of National Education, Türkiye

Article History

Submitted: 11.06.2024

Accepted: 26.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Education
Administrators
Process
Model proposal
System

Abstract

Education administration has not been considered as a professional career in Turkey for many years and professional experience in teaching has been considered sufficient in the management of educational institutions. The training of educational institution directors to equip them with the qualifications required by the age is of great importance in terms of increasing the quality of education. At a time when the social development, welfare and financial competitiveness of countries depend on the success of educational institutions, it is seen that the selection and training of educational institution directors, having an undeniable impact on educational institutions, has become a very important factor for the future of countries. The present study aims to identify the problems encountered in the process of training education directors and to put forward a functional education director training model. In the study, qualitative research techniques were preferred in order to provide a comprehensive and conscious understanding of school administrators' views on professionalization in their positions. The study group was selected through purposive sampling to allow for a more comprehensive analysis of specific cases and data were collected using semi-structured interview questions. Following the preparation of the interview questions according to the research objectives through a literature review, preliminary interviews were conducted to test comprehension, language and expression appropriateness and interview duration, and the interview questions were revised according to the suggestions. Direct quotation and targeted sampling methods were used to verify external validity. For internal reliability, consistency between the opinions and for external reliability, expert opinion were used. The results of the study concluded that it would be beneficial for the system if the Ministry of National Education communicates with academic institutions training education administrators, especially at the postgraduate level, in the process of training and selecting school directors.



DOI: 10.29129/inujgse.1498415

Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Fonksiyonel Bir Model Önerisi

Yeliz ÇELİK TEN

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Mustafa ÇELİK TEN

Erciyes Üniversitesi, Kayseri-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 11.06.2024
Kabul: 26.08.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Eğitim
Yönetici
Süreç
Model önerisi
Sistem

Öz

Türkiye’de eğitim yöneticiliği konusu uzun yıllar profesyonel bir meslek dalı olarak görülmemiş eğitim kurumlarının yönetiminde öğretmenlikteki mesleki tecrübe yeterli görülmemiştir. Eğitim kurumu yöneticilerinin çağın gerektirdiği donanımları kazandırabilecek şekilde yetiştirmek, eğitsel kalitenin artması bakımından büyük önem arz etmektedir. Ülkelerin toplumsal kalkınması, refahı ve finansal rekabet güçleri, eğitim kurumlarının başarısına bağlı olduğu bir zamanda, eğitim kurumları üzerinde yadsınamaz bir etki alanına sahip olan eğitim kurumu yöneticilerin seçimi ve yetiştirilmesi, ülkelerin geleceği için oldukça önemli bir unsur haline geldiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit ederek fonksiyonel bir eğitim yöneticisi yetiştirme modeli ortaya koymaktır. Çalışmada, okul yöneticilerinin görevlerinde profesyonelleşme konusundaki görüşlerinin kapsamlı ve bilinçli bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için nitel araştırma teknikleri tercih edilmiştir. Çalışma grubu, belirli olayların daha kapsamlı bir analizine izin vermek için, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş ve veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları alan yazın çalışması yapılarak araştırma amaçlarına göre hazırlandıktan sonra anlama, dil, anlatım uygunluğu ve görüşme süresini test etmek için ön görüşmeler yapılarak, öneriler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Dış geçerliliği doğrulamak için doğrudan alıntı ve hedefli örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. İç güvenilirlik için görüşler arası tutarlılığa, dış güvenilirlik için uzman görüşüne bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı’nın okul yöneticilerini yetiştirme ve seçme sürecinde özellikle lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren akademik kurumlarla iletişime geçmesinin sistemin faydasına olacağı sonucuna varılmıştır.



DOI: 10.29129/inujse.1498415

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüz eğitim dünyasında eğitim kurumu yöneticilerinin etkililiğinin, eğitim kalitesi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Hızla bilginin değişim ve dönüşüm yaşadığı, eğitimin her geçen gün öneminin gittikçe fark edildiği günümüzde okullar daha kompleks ve multidisipliner bir örgütsel yapı haline gelmiş, eğitim kurumlarından beklentiler değişmiş bundan dolayı da okulun hedef ve fonksiyonları yeni bir yapıya dönüşmüştür. Çevresine açık ve canlı bir sistem olan eğitim kurumlarından değişime ayak uydurabilmeleri, doğal çevresi ile etkileşimde bulunmaları, bireysel farklılıkları önemsemeleri, etkin eğitim öğretim faaliyetleri yapmaları, bununla birlikte öğrencileri her gelişim yönüyle hayata hazırlamaları gerekmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu değişimin sonucunda, örgütün hedefleri doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilen bireyler olarak tanımlanan eğitim kurumu yöneticilerinden istenen nitelikler değişime uğramıştır. Günümüz okulları yalnızca günlük yönetsel süreçlerde boğulmayan, aynı zamanda eğitimsel faaliyetleri zenginleştirebilme kabiliyetlerine sahip “çok yönlü yöneticilere” ihtiyaç duymaktadır. Yeni eğitim kurumu yöneticilerinin değişime ayak uydurmaları, gerektiği zaman sorumluluk almaları, fırsatlar ve güçlüklerle doğru reaksiyon verebilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticileri öğretimsel faaliyetleri doğrudan etkilemekte ve eğitim kurumlarındaki insan kaynaklarının motivasyonu, aidiyeti ve gelişimi hususlarında önemli roller üstlenmektedirler.

Ülkemizde eğitim yöneticiliği konusu uzun yıllar profesyonel bir meslek dalı olarak görülmemiş eğitim kurumlarının yönetiminde öğretmenlikteki mesleki tecrübe yeterli görülmüştür. Gelişen teknoloji ile değişen eğitim paradigması karşısında etkili okul kavramı gündeme gelmiştir. Gelişmiş batılı ülkelerde etkili ve başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin en önemli belirleyici olduğu ortaya çıkmış, bu sonuçlardan yola çıkılarak okul geliştirme çalışmalarında daha çok okul liderliği konularına ağırlık verilmiştir (Balci, 1993). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda batı ülkeleri incelendiğinde ABD, Avustralya gibi Avrupa ülkelerinde de yaklaşık 50 yıldır eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek dalı olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu ülkelerde okul yöneticileri lisansüstü eğitim programları ya da özel sertifikalı kurslarla yetiştirilmektedir.

Eğitim kurumu yöneticilerinin eğitim alanındaki yenilikleri etkili bir şekilde hayata geçirebilen öğretim liderleri olmaları gerektiği hususundaki yoğun baskı, eğitim yöneticisi yetiştirme hususuna büyük bir önem katmıştır. Eğitim kurumu yöneticilerinin çağın gerektirdiği donanımları kazandırabilecek şekilde yetiştirmek, eğitsel kalitenin artması bakımından büyük önem arz etmektedir. Ülkelerin toplumsal kalkınması, refahı ve finansal rekabet güçleri, eğitim kurumlarının başarısına bağlı olduğu bir zamanda, eğitim kurumları üzerinde yadsınamaz bir etki alanına sahip olan eğitim kurumu yöneticilerin seçimi ve yetiştirilmesi, ülkelerin geleceği için oldukça önemli bir unsur haline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda birçok eğitim sisteminde, bilhassa iyi performans gösteren eğitim kurumları, eğitim yöneticilerinin gelişimi ve yetiştirilmesine çok önem vererek eğitim programları düzenlemektedirler. Eğitim yöneticiliğine verilen bu önem, eğitim kurumu yöneticiliğinin okul ve eğitim sistemi başarısına olan katkısını kanıtlar niteliktedir. Kalitesini artırma arzusunda olan eğitim sistemleri için etkili eğitim yöneticiliği bir öncelik olmuştur (Harris & Jones 2017).

Ülkemizde okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce yetiştirilmeleri için sadece 1998 yılında oldukça önemli, sistematik, demokratik ve niteliği artırıcı bir adım atılmıştır ve okul yöneticilerine toplam 120 saatlik bir hizmet öncesi eğitim verilmiştir. Fakat 2 yıl geçmeden Kasım 2000’de eski okul müdürlerini, eğitim kurumları yöneticiliği sınavlarından muaf tutan bir uygulama ile sınavı kazanan başarılı yönetici adaylarının önünü tıkayan bir genelge yayınlanmıştır. Bu durum eğitim yönetimi ile ilgili atılmış geri

adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Halen 5 Şubat 2021 tarihinde yayınlanan resmî gazete ile yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Seçme, Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği doğrultusunda eğitim yöneticilerinin ataması yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de MEB eğitim kurumlarına yönetici yetiştirme, atama ve yer değiştirme politikalarının süreklilik arz etmediği ve kalıcı çözümler bulunmadığı ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınmadığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit edip, işlevsel bir yönetici yetiştirme model önerisi sunmak eğitim kurumları için hayati önem arz etmektedir. Yukarıda bahsedilen kuramsal çerçeveden hareket edilerek; eğitim yöneticilerinin yetiştirilme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve fonksiyonel bir yönetici yetiştirme model önerisi sunmak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde farklı ülkelerdeki eğitim yöneticisi yetiştirme modelleri konusundaki araştırmalar bize birçok veri sunduğundan dolayı, bu verileri kullanarak farklı ülkeler arası eğitim yöneticisi yetiştirme modellerinde karşılaştırmalar yapmak mümkün olmuştur. Türkiye’de yayımlanan eğitim yönetimi alanındaki araştırma raporları ise eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinde karşılaşılan zorlukları ve problemleri açıkça ortaya koymaktadır. Her ülkenin birbirinden farklı ve kendine has kültürel öğeleri, beklentileri göz önüne alındığında mutlak bir eğitim yöneticisi yetiştirme modelinden söz etmenin mümkün olmayacağı açıktır. Bu bağlamda iyi bir eğitim yöneticisi yetiştirme sistemi veya modelinin, eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırabilmesi, fonksiyonel olması ve daha önce yapılmış araştırma sonuçlarını göz önünde bulundurmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde eğitim yöneticileri herhangi bir eğitim almadan, göreve hazırlanmadan merkezi sınavdan (MEB EKYS) ve mülakat sınavından başarılı olmak şartıyla 4 yıllığına görevlendirilmektedir. Göreve başlayan yöneticilerin mali işler, öğrenci işlemleri, denetim işlemleri, eğitim politikalarının geliştirilmesi, okul vizyonunun belirlenmesi, insan kaynakları yönetimi, stratejik planlama vd. alanında gerekli yeterliliklere sahip olmaması eğitim kurumlarının yönetimi konusunun çözülemeyen bir sorunlar yumağı haline gelmesine neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar incelenerek ve fonksiyonel bir model önerisi sunmaktır. Eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi ve fonksiyonel bir modelin geliştirilmesi çalışmasının alanyazına olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit ederek fonksiyonel bir eğitim yöneticisi yetiştirme modeli ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ele alınan fonksiyonel yönetici yetiştirme model önerisinin ve bulgularının alana katkı yapması beklenmektedir. Türkiye’deki eğitim yöneticisi yetiştirme sürecine dair işlevsel model öneri sayısı oldukça sınırlıdır. Öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri, politika yapımcılar gibi eğitim paydaşlarına, uluslararası konulara geniş kapsamlı bir bakış açısı sunmak için karşılaştırmalı ve uluslararası bir eğitim araştırması sağlamak önemlidir. Farklı ülkelerde farklı bağlamlarda gerçekleşen okul yönetimi sürecini ele almak şüphesiz eğitim yönetimi alanındaki politika yapımcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara başarılı okul liderliğine dair önemli bilgiler sunacaktır. Dünyanın her yerindeki ortak konulardan biri, her okulun, nerede olursa olsun, onu yönetecek bir ya da birkaç kişiye ihtiyacının olmasıdır. Çalışmada ortaya konan uygulamalar ve bu çalışmadaki tecrübeler, okuyucuları, ülkelerinin kendi eğitim kurumları yöneticilerinin yetiştirilmesi sistemi hakkında rekabetçi ve eleştirel düşünmeye teşvik edecektir. Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayınladığı 2023 Vizyon Belgesinde okul yöneticisinin, nitelikli okul sayısının artmasında doğrudan etkin rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın "Her okul yöneticisi kadar okuldur" veya "Okulu okul yapan müdürdür" sözlerinden hareketle, okulların evrilmesinde eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimin kalitesini arttırmak konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Öcal ve İşcan, 2020). Bu çalışma sonucunda, eğitim yöneticilerini yetiştirme süreci için yol gösterici bir kaynak olacağı ve alandaki yeni çalışmalara önderlik edeceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Birçok araştırmacı, okul yöneticisinin sahip olduğu niteliklerin eğitim örgütlerinin başarısını etkileyen bir role sahip olduğunu dile getirmektedir (Aydın, 2005). Bunun nedeni okul yöneticilerinde bulunan yeterlilik ve donanımların eğitim alanında yer alması ve diğer sektörlerde de kendini hissettirmesi olarak görülürken bu durum kimi zaman başarıya kimi zaman da başarısızlığa yol açmaktadır. Bu da okul veya kurum yönetim ve yöneticilerinin kişisel niteliklerine yönelik olarak fazlaca yeni düşüncelerin gündeme getirilmesine yol açmıştır. Bu düşüncelerin ülkemizde geliştirilmesinin ise yönetim kavramından çok yönetici kavramı üstünden yürütülmesine çabalanmasından kaynaklandığı söylenebilir (Şanlı, 2021).

Eğitim yönetimi alanı ülkemizde otuz yılı aşan bir süredir uygulama ve programlarla süregelen bir geçmişe sahip olup maalesef yeni düzenlenen yönetmelikler ile görmezden gelinmiştir. Bu alanda lisansüstü düzeyinde eğitim almanın bile bir öneminin olmadığı görülmekte, bu durumun sağladığı tek faydanın ise yalnızca eğitim yöneticiliği seçme sınavından muafiyet olduğu gözlenmektedir. Daha önce yürürlüğe girmiş olan yönetmelikler kapsamında değerlendirilme yapılacak olursa, okul / kurum yönetimine dair ilk yapılanmanın 1998 yılında tamamlandığı görülmektedir. Şu an gelinmiş olan noktada geçen yirmi beş yıl içerisinde konu ile ilgili on iki farklı yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliklerde birçok değişiklikler de yapılmıştır. Bu duruma bakıldığında ülkemizde yönetici atamalarının değerlendirme sürecinde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu süreçte bazen sadece sınav puanı yeterli görülürken bazen mülakat ya da hem mülakat hem puan sistemi gibi birbirinden farklı yöntemler uygulanmıştır. Bu durumun önemli sebeplerinden birisinin yöneticilik kavramının ikinci bir görev mi yoksa bir meslek mi olduğunun cevabını bulamamış olması olduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Şurası'nın on dördüncüsünde detaylı bir şekilde değerlendirilmiş olan bu konu, şura raporlarında "okul ve eğitim yöneticilerinin öğretmenlik kökenli olması yeterli ve gereklidir" şeklinde belirtilmektedir. Buna ek olarak okul yöneticiliği kavramı, öğretmenler tarafından yapılabilecek ve ek bir yöneticilik eğitimine gerek olmayan bir görev olarak değerlendirilmiştir. Buna göre "yöneticiliğin okulu yoktur" anlayışının devam ettiği söylenebilir. Eğitimde başarı kavramını yalnızca çalışmanın fazla olması olarak nitelendirmenin yeterli olmadığı ve bu çalışmaların organizasyonunun da sağlanması için bir yapının olması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu yapının eğitimdeki karşılığının "Eğitim Yönetimi" ve uygulama adı olarak da "Okul / kurum yöneticiliği" olduğu bilinmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olarak gelişmesi nasıl isteniyorsa yöneticiliğin de aynı şekilde düşünülerek geliştirilmesi gerekmektedir (Şanlı, 2021).

Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama: Mevcut Durum

Yönetici olabilmek için gerekli şartları ve bir sonraki yıl da değişiklikleri kapsayan 2018 yılı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği yayımlanmıştır. Burada bahsedilen yöneticilik şartlarına göre öncelikle genel koşulların ve daha sonra da bir yıllık bir yöneticilik ve iki yıldan az olmamak kaydıyla öğretmenlik yapmak, yazılı-sözlü sınavları da yeterli puanı alarak başarmak da gerekmektedir. Yazılı

sınavın konularına ve bunların ağırlıklarına bakıldığında ise %35'erlik gibi en yüksek oranlarda genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri bununla birlikte Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve mevzuat konularının %10'arlık oranlarda, değerler eğitimi ve eğitim öğretimde etik konularının ise %5'erlik oranlarda olduğu gözlenmektedir. Sözlü sınav değerlendirmesinde ise; kişinin ifade, temsil ve ikna kabiliyeti, muhakeme gücü, liyakat durumu, kişinin davranış ve tutumlarının göreve uygun olup olmadığı, özgüven durumu, inandırıcılığı, teknolojik-bilimsel gelişmelere açık olup olmadığı da değerlendirmeye konu olmaktadır. Ayrıca yine EK-1 bünyesinde kişinin kıdemi, eğitim durumu, aldıkları ödüller ve cezalar da değerlendirme kapsamındadır (MEB,2019).

Türk eğitim sistemine hâkim olan anlayış “meslekte esas olan öğretmenliktir” düşüncesidir. Ayrıca öğretmenlikte başarı gösterenlerin, okul yöneticisi olarak da başarı gösterebileceklerine inanılmaktadır. Bununla birlikte yönetici atanmasıyla ilgili olarak karşımıza çıkan yasalarda “atamalarda liyakat, yeterlik, esastır” diye bir ibare var olmasına karşın yönetici atamalarındaki ölçüt öğretmenlik yapılan dönemdeki kıdem durumu ve başarı olmaktadır. Ayrıca yöneticilik kadrolarına atama yapılırken gerekli yeterliliklerin aranmaması bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki sadece kıdem ya da deneyimin iyi bir yönetici olabilmek için yeterli olmadığı bu özelliklerin, sadece yapılan işe yönelik katkı sağlayabildiği görülmektedir. Yöneticilik yeterliliklerinin kazanılabilmesi için ilk olarak yeterliklerin belirlenmesi sonra bu çerçevede lisans, lisansüstü ya da zorunlu hallerde hizmet içi eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir (Aydın, 1997).

Ülkemizde eğitim yönetimi eğitimi, birçok üniversitenin katkısıyla ve lisansüstü olarak yapılmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul ve eğitim yöneticileri atanırken fazla ölçütler istenirken yönetim eğitimi almalarına gerek görülmemiş ancak puanların eşit olması durumunda lisansüstü düzeyinde eğitim görmek öncelik olarak değerlendirilmiştir. Bu eğitimin de eğitim yönetimi alanında olma zorunluluğu yoktur. Oysa bakıldığında okul yöneticiliğinin meslek olarak görüldüğü ülkelerde bazı standartlar ve yeterlikler önceden tespit edilmektedir (Çınkır, 2002; Dönmez, 2002).

Yönetmeliklerin Değerlendirilmesi

Bugüne kadar çıkarılan yönetmeliklere bakıldığında en fazla değiştirilen, en fazla yürürlükten kaldırılan yönetmeliğinin eğitim kurumları atama ve yer değiştirme yönetmeliği olduğunu görmekteyiz. Şöyle ki bu yönetmelik son yirmi yıllık süreçte on iki defa yürürlükten kaldırılarak başka bir yönetmelik onun yerine yayımlanmış, birçok kez de belirli kısımları değiştirilerek tekrar yayımlanmıştır. Bu yönetmeliklerin ortak yönü, yapılan yönetici atamalarının “kariyer” ve “liyakat” esasına göre olması yönündedir (Hastürk, 2018). Ancak burada bahsedilen liyakat kavramının hangi ölçütlere göre değerlendirildiği netlik kazanmamaktadır. Bu kavramın yönetimin her kademesinin gerektirdiği niteliklere sahip olunmasını ifade etmesine karşın yeterlilik kavramı ile çok da ilişkilendirildiği söylenemez.

Genele bakıldığında ülkemizde yönetici görevlendirme konusunda yapılmış olan yönetmeliklerin ve buna bağlı olarak yönetici görevlendirilmesine dair esas ve usullerin değişmekte olduğu, uzun dönemler boyunca, kamuoyunda kabul gören bir metin üzerinde uzlaşılabilmesini söylemek pek mümkün değildir. Ayrıca ülkemizde okulda yönetici olabilmek için uygun görülen adayların seçilerek yetiştirilme süreci bakımından gösterilmiş olan gayrete rağmen, bu süreç hala bir standarda oturtulabilmiş de değildir. Bununla birlikte bazen kanuni düzenlemeler yapılırken objektif olması gereken ölçütlerin göz önünde bulundurulmadığı ve yönetmeliklerin ise gereksiz olarak değiştirildiği görülmektedir. Buna en iyi kanıt yönetici seçme konusunda yapılan uygulamalardır. Örnek olarak 2010 yılında ülkemizde müdür kadroları için yirmi altı bin altı yüz otuz beş adet eğitim kurumu olmasına rağmen bu kurumlardan sadece on üç bin yedi yüz sekizine asaleten müdür ataması yapılmış, diğer on iki bin dokuz yüz yirmi yedi kurumun

yönetimi ise vekâleten atanan müdürlere bırakılmıştır. Bundan dolayı Türk eğitim sistemi için okul ve eğitim yöneticiliğinde sahip olunması gereken şartların net olarak belirlenmesi ve buna uyulması önem arz etmektedir (Taş ve Önder, 2010).

Sistem sınav modeli olarak incelendiğinde, Türkiye’de 23 Eylül 1998 tarih ve yirmi üç bin yedi yüz kırk iki sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiş olan yönetmelik, okullarda yöneticilik yapan kişilerin bu görevlerine başlamadan önce okul yöneticilerinin yönetim konusuyla ilgili eğitim görmelerinin hangi yasal yolla ve nasıl yapılacağını belirtmektedir. Bu yönetmelik ayrıca yönetici ve okul müdürü olarak atanacak kişilerde aranması gereken koşulların yeniden düzenlenmiş şeklidir ve okullara müdür olarak atanacak kişilerin yapılan sınavda başarı gösterenlerin içinden seçilmesinin uygunluğunu söylemektedir. Buna göre genel koşulları taşıyan ve öğretmenlikte en az beş yılını tamamlamış olan adaylar seçme sınavına katılmaya hak kazanmaktadırlar. Seçme sınavında başarı gösteren adaylar ise en az yüz yirmi saat süresince yönetici yetiştirme kursuna katılmak zorundadır. Bu yönetmeliğe dayanarak 1-26 Şubat 1999 tarihlerinde ilk defa yapılan seçme sınavında başarı gösteren adaylar bu yüz yirmi saatlik yönetici yetiştirmeye yönelik kursa katılmaya hak kazanmışlardır. Gerçekleştirilen bu kurs sonunda adaylar için değerlendirme sınavı yapılmış ve başarı gösteren adaylar, ilgili bakanlık tarafından verilen yöneticilik sertifikalarını almışlardır (Karip ve Köksal, 1999). Çıkarılan bu yönetmeliğin hedefi yönetici adaylarına seçme ve değerlendirme sınavı uygulayarak yöneticilerin daha geçerli ve güvenilir yöntemlere göre seçilmesi ve yükseltilmesidir (Kayıkçı, 2001). Işık’ın (2000) görevde bulunan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yapmış olduğu araştırmaya göre okul müdürlerinin hazırlık eğitimi almış olmalarının onlara örgütsel beceri, etkililik ve değerlendirme tarzındaki davranışlarına önemli oranda etkili olduğu kanısına varmıştır. Rayner ve Gunter’in (2005) yürütmüş olduğu başka bir çalışmaya göre ise hazırlık sürecinden geçmiş olan kurum müdürlerinin, iş performansı bakımından daha etkili olduğu görülmüştür.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, Kamu Okullarına Okul Müdürü Görevlendirme

Resmi Gazetenin 5 Şubat 2021 tarihli ve otuz bir bin üç yüz seksen altı sayılı Eğitim Kurumları Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine göre, ilk kez görev alacak kişiler, yazılı sınavda almış oldukları puanın yarısına ek olarak değerlendirme formu kapsamında verilen puanın %30’u ve mülakattan aldıkları puanın ise %20’sinin ortalaması alınarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışmakta oldukları kurumda sahip oldukları unvanla en az dört yıl görev yaptıktan sonra aynı kuruma veya farklı bir kuruma; görev yaptıkları kurumda sahip oldukları unvanla en az sekiz yıl çalışmış olanlar ise yönetici değerlendirme formu kapsamında aldıkları puana ve diğer adaylardan puan üstünlüklerine bakılarak müdürlüğe tekrar görev yapmak üzere başvuru yapabilmektedirler.

2020 yılında uygulamaya konan ve 2022 yılının sonuna kadar okul yöneticiliği ile ilgili olarak birtakım iyileştirmeler yapılmasının planlandığı 2023 eğitim vizyonunun öngörmüş olduğu hedefler aşağıdaki şekildedir:

- Eğitim yöneticilerinin üzerinde bulunan bürokratik iş yükleri azaltılacak.
- Okul yöneticilerinin mesleğe dayalı gelişim süreçleri, yükseköğretim kuruluyla iş birliği ve eşgüdümlü olacak şekilde modern bir yaklaşımla yüksek lisans düzeyine yükseltilecek.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, eğitim kurumu yöneticilerinin özlük hakları, görev ve sorumlulukları, yükselme, çalışma koşulları gibi konuları içerecek şekilde hazırlanacak.
- Okul yöneticilerine yönelik olarak özlük hakları daha iyi bir duruma getirilerek kariyer basamağı şeklinde yapılandırılarak profesyonel bir uzmanlık alanı haline getirilecek.

- Yazılı sınavlar okul yöneticilerinin yeterliklerine ve objektif ölçütlere dayalı olacak şekilde yapılacak ve yöneticiliğe atamalar bu ölçütlere uygun kişiler arasından yapılacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen ve idarecilerin görüşlerini incelemek ve fonksiyonel bir çözüm önerisi geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırma nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma insanların deneyimledikleri bireysel veya toplumsal olay ve olguların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının doğal ortamlarında insanları gözlemesi, olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesi için yürüttüğü yorumlayıcı bir sürecin ifadesidir (Creswell, 2013; Mertens, 2014). Bu bağlamda idareci ve öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve fonksiyonel model önerileri betimlenerek sunulmuştur.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen yönetici ve öğretmen sayıları incelendiğinde ilçede görev yapmakta olan kadın yönetici sayılarının erkek yönetici sayılarına göre oldukça az olduğu görülmektedir (Melikgazi MEM, 2023). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olmasına rağmen kadın yöneticilerin belirlenmesinde kartopu tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri İli Melikgazi İlçesine bağlı temel eğitim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan idareci ve öğretmenler arasından gönüllülük esasıyla belirlenen 30' u kadın ve 45'i erkek olmak üzere toplamda 75 katılımcı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları alan yazın çalışması yapıp incelendikten ve araştırma amaçlarına göre hazırlandıktan sonra, dört okul yöneticisi ve dört öğretmen ile anlama, dil ve anlatım uygunluğu ve görüşme süresini test etmek için ön görüşmeler yapılmış olup, öneriler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca sorular bir öğretim uzmanına, bir psikolojik danışma uzmanına, bir eğitim yönetimi uzmanına, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek geçerlilik tespiti yapılmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son hali verilmiş görüşme formları, altı okul yöneticisi ve dört öğretmen olmak üzere sekiz kişi ile pilot uygulaması yapılmış ancak pilot uygulama kapsamında yapılan görüşmeler araştırma verilerine dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Alan ne olursa olsun, bir araştırmacının öncelikle araştırma konusu hakkında fikir sahibi olması gerekir. Bunu kavram, konuyla ilgili alan yazının gözden geçirilmesi, çalışma yöntemlerinin ve desenin seçimi, veri toplama ve düzenleme, analiz ve sonuçların sunumu gibi aşamalar takip eder ve araştırmanın raporlar haline getirilerek yayımlanması da son aşama olarak görülür (Punch, 2006). En önemli faktör konuların, yöntemlerin, kalıpların ve veri analizinin seçimidir. Tamamı birlikte ele alındığında, bunlar araştırmanın özünü oluşturduğu söylenebilir (Kıral, 2020).

Dört okul yöneticisi ile ön görüşmeler yapılarak iç ve dış yeterlilik konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Dış geçerliliği doğrulamak için doğrudan alıntı ve hedefli örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. İç güvenilirlik için görüşler arası tutarlılığa, dış güvenilirlik için uzman görüşüne bakılmıştır. Verilerin bir parçası olarak kodlama yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda şimdiye kadar belirlenen konulara ek olarak yeni bir konuya ulaşılmıştır.

Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçiminde Uygulanan Sözlü Sınava İlişkin Kavramsal Çerçeve

Sözlü sınavların en önemli özelliklerinden biri yüz yüze etkileşimin en çok yaşandığı sınav türü olmasıdır. Bu sınav türünde ölçüm yapılacak alan fazla olmasına rağmen sınava giren adaylara geniş kapsamlı soru sorulamamaktadır (Doğan, 2006; Turgut, 1992). Bu duruma bir de zaman sorunsalını eklemek gereklidir. Adaylar kendilerine yöneltilmiş olan soruları çok kısa bir süre içerisinde cevaplamak zorundadırlar ve bu yüzden adaylar cevaplarını yeniden değerlendirme şanslarını bulamamaktadırlar (Doğan, 2006). Öte yandan sözlü sınavlarda verilen cevaplara göre ilave sorular sorulabilir ve böylece adayın ölçülmek istenen konuya dair ne kadar bilgisinin olduğu detaylı olarak ölçülebilir (Turgut, 1992). Bununla birlikte sözlü sınavlarda verilen cevapların kesin olarak doğru ya da yanlış olduğu net olarak belirlemek zordur. Sözlü sınavı yapan kişiler aynı zamanda seçim konusunda da karar verici olduklarından sözlü sınavların puanlama güvenilirliğinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu güvenilirliğin yükseltilebilmesi için karar veren kişilerin sayılarının artırılması, puanlama anahtarı kullanılarak verilen cevapların belli bir sisteme göre puanlanması şeklinde yöntemler uygulanabilir olmakla birlikte bu yöntemlerin de var olan sorunu tamamen çözmeyeceği düşünülmektedir (Doğan, 2006).

Okul müdürünün bir sorunu çözebilme yeteneğinin önemi okulda meydana gelen problemlerin çözümü ve kendisinin de başarılı bir idareci olması noktasında ortaya çıkar (Açıkalin vd., 2007). Etkili ve objektif karar verebilen okul yöneticileri kendi örgütleri bünyesinde karşı karşıya geldikleri problemlere farklı çözüm yolları içinden sahici ve doğru çözüm yolları bularak örgütü karmaşıklıktan kurtarıp istenen hedefe taşıyabilirler (Yavuz, 2013).

Sözlü sınava yönelik olarak katılımcıların en çok üstünde durdukları olumsuzluk, sınavı yapanların adaylara siyasi etkisi ve adam kayırma olarak belirtilmiştir. Günay'ın (2004) yapmış olduğu bir araştırmaya göre, okula yönetici seçilmesi sürecinde siyasetin etkisinin olmaması adına adaletli ve objektif olarak bir değerlendirme yapılmasını sağlayan yazılı sınav sisteminin tercih edildiğini açığa çıkarmıştır. Bundan yola çıkarak yönetici seçilirken siyasi olarak adam kayırmayla ilgili bir endişenin olduğu çıkarımı yapılabilir. Cangir (2008), yaptıkları araştırmada yönetici ölçütlerinin belirlenmesinde objektif, siyasetten uzak ve yapılan işe yönelik personel alımı yapılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Bu araştırmalar sözlü olarak yapılan sınavlarda adaylara yönelik nesnel değerlendirme yapılması konusunda şüpheleri olduğunu göstermekte ve bu çalışmayı da destekler niteliktedir. Türkiye'de sözlü sınav gündeme geldiğinde genel yargı sınavların objektif olmayacağı, hak etmeyen kişilerin bir şekilde torpil yapılarak atanacağı ve sınavın amacının da zaten istenen kişileri seçmek için göstermelik olarak yapıldığı söylenmektedir. Bu durumla toplumun sık sık karşılaşması nedeniyle sözlü sınavlara yönelik olarak bir ön yargı bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçların da göstermektedir ki müdür adayları da bu sınavların siyasi etkiyle yapıldığını düşünmektedirler. Bu durumda ise üst düzey yöneticilere ve siyasilere düşen görev ise bütün kurumlarda uygulanmakta olan sözlü sınav değerlendirmelerinin daha objektif yapılması konusunda gereken tedbirlerin alınması ve adayların da güvenlerini sağlamak olmalıdır.

Sözlü sınava yönelik olan olumsuz tarafların yok edilmesi ile ilgili olarak en çok önerilen durum sınav esnasında adaydan görüntülü ve sesli olarak kayıt alınmasıdır. Sezer ve Bilgin'in (2009) yaptıkları çalışmada bu konu hakkında sözlü sınavların elektronik ortamda hem görüntü ve hem de sesli şekilde

kaydedilerek gerektiğinde yargısal denetim yapılmasının hukuki olarak önemi ve bu durumun da hukuka bağlı idarenin görevi olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılar öncelikle sözlü sınav yapılan komisyona seçilecek olan üyelerin içinde eğitim yönetimi alanında akademisyen bulunması konusunda bir tavsiyede bulunmuşlardır. Buna ek olarak komisyon üyelerinin birbirinden farklı olan şehirlerde çalışan yöneticilerin arasından seçilerek bu üyelerin de uzman olmaları ve ayrıca yine komisyon bünyesinde bir psikoloğun da yer alması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Günay (2004) ve Aytekin (2009) yapmış oldukları çalışma doğrultusunda daha önceki araştırmaları destekler şekilde okul yöneticisi seçmek için yapılan sözlü sınavın MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma bir komisyon tarafından yapılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin bu komisyonda bulunmasının aday değerlendirmesinin nesnelliliğine yönelik olarak düşünülen önyargıları da azaltmasına yol açacaktır. Komisyon üyelerinin sınava katılan adayları daha önceden tanıyor olma ihtimali de sınava duyulan güveni azaltacağından farklı illerde görev yapan yöneticilerin seçilmelerine dikkat edilmelidir. Çünkü bir kişinin tanıdığı birine karşı nesnel olması zor olmakla birlikte adayın da bu durumda sınavdaki diğer adaylara nazaran daha rahat davranması muhtemeldir. Bunun dışında komisyon üyelerinin değerlendirmeyi tam olarak yapabilmeleri için konuyla ilgili uzmanlığa sahip olmaları; mülakatta değerlendirilen konu adayın teknik ve mesleki yeterlikleri olduğunda bunu değerlendirebilecek yeterlikte bilgiye ve deneyime sahip kişilerin de komisyonda bulunmaları gerekmektedir (Tınaz, 2009). Sözlü sınav uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulan karmaşık ve önemli bir süreç olmasına rağmen yönetmelikte sözlü sınav komisyonuna seçilebilecek kişilerle ilgili gereken yeterliklerden bahsedilmemektedir. Oysaki komisyon üyelerinin hem sözlü sınav ve hem de mülakat konusunda sınav öncesinde eğitim almış olmaları gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki adayların, üyelerin profesyonel olduklarına ve değerlendirmelerini objektif olarak yaptıklarına ikna olmaları önemlidir.

Komisyonda psikolog olması yönündeki görüşlere bakıldığında ise Çapar (2011), yapmış olduğu araştırmada komisyonda bulunan bir psikoloğun, adayların sınav esnasında kişilik özelliklerinin daha iyi görülebilmesi konusunda bir katkı sağlayabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Komisyonda bulunan bir psikolog sınava giren adayların yöneticilik mesleğini icra etmeleri konusunda kişisel özellikleri bakımından yetersiz veya sıkıntılı gördüğü bazı özellikleri tespit edebilir. Örnek olarak öfkeli, anti-sosyal, aşırı baskın ya da şiddet eğitilmiş kişilerin okul müdürlüğü yapması doğru olmayabilecektir. Yönetici adaylarının tamamına yakını sözlü sınavda sorulan soruların bir okul yöneticisi seçme noktasında yeterli olmadığını, ayrıca soru sayısının da değerlendirme anlamında az ve okul yönetimini kapsamayan şekilde olduğunu belirtmişlerdir.

Sözlü sınavlarda aday seçimi ve değerlendirilmesi yönündeki görüşmelerin beklenildiği faydaları sağlayabilmesi için hem görüşme ortamının hem de görüşmecinin bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Görüşmecilerin objektiflik konusunda hata yapmaması adına adaylarla neden ve nasıl görüşüleceğini iyi bilmeleri gereklidir. Bu da görüşmecilerin bu konuda eğitim almış ve yeterince tecrübe edinmiş olmalarını gerektirir. Yeterli tecrübesi ve bilgisi olmayan görüşmeciler ise sınavın geçerlik ve güvenilirliklerinin düşmesine yol açmaktadır. Görüşme ortamının adayı rahatsız etmeyecek ve gerilmesine yol açmayacak şekilde olması önemsenmektedir (Uyargil vd., 2009). Yine araştırmada yönetici sınavına giren adayların sözlü sınav komisyonundaki bazı kişilerin yeterli özellikleri taşımadıklarını düşündüklerini belirtmiş; örnek olarak da yapılan görüşme esnasında adayın boş yere sınava geldiğinin hissettirilmesi, görüşmenin tamamlanmadan bitirilmek istenmesi, soru yanıtlanma sırasında devamlı müdahalede bulunulması, adayın dikkate alınmaması, adaya aşırı bir otorite sergilenmesi gibi durumlar gösterilmiştir. Tutum (1979) da sınavın özel beceri ve bilgi gerektiren bir durum olduğundan bahsetmiştir. Bu yeterliklere sahip olmayan kişilerin ise bu komisyonlarda görevlendirilmesi doğru olmamaktadır. Dolayısıyla bu kişilerin yapmış oldukları sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin de oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Atanma Usulüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul insan merkezli bir sistem olup yönetim bilgisi ile iletişim becerisi ve liderlik vasıflarını da kendinde barındıran yöneticiler istemektedir. Bu yeterliklere sahip yöneticilerin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi oldukça önemlidir. Yaşadığımız çağda okul müdürü hem yönetici ve hem de örgüt lideri olarak değerlendirilmekte ve bu düşünce ülkemizde “bir okul, müdürü kadar okuldur” şeklinde yorumlanmaktadır (Açıklan, 1998). Eğitim yönetiminde en temel ve en zor olarak görülen öğelerden birinin okul yönetimi olduğu söylenebilir. Özmen ve Kömürlü’ ye (2010) göre okul yönetimi, bir okulun insan odaklı ve insanı geliştirmeye yönelik yapısı sebebiyle yetkisi azaltılarak örgütün kendi bünyesinden fazla olan sorumluluklarını taşıması beklentisinde olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yönetici seçiminde yazılı ve mülakata dönük düşüncelerinde yazılı sınavların adaleti ve güveni artırdığı ve siyasi müdahaleleri ve kayırmacılığı engellediğini belirtmektedirler. Bunun dışında yasa ve yönetmelikler konusunda bir eğitim yöneticisinin sahip olması gerekli olan esas bilgilerin değerlendirilmesi açısından yazılı sınavların gerekli bir yol olduğunu saptamışlar fakat yönetici standartlarına uygun olmayanların sadece puan üstünlüğüne göre atanmalarının da bir olumsuzluk ortaya çıkardığını eklemiştir. Araştırmanın sonucuna göre bazı olumsuz durumlar görülsede yazılı sınavın yine de en güvenilir ölçme çeşidi olduğu belirtilmiştir. Buna benzer olarak Altın ve Vatanartıran (2014) yaptıkları araştırmada yöneticileri seçme döneminde kullanılan yazılı sınavların güvenilir ve tarafsız olmasının öneminden bahsedilmiştir. Fakat sınavın içeriğine dair katılımcıların tavsiyelerinde ise yazılı sınavların yönetici seçebilecek nitelikte analitik düşünceye, akıl yürütmeye ve yoruma dayanan bir şekilde olması gerektiğine yönelik görüşler ön planda bulunurken mülakat sınavlarının da temsil yeteneğini değerlendirebilecek şekilde düzenlenerek uzman olan komisyonların aracılığıyla merkezi sınavlar şeklinde yapılmasının uygun olduğu düşüncesi açığa çıkmaktadır. Araştırmada yönetici seçim aşamasında mülakat sınavı yapılıyor olmasının yöneticilerin iletişim yeteneğini, toplumun karşısında konuşabilme, temsil yeteneği ve kabiliyeti gibi yönetici yeterliklerini ölçebilmesi bakımından da önemli olduğunu belirtmiştir. Mülakat sınavıyla ilgili olumsuz düşünceler de bulunmaktadır. Bunlara göre mülakat sınavı siyasi, ideolojik ve STK etkilerine oldukça açık olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında mülakat, tartışmalara açık olan sonuçlara neden olduğu, mülakatı yapan komisyonların hangi standartlar doğrultusunda kurulduğunun net ve şeffaf olmadığı, dolayısıyla kadrolaşma ve adam kayırmaya sebep olması gibi durumlar katılımcıların görüşleri arasındadır. Bu şekilde yapılmış olan atamaların bağımsız yönetim anlayışı konusunda anlayışın düşebileceği ve siyasi toplulukların kurum üzerinde resmi olmayan denetim ve baskısına neden olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar tarafından önemsenen bir diğer husus da hizmet içi eğitimlerdir. Araştırmaya katılanların özellikle altını çizdikleri bir husus da yönetici seçiminde başarı gösteren adaylara görevlerine başlamadan evvel iletişim yetenekleri, yönetim süreçleri, problem çözme ve etkili karar alma konularında özellikle alanlarında uzman üniversite öğretim üyelerinin ders vermelerinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmada hizmet içi eğitimin ardından yapılan sınavda başarı gösteren kişilere yöneticilik sertifikası verilmesi ve aldıkları puanlara dayanarak bütün illeri içerecek şekilde atama yapılması görüşünün olması dikkat çekicidir.

Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Model Önerisi

Ülkemizde de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Toplumların kalkınma ve refahı ile eğitimin kalitesinin ilişkilendirildiği günümüzde nitelikli okul yöneticilerinin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Eğitim alanında yapılan bir dizi araştırma okul başarısının temelinde etkili okul yöneticiliğinin

yattığını öne sürmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin kendilerinden etkili yöneticilik rolleri sergilemeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda nitelikli eğitim sistemlerinin oluşturulmasında yönetici yetiştirmenin etkili bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Eğitim alanındaki otoriteler etkili liderler olmadan eğitimi geliştirmenin mümkün olmadığını farkına varmaktadır. Bu bağlamda başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere yönetici yetiştirme sistemlerini standart belirleme ve sertifikasyon temelinde tasarlamakta ve bu yönde politikalar üretmektedir. Bu ülkelerde, okul yöneticilerinin niteliklerini arttırmaya yönelik ortak kaygılar yönetici yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasını da beraberinde getirmektedir.

Günümüzde okul yöneticilerinin etkililiğinin eğitimin niteliği üzerindeki etkisi kaçınılmaz bir gerçektir. Hızlı paradigmatik dönüşümlerin yaşandığı çağımızda okul daha karmaşık ve disiplinler arası bir kurum haline gelmiş, okuldan beklenenler değişmiş dolayısıyla da okulun amaç ve işlevleri yeni bir yapıya bürünmüştür. Açık ve dinamik bir sistem olan okullardan değişime ayak uydurabilmeleri, çevresi ile etkileşim içinde bulunmaları, bireysel farklılıklara önem vermeleri, etkili eğitim öğretim uygulamaları yapmaları ve öğrencileri her yönüyle hayata hazırlamaları beklenmektedir. Bu değişimin doğal bir sonucu olarak, örgütün amaçları doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanabilen kişiler olarak tanımlanan okul yöneticilerinden beklenen roller de değişime uğramıştır. Genelde eğitim yöneticiliği özelde okul yöneticiliği, bir ülkenin eğitim sisteminin en önemli yapı taşları arasındadır. Bu noktada yöneticilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının yetiştirme programları ile kazandırılması çok önemlidir. Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insan ve maddî kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanımının sağlanması eğitim yöneticilerinin bir görevi olarak kabul edilmektedir.

Türkiye’ de okul müdürü yetiştirme sürecine bakıldığında okul müdürü adayları hizmet öncesi eğitime tabi tutulmamakta, hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır. Hizmet içi eğitim ya isteğe bağlıdır ya da ihtiyaca göre belirlenmektedir. Türkiye’de daha önceleri yöneticilikle ilgili üniversite düzeyinde eğitim verilirken günümüzde yöneticilik eğitimi veren bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır. Eğitim sisteminin başarıya ulaşabilmesi için birden fazla etken vardır. Bu etkenlerden bazıları öğretmenler, veliler, öğrenci ve eğitim yöneticileridir. Her anlamda başarıya ulaşabilmek için eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri, mevzuat, iletişim becerileri gibi alanlarda donanımlı olması gereklidir. Donanımlı eğitim yöneticisi yetiştirilmediği için eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu geliştirme çabası ise bireysel çaba düzeyinde kalmaktadır. Bu araştırmada eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biri olan eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde karşılaşılan problemler ve yetersizliklerden bahsedilerek bu problemlerin çözümüne yönelik yeni bir model önerisinin olası aşamaları aşağıdaki gibi önerilmektedir:

Meslekte azami 10 yıl kıdem şartı getirilmeli, eğitim yönetimi yüksek lisans mezunu olmak gerekli görülmeli, yöneticiliği meslek haline getirmek faydalı olacağı düşünülmekte, yöneticilik özlük hakları mutlaka iyileştirmesi gerekli, okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinden gelme zorunluluğu şartı devam etmeli, yöneticiler için staj uygulaması mutlaka uygulanmalı, profesyonel okul yöneticiliği bir gereklilik olduğu kabul edilmeli, akademisyenlerle birlikte çalışma yolları denemeli, okul yöneticiliği genel idare hizmetlerine dâhil edilmeli ve okul yöneticilerine mutlaka problem çözme yöntemleri öğretilmelidir. Sonuç olarak ‘Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Karşılaşılan Problemler’ için geliştirilmeye çalışılan model önerisi için şöyle denilebilir: Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinden gelme zorunluluğu şartı devam etmelidir çünkü öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler okul yöneticiliği için önemli bir referans niteliğindedir. Belirlenen standartlar çerçevesinde okul yöneticilerini yetiştirmeye yönelik hem kuramsal bilginin sunulduğu hem de uygulamaya olanak veren programlar tasarlanabilir. Bu yetiştirme programlarının üniversiteler ya da bağımsız kuruluşlar tarafından

düzenlenmesine olanak sağlanabilir. Üniversitelerin eğitim yönetimi bölümü ders içerikleri bu programlara göre yeniden düzenlenebilir. Hizmet öncesi yetiştirme programını tamamlayan yönetici adayı belirli bir süre staj çalışması yapabilir. Staj çalışması süresince yönetici adaylarına akademisyen desteği sağlanabilir. Yetiştirme programı sonunda yönetici adayının kuramsal bilgisini ölçmek üzere yazılı sınav yapılabilir. Sınav ile birlikte belirlenen sınırı geçen yönetici adaylarının okul yöneticisi olmaya hak kazandığı bir sistem oluşturulabilir. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi sistematik bir temele dayandırılabilir. Hizmet içi eğitimler kısa süreli ve sık aralıklarla düzenlenebilir. Teorik bölümü uzaktan eğitim yoluyla alanında uzman akademisyenler tarafından verilebilir. Uygulama bölümü ise okullarda bir mentor okul müdürünün eşliğinde yapılabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerine maaşını da etkileyecek terfi veya teşvik ödenekleri verilebilir. Bu durum birçok Avrupa ülkesinde farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri aynı standartlarla belirlenmiş bir maaşa tabi tutulmadan okulun kademesi ve büyüklüğüne göre de maaş aralığı değişebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya genelinde okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili uygulamalara bakıldığında bu konudaki en iyi çözümün alanında iyi yetişmiş, yönetimin teorisine hâkim akademisyenler tarafından verilmesi gerektiği aşıkardır. Bu yönü dikkate alınmadan yapılan eğitim yöneticisi yetiştirme yetersiz ve etkisiz kalacaktır. Ülkemizde geleceğin okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinden gelmesi artıdır ama yeterli değildir. Ancak, unutulmamalıdır ki yönetim konusunda işlevsel ve manidar bir başarı elde edebilmek için teori ve pratiğin bir kombinasyonu ve dengesi ile ancak tatmin edici ve süreklilik arz eden bir ilerleme sağlanabilir. Teori ve pratik dengesi gözetilmeden hazırlanacak ve uygulamaya konulacak bir 'eğitim yöneticisi' programı için terazinin dengesi hiçbir zaman dengede olmayacak, hep bir tarafın lehine ya da aleyhine olacaktır. Okul yöneticileri hizmet öncesinde yöneticilikle ilgili bir eğitim almamakla birlikte görev içinde dahi bireysel ya da kurumsal nedenlerden dolayı gereken hizmet içi eğitimlerini almamaktadırlar. Ancak okul yönetiminde, yöneticiliğin gerektirdiği nitelikler ile öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden farklı özelliklerin kazandırılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinden okul yönetimi, denetleme, değerlendirme, idare hukuku, liderlik, insan ilişkileri, etkili iletişim, personel yönetimi, bütçe yönetimi gibi çeşitli konu ve yasalara hâkim olmalarını ve sadece deneyim biriktirmelerini beklemek yanlıştır. Aksine ataması yapılacak olan okul müdürlerinin, başarılı ve deneyimli okul müdürleriyle göreve başlamadan önce staj yapmaları, eğitim uzmanları ve eğitim denetmenleri ile yetiştirme programına alınmaları, yönetici adaylarının işbaşında boşa zaman ve emek harcamadan tecrübe kazanmalarını sağlayacak ve yöneticilik için gerekli olan nitelikleri kazanmalarına yardımcı olacaktır (Arabacı vd., 2015).

Görüşme sonuçları, işbaşı eğitim, hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim ve işe alım öncesi eğitim uygulamalarının yönetici adaylarının yetiştirilmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu da geleceğin yöneticilerini deneyimli ve başarılı okul liderlerinin gözetiminde uygulamalı eğitim (mentorluk) yoluyla yetiştirme görüşüdür. Bu sonuçlardan hareketle yönetici adaylarının uygulamalı okul müdürleri tarafından yetiştirilmesinin (yönetici stajları) okul yöneticiliğine yeni bir boyut kazandıracığı söylenebilir. Ayrıca okullarda aranan nitelikli, lider okul yöneticisi gereksiniminin, teori ve uygulamanın birlikte olduğu, ihtiyaca yönelik eğitim programlarıyla mümkün olabileceği ifade edilebilir (Sezer ve Engin, 2020). Dünyanın diğer bölgelerinde olduğu gibi Türkiye'de de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreci, ülke genelindeki yönetim tarzlarından etkilenmektedir. Nesnellik, ancak yönetimin genel olarak eğitim yönetimini ve özel olarak okul yönetimini bir "cülus bahşişi" olarak itibarsızlaştırmayı bırakması ve konuyu bir eğitim denetimi aracı olarak anlamaya devam etmesi durumunda sağlanabilir (Öz, 2019).

YÖK ve MEB iş birliği içinde olarak okul yöneticiliğini profesyonel bir meslek haline getirmelidir. Eğitim yöneticilerinde standartlaşmayı sağlamak ve okulları daha etkili hale getirmek için; üniversitelerde Eğitim Yöneticisi Programı'nın açılması sağlanmalı ve "Eğitim Yönetimi Sertifika Programları" oluşturulmalıdır (Aktepe, 2014). Lisansüstü eğitim bir tercih sebebi olmaktan çok gereklilik haline getirilerek sadece yönetmeliklerde yer alan, tercih sebebi olan konumdan çıkarılmalıdır (Konan vd., 2017). Eğitim ve okul yönetimi ile ilgili küresel gelişmelere ve uygulamalara uygun olarak ülkenin kalkınmasını ve kalkınmasını sağlamak için gelecek nesillerin iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim Yöneticisi Yetiştirmesi ve Atamada Karşılaşılan Sorunlar

Nitelikli adayların eksikliği: Nitelikli eğitim yöneticileri bulmak zor olabilir. İyi bir eğitim yöneticisi olmak için hem pedagojik bilgi ve deneyim hem de yönetim becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Eğitim yöneticisi pozisyonlarına nitelikli adayların bulunması zor olabilir. Nitelikli aday eksikliği, yönetim pozisyonlarına atanacak kişilerin yeterli tecrübe, bilgi ve becerilere sahip olmaması anlamına gelir.

Sürekli profesyonel gelişim eksikliği: Eğitim yöneticilerinin sürekli olarak profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri önemlidir. Ancak, bu alanda yeterli fırsatların sunulmaması veya teşvik edilmemesi gibi faktörler, eğitim yöneticilerinin beceri ve bilgilerini güncellemelerini zorlaştırabilir. Bu, yeniliklere ayak uyduramama ve okulların ihtiyaçlarını karşılayamama riskini artırabilir. Yöneticilerin liderlik, iletişim, planlama ve stratejik düşünme gibi becerileri geliştirmeleri için etkili bir eğitim programına ihtiyaç vardır. Ancak, bazı durumlarda yöneticilerin bu konuda yeterli destek ve kaynaklara erişimi olmayabilir.

Kadın yöneticileri sayısının yeterli olmaması: Yönetim ve yöneticilik işi mevki olarak yüksek bir ve yönetimde bulunan kadın sayısı erkek yöneticilere oranla çok daha azdır. Bu durum demokratikleşme ve modernleşme yolunda önemli bir problemdir. Araştırmalara bakıldığında eğitim yönetimi koltuğunda oturan kadınların diğer ülkeler ile kıyaslandığında en arka sıralarda yer bulduğu düşünülmektedir.

Görev tanımlarının net olarak belirtilmemiş olması ve iş yüklerinin fazla olması: Yöneticilik henüz profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Yöneticilikte esas olan öğretmenliktir düşüncesi ağır basmaktadır. Yönetici ve öğretmenlik değerleri ve rolleri birbirine karıştırılmaktadır. Yöneticilerin haftada en az 6 saat derse girmesi, tekrar öğretmenliğe dönüş yollarının açık olması gibi durumlar yöneticilerden hem yöneticilik hem de öğretmenlik yani iki rolü de oynaması beklenmektedir. Bu durum onların rol çatışması yaşamalarına sebep olmaktadır.

Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlara Öneriler

- Yönetici seçme, yetiştirme ve sürekli geliştirme önemlidir ve yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak ele alınarak ona uygun eğitimlerin verilmesi gerektiği görülmektedir. Yöneticilik bir meslek olarak görülmelidir. Eğitim yöneticileri için kapsamlı bir eğitim programı oluşturulmalıdır. Bu program, pedagojik bilgi, yönetim ve liderlik becerileri, iletişim ve takım çalışması gibi alanları kapsamalıdır. Ayrıca, programın uygulanmasında deneyimli eğitim yöneticileri, akademisyenler ve uzmanlarla iş birliği yapılması gerekmektedir.
- Eğitim yöneticilerinin görevlerinde başarılı olmaları için destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır. Bu destek, mentorluk, eğitim fırsatları, liderlik geliştirme programları ve sürekli geri bildirim gibi unsurları içermelidir. Programlar, liderlik, yönetim, iletişim, problem çözme ve eğitim politikaları gibi konuları kapsamalıdır.

- Eğitim yöneticiliğinin saygınlığını artırmak için, cazip hale getirilmesi sağlanmalıdır. Ücret politikası ve diğer sosyal ve psikolojik özendiriciler buna göre düzenlenmelidir. Maaş karşılığı ders saatleri yeniden düzenlenmeli veya genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Başarılı okul müdürleri Bakanlık bünyesinde yükselebilmeli ve terfi alabilmelidir.
- Yöneticilik ile ilgili özel beceri gerektiren hizmet içi eğitimler artırılmalı, müfredatta daha fazla gerçek yaşam durumları bulunmalıdır. Klasik dersler dışında; liderlik becerileri, insan kaynakları yönetimi, mali yönetim ve eğitim politikaları gibi konulara odaklanan modüllere daha fazla yer verilmelidir.
- Görev tanımları net bir şekilde yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin görev ve yetki alanları net bir şekilde belirlenmelidir. İş yükleri hafifletilmeli, okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğuna son verilmelidir.
- Yöneticilere belirli aralıklarla rotasyon uygulanmalıdır. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışma süreleri kısıtlanmalıdır. Yöneticilerin farklı özellikte ve nitelikte okullarda çalışması sağlanarak, farklı deneyimler ve geniş iş tecrübesine sahip olmasını sağladığı için yer değişikliği yöneticilerin gelişimlerine olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Okul yöneticiliği* (4. Baskı). Pegem Yayıncılık. 55(2), 207-221.
- Açıkalin, A. Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,9(2), 89-105. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6207>
- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Aydın, A. (1997). *Millî eğitim bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu*. Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. PegemA Yayıncılık.
- Aytekin, Z. (2009). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda öğretmenlerin görüşleri* (Tez No. 278249) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavunubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Cangir, A. O. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin eğitimi ile ilgili milli eğitim politikaları ve uygulanışı* (Tez No. 235396) [Yüksek Lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çapar, S. (2011). Kaymakamlık adaylığı giriş süreci üzerine bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 473, 75-95.
- Çınkır, Ş. (2002, 16–17 Mayıs). *İngiltere'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar (NPQH) programı* [Bildiri sunumu]. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.Türkiye.

- Doğan, N. (2006). *Sözlü sınavlar*. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 169-184). Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 27-45.
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 205284) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*,
- Hastürk, D. G. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarına yönetici atama sisteminin değerlendirilmesi* (Tez No. 466037) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Işık, H. (2000). *From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behaviour*. UCEA.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-205.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7. Baskı). Bilim Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, (150), 28-32.
- Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). 1817-1845 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R. B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 105-134. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.004>
- Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). Aralık 2023 Öğretmen/ Yönetici Sayıları; 08.12.2023 tarih ve 91663690 sayılı Resmi Yazı.
- Mertens, D. M. (2014). *Research And Evaluation in Education And Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods*. New York: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim: 2017-2018*. MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *2020 yılı bütçe sunuşu*. MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Öcal, S. D., & İşcan, S. (2020). Milli eğitim bakanlığı 2023 eğitim vizyonu belgesi ve dewey'nin türkiye maarifi hakkında raporu: belge analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1505-1518.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 311-334.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Punch, K. F. (2006). *Developing effective research proposals*. Sage.
- Rayner, S. ve Gunter, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodelling practice. *Educational Review*, 57(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/0013191042000308332>
- Reçepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*,

- Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Sezer, Ş. ve Engin, G. (2020). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9621>
- Sezer, Y. ve Bilgin, H. (2009). Sözlü sınavların yargısal denetimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 86, 168-187.
- Şanlı, E. (2021, 3 Ocak). *Innovation in education is easy, unless you make it difficult* [Blog]. <https://www.ersinsanli.com.tr/turkiyede-egitimde-okul-kurum-yonetimi-ve-yonetimde-okul-kurum-mudurunun-liderligi-yonetici-mudur-atamaları/>
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayımlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 171-185.
- Tınaz, P. (2009). *Çalışma yaşamında örnek olaylar*. Beta Yayınevi.
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Saydam Yayıncılık.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Uyargil, C., Adal, Z., Atay, İ., Acar, A. C., Özçelik, O., Sadullah, Ö., DüNDAR, G. ve Tüzüner, L. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayıncılık.
- Yavuz, N. (2013). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin problem çözmedeki yeterliliği* (Tez No. 349472) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Skills and Bilingualism in Preschool Children in Terms of Different Variables

Kübra EMİN

Ministry of National Education, Türkiye

Mehmet KANAK

Sivas Cumhuriyet University, Sivas-Türkiye

Article History

Submitted: 18.07.2024

Accepted: 19.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Bilingualism
Mother Tongue
Emotion Regulation
Preschool Years



DOI: 10.29129/inujgse.1518615

Abstract

Purpose: In the current study, it was aimed to examine the relationship between emotion regulation skills of preschool children and bilingualism in terms of different variables. The study examines whether factors such as gender, age, socioeconomic status, number of siblings, parent's education level, family income, parents' proficiency in Turkish, and previous preschool education of both monolingual Turkish-speaking and bilingual (with a non-Turkish mother tongue) children affect their emotion regulation skills.

Design & Methodology: A correlational survey design was used in this quantitative study. Data was collected through a "Demographic Information Form" developed by the researcher and the "Emotion Regulation Scale" adapted to Turkish by Batum and Yağmurlu in 2007, filled out by teachers. The population of the study consists of bilingual and monolingual Turkish-speaking preschool children in Turkey. The study group consists of a total of 267 bilingual and monolingual Turkish-speaking preschool children who are currently attending preschool education. The simple random sampling method was used to determine the study group.

Findings: According to the research findings, significant relationships were also found between the emotion regulation skills of bilingual children and parents' education level, gender, previous preschool education, mother tongue, children's proficiency in Turkish, and their mother's proficiency in Turkish. Lastly, a significant relationship was found between the emotion regulation skills of monolingual children and family income and the father's proficiency in Turkish.

Implications & Suggestions: In line with the findings obtained from the study, it was determined that being bilingual in the preschool period affected emotion regulation skills, and various suggestions were offered to researchers and teachers.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile İki Dillilik Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra EMİN

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Mehmet KANAK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 18.07.2024
Kabul: 19.08.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

İki Dillilik
Ana dil
Duygu Düzenleme
Okul Öncesi Dönem



DOI: 10.29129/inujse.1518615

Öz

Amaç: Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile iki dillilik arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ana dili Türkçe olan ve iki dilli (ana dili Türkçe olmayan) 48- 72 aylık çocukların cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, anne-babanın Türkçeye hâkim olma seviyesi, çocukların önceden okul öncesi eğitim alıp almaması faktörlerinin duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Yöntem: Nicel araştırma deseniinde tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve Batum ve Yağmurlu tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlanan "Duygu Düzenleme Ölçeği" öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışmanın evrenini Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklardan iki dilli ve ana dili Türkçe olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise okul öncesi eğitime devam etmekte olan iki dilli ve ana dili Türkçe olan toplam 267 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgularda iki dilli çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet, okul öncesi eğitim geçmişi, kullandıkları ana dil, Türkçeyi bilme düzeyleri ve annenin Türkçeyi bilme düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Son olarak tek dilli çocukların, ailenin gelir durumu ve babanın Türkçe bilme düzeyi alt boyutları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi dönemde iki dilli olmanın duygu düzenleme becerisini etkilediği tespit edilmiş, araştırmacı ve öğretmenlere çeşitli öneriler sunulmuştur.

GİRİŞ

Dil, topluluğun içindeki insanlar arasında anlaşmayı sağlayan araçtır. Geliştiği kültürün yapısı ile iç içe olan dil, kültüre özgü deyimleri ve atasözlerini de içinde barındırmaktadır. Yeni bir dil öğrenen birey, bu dili öğrenmekle birlikte o dilin konuşulduğu toplumun kültürel yapısını da keşfetmeye başlamaktadır. Farklı etnik kökenlere sahip ülkelerde yerel bölgelerde; farklı dillerin ve kültürlerin zenginliği ile karşılaşmak mümkündür. Türkiye de farklı etnik kökenlere sahip olmanın sonucu olarak pek çok kültüre ev sahipliği yapmaktadır (Üstün, 2011). Ülkemizde farklı etnik kökenlere sahip bireyler hem ana dillerini hem de Türkçeyi çocukluktan itibaren kazanmaktadır. Ana dil dışında bir başka dili de günlük hayatında kullanan bireyler iki dilli olarak adlandırılır (Agvan ve Dönger, 2016). Çocuk ana dili, anne karnından itibaren edinmeye başlar ve bu süreç üç yaşına kadar doğal seyretmektedir. Ancak ikinci bir dili kazanma, belirli ortamlarda; belirli süreç ve kurallar dâhilinde öğrenme sürecini ifade etmektedir (Çiftçi, 2021).

Resmi dil olarak Türkçenin konuşulduğu ülkemizde kültürler arası farklılıklar söz konusudur; bu durum duygu ve düşünceleri anlamlandırmada da değişikliklere sebep olmaktadır. Duygu ve düşünceler yaşanan olaylardan, yakın çevrede iletişime geçilen insanlardan edinilen tecrübeler esnasında ve sonrasında hissedilenlere göre şekillenmektedir (Yılmaz Bursa ve Dinç, 2020). Duygu, yaşadığımız deneyimleri içsel muhasebe ederek bu durumlara yönelik göstereceğimiz eylemleri belirleyen araçlar olarak tanımlanmaktadır (Cole vd., 2004). Bu sebeple duyguları tanımak ve onları yönetebilmek, olumsuz hissedilen durumlarla karşı karşıya kalındığında otokontrolü geliştirebilmek için duygu düzenlemeyi erken yaşlarda beceri haline getirmek önemlidir. Erken yaşlarda duygusal yeterlilik kazanımı çocukların akran ilişkilerini, genel duygusal sağlıklarını etkilemektedir. Bu nedenle çocukların okul öncesi dönemde duygu düzenleme stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir (Berk, 2020). Çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile ailesinden farklı yeni bir sosyal ortama girmesi, farklı duygular deneyimlemesini sağlamaktadır. Aynı zamanda diğer insanların olaylara gösterdikleri farklı tepkileri de gözlemleme fırsatı bulmaktadır. Bunun sonucunda insanların beklentilerini karşılamak ve çatışmaları yönetmek konusunda duygu düzenleme becerisi büyük rol oynamaktadır (Santrock, 2020). Gross (1988), duygu düzenlemeyi bireylerin sahip oldukları duyguları, durumlar karşısında hislerini ve deneyimlerini ifade etmelerini sağlayan süreçler olarak görmektedir (akt. Apaydın Demirci, vd., 2020). Duygu düzenleme, duygu yoğunluğunda değişiklikleri içermekle birlikte, içinde bulunulan ortamdaki diğer bireylerin duygu durumunda da değişiklikler meydana getirmektedir (Cole vd., 2004).

Ailede ana dilin yoğun olarak konuşulduğu ortamdaki okul öncesi kurumlarda resmi dil ile yeni tanışan çocuğun kendini ifade etmesi, öğretmen ve arkadaşları ile resmi dilde konuşması zaman zaman duygusal zorluklarla baş etmesine (Susar-Kırmızı vd., 2019) ve olumsuz öz-yeterlik algısına sebep olmaktadır. Öz-yeterlik duygusu ise duygu düzenleme becerilerini etkilemekte, zayıf olan öz-yeterlik durumlarında çocuklar duygularını yönetmede zorluk yaşamaktadırlar (Suveg ve Zeman, 2010). Duygu düzenleme becerisinin, sosyal yeterlilik ve dil becerileriyle iç içe olması (Ren vd., 2015) sebebiyle iki dilli çocukların duygu düzenleme becerilerinde dilin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sebebi ise dilin çocukların kendini ifade etme, tepki önleme ve davranış yönetiminde bir araç olması sebebiyle, etkili bir şekilde kullanıldığında duygu aktarımını ve duygu düzenlemeyi kolaylaştırmasıdır (Fujiki vd., 2002).

Çocuğun kendinin sözel olarak ifade edemeyişi duygularını ifade etme ve karşı tarafa aktarma noktasında zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir. Yurt dışı alan yazınında iki dilli çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Han ve Huang 2010; Oades-Sese vd., 2011; Ren vd., 2015). Bununla beraber, ülkemizde iki dilli çocuklarla ve okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar mevcut olmakla birlikte, iki kavramın bir arada ele alındığı çalışma alanına yönelik eksikliği göze çarpmaktadır. Çocuğun iki dilli olması ile duygularını düzenleyebilme becerisi

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

arasındaki ilişkiyi anlamak, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların akran ilişkilerinde yaşayacakları olası sorunlar karşısında stratejiler üretebilmeleri ve çocukları da bu noktada destekleyebilmeleri adına önem arz etmektedir. İki dilliliğin neden olabileceği duygu düzenleme zorlukları hakkında farkındalık oluşturmak önemli bir etkidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile iki dillilik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile iki dillilik arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İki dilli ve ana dili Türkçe olan 4-6 yaş çocuklarında; Annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, cinsiyet, daha önce aldığı okul öncesi eğitim alıp alması, annelerinin Türkçeyi bilme seviyeleri ve babalarının Türkçeyi bilme seviyeleri ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Desen

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerinde iki dilin etkisinin var olup olmadığını keşfetmek amacıyla nicel veri toplama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkisel tarama deseni; birden fazla değişkenin arasında benzerlik ya da farklılığı ve bu durumun seviyesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Metin, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam etmekte olan iki dilli ve ana dili Türkçe olan toplam 267 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken olasılıklı örnekleme çeşitlerinden olan 'basit seçkisiz örnekleme' tercih edilmiştir. Süreçte her birey için sayı ataması göz önünde bulundurulması sebebiyle iki dilli ve tek dilli çocuk sayısı orantılı olarak seçilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1 ve Tablo 2'de çalışma grubuna ait katılımcı çocuklar ve ebeveynlerine yönelik demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Çocukların Özellikleri

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Okul türü	Bağımsız anaokulu	106	39.7
	İlkokul ya da ortaokula bağlı anasınıfı	161	60.3
	48-54	45	16.8
Çocuğun yaşı (ay)	55-61	88	33
	62-68	102	38.2
	69-71	32	12
Çocuğun cinsiyeti	Kız	113	42.3
	Erkek	154	57.7
Daha önce okul öncesi eğitim alıp almama	Evet	59	22.1
	Hayır	208	77.9

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Çocuğun iki dilli olma durumu	Evet	121	45.3
	Hayır	146	54.7
	Türkçe	146	54.7
	Arapça	67	25.2
	Kürtçe	47	17.6
Çocuğun ana dili	Farsça	2	.7
	İngilizce	2	.7
	Zazaca	2	.7
	Rusça	1	.4
	Hiç bilmiyor	22	8.2
Çocuğun Türkçeyi bilme durumu	Konuşamıyor ancak anlıyor	40	15
	Temel düzeyde konuşuyor	90	33.7
	Çok iyi bir seviyede	115	43.1
Toplam		267	100

Tablo 1'e göre, 161 çocuk (%60,3) ilkokul ya da ortaokula bağlı anasınıfında öğrenim görmektedir. 102 çocuk (%38,2) 62-68 aylıktır ve 154 çocuk erkektir (%57,7). 20 katılımcı çocuk (%77,9) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Bu çocukların %54,7'si tek dilli iken; %42,3'ü iki dillidir. Çocukların %54,7'sinin ana dili Türkçedir. Bunu %25,1 ile Arapça ve %17,6 ile Kürtçe takip etmektedir. Son olarak çocukların %8,2'si Türkçeyi hiç bilmiyorken; %15'i Türkçe konuşmamaktadır. Ayrıca %33,7'si temel düzeyde konuşurken; %43,1'i Türkçede iyi bir düzeydedir.

Tablo 2
Çocukların Ana dillerine ve Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Çocuğun yaşadığı ailede kullanılan dil	Türkçe	137	51.3
	Arapça	69	25.8
	Kürtçe	55	20.7
	Farsça	2	.7
	Zazaca	2	.7
	İngilizce	1	.4
	Rusça	1	.4
	Hiç bilmiyor	24	9
Çocuğun annesinin Türkçeyi bilme durumu	Konuşamıyor ancak anlıyor	26	9.7
	Temel düzeyde konuşuyor	82	30.7
	Çok iyi bir seviyede	135	50.6
	Hiç bilmiyor	3	1.1
Çocuğun babasının Türkçeyi bilme durumu	Konuşamıyor ancak anlıyor	10	3.7
	Temel düzeyde konuşuyor	93	34.9
	Çok iyi bir seviyede	161	60.3
Ailenin gelir durumu	Düşük	79	29.6
	Orta	155	58.0
	Yüksek	33	12.4

	Okuma yazma bilmiyor	65	24.4
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	80	30.2
	Ortaokul	30	11.3
	Lise	38	13.9
	Üniversite	54	20.2
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	13	4.9
	İlkokul	94	35.2
	Ortaokul	44	16.5
	Lise	53	19.8
	Üniversite	63	23.6

Tablo 2'ye göre çocukların %51,3'ünün evinde Türkçe konuşulmaktadır. Bunu %25,8 ile Arapça ve %20,6 ile Kürtçe takip etmektedir. %9,7 çocuğun annesi ve %1,1'inin babası Türkçe bilmemektedir. %9,7 çocuğun annesi ve %3,7'sinin babası Türkçeyi anladığı halde konuşmamaktadır. Çocukların %30'unun annesinin ilkokul mezunu iken; %35,2'sinin babası ilkokul mezunudur. Son olarak %58,1 çocuğun ailesinin gelir düzeyi ortadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmaya dâhil olan çocuklara ait betimleyici bilgileri derlemeye yönelik araştırmacının hazırladığı Demografik Bilgi Formu ile Shields ve Cicchetti'nin (1997) geliştirdiği, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Duygu Düzenleme Ölçeği' kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu; araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu; öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü ve buldukları şehir ile ölçeğin uygulandığı çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği, ailenin gelir durumu, ailenin ana dili, çocuğun ve ebeveynlerinin Türkçeyi bilme seviyelerini tespit etmeyi amaçlayan soruları içermektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği; Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen, Türkçeye Batum ve Yağmurlu'nun uyarladığı Duygu Düzenleme Ölçeği, 3-6 yaş grubu çocuklarının duygu durumlarına yönelik ifadeleri barındırmaktadır ve çocukların davranışları hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. 24 maddeden oluşan ölçekte değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme-kontrol olmak üzere 2 alt ölçek yer almaktadır. 4'lü derecelendirme tipinde (1-hiçbir zaman/nadiren, 4-her zaman) hazırlanan ölçeğin değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinde 15 madde (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24), duygu düzenleme-kontrol alt ölçeğinde ise 8 madde (1, 3, 7, 15, 16, 18, 21, 23) yer almakta 12. madde bu ölçeklerden hiçbiri için puanlanmamaktadır. Değişkenlik-olumsuzluk alt ölçeğinde yüksek puanlar, çocuğun duygu düzensizliğini; saldırganlık ve hiperaktivite gibi dışa dönük davranışlar ya da kaygı, depresyon ve sosyal izolasyon gibi içedönük davranışları (Ren ve diğerleri, 2015) ifade etmektedir. Duygu düzenleme-kontrol alt ölçeğinde yüksek puanlar ise çocuğun duygu düzenleme becerilerinin yapabildiğini ifade etmektedir. Shields ve Cicchetti'nin (1997) orijinal çalışmalarında Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinde .96, duygu düzenleme-kontrol alt ölçeğinde .83 olarak saptanmıştır. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan uyarlamada ise; Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğinde .75, duygu düzenleme-kontrol alt ölçeğinde .73 olarak saptanmıştır.

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci için gerekli izinler (etik kurul ve kurum izni) alındıktan sonra başlamıştır. Veriler 2021 yılı, Ekim ayından başlayarak, 2022 yılı Kasım ayına kadar geçen süreçte Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçme araçlarını yanıtlama süresi bir katılımcı için ortalama 15 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi, bilgisayar ortamında istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Çocukların ve ebeveynlerine ait demografik özellikler yüzde ve frekans gibi betimsel analizler ile hesaplanmıştır. Öncelikle Duygu Düzenleme Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak için normallik testi yapılmış ve betimsel analizleri incelenmiştir. Normal dağılım görüldüğü durumlarda parametrik testler, normal dağılımın gözlenmediği durumlarda ise analize nonparametrik testler ile devam edilmiştir.

Çalışmada 267 çocuğun duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan "Duygu Düzenleme Ölçeği"nin ve "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme-Kontrol" alt ölçeklerinin geçerlik-güvenirliliği Cronbach's Alpha değeri hesaplanarak incelenmiştir.

Tablo 3
Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach's α
Duygu Düzenleme Ölçeği	24	.732
Değişkenlik/Olumsuzluk	15	.882
Duygu Düzenleme-Kontrol	8	.844

Tablo 3'e göre hem Duygu Düzenleme ölçeğinden hem de alt ölçeklerden alınan puanlar güvenilirdir.

BULGULAR

Araştırmanın amaçları ve ölçme araçları aracılığıyla elde edilen veriler göz önünde bulundurularak edilen bulgular tablolar şeklinde yer almaktadır.

Tablo 4
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile İki Dillilik Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Gruplar	N	%	S	sd	t	p
Duygu Düzenleme	İki dilli olan	121	2.21	.33	265	-.537	.592
	İki dilli olmayan	146	2.23	.29			
Değişkenlik/Olumsuzluk	İki dilli olan	121	1.97	.52	265	2.224	.027*
	İki dilli olmayan	146	1.83	0.5			
	İki dilli olan	121	2.71	.62	231	-5.138	.000*

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Duygu Düzenleme-Kontrol	İki dilli olmayan	146	3.07	.51
-------------------------	-------------------	-----	------	-----

*p<.05

İki dilli olan ve olmayan çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t (265) = 2.224, p <.05). İki dilli olan çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak iki dilli olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t (265) = -5.138, p <.05). İki dilli olmayan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Grubu Çocukların Annenin Eğitim Düzeyi ile Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p				
İki dilli olan	Okuma yazma bilmiyor	57	52.01	4	7.589	0.108				
	İlkokul	48	66.17							
	Duygu Düzenleme Ortaokul	7	76.29							
	Lise	3	63.17							
	Üniversite	5	79.2							
	Değişkenlik/Olumsuzluk	Okuma yazma bilmiyor	57				58.77	4	.511	.972
		İlkokul	48				63.15			
		Ortaokul	7				60.43			
		Lise	3				58.67			
		Üniversite	5				56			
Duygu Düzenleme-Kontrol		Okuma yazma bilmiyor	57	51.39	4	13.655	.008*			
		İlkokul	48	64.35						
		Ortaokul	7	80						
		Lise	3	58.5						
		Üniversite	5	101.3						
	İki dilli olmayan	Okuma yazma bilmiyor	8	68.94				4	1.453	.835
		İlkokul	32	70.8						
		Duygu Düzenleme Ortaokul	23	72.96						
		Lise	34	69.29						
		Üniversite	49	79.18						

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Değişkenlik/ Olumsuzluk	Okuma yazma bilmiyor	8	71.69	4	.52	.972
	İlkokul	32	70.23			
	Ortaokul	23	74.76			
	Lise	34	71.87			
	Üniversite	49	76.47			
Duygu Düzenleme- Kontrol	Okuma yazma bilmiyor	8	56.31	4	2.791	.593
	İlkokul	32	70.17			
	Ortaokul	23	68.72			
	Lise	34	75.9			
	Üniversite	49	79.06			

*p<.05

Tablo 5'e göre, iki dilli olan çocukların duygu düzenleme-kontrol boyutunda aldıkları puanlar, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p <0,05). Sırası ile üniversite, ortaokul, ilkokul, lise ve okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarının duygu düzenleme-kontrol puanları daha yüksektir.

Tablo 6

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Grubu Çocukların Babanın Eğitim Düzeyi ile Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
İki dilli olan	Okuma yazma bilmiyor	11	47.32	4	7.138	.129
	İlkokul	67	63.66			
	Ortaokul	25	50.58			
	Lise	9	68.67			
	Üniversite	9	79.22			
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Okuma yazma bilmiyor	11	52.77	4	1.153	.886
	İlkokul	67	63.64			
	Ortaokul	25	58.7			
	Lise	9	58.22			
	Üniversite	9	60.56			
Duygu Düzenleme- Kontrol	Okuma yazma bilmiyor	11	46.55	4	13.021	.011*

		İlkokul	67	62.36			
		Ortaokul	25	48.6			
		Lise	9	72.17			
		Üniversite	9	91.83			
İki dilli olmayan		Okuma yazma bilmiyor	2	2.75	4	9.107	.058
	Duygu Düzenleme	İlkokul	27	78.07			
		Ortaokul	19	81.11			
		Lise	44	64.78			
		Üniversite	54	78.26			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Okuma yazma bilmiyor	2	27	4	6.721	.151
		İlkokul	27	73.04			
		Ortaokul	19	87.97			
		Lise	44	65.26			
		Üniversite	54	77.07			
		Okuma yazma bilmiyor	2	10	4	8.47	.076
	Duygu Düzenleme-Kontrol	İlkokul	27	78.11			
		Ortaokul	19	56.76			
		Lise	44	76.18			
		Üniversite	54	77.25			

*p<.05

İki dilli ve ana dili Türkçe olan çocukların babaların eğitim düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 6'ya göre, iki dilli olan çocukların duygu düzenleme-kontrol boyutundan aldıkları puanlar, babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p <.05). Sırası ile üniversite, lise, ilkokul, ortaokul ve okuma yazma bilmeyen babası olan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanları daha yüksektir.

Tablo 7

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Grubu Çocukların Ailenin Gelir Durumu ile Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	N	p	Anlamlı Fark
İki dilli olan	Duygu Düzenleme	Gruplar arası	.094	2	.047	.404	.669	
		Gruplar içi	13.693	2	.116			

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

		Gruplar arası	.138	2	.069	.25	.779		
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Gruplar arası							
		Gruplar içi	32.564	2	.276				
	Duygu Düzenleme- Kontrol	Gruplar arası	0.685	2	.343	.877	.419		
		Gruplar içi	46.122	2	.391				
İki dilli olmayan	Duygu Düzenleme	Gruplar arası	.557	2	.278	3.307	.039*	Düşük-Orta	
		Gruplar içi	12.043	2	.084				
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Gruplar arası	.849	2	.424	1.677	.191		
		Gruplar içi	36.18	2	.253				
	Duygu Düzenleme- Kontrol	Gruplar arası	.421	2	.21	.805	.449		
		Gruplar içi	37.344		.261				

*p<.05

Tablo 7'ye göre, iki dilli olmayan çocukların duygu düzenleme puanları gelir gurupları arasında farklılık görülmektedir (p <.05). Düşük, orta ve yüksek gelir grubuna sahip olan çocuklardan hangi gruba sahip olanlarınde farklılaşma olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, gelir düzeyi düşük ve orta olan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p <.05) ve orta gelire sahip olan iki dilli olmayan çocukların duygu düzenleme puanları (X orta=2.2763), düşük gelire sahip olanlarınkenden daha fazladır (X düşük=2.1285).

Tablo 8

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi ile Cinsiyetin Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

		Gruplar	N	%	S	sd	t	p
İki dilli olan	Duygu Düzenleme	Kız	45	2.1259	.36264	119	-2.177	.031*
		Erkek	76	2.2626	.31564			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Kız	45	1.8148	.48926	119	-2.734	.007*
		Erkek	76	2.0763	.51945			
	Duygu Düzenleme- Kontrol	Kız	45	2.7583	.7232	119	.629	.53
		Erkek	76	2.6842	.56142			
İki dilli olmayan	Duygu Düzenleme	Kız	68	2.2298	.29529	144	-.107	.915
		Erkek	78	2.2350	.29623			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Kız	68	1.8235	.48987	144	-.34	.734
		Erkek	78	1.8521	.52125			
	Duygu Düzenleme- Kontrol	Kız	68	3.0846	.46392	144	-.203	.839
		Erkek	78	3.0673	.55049			

*p<.05

İki dilli ve ana dili Türkçe olan çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için T-testi yapılmıştır. Tablo 8'e göre, iki dilli olan çocukların cinsiyetlerine göre, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk puanları farklılaşmaktadır (p <.05). Her iki alt boyutta da erkeklerin puanı, kızlardan daha yüksektir.

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Tablo 9. İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi ile Önceden Aldığı Okul Öncesi Eğitim Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

		Gruplar	N	%	S	sd	t	p
İki dilli olan	Duygu Düzenleme	Hayır	109	2.2057	.34069	119	-.597	.552
		Evet	12	2.2674	.33165			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Hayır	109	1.9908	.53198	119	.746	.457
		Evet	12	1.8722	.42494			
	Duygu Düzenleme-Kontrol	Hayır	109	2.6709	.61864	119	-2.206	.029*
		Evet	12	3.0833	.57488			
İki dilli olmayan	Duygu Düzenleme	Hayır	99	2.2172	.29428	144	-.917	.361
		Evet	47	2.2651	.29634			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Hayır	99	1.8168	.52514	144	-.762	.448
		Evet	47	1.8851	.46286			
	Duygu Düzenleme-Kontrol	Hayır	99	3.0732	.51508	144	-.072	.942
		Evet	47	3.0798	.50569			

*p<.05

İki dilli ve ana dili Türkçe olan çocukların duygu düzenleme becerileri ile önceden aldıkları okul öncesi eğitim arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için T-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9'a göre, iki dilli olan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanları, önceden aldıkları okul öncesi eğitime göre farklılaşmaktadır (p <.05). Buna göre, okul öncesi eğitim alanların puanı, almayanlardan daha yüksektir.

Tablo 10

4-6 Yaş Çocuklarının Kullandıkları Ana dilleri ile Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	N	p	Anlamlı Fark
Duygu Düzenleme	Gruplar arası	.326	2	.163	1.647	.195	
	Gruplar içi	26.090	264	.099			
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Gruplar arası	1.342	2	.671	2.542	.081	
	Gruplar içi	69.691	264	.264			
Duygu Düzenleme-Kontrol	Gruplar arası	13.485	2	6.742	22.297	.000*	Türkçe-Kürtçe-Diğer
	Gruplar içi	79.833	264	.302			

*p<.05

Ana dilli, Türkçe, Kürtçe ve diğer dillerden (Arapça, Zazaca, Rusça, İngilizce, Farsça) olan çocukların duygu düzenleme becerileri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 10'a göre, duygu düzenleme-kontrol puanları, çocukların kullandıkları ana dile göre farklılık göstermektedir (p <.05). Tukey testine göre ise, Türkçe, Kürtçe ve diğer diller arasında farklılaşma bulunmaktadır. Sırası ile ana dili Türkçe (X Türkçe=3.0753), Kürtçe (X Kürtçe=2.9601) ve diğer (X Diğer=2.5541) olanların puanları daha yüksektir.

Tablo 11. 4-6 Yaş Çocuklarında Türkçeyi Bilme Seviyeleri ile Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Duygu Düzenleme	Hiç bilmiyor	22	145.05	3	6.579	.087
	Konuşamıyor ancak anlıyor	40	117.81			
	Temel düzeyde konuşuyor	90	123.44			
	Çok iyi bir seviyede	115	145.78			
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Hiç bilmiyor	22	174.45	3	11.294	.01*
	Konuşamıyor ancak anlıyor	40	154.04			
	Temel düzeyde konuşuyor	90	128.47			
	Çok iyi bir seviyede	115	123.62			
Duygu Düzenleme- Kontrol	Hiç bilmiyor	22	74.32	3	64.136	.000
	Konuşamıyor ancak anlıyor	40	74.93			
	Temel düzeyde konuşuyor	90	127.38			
	Çok iyi bir seviyede	115	171.14			

*p<.05

Çocukların Türkçeyi bilme seviyeleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 11'e göre değişkenlik/olumsuzluk ve duygu-düzenleme kontrol puanları farklılık göstermektedir (p <.05).

Tablo 12

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Çocuklarının Annelerinin Türkçeyi Bilme Seviyeleri ile Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farklı İlişkinin Bulgular

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	
İki dilli olan	Duygu Düzenleme	Hiç bilmiyor	23	51	3	2.946	.451
		Konuşamıyor ancak anlıyor	26	59.04			
		Temel düzeyde konuşuyor	50	65.76			
		Çok iyi bir seviyede	22	61.95			
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Duygu Düzenleme- Kontrol	Hiç bilmiyor	23	58	3	2.728	.436
		Konuşamıyor ancak anlıyor	26	64.33			
		Temel düzeyde konuşuyor	50	64.93			
		Çok iyi bir seviyede	22	51.27			
Duygu Düzenleme- Kontrol	Duygu Düzenleme- Kontrol	Hiç bilmiyor	23	49.67	3	10.766	.013*
		Konuşamıyor ancak anlıyor	26	53.54			
		Temel düzeyde konuşuyor	50	61.3			
		Çok iyi bir seviyede	22	61.3			

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

İki dilli olmayan	Duygu Düzenleme	Çok iyi bir seviyede	22	80.98	2	12.751	.002*
		Hiç bilmiyor	1	125.5			
		Temel düzeyde konuşuyor	32	51.06			
		Çok iyi bir seviyede	113	79.39			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Hiç bilmiyor	1	134.5	2	4.708	.095
		Temel düzeyde konuşuyor	32	62.44			
		Çok iyi bir seviyede	113	76.09			
		Hiç bilmiyor	1	25.5			
	Duygu Düzenleme-Kontrol	Temel düzeyde konuşuyor	32	57.03	2	7.835	.02*
		Çok iyi bir seviyede	113	78.59			
		Hiç bilmiyor	1	25.5			
		Temel düzeyde konuşuyor	32	57.03			

*p <.05

İki dilli olan ve olmayan çocukların annelerinin Türkçeyi bilme seviyeleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. İki dilli olan çocukların annelerin Türkçeyi bilme seviyesine göre duygu düzenleme-kontrol puanları farklılaşmaktadır (p <.05). İki dilli olmayan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanları, annelerin Türkçeyi bilme seviyesine göre farklılaşmaktadır (p <.05).

Tablo 13

İki Dilli ve Ana dili Türkçe Olan 4-6 Yaş Çocuklarının Babalarının Türkçeyi Bilme Seviyeleri ile Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	
İki dilli olan	Duygu Düzenleme	Hiç bilmiyor	3	32.17	3	3.336	.343
		Konuşamıyor ancak anlıyor	10	55.75			
		Temel düzeyde konuşuyor	66	64.89			
		Çok iyi bir seviyede	42	58.2			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Hiç bilmiyor	3	50.5	3	3.825	.281
		Konuşamıyor ancak anlıyor	10	53.35			
		Temel düzeyde konuşuyor	66	66.45			
		Çok iyi bir seviyede	42	58.27			
	Duygu Düzenleme-Kontrol	Hiç bilmiyor	3	40.83	3	2.577	.462
		Konuşamıyor ancak anlıyor	10	60.45			
		Temel düzeyde konuşuyor	66	58.27			
		Çok iyi bir seviyede	42	66.86			

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

İki dilli olmayan	Duygu Düzenleme	Temel düzeyde konuşuyor	27	52.13	1	8.483	.004*
		Çok iyi bir seviyede	119	78.35			
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Temel düzeyde konuşuyor	27	71.78	1	.055	.814
		Çok iyi bir seviyede	119	73.89			
	Duygu Düzenleme-Kontrol	Temel düzeyde konuşuyor	27	45.48	1	14.648	.000*
		Çok iyi bir seviyede	119	79.86			

*p<.05

İki dilli olan ve olmayan çocukların babalarının Türkçeyi bilme seviyeleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 16'ya göre, iki dilli olan çocukların duygu düzenleme, duygu düzenleme-kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk puanları, babaların Türkçeyi bilme seviyesine göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). 59 İki dilli olmayan çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları, babaların Türkçeyi bilme seviyesine göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer taraftan duygu düzenleme ve duygu düzenleme kontrol puanları farklılaşmaktadır ($p < 0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada iki dilli çocukların duygu düzenlemede ana dili Türkçe olan akranlarına göre zorluk yaşadıkları görülmektedir. Ana dili Türkçe olan çocukların iki dilli çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde Ren ve diğerleri (2015), çalışma bulgularında ana dili farklı olan çocuklarda; İngilizce seviyesi yüksek olanların uyum becerilerinin daha yüksek olduğuna yer vermektedirler. Benzer şekilde, Susar Kırmızı ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin Türkçeye tam hâkim olmayan çocuklarda içe kapanıklık, çekingenlik, başarısızlık duygusu, umutsuzluk, saldırgan tutumlarının yanı sıra kendini ifade yetersizliklerinden dolayı özgüven problemi yaşadıklarını ifade ettiği sonucunu paylaşmıştır.

Araştırmada iki dilli olan çocukların duygu düzenleme-kontrol boyutunda aldıkları puan ortalamaları ile annelerin eğitim düzeyinin arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bozkurt Yükçü (2017)'nin çalışmasında annenin eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte, çocuğun duygu düzenleme becerisinin olumlu yönde geliştiğinin yer alması çalışmada iki dilli çocukların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmada iki dilli olan çocukların duygu düzenleme-kontrol boyutunda aldıkları puanlar, babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sırası ile üniversite, lise, ilkököl, ortaokul ve okuma yazma bilmeyen babası olan çocukların duygu düzenleme-kontrol puanları daha yüksektir. Buna göre babanın eğitim düzeyinin iki dilli çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği yorumu yapılabilmektedir. Alanda yapılan çeşitli araştırma verileri babanın öğrenim durumunun yükselmesiyle çocuğun duygu düzenleme becerisinde artış olduğunu desteklemektedir (Demir, 2021; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021).

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre ise anadili Türkçe olan çocukların aile gelir düzeyi yükseldikçe duygu düzenleme becerilerinde de olumlu anlamda değişiklik olduğu gözlenmiştir. Ailenin gelir durumunun ebeveynlerin duygu düzenlemesini etkilemesinin, çocuğun duygu düzenleme becerisinde de

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

yansımalarını görmeyi mümkün kılmaktadır (Carreras vd., 2019; Wadsworth ve Achenbach 2005). Herbers ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada ailenin gelir seviyesinin yükseldikçe olumlu ebeveyn tutumlarının geliştiğini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmadan da yola çıkarak ailenin gelir seviyesi yükseldikçe olumlu ebeveyn tutumlarının arttığı, böylece çocuğun duygu düzenleme becerisinin desteklendiği düşünülmektedir.

Araştırmada iki dilli çocukların cinsiyetlerine göre, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk puanları farklılaşmaktadır. Her iki puan grubunda da erkeklerin puanı, kızlardan daha yüksektir. Buna göre erkek çocuklar duygu düzenleme yapamadığı durumlarda duygu düzensizliği yaşamakta; bunun sonucunda saldırganlık, hiperaktivite (dışa dönük) ya da içe kapanıklık, asosyal (içe dönük) tutumları daha fazla göstermektedirler. Konuyla ilgili Çorapçı (2012) çalışmasında ailelerin çocuklarının duygularına yaklaşırken onların cinsiyetine göre farklı tepki verebildiklerini bunun sonucunda da çocukların farklı duygu düzenleme yöntemleri geliştirebildiklerini ifade etmektedir. Özgüle ve Sümer (2017) yaptıkları çalışmada benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarının duygularını bastırmalarını kız çocuklarında ve erkek çocuklarında farklı şekilde değerlendirdikleri sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler. Çocukların farklı tepkilerle karşılaşmaları bir sonraki tepkilerini yansıtırken duygu düzenlemede ayrı tutumlar sergilemelerine neden olmaktadır.

Çalışmanın diğer bir boyutunda; iki dilli olan çocuklarda daha önce okul öncesi eğitimi alanların, almayan iki dilli çocuklara göre duygu düzenleme becerisinde daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde oyunlarını yalnız oynayan çocukların akranlarına göre duygu düzensizliği yaşadıkları, akran ilişkilerinde görece çekingen ve kaygılı oldukları görülmektedir (Sroufe, 2005).

Araştırmada duygu düzenleme-kontrol puanlarının, çocukların kullandıkları ana dile göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçek maddesinde yer alan sonuca göre tek dilli çocukların duygu düzenleme becerileri yüksek seviyede iken; ana dili Kürtçe olan çocukların da iki dilli diğer çocuklara oranla duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Alan yazına baktığımızda, Oades-Sese ve diğerleri (2011), iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre sözel dil becerilerinin daha zayıf olduğunu, buna aile içinde ana dilin kullanılması, ebeveynlerdeki bilgi eksikliği ve dil gelişimine yönelik çocuğun sahip olduğu kaynakların (kitap, dergi, medya araçları gibi) yetersiz olmasının sebep olduğuna değinmektedirler. Carreras ve diğerleri (2019), etnik çeşitlilikler ve kültürel farklılıklardan dolayı çocuklarda duygu düzenleme sürecinde değişiklikler meydana geldiğini belirtmektedirler.

Çalışmada iki dilli çocukların, ana dili Türkçe olan çocuklara oranla duygu düzensizliği yaşadığı; bunun sonucunda saldırganlık, hiperaktivite (dışa dönük) ya da içe kapanıklık, asosyal (içe dönük) tutumları daha fazla gösterdikleri görülmektedir. Buradan hareketle çocuğun duygu düzenleme becerilerinde Türkçeye hâkim olmanın etkisinden söz edilebilmektedir. Morawetz ve diğerleri (2017), ikinci dil kullanımının bireyi duygusal uyarılara açık hale getirdiğini bu durumda duygu düzenlemenin önem kazandığını vurgulamaktadırlar. Veriler göz önüne alındığında, iki dilli çocukların ikinci dili bilme seviyelerinin yüksek olması sonucu duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları gözlenebilmektedir.

Çalışmada iki dilli çocukların duygu düzenleme-kontrol alt ölçeğinde Türkçeyi iyi seviyede bilenlerin duygu düzenlemede yüksek puan aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde iki dilli olmayan çocukların da duygu düzenleme ve duygu düzenleme-kontrol puanları farklılaşmaktadır. Annenin duygu anlamlandırmayı Türkçe karşılıkları ile çocuğa sunması çocuğun da duygu düzenleme becerisini etkileyeceğinden; annenin Türkçe bilme seviyesini önem taşımaktadır. Carreras ve diğerleri (2019) çalışmasında benzer şekilde çocuğun ebeveynlerinin iki dilli olma durumunun ve İngilizce seviyesinin

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

çocukta duygu düzenleme becerisini etkilediği ifade edilmektedir. Bu durumda annenin ikinci dile hâkim olma düzeyinin yüksek olması, çocuğun duygu düzenleme becerisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan verilere göre ana dili Türkçe olan çocukların babalarının Türkçeyi bilme seviyeleri çocuğun duygu düzenleme becerisini etkilemektedir. Karreman ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada, çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme yapabilmeleri için ebeveynlerin daha fazla rehberlik etmelerinin etkili olduğuna değinmektedirler.

Elde edilen bulgular ve alan yazın çalışmaları incelenmesi sonucunda;

Öğretmenlere Öneriler:

* Erken yaşlardan itibaren kazanılan duygu düzenleme becerilerini desteklemek adına farklı örnek yaşantılar sınıfta; hikâye, animasyon ya da örnek olay gibi farklı tekniklerle sunularak çocuğun bu yaşantılar karşısında duygu düzenleme becerilerini geliştirecek etkinliklere (drama, tartışma gibi) sıkça yer verilebilir. Özellikle erkek çocukların duygu düzenleme zorluğu yaşadığı sonucundan hareketle erkek çocukları destekleyici etkinliklere daha fazla yer vermenin duygu düzenleme becerisi geliştirmede ve olumsuz davranış örüntülerini aza indirmede etkili olabileceği söylenebilir.

* Hem anne hem de babaların eğitim düzeyinin artmasının duygu düzenleme becerilerine olan katkısı göz önüne alınarak ailelerin aktif katılımı destekleyecek eğitimler düzenlenebilir. Özellikle iki dilli çocukların yoğun olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenler; bu çocukların Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine yönelik etkinliklere daha sık yer ver verebilir ve aileyi bu sürece katarak dil öğreniminin aile ortamında da devamlılığını sağlayabilir. Böylelikle ailenin de Türkçeyi etkili ve güzel konuşması desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Agvan, Ö. ve Dönger, A. (2016). Bireyde iki dillilik olgusu. Science Committee, 152.
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18 (2), 910-925. DOI: 10.37217/tebd.714803
- Batum, P. ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. Current Psychology, 25, (272), 294.
- Berk, L. E. (2020). Bebeklik ve yürüme çağında duygusal ve sosyal gelişim. İçinde: N. Erdoğan (Çev. D.), doğum öncesinden orta çocukluğa bebekler ve çocuklar. Ankara: Nobel. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (44), 442-466. DOI: 10.21764/maeuefd.336085
- Çiftçi, S. (2021). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. Child development, 75(2), 317-333.
- Çorapçı, F. (2012). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyoduygusal gelişimi. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Der.), Ana Babalık; Kuram ve Araştırma (ss. 271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

- Demir, S. (2021). Öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Examination of children's self-regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239
- Fujiki, M., Brinton, B. ve Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment., 33(2), 102. doi:10.1044/0161-1461(2002/008).
- Han W.J. ve Huang C.C. (2010). The forgotten treasure: bilingualism and Asian children's emotional and behavioral health. *Am J Public Health*. 100(5):831-8. doi: 10.2105/AJPH.2009.174219.
- Herbers, J. E., Garcia, E. B. ve Obradović, J. (2017). Parenting assessed by observation versus parent-report: Moderation by parent distress and family socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 3339-3350.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G. ve Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579. doi:10.1002/icd.478.
- Morawetz, C., Oganian, Y., Schlickeiser, U., Jacobs, A. M. ve Heekeren, H. R. (2017). Second language use facilitates implicit emotion regulation via content labeling. *Frontiers in Psychology*, 8, 366. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00366
- Oades-Sese, G. V., Esquivel, G. B., Kaliski, P. K. ve Maniatis, L. (2011). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. *Developmental psychology*, 47(3), 747.
- Özgül, E. T. Ü. ve Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18.
- Ren, Y., Wyver, S., Xu Rattanason, N. ve Demuth, K. (2015). Social Competence and Language Skills in Mandarin-English Bilingual Preschoolers: The Moderation Effect of Emotion Regulation. *Early Education and Development*, 27(3), 303-317. doi:10.1080/10409289.2015.10666.
- Santrock, J. W. (2020). Yaşam Boyu Gelişim. (Çev. Ed. Yüksel, G.). 2011, İstanbul: Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, (6), 906-916.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. ve Koç, A. (2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi [The effect of pre-school education on the process of initial literacy for non native Turkish students]. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 105-129.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (1), 0-0. DOI: 10.7884/teke.555
- Suveg, C. ve Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759, DOI: 10.1207/s15374424jccp3304_10
- Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wadsworth, M. E. ve Achenbach, T. M. (2005). Explaining the link between low socioeconomic status and psychopathology: testing two mechanisms of the social causation hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1146-1153. [https:// doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1146](https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1146).

Yılmaz Bursa, G. ve Dinç, B. (2020). Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. Eğitim ve Bilim, 45(204). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8824>.

Problems and Solutions Observed by School Psychological Counselors in the Post-Earthquake Process

Supha Nur KÜÇÜKBAHÇE

İnönü University, Malatya-Türkiye

Murat CANPOLAT

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 27.06.2024

Accepted: 04.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

School psychological
counselor
earthquake's impact on
school
student problems
Qualitative research



DOI:10.29129/inujgse.1505645

Abstract

Purpose: After the earthquake centered in Kahramanmaraş on February 6, families, children, teachers, students, and parents face individual and social psychological problems, physical ailments, and economic problems in the social environment where the earthquake occurred. With the resumption of schools, students carry the negative effects of disasters to school. The aim of this study is to examine the problems of students after the schools reopened after the February 6 earthquake in line with the experiences of school psychological counselors.

Design & Methodology: In this study, phenomenological method, one of the qualitative research types, was used to examine in depth. In line with this purpose, the participants of the study consisted of school counselors working in Çelikhan district of Adıyaman province. Participants were reached by using purposive sampling method and 7 school counselors were interviewed. A semi-structured interview form was used to collect data from the interviewees. The interviews conducted in the guidance service were recorded. After the recorded interviews were transcribed and examined in detail, they were prepared for analysis. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used for data analysis.

Findings: The findings obtained as a result of the analysis were gathered around 3 main themes. The main themes are; problems seen, interventions and traumatic counselor.

Implications & Suggestions: When we look at the results of the research, we see that after the earthquake, children experienced fear and anxiety, inability to enter closed spaces, peer bullying, personal care problems, academic problems, etc. In order to solve these problems, school psychological counselors used methods to solve problems in cooperation with stakeholders. Based on the research findings, necessary studies can be conducted for a possible disaster and its aftermath in the future. It can be a source of information about the problems that school counselors may encounter with earthquakes.



Okul Psikolojik Danışmanlarının Deprem Sonrası Süreçte Gözlemledikleri Sorunlar ve Çözümleri

Supha Nur KÜÇÜKBAHÇE

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Murat CANPOLAT

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 27.06.2024
Kabul: 04.08.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Okul Psikolojik Danışmanı
Depremın Okula Etkisi
Öğrenci Sorunları
Nitel Çalışma

Öz

Amaç: Afet sonrasında öğrencilerde pek çok sorun görünmektedir.6 Şubat Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında yaşanan kayıplardan dolayı aileler, çocuklar, öğretmenler, öğrenciler, veliler bu süreçte depremin olduğu toplumsal çevrede; bireysel ve sosyal açıdan psikolojik sorunlar, fiziksel rahatsızlıklar, ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Okulların tekrar başlamasıyla birlikte afetlerin olumsuz etkilerini öğrenciler okula taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat depreminden sonra okulların açıldıktan sonra öğrencilerin sorunlarını okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri doğrultusunda incelemektir.

Yöntem: Bu çalışmada derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma türlerinden fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcıları Adıyaman ilinin Çelikhan ilçesinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Katılımcılara, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 7 okul psikolojik danışmana ulaşıldı ve görüşmeler yapıldı. Görüşmecilerden veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Rehberlik servisinde yapılan görüşmeler kayıt altına alındı. Kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilip detaylıca incelendikten sonra analize hazırlanmıştır. Veri analizi için nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonucunda elde edilen bulgular 3 ana tema etrafında toplandı. Ana temalar; görülen sorunlar, müdahaleler ve travmatik danışmandan oluşmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucuna baktığımızda çocuklarda deprem sonrasında korku ve kaygı ile birlikte kapalı alanlara girememe, akran zorbalığı, kişisel bakım sorunları, akademik vb. sorunlar görülmüştür. Bu sorunları çözmek için okul psikolojik danışmanların paydaşlarla iş birliği içinde ve danışma teknikleriyle sorunları çözmek için bu yöntemlere başvurmuşlardır. Araştırma bulgularına dayanarak gelecekte olası bir afet ve sonrası için gerekli çalışmalar yapılabilir. Okul psikolojik danışmaların depremle karşılaşabileceği sorunların ne olduğu hakkında kaynak teşkil edebilir.



GİRİŞ

Afetler dünya çapında karşı karşıya kalınan en önemli sorunlardan biri olup, sonucunda maddi ve manevi kayıplar olduğu, yaralanmaların, travmaların yaşandığı durumlardır (Alipour ve Ahmadi, 2020; Galea, Nandi ve Vlahov, 2005). Afetler, can ve mal kaybıyla birlikte sosyal sorunlar, psikolojik sorunlar, fizyolojik sorun ve kayıplar gibi olumsuz etkileri vardır. Depremden sonra yaşananlar, afetten etkilenenlerin ruh sağlığı üzerinde derin ve kalıcı izler bırakmaktadır. Deprem sarsıntısının başlayıp yıkılan binaların enkazından sevdiklerini kaybetmeye kadar, bu tür olaylardan kurtulanlar travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon ve anksiyete (Bıçakçı ve Okumuş, 2023), afetlerden dolayı sosyolojik yapıda kültürün olumsuz etkilenmesi, aile içi ilişkilerin sarsılması, ekonomik sorunların artması, okul ve eğitimin kesintiye uğraması, paylaşımın azalması ve ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenmesi gibi sorunlar görülebilmektedir (Öztaş vd., 2019) Deprem, yaşayan kişiler için ciddi bir travma; yakınların kaybı, yaşayanlar için derin bir üzüntü ve acı; yaşamayan içinse yine büyük bir kaygı ve üzüntü yaratmaktadır (Sönmez, 2022).

Konteynir veya çadır gibi yerlerde yaşamlarını sürdürmeye çalışan ailelerde, düşük sosyoekonomik nedenlerden dolayı küçük yaşlarda çalışmak zorunda kalan çocuk ve ergenlerin eğitimlerinde aksamalar yaşanabilmekte ve akademik başarılarında düşüşler görülebilmektedir. Okullardan uzaklaşmakta olan çocuklar aile ekonomisini katkı sağlamak için devamsızlık yapmakta ve okula uyumu daha da zorlaşmaktadır. Tüm bu zorluklar, çocuk ve ergenlerde psikolojik sorunların da yaşanmasına neden olabilmektedir (Kaştan, 2015).

Depremi bireyler üzerindeki en büyük etkilerinden biri travmalar olduğu söylenebilir (Livanou vd., 2002). Travmalar yaşamı tehdit eden rahatsız edici deneyimlerdir (Briere vd., 2008). Travmatik olaylar bireylerin başa çıkma becerisini aşarak kendilerini çaresiz, tehdit altında ve tehlikede hissetmelerine neden olmaktadır (Yehuda vd., 2015). Travmaların bireyler üzerinde kalıcı ve olumsuz nitelikte pek çok fiziksel, duygusal ve psikolojik etkileri bulunmaktadır (Helzer vd., 1987). Bu olumsuz etkiler arasında kabuslar, aşırı uyarılma, depresyon, kaygı bozuklukları, korku, öfke, suçluluk gibi yoğun duygular, duygu durum bozuklukları, ilişkisel sorunlar, güven problemi, sosyal geri çekilme, unutkanlık ve odaklanma güçlüğü, uyku bozuklukları, kronik ağrı gibi somatik belirtiler, olumsuz benlik algısı, öz-kimlik kaybı, madde bağımlılığı, riskli davranışlarda bulunma, akademik başarısızlık, okul terki de yer alabilmektedir (Yule & Smith, 2015: 808).

Okul dönemindeki çocukların travmatik olayla ilgili farkındalıkları daha fazladır. Okul öncesi ve erken okul dönemindeki çocuklarda yaşanan olayların kendi hatalarından kaynaklandığını düşünebilir. Okul çocukları ve ergenlerde günlük aktivitelere karşı ilgi kaybı, öfkeli davranışlar, okula gitmek istememe, akademik başarıda düşme, akran ilişkilerinde bozulma, derse odaklanamama görülebilir. Ergenlik döneminde madde kullanımı görülmektedir. Sigara içme, alkol-madde kullanma, yıkıcı davranışlarda bulunma, suça yönelme gibi zararlı baş etme davranışları sergileme açısından daha riskli bir dönemdir (Karabulut ve Bekler, 2019; Öner, 2021). Madde kullanımına bağlı saldırganlık ve suç işleme oranları da artabilmektedir.

Afetlerden sonra bozulan alt yapı, değişen çevre şartları, temiz su ve besin kaynaklarının ulaşımında yaşanan güçlükler, katı ve sıvı atık kontrollerinin yeterince sağlanamaması, sağlık hizmetlerinin aksaması veya durması, çocuklarda aşı eksikliğine bağlı gelişebilen bağışıklık sistemi sorunları, kalabalık yaşam alanlarında uzun süre yaşamak zorunda kalınması, kişisel temizliğin yeterince yapılamaması, bulaşıcı hastalıklara ve korunma yollarına dair bilgi eksikliklerinden dolayı ortaya çıkan bulaşıcı hastalıklar gibi birçok etken afetlerden sonra çocuklarda hem bulaşıcı hastalık görülme riskini hem de bu hastalıkların yayılma hızını artırır (Özcebe 2013; Ekşi 2016; Pascapurnama vd., 2018). Doğal afetlerden sonra meydana gelen

çocuk ölümlerinin dörtte üçünden fazlası bulaşıcı hastalıklara ve kişisel bakımdan yaşanan sorunlara bağlı olarak meydana gelmektedir (Gözübüyük vd., 2015).

Depremler gibi afetler insan üzerinde etkisi azalmayan sadece gerçekleştiği anda değil, daha sonrasında da insanların ve toplumların hafızasında yer edinmektedir. Yapılan araştırmalar bu tür afete maruz kalmış kişilerin, yıllar sonrasında bile olayın etkisinden kurtulamadığını, olayı tekrar yaşıyormuş gibi hissettiğini ve psikolojik sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Özçetin vd., 2008).

Okul Psikolojik Danışmanların Rolü

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; bireyin kendini tanıması, anlaması, sahip olduğu gizil güçleri keşfetmesi, geliştirmesi ve bulunduğu topluma aktif uyum sağlayarak kendini gerçekleştirmesi için sistematik olarak ve profesyonelce sürdürülen psikolojik yardım hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2016). Okul psikolojik danışmanları, öğrencilere eğitimsel ve mesleki rehberliğin yanı sıra, bireylerin çeşitli psikolojik veya fiziksel problemlerine de yardımcı olur ve danışmanlık ihtiyaçlarını karşılar. Duruma göre, ailelere, öğretmenlere ve idarecilere danışmanlık desteği de sunarlar (Gündüz, 2012).

Okulların öğrencilerin en çok zaman geçirdiği ortamlar olduğunu (Özen, 2011) ve tüm öğrencilerin diğer ruh sağlığı hizmetlerinden faydalanamadığı gerçeği göz önüne alındığında, okullar öğrencilerin ruhsal gelişimine önemli katkılar sağlayan kurumlardır (Han, 2010). Okul psikolojik danışmanı ise öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan yegâne ruh sağlığı çalışanıdır (Aviles vd., 2006). Okullarda bulunan psikolojik danışmanlar öğrencilerin yalnız bir alanda gelişimini değil bütün yönleriyle gelişimine destek olmaktadır.

Deprem gibi afetlerin meydana getirdiği kriz durumları, okul çalışanları için farklı sorumlulukları beraberinde getirmektedir (Gökalp ve Yalçınkaya, 2018). Bu nedenle okul çalışanlarının krize müdahaleyle ilgili bilgi sahibi olması ve doğru müdahalelerde bulunması, kendini bu konuda geliştirmesi kriz anında oluşacak stresi azaltmaya yardımcı olacaktır (Maya, 2014). Doğru müdahalenin yapılmadığı krizler akademik başarıda düşüş, okuldan ayrılma, istenilmeyen öğrenci davranışları gibi olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Brymer vd., 2012). Bu süreçte de uzman olarak psikolojik danışmanların süreci yönetmesi beklenir ve okullarda rehberlik servisinin sağlıklı bir şekilde işlemesi için okul idarecileri, psikolojik danışman ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları gerekmektedir.

Kriz durumlarında en aranan ve uzman olan kişi olarak okul psikolojik danışmanları, kriz zamanlarında birden fazla farklı rolleri yerine getirmek durumunda kalmakta (Karataş ve Baltacı, 2013) ve süreç içerisinde aldığı kararlarla kriz ortamındaki bireyleri doğrudan etkileyebilmektedir (Gökalp ve Yalçınkaya, 2018). Bu açıdan bakıldığında, krizin ortaya çıkarmış olduğu stresi azaltmada psikolojik danışmanların gerekli donanımına sahip olması önemli görülmektedir (Maya, 2014). Diğer bir ifadeyle, kriz danışmanlığı okul psikolojik danışmanları için sahip olunması gereken en temel becerilerden birisidir. Bu bağlamda kısa, amaca yönelik ve bireyin önceki işlevsellik haline dönmesini hedefleyen kriz danışmanlığı, krizin olumsuz etkilerini azaltma ve durumun travmaya dönüşmesini engelleme açısından oldukça önemli görülmektedir (Boyd-Webb, 2007).

Afetlerden sonra psikolojik yardım hizmetinin okul temelli sunulmasının birçok avantajı bulunmaktadır (Openshaw, 2011; Wolmer vd., 2005). Okul temelli müdahaleler sayesinde çocukların akranlarıyla ilişki kurmaları kolaylaşacak, çocuk aile ortamı dışındaki en doğal ortam olan okul sistemi içerisinde desteklenebilecektir. Akranlarıyla ilişki kurarak hem oyun ortamına geri dönmüş olacak hem de kendini daha rahat ifade edecektir. Böylelikle sorunlar daha kolay çözümlenmesine olanak sağlayacaktır.

Okullar psikolojik sorun yaşayan öğrencilerin en erken belirlenip izlenebileceği en uygun ortamlardan biridir. Çünkü çocuklar günün büyük çoğunluğu okuldadırlar. Psikolojik danışma ve öğretmenler tarafından fark edilen sorunlar çok geç olmadan müdahale edilecek, böylelikle çocuklar yaşadığı psikolojik, sosyal veya başka sorunlardan en az etkiyle atlatılmasına olanak sağlayacaktır. Afet öncesi ve sonrasında en fazla insana özellikle risk grubunda olan çocuklara en kısa yoldan ve en hızlı şekilde ulaşması okullar yoluyla daha ekonomik ve kolaydır. Profesyonel bir ruh sağlığı yardımına öğrenciler daha kolay ulaşırlar. Okullar toplumsal ve bireysel bilinçlenmenin gerçekleştirilebileceği en ulaşılabilir yerlerden biridir (Openshaw, 2011; Wolmer vd., 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı okullarda ruh sağlığı çalışanı olan okul psikolojik danışmanlarının 6 Şubat deprem sonrasında okulların açılmasıyla birlikte öğrencilerde depremin neden olduğu sorunların neler olduğunu ve bu sorunlara nasıl müdahale edildiğini nitel araştırmanın keşfedici gücü (Creswell,2003) kullanılarak araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayıran özelliği ise deprem sonrasında meydana gelen değişimleri okul psikolojik danışmanların bakış açısıyla bakmaktır. Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin bakış açısıyla deprem (Arslan, 2023), okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla depremin eğitime etkileri (Arslanderen vd., 2023) gibi birden fazla paydaş etrafında sorun incelenirken okul psikolojik danışmanlara ait eksiklik olduğu görülmüştür. Bu araştırmayla deprem yaşamış okul psikolojik danışmanların okulların açılmasıyla beraber öğrencilerde gözlemedikleri sorunlar ve çözüm yolları hakkında detaylı bilgi sahibi olunacak, elde edilen verilerle ilgili alan yazına katkı sağlayacak, diğer okul psikolojik danışmanlara depremden sonrasına ilişkin bilgi sağlayacak, hazırlanan krize müdahale planına ya da önleyici çalışmalara rehberlik edecektir.

YÖNTEM

Desen

Okul psikolojik danışmanlarının deprem sonrasındaki sürece ilişkin öğrencilerde gözlemedikleri sorunlar ve deneyimleri ele alınacağı için nitel verilerle derinlemesine ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma, fenomenolojik yöntemle yürütülen bir araştırmadır. Bu çalışmalar bireylerin yaşantılarını (Husserl, 1970), tecrübelerini ya da bir olayı anlamlandırmalarını yarı yapılandırılmış formlarla derinlemesine görüşmeler yaparak (Creswell, 2003) araştırılmaya çalışılmıştır (Chapman & Smith, 2002). Fenomenolojik çalışmalarda fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamlarını açıklar (Creswell, 2015). Fenomenolojik araştırmada bilgi edinme süreci genel olarak 3 ile 10 kişiye kadar yapılan derinlemesine mülakatlar içermektedir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Bu amaçla araştırmada “Çelikhan'da görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanların deneyimleri” fenomen olarak ele alınmıştır. Bu desen, veri toplamanın bireysel görüşmeler yoluyla yapılmasını gerektirdiği için bu araştırmada okullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerle görüşüldü, araştırma sonuçları bu verilere dayandırılmıştır.

Katılımcılar

Deprem bölgesinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanların deprem sonrası süreçte deneyimlerini incelemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları, Adıyaman ilinin Çelikhan ilçesinde görev yapmakta olan 7 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Okul psikolojik danışmanlar biri ilkökul kademesinde (n = 1), üçü ortaokul kademesinde (n = 3), üçü de lise kademesinde (n = 3) görev yapmaktadır. Okulda görev yapmakta olan psikolojik

danışmanlarının hepsi depremi yaşamış ve yıkıcı etkilerinden etkilenmişlerdir. Meslekte olan deneyimleri en az 10, en çok 21 yıl olmak üzere değişiklik göstermektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Katılımcılar	Cinsiyet	Görev süresi	Depremi yaşama	Çalıştığı kademe
Ahmet	Erkek	21	Evet	Lise
Ayşe	Kadın	12	Evet	Lise
Burhan	Erkek	10	Evet	Lise
Yağmur	Kadın	13	Evet	Ortaokul
Eyüp	Erkek	12	Evet	Ortaokul
Merve	Kadın	11	Evet	İlkokul
Mehmet	Erkek	10	Evet	Ortaokul

Veri Toplama Araçları

Araştırma amacına uygun verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada iç geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygulamaya geçilmeden önce uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formunda PDR alanında nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında yüksek lisans yapan iki uzmanın görüşü alınmıştır. Bu aşamanın ardından deprem bölgesinde görev yapmakta olan üç okul psikolojik danışmana görüşme formları okutularak soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Alan uzmanı ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen dönütlere göre formda uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara yapılan çalışma hakkında açıklamalarda bulunulmuş ve görüşmecilerin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ifade edebilmesi amacıyla sohbet ortamı oluşturmaya çalışılmıştır. Görüşmeler okul psikolojik danışmanlarının onayı alınarak ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler; okul psikolojik danışmanlarıyla yaklaşık 15-30 dakika sürmüştür. Katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Çalışmada dış geçerliliğin sağlanması amacıyla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışmada iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla; bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuş ve ses kaydı kullanılarak veri kaybının önlenmesi sağlanmıştır.

Çalışmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla; veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ortamlarda okunarak kodlar oluşturulmuştur. Bu işlemde sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlardan yola çıkılarak temaların oluşturulması sırasında araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmıştır. Veriler sonuç kısmında araştırmanın amacına uygun bir biçimde tartışılmıştır. Son olarak bulgular ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle tutarlı olup olmadığı noktasında araştırmacılar bir araya gelerek görüş birliği sağlanmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Depremden sonra okulların açılmasıyla öğrencilerde gözlemlenen sorunlar nelerdir?

Bu sorunları çözmek için nasıl yollar izlediniz?

En çok hangi sorun/ları çözmede zorlandınız?

Verilerin Analizi

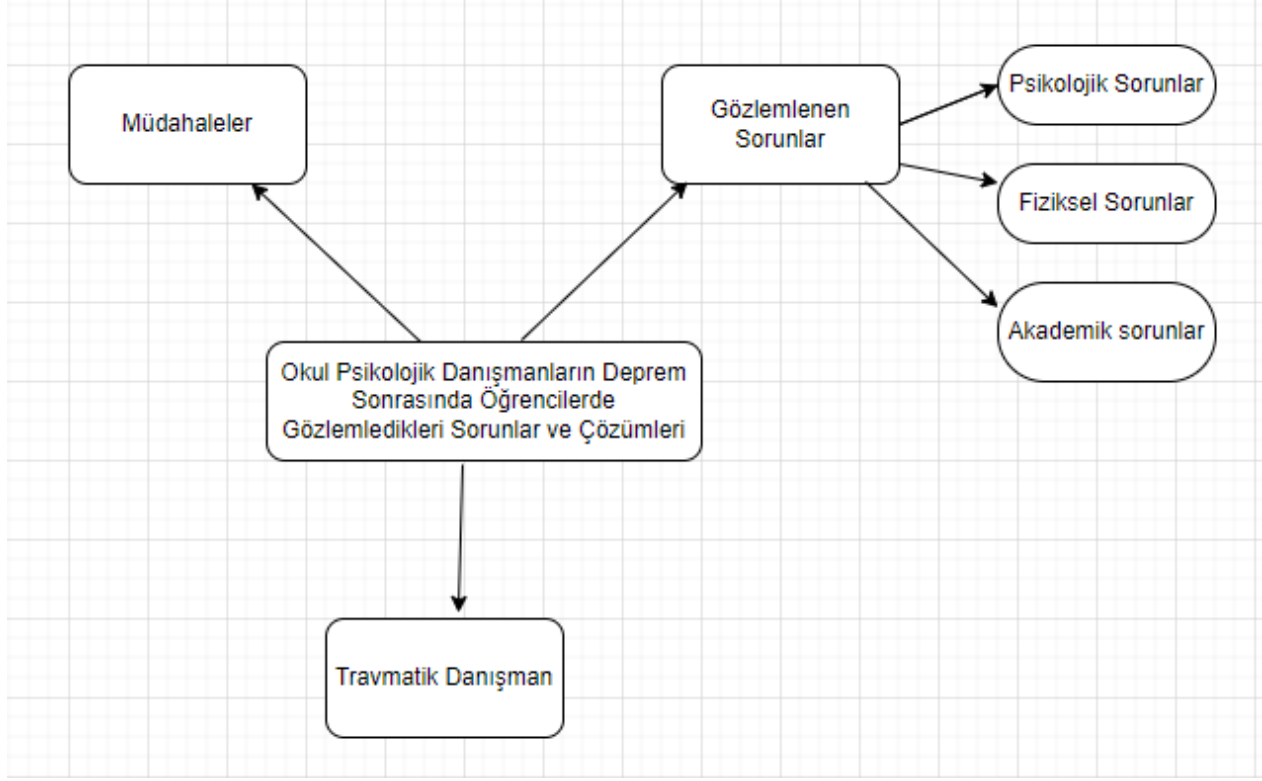
Araştırma verilerinin analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaya çalışan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, "incelenen fenomen hakkında bilgi ve anlayış sağlamaktır" (Downe-Wamboldt, 1992, s. 314). Nitel içerik analizine yönelik yaklaşımların tümü, cevaplanacak araştırma sorularının formüle edilmesi, analiz edilecek örneklemin seçilmesi, kategorilerin tanımlanması, kodlama sürecinin ve kodlayıcı eğitiminin ana hatlarının çizilmesi, kodlama süreci, güvenilirliği belirleme ve kodlama sürecinin sonuçlarını analiz etme gibi yedi klasik adımla benzer bir analitik süreç gerektirir (Kaid, 1989). Bu çalışmada 7 psikolojik danışman ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilmiştir. Deşifreler, araştırmacı ve danışmanı ile birlikte incelenmiştir. Analizin ilk aşamasında cümlelerin kavramsal olarak ne ifade ettiği belirlenerek önce kodlar ardından kodların birbiri ile ilişkilerine odaklanılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlamada, psikolojik danışmanların kendi ifadeleri, alan yazında kullanılan kavramlar ve araştırmacıların oluşturduğu özgün ifadeler kod olarak alınmış ve bu kodlanan veriler de yine içeriklerine göre kategorilendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları 3 ana tema etrafında toplanmıştır. Bu temalar şöyle sıralanabilir: Gözlemlenen sorunlar, müdahaleler ve travmatik danışan. İlk tema olan gözlemlenen sorunlar, okul psikolojik danışmanların öğrencilerde görülen sorunlardan oluşmaktadır. İkinci tema olan müdahaleler, okul psikolojik danışmanlarının sorunlara yönelik müdahaleleri, çözüm yollarından oluşmaktadır. Üçüncü tema olan travmatik danışmada ise, depremi yaşamış bir okul psikolojik danışmanı olarak zorlandığı konular ve sorunlardan oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanların deprem sonrası süreçte gözlemedikleri sorunlar ve çözümlere ilişkin tema ve alt temalar Şekil 1' de verilmiştir.

Şekil 1

Okul Psikolojik Danışmanların Deprem Sonrası Süreçte Gözlemedikleri Sorunlar ve Çözümlerine İlişkin Tema ve Alt Temaları



Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcı ifadeleri üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Gözlemlenen sorunlar ana teması ise üç alt temadan oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanları ana temaların hepsine değinmişlerdir.

Gözlemlenen Sorunlar’a İlişkin Bulgular

Gözlemlenen sorunlar olarak belirlenen tema üç alt temadan oluşmaktadır. Alt temalardan üçü de tüm katılımcılar tarafından değinilmiş ve buna ilişkin sorunları ifade etmişlerdir. İlk alt tema olan psikolojik sorunlar; öğrencilerde gözlenen korku ve kaygı, ümitsizlik, hayatı sorgulama, akran zorbalığı, yetersizlik kaygısı, yalnız kalamama, panik içinde olma, gibi sorunları içermektedir. Gözlemlenen sorunlara örnek olarak Mehmet Bey’in ifadesi ile “suça sürüklenen çocuk”, Ayşe Hanım’ın “hayattan beklentisi olmayan, geleceğe dair hayali olmayan öğrenci” gösterilebilir. Okul psikolojik danışmanları aynı zamanda okulların açılmasıyla beraber bir iyileşme sürecinin de başladığını belirtmişler. Burhan Bey’in “sosyal ortamın iyileştirici yanı” örnek olarak gösterilebilir. Bir diğer alt tema akademik sorunlardır. Akademik sorunlarda derse odaklanamama, ders çalışma isteğinin olması, devamsızlık sorunları, okula uyum süreci, akademik başarıda düşüş gibi sorunlar içermektedir. Akademik sorunlara değin en Mehmet Bey “sınıf içerisinde ders işlemek istemiyorlar, derse dikkatini veremiyorlar.” diyerek öğrencilerin derse olan isteksizliğini dile getirmiştir. Son alt tema olan fiziksel sorunlar; kişisel bakım, temizlik, beslenme gibi sorunlardan oluşmaktadır. Mehmet Bey “Özellikle kalabalık aileler konteynır gibi kısıtlı alanlarda barınma, hijyen ve temizlik problemi yaşıyorlar. Çocuğun okuldaki sorunlarına sıra gelmiyor.” diyerek ifade eklemiştir.

Müdahaleler'e İlişkin Bulgular

Müdahaleler ana temasında okul psikolojik danışmanların, okulda görülen sorunlara yönelik yapılan müdahaleleri içermektedir."Okul psikolojik danışmanlarının, sorunlara yönelik bireyle psikolojik danışma, birey ve grupla rehberlik, konsültasyon, çevre ile ilişkiler, sevk" gibi birden fazla yol kullanmışlardır. Örneğin; sosyal medyanın depremle ilgili sıklıkla haber, görüntü kayıtlarının öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığını gören Ahmet Bey, "sosyal medyayı doğru kullanma" ile ilgili bilgilendirici çalışmalar yaptığını belirtti. Aynı zamanda okulların bir terapötik ortam yarattığını Burhan Bey şu sözlerle açıklamıştır: "Okullaşmanın artmasıyla sosyal çevreyle kurulan iletişim, aynı duyguları ve olayları paylaşma gibi süreçlerle korku ve kaygıları minimum seviyeye indirdiğini gözlemledim." Eyüp Bey ise bu süreçte" MEB'in hazırlamış olduğu kitapçık ve çalışmalardan yararlandığını" söylemiştir. Merve Hanım ise ilkököl kademesinde çalıştığı için öğrencilerin duygularını yaşamasına yönelik etkinliklere ağırlık verdiğini söylemiştir.

Temizlik konusunda çok sorun yaşayan ortaokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanı Mehmet Bey, sorunu çözmek için sağlık kuruluşlarıyla iş birliği yaparak bu sorunun üstesinden geldiğini söylemiştir:

"İlçe il sağlık müdürlükleriyle iletişime geçtik. Özellikle çocukların temizlik ve sağlıklarıyla nasıl baş edebileceğim hakkında yardım istedik. Aylarca okulda göz enfeksiyonu vardı. Tüm öğrencilerde görülüyordu. Buradaki hastane ile çocuk doktoruyla iletişime geçtik. Yardım istedik. Süreç içerisinde sıklıkla sağlık müdürlükleriyle irtibat içerisindeyiz. Gerekli olan malzemeleri sağlık müdürlükleriyle çocuklara ulaştırdık. "

Okul psikolojik danışmanların psikososyal etkinliklerden faydalanması, deprem hakkında bilgilendirmelerde bulunma, ailelerle görüşme, bireysel danışma ve görüşmelerden de sıkça uygulandığı görülmüştür.

Travmatik Danışman'a İlişkin Bulgular

Travmatik danışman olarak belirlediğimiz ana temanın içerisinde, okul psikolojik danışmanların süreç içerisinde çözmekte zorlandıkları ve etkilendikleri sorunları barındırmaktadır. Okul psikolojik danışmanların tümü depremi yaşadıkları, bundan dolayı öğrencilerin yaşadıkları barınma, beslenme, deprem olma kaygısı, kayıplar gibi sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Ortak yaşanmışlıklardan dolayı bazen zorlandıklarını ifade eden katılımcılar, kendilerinde hem bireysel hem de toplumsal olarak zorlu süreçten geçtiğini ifade etmişlerdir. Depremi yaşan depremzede olarak bu süreçte zorlandığını belirten Mehmet Bey,

"Bir depremzede olarak bende barınma, beslenme vb. sorunlar yaşadım. Bu yaşadıklarımızı öğrenciye hissettirmemek gerekiyordu. Depremden dolayı olan kişisel ihtiyaçları gidermek zaman aldı. Okul dışında da depremin etkilerini azaltmak kendi sorunlarımıza çözüm bulmak için çabalıyorduk. Böylelikle yoruluyorduk ve okula yorgun geliyorduk. Bu durumda da bir şeyleri yönetmekte zorluk yaşadık. Bir psikolojik danışmanın öncelikle kendisi psikolojik iyi oluştta olmalı. Tamamen kişisel problemlerden kaynaklı zorluk çektim."

Depremi kendilerinin de atlatamadıklarını ifade eden Ayşe Hanım, depremi yaşamının olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu belirtmiştir. Bazen empatinin sempatiye kaydığı, bu süreçte yetkinlik dışı (TSSB) sorunlarla karşı karşıya kalındığını belirten Ayşe Hanım," Öncelikle bu süreci kendim atlatabilmiş değilim. Aslında bu benim için hem avantaj hem de dezavantaj. Çünkü karşıdaki kişiyi daha iyi anlayabiliyorsunuz. Yetkinliğimi aşan konularda sevk ettim.", Ahmet Bey "Bizler birer öğretmeniz. Öğrencilerin tüm

sorunlarıyla yakından ilgileniriz ama deprem gibi şiddeti ve etkilediği alanın büyük olmasından dolayı ve bizzat yaşadığımız için ne kadar çok sağ kurtulsak da o korku ve kaygı durumu devam etmekte.” şeklinde ifade ederken Eyüp Bey ise “Depremi bizde yaşadığımız için bazen kısmen de olsa empati konusunda sorun yaşadık diyebiliriz.” diyerek ifade etmişlerdir. Lise kademesinde çalışan bir diğer okul psikolojik danışmanı Burhan Bey “İnsan ölümün acısını paylaşamıyor. En çok yakınlarını kaybeden öğrencilerle çalışmakta zorlandım.” diyerek kayıp ve yas konusunda zorlandığını belirtmiştir. Merve Hanım da kayıp ve yas konusunda zorlandığını “Yas konusunda çalışmakta çok zorlandım. Acıları çok tazeydi. Kendimi çaresiz hissettim.” diyerek paylaşımında bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deprem bölgesinde ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanların öğrencilerin yaşadığı sorunlar üzerindeki deneyimleri keşfetmeyi amaçlayan bu nitel araştırma sonucunda psikolojik danışmanların öğrencilerde gözlemedikleri sorunların psikolojik, fiziksel ve akademik sorunlar olarak ortaya çıktığı, müdahale yöntemlerinin benzer olduğu lakin içerik olarak farklılaştığı, zorluk çekilen sorunlar ise kişisel problemler, kayıp ve yas konusu olduğunu görülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, önceki araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İlk olarak deprem sonrasında öğrencilerde gözlemlenen sorunların belirlenen 3 alt tema etrafında şekillendiği gözlemlenmiştir.: psikolojik, akademik ve fiziksel. Arslan (2023)'ın 6 Şubat depreminden sonra okul müdürleriyle yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerde yoğun olarak akademik problemlerden olan devamsızlık, motivasyon düşüklüğü; psikolojik olarak kaygı ve korku, davranış bozukluğu; fiziksel sorunlar olarak kişisel sorunların görüldüğünü bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin ya da öğretmenlerin yakınlarını kaybetmesi, öğrencilerin evlerini kaybettiği için çadır ve konteynirlarda kalması, maddi yetersizlikler ve okullarda psikolojik danışman olmamasından dolayı psikososyal çalışmaların ve psikolojik müdahalenin yetersizliğini raporlamıştır.

Karabulut ve Bekler (2019), deprem sonrasında öğrencilerde korku ve kaygı oluşabileceğini bazı öğrencilerde ise davranış bozukluğu görülebileceğini belirtmiştir. Silwal vd. (2018), Nepal’de gerçekleşen deprem sonrası yaptığı araştırmasında öğrencilerin çadırlarda kaldığını, okuldaki öğrenci sayısının çok düştüğünü ve devamsızlıkların arttığını belirtmiştir. Okula giden öğrencilerin ise motivasyonlarının çok düştüğünü raporlamıştır. Du vd. (2018), Çin’de depremden sonra okullarda yaptığı araştırmasında öğrencilerde stresin çok olduğunu ama zamanla azaldığı bulgusu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Bir diğer bulgumuz olan müdahaleler ana temasında okul psikolojik danışmanlarının sorunlara yönelik yapmış olduğu müdahale yöntemlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri etrafında şekillendiği görülmüştür. Yapılan etkinlikler ve müdahaleler birbirine ne kadar çok benzese de içerik olarak farklılaşmaktadır. Ortaokul ve liselerde daha fazla sorunla karşılaştığı görülmüştür. Benzer bir sonucu Jaksec, Dedrick ve Weinberg’in (2000) çalışmada katılımcıların bir ders döneminde sınıf içerisinde birden fazla krizle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul ve liselerde görev yapmakta olanların ilkökulda görev yapanlara göre daha fazla krize tanıklık ettiği tespit edilmiştir.

Müdahale olarak okul ortamında akran ilişkilerini de kullanan Okul psikolojik danışmanlar, sosyal desteğin iyileştirici gücünü kullandığı görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalar da arkadaş desteğinin travma sonrası bilişler, travma ve depresyon semptomlarının azalmasında önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (McCabe vd., 2020; Woodward vd., 2015).

Depreme yönelik okul psikolojik danışmanların yaptığı müdahale ve stratejiler arasında yeniden çerçeveleme, fiziksel egzersizler, bilinçli farkındalık uygulamaları, farkındalık temelli psiko-eğitimler, krize müdahale, psikososyal etkinlikler, danışanı güçlendirme gibi çalışmalar diğer çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Erdur Baker vd., 2021: 481; Scurfield, 2013). Sosyal destek de travma sonrası psikolojik iyileşmeyi kolaylaştıran ve bireyleri güçlendiren önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Robinaugh vd., 2011).

Son olarak ise bu çalışmaya katılan katılımcıların hepsi depremden etkilendiği için bu süreçte en çok zorlanılan konunun kişisel problemlerin olması, kayıp ve yasla çalışmak olduğu görüldü. Yapılan araştırmalarla da uyumluluk göstermektedir. Kaya ve Yıldırım (2017), 46 psikolojik danışman/rehber öğretmen ile yaptığı görüşmede katılımcıların yaklaşık üçte birinin kriz ve krize müdahale konusunda eğitim aldıklarını, en çok zorlandıkları konuların başında kriz ve krize müdahale geldiğini ve büyük bir çoğunluğunun krize müdahale konusunda yetersiz hissettiğini düşünmektedir. Yine, Yıldız-Önal ve Köseoğlu (2021) görüşme yaptıkları psikolojik danışmanların yas danışmanlığı konusunda kendilerini yeterli algılamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonucu diğer araştırmacılara önerilerimiz şunlardır:

1. Afetlerden dolayı öğrencilerde görülen sorunlara yönelik boylamsal araştırmalar yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir.
2. Bu çalışmada deprem yaşamış ve deprem bölgesinde çalışan okul psikolojik danışmanları incelendi. Araştırmacılar deprem yaşamış ama farklı yerde görev yapmakta olan okul psikolojik danışman veya öğretmenleri ya da deprem yaşamamış ama deprem bölgesinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanları inceleyebilir.
3. Okul psikolojik danışmanı olmayan okullarda depremden sonra öğrencilerde görülen sorunlar hakkında çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alipour, F., & Ahmadi, S. (2020). Social support and posttraumatic stress disorder (PTSD) in earthquake survivors: A systematic review. *Social Work in Mental Health*, 18(5), 501-514.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559.
- Aslander, M., & Berkant, H. G. (2023). Okul Öncesi Eğitiminde Deprem Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 22-34.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Bıçakçı, A. B. & Okumuş, F. E. E. (2023). Deprem psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 206-236.
- Boyd-Webb, N. (2007). *Play therapy with children in crisis*. New York: The Guilford Press.
- Briere, J., Kaltman, S. & Green, B. L. (2008). Accumulated childhood trauma and symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(2), 223-226.
- Brymer M., Taylor M., Escudero P., Jacobs A., Kronenberg M., Macy R., Mock L., Payne L., Pynoos R. ve Vogel J. Psychological first aid for schools: Field operations guide, 2nd Edition. (2012). *Los Angeles: National Child Traumatic Stress Network*.

- Chapman E, Smith JA. Interpretative Phenomenological Analysis and the New Genetics. *Journal of Health Psychology*. 2002;7(2):125-130. doi:10.1177/1359105302007002397.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approache*. Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Du, B., Ma, X., Ou, X., Jin, Y., Ren, P. & Li, J. (2018). The prevalence of posttraumatic stress in adolescents eight years after the Wenchuan earthquake. *Psychiatry Res.* 1,262.
- Ekşi A., (2016), Afetlerden Sonra Ortaya Çıkabilecek Çevresel Risklerin Yönetimi, *Hastane Öncesi Dergisi*,1(2), 15- 25.
- Galea, S., Nandi, A., & Vlahov, D. (2005). The epidemiology of post-traumatic stress disorder after disasters. *Epidemiologic reviews*, 27(1), 78-91.
- Gökalp, G. ve Yalçınkaya, A.U. (2018). *Okullarda Kriz ve Karar Verme*. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), Kriz danışmanlığı içinde (s. 111-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Gözübüyük A.A., Duras E., Dağ H., Arıca V., (2015), Olağan üstü Durumlarda Çocuk Sağlığı, *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 6(3), 324-330.
- Gündüz, B. (2012). Okul psikolojik danışmanlarında yetkinlik inancı ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1749-1767.
- Han, F. (2010). Studies on college student psychological crisis intervention system. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 151-154.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology*. IL: Northwestern University Press.
- Jaksec, C.M., Dedrick, R.F. ve Weinberg, R. B. (2000). Classroom Teachers Ratings of the Acceptability of In-Class Crisis Intervention Services. *Traumatology*, 6, 1, 9–23.
- Kaid, L. L. (1989). Content analysis. In P. Emmert & L. L. Barker (Eds.), *Measurement of communication behavior* (pp. 197-217). New York: Longman.
- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.138491-205.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 427-460.
- Kaştan Y., (2015), Türkiye'de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kaya, M., ve Yıldırım, (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(2), 835-857.
- Livanou, M., Bassoglu, M., Ssalcioglu, E., & Kalendar, D. (2002). Traumatic stress responses in treatment-seeking earthquake survivors in Turkey. *The Journal of nervous and mental disease*, 190(12), 816-823.
- Maya, Ğ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Openshaw, L. 2011. "School-based support groups for traumatized students." *School Psychology International*, 32(2), 163-178.
- Osborne, J. W. (1994). Some similarities and differences among phenomenological and other

- methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 35, 167–189.
- Özcebe H., (2013), Afetlerde Çocuk ve Ergen Sağlığı Hizmetleri, Acil ve Afet Durumlarında Sağlık Yönetimi, *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, 243-254.
- Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A., İçmeli, C. (2008). Deprem Sonucu Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile Kişilik Bozuklukları Arasında İlişki. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*. 2. 8-18.
- Özen, Y. (2011). Eğitim kurumlarında yönetsel ve bireysel krize müdahalenin planlanması ve eğitimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*(3), 119-140.
- Öztan, M.O, Bolova, G., Özdemir, T., Sayan, A., Elmalı, F. ve Köylüoğlu G. (2019). Üçüncü Basamak Bir Hastanedeki Pediyatrik Travma Hastalarının Değerlendirilmesi ve Travma şiddetini Öngören Faktörlerin Saptanması. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi* 9(1) s. 17-22.
- Pascapurnama D.N., Murakami A., Chagan- Yasutan H., Hattori T., Sasaki H., Egawa S., (2018), Integrated health education in disaster risk reduction: Lesson learned from disease outbreak following natural disasters in Indonesia, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 29, 94–102.
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>.
- Silwal, S., Dybdahl, R., Chudal, R., Sourander, A., Lien, L. (2018). *Psychiatric symptoms experienced by adolescents in Nepal following the 2015 earthquakes*. *J Affect Disord*.
- Sönmez, M. B. (2022). Deprem psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *Totbid Dergisi*, 21(3), 337-343.
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., Yazgan, Y. 2005. "Teacher-mediated intervention after disaster: A controlled three-year follow-up of children's functioning." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1161–1168.
- Yehuda, R., Hoge, C. W., McFarlane, A. C., Vermetten, E., Lanius, R. A., Nievergelt, C. M., Hobfoll, S. E., Koenen, K. C., Neylan, T. C. & Hyman, S. E. (2015). Post-traumatic stress disorder. *Nature Reviews Disease primers*, 1(1), 1-22.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız-Önal, Y. & Köseoğlu, S. A. (2021). Psikolojik danışmanların yas danışmanlığına ilişkin değerlendirmeleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 592-604.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5.baskı.). London: SAGE Publication.
- Yule, W. & Smith, P. (2015). Post traumatic stress disorder. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, and E. Taylor (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 806-821). Wiley.

Metasynthesis Study on Research on the Use of Metaverse in Education*

Tuğba KARADAĞ

Ministry of National Education, Erzurum- Türkiye

Ahmet UYAR

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay-Türkiye

İsmail ŞAN

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 23.06.2024

Accepted: 19.08.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Metaverse
Education
Meta-synthesis
Metaverse in education

Abstract

Purpose: The aim of this study is to bring together academic research on the Metaverse and education and to examine the interactions of these two important concepts in detail. Within the scope of this purpose, academic studies on the Metaverse in the field of education were conducted in which universities, with which type of study, in which years, using which methods, on which samples, and the aims of the studies, the data collection tools used in the studies, what are the results obtained, and what recommendations were presented in the studies.

Design & Methodology: In the study, the metasynthesis research method, which aims to synthesize the data obtained from research in the field of Metaverse and education and present a comprehensive review, was used. Within the scope of the study, a total of 30 studies, including 7 master's theses and 23 articles prepared in 2022-2023, were examined. The studies included in the study were obtained by searching YÖK-Thesis and DergiPark Academic databases.

Findings: Studies show that Metaverse has great potential in education. While the majority of students view the Metaverse positively, lecturers have a different view. The Metaverse offers advantages such as problem solving, collaborative learning, as well as providing students with freedom of time and space. However, there are also threats such as security and cyberbullying. Although the Metaverse has a great impact on education, there are also infrastructure deficiencies and difficulties in adapting to the technology. Research shows that pre-service teachers lack knowledge about the Metaverse.

Implications & Suggestions: As a result of the study, it was concluded that in order to further integrate the Metaverse into the field of education, applied studies should be increased, trainings on the Metaverse should be provided for educators and students, and instructor and student needs and desires should be analyzed together with different disciplinary fields for virtual environment designs.



DOI: 10.29129/inujse.1503763

* This study is derived from the thesis titled 'Bibliometric Analysis and Meta-synthesis Study on Research Regarding the Use of Metaverse in Education.'

Eğitimde Metaverse Kullanımına Yönelik Araştırmalar Üzerine Metasentez Çalışması*

Tuğba KARADAĞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum- Türkiye

Ahmet UYAR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay-Türkiye

İsmail ŞAN

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

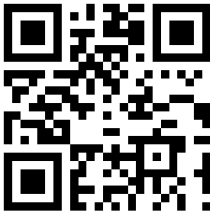
Geliş: 23.06.2024

Kabul: 19.08.2024

Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Metaverse
Eğitim
Meta-sentez
Eğitimde Metaverse



DOI: 10.29129/inujse.1503763

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Metaverse ve eğitim konularında yapılan akademik araştırmaları bir araya getirerek, bu iki önemli kavramın etkileşimlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Bu amaç kapsamında eğitim alanında yapılan Metaverse konulu akademik çalışmalar hangi üniversitelerde, çalışma türü ile, yıllarda, yöntemler kullanılarak, hangi örneklemeler üzerinde yapılmıştır ve çalışmaların yapılma amaçları, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları, elde edilen sonuçlar nelerdir ve çalışmalarda hangi öneriler sunulmuştur sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem: Çalışmada Metaverse ve eğitim alanındaki araştırmalardan elde edilen verileri sentezleyerek kapsamlı bir inceleme sunmayı amaçlayan metasentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 2022-2023 yıllarında hazırlanmış 7 yüksek lisans tezi ve 23 makale olmak üzere toplam 30 çalışma incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar YÖK-Tez ve DergiPark Akademik veri tabanları taranarak elde edilmiştir.

Bulgular: Çalışmalar Metaverse'ün eğitimde büyük potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu Metaverse'ü olumlu bulurken, öğretim görevlileri farklı bir görüşe sahiptir. Metaverse, öğrencilere zaman ve mekân özgürlüğü sağlamanın yanı sıra problem çözme, işbirlikli öğrenme gibi avantajlar sunar. Ancak, güvenlik, siber zorbalık gibi tehditler de vardır. Metaverse'in eğitimdeki etkisi büyük olmakla birlikte, altyapı eksiklikleri ve teknolojiye adapte olma zorlukları da mevcuttur. Araştırmalar, öğretmen adaylarının Metaverse konusunda bilgi eksikliği yaşadığını göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışma sonucunda, Metaverse'nin eğitim alanına daha fazla entegre edilmesi için uygulamalı çalışmaların artırılması, eğitimciler ve öğrenciler için Metaverse konusunda eğitimlerin verilmesi gerektiği, ayrıca sanal ortam tasarımları için farklı disiplin alanlarıyla birlikte öğretici ve öğrenci ihtiyaç ve isteklerinin analiz edilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

* Bu çalışma "Eğitimde metaverse kullanımına yönelik araştırmalar üzerine bibliyometrik analiz ve metasentez çalışması" isimli tezden üretilmiştir.

GİRİŞ

Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu yaşamda zamanla toplumların ihtiyaçları ve olanakları da değişmektedir. İçinde bulunduğumuz çağın salgın hastalıklar, doğal afetler gibi etmenlerle eğitim alanında sanallaşmasının yanı sıra gelişen teknoloji ile birlikte de yeni olanaklar karşımıza çıkmaktadır. Zorunlu şartlarla çevrimiçi eğitime geçilen durumlardan sonra hızla gelişen teknoloji ile birlikte gelişen toplumların eğitim alanında da ilerlemek için öğrenme ve öğretme ortamlarının da geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgi toplumuna doğru kayma, eğitim alanında yeni yöntemlerin ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesini gerektirmektedir.

Eğitimde teknolojinin rolünün giderek artmasının sebebi teknolojinin, öğrencilere daha etkili, ilgi çekici ve özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahip olmasıdır. Özellikle, çevrimiçi platformlar, interaktif eğitim araçları, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler, öğrencilere geleneksel sınıf ortamlarında sunulamayan fırsatlar sunabilir. Bu, öğrencilerin ders materyallerine daha derinlemesine ve etkili bir şekilde erişmelerini sağlayabilir. Ayrıca, teknoloji destekli eğitim, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme ve öğrenme tarzlarına uygun öğrenme imkânı da sunabilir. Öğrenciler, çevrimiçi ders materyallerine istedikleri zaman ve istedikleri yerden erişebilirler, böylece öğrenme sürecini daha esnek hale getirirler. Bu da öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenme kaygısını azaltabilir. Bununla birlikte, teknoloji eğitimde eşitsizlikleri de azaltabilir. Teknoloji, öğrencilere farklı mekanlardan ve coğrafi konumlardan erişim sağlayabilir, böylece eğitime daha geniş bir kitleye ulaşması sağlanır. Bu bağlamda Metaverse ve ilgili teknolojiler, eğitimsel inovasyonda ve öğrencilerin öğrenme deneyiminin dönüşümünde önemli unsurlar haline gelebilmektedir.

Metaverse, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri geleneksel eğitim yöntemlerini değiştirmekte ve yeni öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Metaverse kullanımının potansiyeli, öğrencilere daha etkileşimli ve görsel bir öğrenme deneyimi sunma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu teknoloji eğitimde kullanılmadan önce dikkatlice planlanmalı ve öğretmenlerin etkili bir şekilde entegre etmelerine yardımcı olacak şekilde desteklenmelidir. Metaverse'ün sınıfta sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi açısından derslerden sorumlu olan öğretmenlerin algılarının keşfedilmesi ve bunlara dayalı çıkarımlar yapılması önemli bir husustur (Han ve Noh, 2021). Ancak, bu yeni teknolojinin öğretmen ve öğrenci tarafından nasıl algılandığı, kullanıldığı ve deneyimlendiği konularında kapsamlı bir literatür eksikliği bulunmaktadır. Eğitimciler ve araştırmacılar, Metaverse teknolojilerinin sınıflarda nasıl kullanılabileceği konusunda net bir yönergeye sahip olmamakla birlikte bu teknolojinin pedagojik faydaları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Çünkü Metaverse teknolojileri genellikle yüksek işlem gücü ve özel donanım gerektirir. Bu da eğitim kurumlarının bu teknolojilere erişimini ve kullanımını sınırlayabilmektedir.

Metaverse teknolojilerinin eğitim alanında potansiyeli büyüktür, Uzun Hazneci (2019) maliyeti daha düşük olan artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde şimdiden kullanılmaya başlandığını ve eğitimde olumlu sonuçlar ürettiğini ifade etmektedir fakat henüz Metaverse teknolojilerinin ülkemizde eğitim alanında kullanımları ve etkileri hakkında net bir anlayış oluşmamıştır. Ülkemizde de teknolojinin artan maliyeti göz önünde bulundurulduğunda böyle bir teknolojinin kullanılmadan önce faydalarının ve etkilerinin bilinmesi gerekmektedir. Bundan dolayı bir eğitimcinin sınıf ortamına böyle bir teknoloji getirmesi için bu alanda çalışmalar yapılması etkilerinin ne olabileceğinin ortaya konulması gerekmektedir. Bunlar dışında teknolojik gelişmeleri takip etmemenin ülkemiz geleceği içinde sorunlar yaratabileceğini göz önünde bulundurulmalıdır.

Covid-19 salgını tüm dünyayı etkisi altına aldığı gibi ülkemizi de etkilemiş ve eğitimin her kademesinde faaliyetlerinin uzaktan devam etmesine sebep olmuştur. Bu süreçte yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim sürecine ilişkin sosyal, psikolojik sorunların yanında teknik alanlarda da sorunların yaşandığı gözlemlenmiştir (Karakuş vd., 2020). Türkiye’de Covid-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorlukların temel sebepleri eğitim sistemimizin dijital dönüşüme henüz hazır olmaması ve altyapısının yetersizliğidir. Öncelikle, Türkiye’deki internet erişiminin ve teknolojik altyapısının kırsal bölgelerde sınırlı olması, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimini zorlaştırmaktadır. Bu durum, dijital uçurumun daha da derinleşmesine neden olmuştur. Ek olarak, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik cihazları ve programları kullanma becerilerinin ve deneyimlerinin yetersiz olması, gerekli internet alt yapısının eksikliği ve teknolojik aletlerin ortak kullanım zorunluluğundan kaynaklı yaşanan sıkıntılar, yapılan çalışmaların ulaştığı sonuçlar arasındadır (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Bu durumlar, ülkemizin eğitimde dijital dönüşüm sürecini hızlandırma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Altyapı yatırımlarının artırılması, internet erişiminin yaygınlaştırılması, öğretmenlere yönelik dijital beceri ve pedagojik formasyonun sağlanması, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve öğrencilere yönelik destek programlarının güçlendirilmesi gibi adımların atılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklar azaltılabilir ve eğitimdeki gelişmelerden geri kalınmasının önüne geçilebilir.

Covid-19 pandemisiyle birlikte denenen eğitim uygulamaları ile Metaverse, hayatımızda daha fazla yer almaya başlamış ve sunduğu olanaklar araştırmacıların dikkatini çekerek eğitim alanında da yatırım yapmaya yönlendirmiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan en önemli sorunlardan biri olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin zayıf olması görülmektedir. Metaversel öğrenmede öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim sorunu yok denecek kadar azdır. Bundan dolayı uzaktan öğrenmeye göre Metaversel öğrenmenin etkinliği ve iletişimi daha fazladır. Metaversel öğrenmede simülasyon sağlanır, öğrenciler giyilebilir teknolojik araçlar yardımıyla ortama ait olayları hissedebilir ve bu sayede öğrencinin derse ilgisi ve katılımı daha fazla artar (Alkan ve Bolat, 2022; Altunal, 2022).

Son yıllarda teknolojik gelişmeleri takip etmek ve dijital dönüşüm sürecine ayak uydurmak için Metaverse’ün potansiyelinden yararlanılmasıyla ilgili akademik çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinden sonra eğitim sürecinde bir sonraki adım olan Metaverse teknolojisi, her zaman ve her yerden erişilebilen uzaktan eğitimi destekleyerek eğitim alanında kalıcı öğrenme ve kolaylıklar sağlamaktadır. Bu durum eğitimcilerin bu kavrama daha fazla değer vermesini sağlamış, çalışmalarını da bu yönde yoğunlaştırmaya başlamışlardır (Çakır, Gönen ve Ceyhan, 2022). Bu alandaki akademik çalışmaların artması Metaverse’nin potansiyelini keşfetmek ve kullanmak için yeni fırsatlar ortaya çıkarabilir. Ancak yapılan çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığı ve hangi konuların daha az keşfedildiği belirlenmeden yeni çalışmalara girmek gerçekten yenilikçi ve değerli katkılar sağlamak yerine mevcut olanları tekrar etme riskini beraberinde getirir. Bu nedenle, mevcut literatürü detaylı bir şekilde incelemek ve hangi alanlarda daha az çalışma yapıldığını veya hangi konuların daha fazla araştırılmaya ihtiyaç duyduğunu belirlemek önemlidir. Bu tespitler, araştırmacıların yeni ve özgün bir bakış açısıyla çalışmalarını yönlendirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, mevcut çalışmalardan farklı bir perspektifle yaklaşarak, belki de daha önce göz ardı edilen veya üzerinde yeterince durulmamış konuları ele almak da mümkün olabilir. Bu şekilde, araştırmacılar daha değerli ve özgün katkılar yapabilirler.

Bu kapsamda çalışmada bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara daha önce yapılmış çalışmaları sunmak ve buradan yola çıkarak literatürdeki eksik veya yapılabilecek yeni çalışmalar ve fikirler için yol gösterici olmak amacıyla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim alanında yapılan Metaverse konulu akademik çalışmaların hangi üniversitelerde, hangi çalışma türüyle, hangi yıllarda, hangi yöntemler kullanılarak ve hangi örneklerle üzerinde yapılmıştır?
2. Çalışmaların yapılma amaçları nelerdir?
3. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. Elde edilen sonuçlar nelerdir?
5. Çalışmalarda hangi öneriler sunulmuştur?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Metaverse ve eğitim konularıyla ilgili yapılmış olan akademik çalışmaları detaylı incelemek amacıyla yapılmıştır. Alan yazına bakıldığında Türkiye’de eğitimde Metaverse kullanımıyla ilgili hazırlanmış araştırmaları derleyen kapsamlı, sistematik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile literatürdeki bu boşluğun doldurulması istenmektedir. İleride Metaverse ve eğitim konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara fikir verebilmek ve konu alanında karşılaşılabilecek olası eksiklikleri belirleyebilmek amacıyla böyle bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda bu çalışmanın, Metaverse ve eğitim alanındaki araştırmacılara temel bir kaynak ve ilham kaynağı olması beklenmektedir.

Metaverse teknolojisinin eğitimdeki potansiyelini değerlendirmek ve bu alandaki gelişmeleri takip etmek, eğitim sisteminin dijital dönüşümüne yönelik stratejiler oluşturmak için önemlidir. Bu araştırma Metaverse’ün eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabilmesine dair ipuçları sağlayarak, teknoloji tasarımcılarına yeni ürün ve hizmetler geliştirmeleri için ilham verebilir. Metaverse teknolojisinin eğitimdeki rolünü anlamak, yöneticilere bu teknolojinin entegrasyonunu ve kullanımını destekleyecek politikaları ve kaynakları belirleme konusunda yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın çeşitli paydaşlar için faydaları, Metaverse ve eğitim alanındaki gelişmeleri anlamak ve bu teknolojinin eğitimdeki etkilerini değerlendirmek için önemli bir kaynak sağladığını göstermektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma yapılırken izlenen yönteme ait bilgiler yer almaktadır. Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Metaverse ve eğitim üzerine yapılmış araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin yorumlanarak kapsamlı, genel ve derin bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel ve nicel desenli birincil çalışmaların bulgularını sentezlemek için nitel araştırma deseni olan metasentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Metasentez araştırmaları, belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularını yorumlamayı, değerlendirmeyi, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı ve yeni çıkarımlar yapmayı amaçlayan çalışmalardır (Polat ve Ay, 2016). Literatürde metasentez yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Aküzüm ve Özmen, 2014; Serbest, 2014; Kıncal ve Beypınar, 2015) incelendiğinde, bazı araştırmalarda nicel araştırma bulgularının da dahil edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni, ele alınan konuyla ilgili yeterli sayıda nitel çalışmanın metasentez için bulunamamasıdır.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Seçimi

Metasentez çalışmasına dâhil edilecek araştırmalar, YÖK Tez ve DergiPark sitelerinin veri tabanlarında “Metaverse” ve “Eğitim” anahtar kelimeleri ile tarama yapılarak belirlenmiştir. İlk adımda araştırmanın

özet kısmında her iki anahtar kelimeyi de bulunduran çalışmalar toplanmıştır. Daha sonra bu çalışmalar incelenmiş ve eğitimde Metaverse kullanımıyla ilgili olmayan çalışmalar elenmiştir. Araştırmanın konusuna ve amacına uygun olan makale ve tezler seçilmiştir. Belli aralıklarla veri tabanı yeniden taranmıştır. Nisan 2024 tarihinde tarama işlemi sonlandırılmıştır. Sonuç olarak belirlenen yıllar arasında erişime açık 23 makale 7 teze ulaşılmıştır. Literatürde derinlemesine bir sentez sürecinden bahsedildiği için, çok sayıda çalışmanın metasenteze dâhil edilmemesi önerilir. Çünkü incelenen çalışma sayısının fazla olması, derinlemesine yorum ve sentezi kısıtlar (Çallık ve Sözbilir, 2014). Bu bağlamda “Metaverse ve Eğitim” kavramlarını birlikte çalışın 2022-2023 yıllarında hazırlanmış 7 Yüksek Lisans Tezi, 23 Makale olmak üzere toplam 30 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, benzer bulgulara sahip olan çalışmaları gruplandırmak için temalar altında düzenlenmiştir. Temalar, analiz sürecini kolaylaştırmak ve sonuçları anlamak için kullanılmıştır. Meta-sentez yöntemi belirli kriterlere dayanır. Meta-sentez çalışması ilerledikçe, meta-senteze dâhil edilecek çalışmaların sayısı yeni çalışmaların eklenmesine olanak tanıyacak şekilde esnek kalır (Bair, 1999). Buradan yola çıkarak temaların birden çok çalışmayı kapsayabilecek şekilde esnek olması sağlanmıştır. Metasentez için oluşturulan temalar “T1, T2, T3, T4” şeklinde kodlanmış Tablo 1’de tema isimleriyle birlikte verilmiştir. Metasenteze dahil edilen çalışmalar da yıllarına göre sıralanmış ve “Ç1, Ç2, Ç3, ..., Ç30” şeklinde kodlanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Temaları

Tema Kodu	Temalar
T1	Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları
T2	Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları
T3	Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim
T4	Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal Değerler

Tablo 1’de metasentez araştırmasına dâhil edilen makale ve tezlerin tema isimleri ve kodları verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analiz bilgilerine, araştırmanın amaçlarına, ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara cevap olacak şekilde bulgular sırasıyla sunulmuştur. Araştırmada kullanılan çalışmalara ait betimsel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Metasentezde Kullanılan Çalışmalara Ait Betimsel Bilgiler

Sıra No	Tema	Yazar/ Yazarlar	Yayın Yeri	Yayın Türü	Yayın Yılı
Ç1	T1	Zeynep Pınar AYDIN	Üsküdar Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2022
Ç2	T2	Nevin AKKAYA Ladin ŞENGÜL	Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi	Makale	2022
Ç3	T1	Murat ARTSIN Aslıhan BAĞCI SEZER	Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	Makale	2022

Ç4	T3	Ahmet GÖÇEN	Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler	Makale	2022
Ç5	T2	R. Şebnem YAŞAR	Journal of Business in The Digital Age	Makale	2022
Ç6	T1,T2	Zekai ÇAKIR Mevlüt GÖNEN Mehmet Ali CEYHAN	CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi	Makale	2022
Ç7	T2	Işık ALTUNAL	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi	Makale	2022
Ç8	T1	İbrahim Halil YURDAKAL	Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi	Makale	2022
Ç9	T4	Saadettin ÖZDEMİR Ahmet Yusuf GIYNAŞ	Türk Akademik Araştırmalar Dergisi	Makale	2022
Ç10	T1	Zührem YAMAN Zeynep ELMAZ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	Makale	2023
Ç11	T2	Ali YAĞCI Cihad ŞENTÜRK	EDUCATIONE	Makale	2023
Ç12	T4	Zeynep KAYA	Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi	Makale	2023
Ç13	T1	Ertan TOY vd.,	Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	Makale	2023
Ç14	T1,T2	Selen YUMAK Ceren GÜNERÖZ Şener BALAT	Journal Of International Museum Education	Makale	2023
Ç15	T3	Mehmet YAVUZ Bünyami KAYALI Esin AĞGÜL	Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi	Makale	2023
Ç16	T3	Sema ALTUN YALÇIN Paşa YALÇIN	Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi	Makale	2023
Ç17	T2	Murat DEMİREKİN	Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi	Makale	2023
Ç18	T3	Merve SİRKİNTİ Yavuz BOLAT	İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi	Makale	2023
Ç19	T2	Zeynep ŞAHİN	Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi	Makale	2023
Ç20	T2	Funda KARAKOYUN Burcu ÖKSÜZ	Yönetim ve Ekonomi	Makale	2023
Ç21	T2	Malike ORMANCI Fatma ŞENDOĞAN	Akdeniz İletişim	Makale	2023
Ç22	T3,T4	Sıdıka Nur PARLAK	Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities	Makale	2023
Ç23	T2	Funda UZDU YILDIZ Gürkan BİLGİSU	Aydın TÖMER	Makale	2023
Ç24	T2	Afife YURTTAŞ Tuğçe KABAK SOLAK	Genel Sağlık Bilimleri Dergisi	Makale	2023
Ç25	T3	Tenin ÇOLAK	Başkent Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023
Ç26	T1	Ece AVİNÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023
Ç27	T2	Selen YUMAK	Ankara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023

Ç28	T2	Tayyibe Nur BIÇAK	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023
Ç29	T1	Zeki Talha TAŞCI	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023
Ç30	T1	Yusuf BULUT	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2023

Tablo 2, 2022 ve 2023 yıllarında metaverse konulu çalışmaların yoğun bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğu makale formatında olup, çeşitli üniversiteler ve dergilerde yayımlanmıştır. Yüksek lisans tezleri de dikkat çekici bir orana sahiptir. Araştırmaların genellikle farklı temalar üzerine odaklandığı ve çeşitli örneklem üzerinde yapıldığı görülmektedir. Özellikle, metaverse ile ilgili bilgi, tutum ve farkındalık konularının sıklıkla ele alındığı anlaşılmaktadır. Araştırmada kullanılan çalışmalara ait yöntemsel bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Metasentezde Kullanılan Çalışmalara Ait Yöntemsel Bilgiler

Sıra No	Çalışma Yöntemi	Desen	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı	Örneklem
Ç1	Nitel	Olgubilim	Görüşme Tekniği	Görüşme Formu	Üniversite Öğrencisi: 15, Akademisyen: 5
Ç2	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç3	Nitel	Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç4	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç5	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç6	Nitel	Tarama	Ölçek Uygulama	Metaverse Ölçeği	Üniversite Öğrencisi: 396
Ç7	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç8	Nitel	Tarama	Tümevarımsal	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen: 22, Öğretmen Adayı: 64
Ç9	Nitel	Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç10	Nitel	Genel Tarama Modeli, İlişkisel Tarama	Doküman analizi	Metaverse Ölçeği, Postmodern Tüketici Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Üniversite Öğrencisi: 386
Ç11	Nitel	Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç12	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç13	Nitel	Durum Çalışması	Literatür taraması, Görüşme	Literatür taraması, Görüşme	Üniversite Öğrencisi: 130
Ç14	Nitel	Genel Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç15	Nitel	Tarama	İçerik Analizi, Bibliyometrik Analiz	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç16	Nitel	Olgubilim	İçerik Analizi	İçerik Analizi	Öğretmen Adayı: 60
Ç17	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç18	Nitel	Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç19	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Anket	Üniversite Öğrencisi: 260
Ç20	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Anket	Üniversite Öğrencisi: 105
Ç21	Nitel	Tarama	İçerik Analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç22	Nitel	Tarama	Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş

Ç23	Nitel	Tarama	Betimsel Analiz Doküman analizi	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç24	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç25	Nitel	Olgubilim	Delphi Tekniği	Anket	Akademisyen: 77
Ç26	Nicel	Tarama	Ölçek Uygulama	Ölçek Formu, Anket	Ortaokul Öğrencileri: 251
Ç27	Nitel	Tarama	Literatür taraması	Envarter kaydı	Belirtilmemiş
Ç28	Nitel	Olgubilim	Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Ortaokul Öğrencileri: 20, Öğretmen: 19
Ç29	Nicel	Tarama	İlişkisel Tarama Modeli	Ölçek	Üniversite Öğrencisi: 473
Ç30	Nicel	Tarama	Ölçek Uygulama	Ölçek	Üniversite Öğrencisi: 256

Tablo 3, metaverse konulu akademik çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğünü ve çeşitli desenler (olgubilim, tarama, durum çalışması, genel tarama modeli) kullanılarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Verilerin çoğunlukla literatür taraması, doküman analizi ve görüşme teknikleri ile toplandığı ve üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, öğretmenler ve akademisyenler gibi farklı örneklemeler üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Metasenteze dahil edilen çalışmaların temaları ve dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Temaları ve Dağılımları

Tema Kodu	Temalar	Çalışma Sayısı
T1	Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları	10
T2	Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları	14
T3	Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim	6
T4	Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal Değerler	3
Toplam		33

Tablo 4'te Metasentez araştırması kapsamındaki makalelerin ve tezlerin temaları ile dağılımları gösterilmiştir. Tablo 4'te metasenteze dâhil edilen çalışmaların amaçları incelenerek çalışmalar Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları, Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları, Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim ve Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal şeklinde 4 temaya ayrılmıştır. Benzer amaçlara yönelik yapılan çalışmalar sınıflandırılarak aynı kategori altında toplanmıştır. T1 kategorisinde 10, T2 kategorisinde 14, T3 kategorisinde 6 ve T4 kategorisinde 3 çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Ç6, Ç14 ve Ç22 çalışmaları birden fazla temada bulunmaktadır. Bu yüzden toplam sayı incelenen çalışma sayısından fazla tespit edilmiştir. Tablo 5'te metasenteze dâhil edilme kriterlerini karşılayan 30 çalışmanın üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5
Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Üniversitelerine Göre Dağılımı

Sıra No	Üniversite Adı	Çalışma Sayısı
1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2
2	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	2
3	Ankara Üniversitesi	2
4	Atatürk Üniversitesi	1

5	Başkent Üniversitesi	1
6	Bayburt Üniversitesi	2
7	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	1
8	Bingöl Üniversitesi	1
9	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
10	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
11	Dokuz Eylül Üniversitesi	4
12	Harran Üniversitesi	1
13	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1
14	İnönü Üniversitesi	2
15	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	1
16	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	1
17	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
18	Marmara Üniversitesi	1
19	Pamukkale Üniversitesi	1
20	Selçuk Üniversitesi	2
21	Süleyman Demirel Üniversitesi	1
22	Trabzon Üniversitesi	1
23	Üsküdar Üniversitesi	1
24	Yıldız Teknik Üniversitesi	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere metasenteze dâhil edilen araştırmaların üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında sayı bakımından çok büyük farklılıklar görülmektedir. Bununla birlikte Dokuz Eylül Üniversitesi en fazla çalışma yapan üniversitedir. Tablo 6'da metasenteze dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 30 çalışmanın türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Çalışma türü	Çalışma Sayısı
Makale	23
Tez	7
Toplam	30

Tablo 6'da görüldüğü gibi çalışmaların 23 tanesi makale, 7 tanesi ise tezdır. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Çalışmalar	n
2022	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9	9
2023	Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29, Ç30	21
Toplam: 30		

Tablo 7’de dâhil edilme kriterlerine göre belirlenmiş Metaverse ve eğitim ile ilgili çalışmaların 2022-2023 yılları arasında çalışma sıklığına göre en fazla 21 çalışma ile 2023 yılında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yöntemlerine ilişkin tablo ve açıklamalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi		Çalışmalar	n
NİCEL	Tarama	Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç19, Ç20, Ç26, Ç29, Ç30	9
	Tarama	Ç2, Ç3, Ç4, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç17 Ç18, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç27	17
NİTEL	Olgubilim (Fenomenoloji)	Ç1, Ç16, Ç25, Ç28	3
	Durum Çalışması	Ç13	1

Tablo 8’de belirtildiği gibi analiz edilen çalışmaların yöntemleri incelendiğinde nitel yöntemlerin (21), nicel (9) araştırma yöntemlere göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Metaverse ve eğitim konusunda yapılan çalışmalarda en fazla tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Tarama modeli kullanan nicel çalışmalardan Ç10 kodlu çalışmada genel tarama ve ilişkisel tarama tercih edilirken, nitel çalışmalardan Ç14 kodlu çalışmada da genel tarama tercih edilmiştir. Diğer çalışmaların türü belirtilmemiştir. Olgubilim (Fenomenoloji) deseni 4 çalışmada kullanılmıştır. Ç1’de görsel iletişim tasarımı programında öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin, Metaverse ortamında görsel iletişim tasarımı eğitimine dair bakış açılarının incelenmesi amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Ç16’da öğretmen adaylarının Metaverse ve Metaverse’e ilişkin diğer kavramlara karşı algılarını incelemek ve bu kavramlara ilişkin mevcut bilgilerini ortaya çıkarmak için fenomenolojiden yararlanılmıştır. Ç25’de Metaverse dünyasının üniversitelerle entegrasyonu yakından incelenmiştir. Dünyada yaşanan değişimler ve gelişmeler, öncesi ve sonrası süreçler bir arada ele alınarak, üniversitelerin bu süreçte karşılaşılabileceği beklentiler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ve izlenimlerin sonucunda, Türkiye’deki gelişmeler ve bundan sonra üniversitelerin Metaverse dünyasına katılımı hakkındaki eksiklikler, mevcut durum ve gelecek için öneriler sunulmuştur. Ç28’de ise Metaverse’de dil öğrenmeye yönelik ideal ortamların tasarlanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi için fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması ise sadece 1 araştırmada kullanılmıştır. Bu araştırmada incelenen durum olarak Metaverse ortamında üniversiteler için bir sanal sınıf tasarımı ele alınmıştır. Veri toplama sürecinde, ilgili literatür taranmış, üniversite öğrencilerinin görüşleri alınmış ve eğitim amaçlı mevcut sanal gerçeklik ortamları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, bir sanal gerçeklik sınıfı tasarımı sunulmuştur. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Çalışmaların Grup/ Örneklem Düzeyi	Araştırma Kodu	n
Ortaokul Öğrencisi	Ç26, Ç28	2
Üniversite Öğrencisi	Ç1, Ç6, Ç8, Ç10, Ç13, Ç16, Ç19, Ç20, Ç29, Ç30	10
Öğretmen	Ç8, Ç28	2
Akademisyen	Ç1, Ç25	2
Belirtilmemiş/ Teorik Çalışma	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç27	17

Tablo 9’da Metaverse ve eğitim hakkında yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımları verilmiştir. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında örneklem grubu belirtilmemiş çalışma sayısının en fazla olduğu görülmektedir. Eğitim alanında Metaverse uygulamalarının henüz sınıf ortamlarına tam olarak girmemiş olmasından dolayı bu alanda yapılan çalışmaların da daha çok teorik anlamda olması bu duruma sebep olmuş olabilir. Metaverse ve eğitim hakkında ilkökul düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalardan Ç20 ön lisans düzeyinde yapılmış diğer çalışmalar lisans düzeyinde yapılmıştır. Ç8 ve Ç16 kodlu araştırmaların örneklemini öğretmen adayları oluştururken, üniversite öğrencileri ile yapılan diğer çalışmalarda farklı lisans ve ön lisans programları tercih edilmiştir. Örnekleme belirtilmemiş diğer araştırmalarda genellikle literatür taraması, doküman analizi gibi çalışmalar yapılmıştır.

Metasenteze dâhil edilen çalışmaların amaçları belirlenmiş ve amaçlarından yola çıkılarak daha öncesinde oluşturulan temalara uygun kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Tema ve Kategorilere göre dağılımı

Tema	Kategori	Çalışmanın Kodu	n
Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları	Metaverse’de Eğitim ve Tasarım	Ç1, Ç13, Ç14	3
	Metaverse’de Açık ve Uzaktan Öğrenme	Ç3	1
	Yetişkinlerin Dijital Kavram Algıları	Ç8	
Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları	Öğrencilerin Metaverse Tutum ve Farkındalığı	Ç6, Ç10, Ç26, Ç30	4
	Muhasebe Eğitiminde Sanal Gerçeklik	Ç5, Ç7, Ç19, Ç20	4
	Spor Bilimlerinde Metaverse Farkındalığı	Ç6, Ç29	2
	Fen Eğitiminde Metaverse Kullanımı	Ç11	1
	Yabancı Dil Öğretiminde Metaverse	Ç2, Ç17, Ç23, Ç28	4
	Müze Eğitiminde Metaverse Kullanımı	Ç14, Ç27	2
	Halkla İlişkiler Eğitiminde Metaverse Kullanımı	Ç21	1
Hemşirelik Eğitiminde Metaverse Kullanımı	Ç24	1	
Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim	Eğitimde Metaverse Bağlamı	Ç4, Ç18, Ç22	3
	Metaverse Kullanımının Eğitimdeki Etkileri	Ç15, Ç25	2
Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal Değerler	Öğretmen Adaylarının Metaverse Görüşleri	Ç16	1
	Metaverse ve Din Eğitimi	Ç9, Ç22	2
	Metaverse ve Öğretmenlik Geleceği	Ç12	1

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde kategorilerin “*Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları*”, “*Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları*”, “*Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim*” ve “*Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal Değerler*” olmak üzere dört tema altında gruplanabileceği görülmüştür. Benzer amaçlara yönelik yapılan çalışmalar aynı tema altında toplanmış ve temalarda öne çıkan amaçlar kategoriler şeklinde kodlanmıştır. Dijitalleşen eğitim ortamları ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına yönelik 8, Metaverse ve çok disiplinli eğitim uygulamalarına yönelik 15, öğrenme süreçlerinde iletişim ve kişiselleştirilmiş geri bildirim için 6, dijital çağda kültürel algılar ve sosyal değerler ile ilgili 3 çalışmanın olduğu görülmektedir. Aşağıda, her bir tema ve bu temalara dâhil edilen çalışmalar açıklanmış ve bu çalışmaların ortak özellikleri üzerinde durulmuştur.

Dijitalleşen Eğitim Ortamları ve Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları

Metaverse ve eğitim uygulamaları konusunda yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde Tablo 10'da verilen kategoriler elde edilmiştir. Tablo 10'a göre Ç1, Ç3, Ç6, Ç8, Ç10, Ç13, Ç14, Ç26, Ç30 kodlu çalışmalarda dijitalleşen eğitim ortamları ve yenilikçi öğrenme yaklaşımları üzerine durulmuştur. Tablo 10'da görüldüğü üzere Dijitalleşen eğitim ortamları ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalarda en çok öğrencilerin Metaverse tutum ve farkındalığı üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Ç1, Ç13, Ç14 kodlu çalışmalar *"Dijitalleşen eğitim ortamları ve yenilikçi öğrenme yaklaşımları"* temasında *"Metaverse'de eğitim ve tasarım"* kategorisine kodlanmıştır. Ç1 kodlu çalışmanın amacı, Üsküdar Üniversitesi öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerini alarak, Metaverse ortamında görsel iletişim tasarımı derslerine ilişkin uygulamalara ışık tutmak olduğundan dolayı hem dijitalleşen eğitim ortamları ile alakasından hem de tasarım konusundan dolayı bu tema ve kategoriye dâhil edilmiştir. Ç13 kodlu çalışmada yeni bir sınıf tasarımı ortaya koymak amaçlanmış ve öğrencilerin Metaverse ortamında yeni bir eğitim platformuna yönelik ihtiyaç ve talepleri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek Metaverse ortamında bir eğitim platformu ve sınıf ortamı tasarlanmış bu yüzden bu tema ve kategoriye dâhil edilmiştir. Ç14 kodlu çalışmada ise müze eğitiminde yeni teknolojilerin kullanımına yönelik araştırmalar yapılmış ve artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve metaverse teknolojilerinden müzelerin eğitim etkinliklerinde ne şekilde yararlandığı, bu teknolojilerin sunmuş olduğu avantajlar irdelenmiştir. Ç3 kodlu çalışma Metaverse'de açık ve uzaktan öğrenme kategorisine dâhil edilmiştir. Çünkü çalışmada Metaverse kavramının açık ve uzaktan öğrenme alanına sağlayacağı katkının belirlenebilmesi için SWOT analizi yani güçlü ve sınırlı yönleri belirlenerek okuyuculara sunulmuştur.

Ç8 kodlu çalışma yetişkinlerin dijital kavram algıları kategorisine dâhil edilmiştir. Araştırmada eğitimde dijital kavramlara ilişkin yetişkinlerin metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir form ile katılımcıların Metaverse, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi kavramları nasıl algıladıkları tespit edilmiştir.

Ç6, Ç10, Ç26, Ç30 kodlu çalışmalar öğrencilerin Metaverse tutum ve farkındalığı kategorisine dâhil edilmişlerdir. Ç6 kodlu çalışmada Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Metaverse farkındalıklarının incelenmesi amacıyla Metaverse ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmış ve farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Ç10 kodlu çalışmada üniversite öğrencilerinin Metaverse yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve postmodern tüketim anlayışı ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ç26 kodlu çalışmada Metaverse'e yönelik korku durumu belirli evren ve örneklem grubu üzerinde incelenmek için Metaverse Korku Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ç30 kodlu çalışmada Üniversite öğrencilerinin Metaverse farkındalığı ile internet bağımlılığı ve sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Metaverse ve Çok Disiplinli Eğitim Uygulamaları

Tablo 11 incelendiğinde Ç2, Ç5, Ç6, Ç7, Ç11, Ç14, Ç17, Ç19, Ç20, Ç21, Ç23, Ç24, Ç27, Ç28, Ç29 kodlu çalışmalarda Metaverse ve çok disiplinli eğitim uygulamaları alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Tablo 10'da görüldüğü üzere Metaverse ve çok disiplinli eğitim uygulamaları alanlarında en çok muhasebe eğitiminde sanal gerçeklik ve yabancı dil öğretiminde Metaverse araçları kategorilerinde çalışmalar yapılmıştır.

Ç5, Ç7, Ç19, Ç20 kodlu çalışmalar amaçları doğrultusunda muhasebe eğitiminde sanal gerçeklik kategorisine dâhil edilmiştir. Ç7 kodlu çalışma Metaverse kavramının, eğitim modeli olarak kullanılabilirliğini tartışmak ve muhasebe eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik bazı değerlendirmelerde bulunmak amacıyla yapılmış. Ç19 kodlu çalışmada Metaverse ile birlikte sanal gerçeklik, büyük veri, nesnelerin interneti, bulut bilişim, blok zincir teknolojisi, simülasyon ve yapay zekâ kavramlarıyla ilgili öğrencilerinin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ç20 kodlu çalışmada gelişen teknolojilerden faydalanılmasının vergi eğitiminden beklenen etkililiğe katkısı incelenmektedir.

Ç6 ve Ç29 kodlu çalışmalar spor bilimlerinde Metaverse farkındalığı kategorisine dâhil edilmiştir. Ç6 kodlu çalışmada spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Metaverse farkındalıklarının incelenmesi, Ç29 kodlu çalışmada ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin Metaverse bilgi düzeyleri ve dijital oyunlara katılım motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Ç11 kodlu çalışma fen eğitiminde Metaverse kullanımı kategorisine dâhil edilmiştir. Çünkü bu çalışmada Fen bilimleri eğitiminde Metaverse uygulamaların ne durumda olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Ç2, Ç17, Ç23, Ç28 kodlu çalışmalar yabancı dil öğretiminde Metaverse kategorisine dâhil edilmişlerdir. Ç2 kodlu çalışmada dil öğretiminde Metaverse evreninin yerinin alanyazındaki çalışmalardan hareketle incelenmesi amaçlanmıştır. Ç17 kodlu çalışmada eğitimde teknolojik yaklaşımın kullanımının önemi vurgulanmış, dil öğretiminde kullanılan güncel teknolojiler hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Ç23 kodlu çalışmada Metaverse teknolojisiyle geliştirilen dijital uygulamaların çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sağlayabileceği faydalar ve eğitsel yönleri ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ç28 kodlu çalışmada Metaverse’de dil öğrenmeye yönelik ideal ortamların tasarlanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve yapılmıştır.

Ç14, Ç27 kodlu çalışmalar müze eğitiminde Metaverse kullanımı kategorisine dâhil edilmiştir. Ç14 kodlu çalışmada müzelerin eğitim etkinliklerinde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve Metaverse teknolojilerinden ne şekilde yararlandığı, bu teknolojilerin sunmuş olduğu avantajlar irdelenmiştir. Ç27 kodlu çalışmada artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve Metaverse teknolojilerinin müzelere ve ziyaretçilere sunduğu katkıları kuramsal çalışmalar üzerinden incelemek amaçlanmıştır.

Ç21 kodlu çalışma halkla ilişkiler eğitiminde metaverse kullanımı alanında yapılan tek çalışma olarak bu kategoriye dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, Metaverse kavramının önemi ve iletişim bağlamında yeni bir iletişim ortamı olarak lisans programlarına dâhil edilme durumları ortaya çıkarılmıştır.

Ç24 kodlu çalışmada Metaverse ve eğitim alanında yapılan çalışmalar için çok disiplinli eğitim uygulamalarına dâhil olan hemşirelik eğitiminde Metaverse kullanımı kategorisindeki tek çalışmadır. Bu çalışmada Metaverse uygulamalarının hemşirelik eğitimindeki yeri ve önemi ele alınmıştır.

Öğrenme Süreçlerinde İletişim ve Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim

Ç4, Ç15, Ç16, Ç18, Ç22, Ç25 kodlu çalışmaların öğrenme süreçlerinde iletişim ve kişiselleştirilmiş geri bildirim alanında yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu temada en çok eğitimde Metaverse bağlamı kategorisinde çalışmalar yapılmıştır.

Ç4, Ç18, Ç22 kodlu çalışmalar eğitimde Metaverse bağlamı kategorisine dâhil edilmiştir. Ç4 kodlu çalışma Metaverse olgusunu eğitim bilimleri alanyazını ışığında incelemek ve Türkiye’de eğitim bağlamındaki Metaverse konulu çalışmalarda vurgulanan noktaları açıklamak amacıyla yapılmıştır. Ç18 kodlu çalışmada Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi çıktılarının Metaverse teknolojisine uygun

bileşenler olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ç22 kodlu çalışmada Web araçlarının dünü ve bugünü esas alınarak Metaverse'nin örgün din eğitimi bağlamında değerlendirilmesi konusu ele alınmıştır.

Ç15, Ç25 kodlu çalışmalar Metaverse kullanımının eğitimdeki etkileri kategorisine dâhil edilmiştir. Ç15 kodlu çalışmada eğitim alanında Metaverse teknolojilerinin etkisini araştırılması amaçlanmıştır. Ç25 kodlu çalışmada Metaverse kavramının ve beraberinde getirdiği sosyal ve ekonomik sonuçlarının ışığında üniversitelerde eğitimin nasıl şekilleneceğini ve arasında nasıl bir ilişki olacağını tespit etmek amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının Metaverse görüşleri kategorisine sadece Ç16 kodlu çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmada da üniversitelerdeki öğretmen adaylarının pandemi sürecinde gelişen Web 3.0 ve Metaverse kavramlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Dijital Çağda Kültürel Algılar ve Sosyal Değerler

Ç9, Ç12, Ç22 kodlu çalışmalar dijital çağda kültürel algılar ve sosyal değerler temasının altında toplanmıştır. Bu tema başlığı altında en çok Metaverse ve din eğitimi kategorisinde çalışma yapılmıştır. Ç9 ve Ç22 kodlu çalışmalar Metaverse ve din eğitimi kategorisine dâhil edilmişlerdir. Ç9 kodlu çalışmada Metaverse'nin eğitim ve özelde din eğitimi alanında kullanımını ve kullanılabilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Ç22 kodlu çalışma Metaverse'ün örgün din eğitimi bağlamında değerlendirilmesini konu edindiği için hem bu kategoriye hem de eğitimde Metaverse bağlamı kategorisine dâhil edilmiştir.

Ç12 kodlu çalışma Metaverse ve öğretmenlik geleceği kategorisine dâhil edilen tek çalışma olup, çalışmada öğretmenlik mesleğinin geleceğini Endüstri 4.0 ile gündeme gelen Metaverse teknolojisi bağlamında değerlendirilmesi yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Kullanılan Veri Toplama Aracı	Çalışma Kodu	n
Envanter Kaydı	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç27	17
Görüşme Formu	Ç1, Ç16	2
Metaverse Ölçeği	Ç6, Ç10	2
Kişisel Bilgi Formu	Ç6, Ç10	2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Ç8, Ç28	2
Postmodern Tüketici Ölçeği	Ç10	1
Dijital Okur Yazarlık Ölçeği	Ç10	1
Anket	Ç13, Ç19, Ç20, Ç25, Ç26	5
Ölçek	Ç26, Ç29, Ç30	3

Tablo 11' de görüldüğü üzere en çok frekansa sahip veri toplama araçları envanter kaydı olarak gözlemlenmiştir. Yapılan çoğu çalışmanın uygulama çalışmasından çok teorik literatür taraması, doküman analizi vb. çalışmalar olmasından kaynaklı olarak bu sonuç çıkmış olabilir. Metaverse ve eğitim konusuyla ilgili yapılmış olan çalışmalarda ulaşılan sonuçların dağılımına Tablo 11' de yer verilmiştir.

Tablo 12
Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Sonuçları

Çalışmanın Kodu	Çalışmanın Sonuçları
Ç1	Metaverse ortamında görsel iletişim tasarımı eğitimine ilişkin olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu düşünürken, öğretim görevlileri öğrencilerden farklı bir şekilde olumsuz yaklaşımda bulunmaktadır.
Ç2	Metaverse, öğrencilere zaman ve mekân özgürlüğü sunmanın yanı sıra problem çözme, deneyerek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve kültür öğrenimi alanlarında avantajlar sağladığı gibi, öğretmenlere de materyal hazırlama ve kullanımı konusunda fırsatlar sunmaktadır.
Ç3	Metaverse'ün sunduğu fırsatlar; ar, vr, xr, insan gücünde istihdam, işbirlikli öğrenme, öğrenci katılımı, aidiyet hissi vb. Metaverse'ün tehditleri ise; güvenlik, kimlik sorunu, siber zorbalık, dijital şiddet, kutuplaşma, fikri mülkiyet, çevrimiçi bağımlılık, hizmet içi eğitim eksikliği vb. olarak tespit edilmiştir.
Ç4	Ülkeler arasındaki farkın, sanayi devrimlerine geç kalınmasıyla oluşan, Toplum 5.0 ve Metaverse gibi bilgi ve yaratıcılığa dayalı eğitsel teknoloji devrimleriyle kapatılabileceği öne sürülmektedir.
Ç5	Metaverse eğitimde daha gerçekçi öğrenme, zamandan mekândan bağımsız sınırsız deneyim sunabileceği gibi altyapı eksiklikleri akademisyen ve öğrencilerin bu teknolojiye aşına olmaması gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır.
Ç6	Çalışmanın sonucunda spor bilimleri fakültesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Metaverse farkındalıkları orta düzeyde bulunmuştur.
Ç7	Öğrencilerin anti-sosyal hale gelmesi, fiziki ve psikolojik sağlık sorunlarının baş gösterebilmesi dezavantajları arasındadır. Dezavantajlarının yanı sıra mekân ve zaman kısıtı olmayan üç boyutlu sanal ortamda inşa edilecek simülasyonlar ile eğitimin çok daha kalıcı hale geleceği düşünülmektedir.
Ç8	Araştırma sonuçlarına göre, yetişkinlerin kavramları açıklarken özellikle olgunun işlevine atıfta bulunduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, genel olarak yetişkinlerin teknoloji, Metaverse, sanal ve artırılmış gerçeklik, uzaktan eğitim ve hibrit eğitime ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir.
Ç9	Din eğitimindeki konuların genellikle soyut kavramlar üzerine yoğunlaşması nedeniyle, Metaverse, bu kavramların görselleştirilmesine ve öğrencilerin içinde bulunduğumuz dünyada mümkün olmayan deneyimler yaşamasına olanak tanıyarak, nesnelere ve mekânların gerçek ortamdaki soyutlanmadan incelenmesine imkân sağlayacaktır.
Ç10	Metaverse'e yönelik tutum ve farkındalık arttıkça, postmodern tüketim anlayışının da arttığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin Metaverse'e yönelik tutum düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
Ç11	Metaverse teknolojisinin fen eğitiminde kullanımı, öğrencilere etkileyici ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Aynı zamanda, öğrencilerin Metaverse üzerinde deneyler tasarlayıp uygulayarak birlikte çalışma ve iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları da bulunmaktadır.
Ç12	Araştırma sonucunda, Metaverse'ün eğitim/öğretim alanında birçok fırsat ve tehdit barındırdığı, bu durumun öğretmenlik mesleğinden beklenen becerileri daha karmaşık hale getirdiği sonucuna varılmıştır.
Ç13	Çalışmadan elde edilen verilerin analiz sonuçları ile Metaverse ortamında bir eğitim

	platformu ve sınıf ortamı tasarlanmıştır.
Ç14	Dünya çapında, müzelerde kullanılan yeni teknolojilerin henüz yaygın bir şekilde kullanılmadığı gözlemlenmektedir. Türkiye'deki örneklerle bakıldığında ise müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve Metaverse teknolojilerinden yararlanmanın oldukça sınırlı ve yetersiz olduğu görülmektedir.
Ç15	Analiz sonucunda eğitimde Metaverse kullanımı bağlamında, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, karma gerçeklik ve genişletilmiş gerçeklik teknolojileri en belirgin olanlar olarak öne çıkmıştır.
Ç16	Sonuçlar, birçok öğretmen adayının Metaverse dünyasıyla ilgili kavramları duymadığını göstermektedir. Az bir kısmının ise Metaverse ve Web 3.0 kavramları hakkında bilgi sahibi olduğu ancak bu bilgilerin yüzeysel olduğu belirlenmiştir.
Ç17	İncelenen çalışmalardan yola çıkarak eğitimin tüm alanlarında teknolojinin kullanımının gerekli olduğu ve verimliliği artıracığı düşünülmektedir.
Ç18	Analizlerin sonucunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı için 5. sınıf kazanımlarının çoğunun Metaverse teknolojisine uymadığı, 6. sınıf kazanımlarının uygun olduğu görülmüştür.
Ç19	Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Metaverse, nesnelerin interneti, bulut bilişim ve blok zincir teknolojisi kavramlarını duymadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğunluğu sanal gerçeklik, büyük veri, simülasyon ve yapay zekâ kavramlarını duyduklarını ifade etmiştir.
Ç20	Klasik ve kısa vadeli ders müfredatlarıyla vergi bilgisi, algısı ve davranışlara pozitif etki etmenin istatistiksel olarak beklenen düzeyde görülmediği belirlenmiştir.
Ç21	Türkiye'de, halkla ilişkiler ve tanıtım ile ilgili vakıf ve devlet üniversitelerinde toplam 71 eğitim programı bulunmaktadır. Ancak, yapılan araştırma kapsamında incelenen bu 71 programın derslerinin analizi sonucunda, sadece 13 üniversitenin Metaverse (veya Sanal Gerçeklik) kavramına yönelik ders veya ders içeriği sunduğu belirlenmiştir.
Ç22	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde Metaverse kullanımı, Web 2.0'un bir üst evresi gibi görünmektedir. Bu açıdan, Metaverse, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde bilgi aktarımında yeni nesil internete uyum sağlama veya dönüşümü temsil edebilir.
Ç23	Artırılmış gerçeklik uygulamaları ve üç boyutlu dijital öğrenme araçlarıyla özellikle çocuklar için eğlenceli, motivasyonu artırıcı ve 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak öğrenci merkezli, aktif bir öğrenme süreci sağlanabilir.
Ç24	Güncel literatüre bakıldığında, mesleki uygulamaların öğreniminde Metaverse uygulamalarının kullanımının, öğrenmeyi kolaylaştırma, mesleği benimseme ve eğitim memnuniyetini artırma açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.
Ç25	Çalışmadan çıkarılan sonuç Metaverse kavramı üniversiteler için farklı tehditler ve fırsatlar sunmaktadır, bu da yeni deneyimler ve eğitimde yeni bir işleyiş olanağı yaratacaktır.
Ç26	Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin Metaverse'e yönelik endişelerini ölçmek için uyumlu, geçerli ve güvenilir 23 maddelik bir set geliştirilmiştir.
Ç27	Yurtdışındaki müzelerin artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve Metaverse teknolojilerinden ziyaretçi deneyimi ve eğitim açısından daha fazla faydalandığı görülmektedir. Buna karşılık, ülkemizdeki müzelerin bu alanda gerçekleştirdikleri girişimlerin yetersiz olduğu ifade edilmelidir.
Ç28	Öğretmenler, simülasyon şehir, Metaverse ve Z kütüphane gibi sanal ortamların etkili olduğunu düşünürken, öğrencilerin ise üç boyutlu etkileşimli ortam, çevrimiçi e-kurslar ve Metaverse gibi ortamların etkili olduğunu düşündükleri gözlemlenmektedir.

Ç29	Araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin Metaverse bilgi düzeyi ile dijital oyun oynama motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
Ç30	İnternet bağımlılığı ölçeği ve sosyalleşme taktikleri ölçeği alt boyutları ile Metaverse ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, sosyalleşme taktikleri ölçeği toplam puanları ile Metaverse ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde yapılan çalışmaların bir kısmının Metaverse'ün avantaj ve dezavantajları üzerinde durduğunun diğerlerinin ise belli çerçevelerde Metaverse teknolojisinin çalışılan konu bağlamında analizlerinin yapıldığı görülmüştür. Bulgular özetlendiğinde, çalışmalar Metaverse'in eğitimde büyük potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu Metaverse'i olumlu bulurken, öğretim görevlileri farklı bir görüşe sahiptir. Metaverse, öğrencilere zaman ve mekân özgürlüğü sağlamanın yanı sıra problem çözme, işbirlikli öğrenme gibi avantajlar sunar. Ancak, güvenlik, siber zorbalık gibi tehditler de vardır. Metaverse'in eğitimdeki etkisi büyük olmakla birlikte, altyapı eksiklikleri ve teknolojiye adapte olma zorlukları da mevcuttur. Araştırmalar, öğretmen adaylarının Metaverse konusunda bilgi eksikliği yaşadığını göstermektedir. Müzelerde kullanılan yeni teknolojilerin yeterince benimsenmediği ve Metaverse'in müze eğitimindeki potansiyelinin Türkiye'de yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Metaverse'e yönelik endişelerini ölçmek için bir set geliştirilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, farklı sanal ortamların etkili olduğunu düşünmektedirler. Benzer öneriler gruplandırılıp Tablo 13' te çalışma kodlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 13

Metasenteze Dâhil Edilen Çalışmaların Önerileri

Öneriler	Çalışma Kodları
Akademisyen/öğretmen/öğrencilerin Metaverse konusunda eğitim almaları	Ç1, Ç6, Ç8, Ç11, Ç16, Ç18, Ç21, Ç22
Sanal sınıf/kültürel öğrenme ortamlarının oluşturulması	Ç2, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç20, Ç23, Ç25, Ç28
Öğrencinin/öğreticinin ihtiyaç ve beklentilerinin analizinin yapılması	Ç3, Ç13
Metaverse teknolojilerine alt yapı, gerekli araç-gereç konularında yatırım yapılması	Ç4, Ç21, Ç25, Ç28
Çok disiplinli eğitimlerde yeni Metaverse projelerinin yapılması	Ç14, Ç11, Ç17, Ç19, Ç24, Ç26, Ç27, Ç30

Tablo 13'te görüldüğü gibi, en çok öneri yapılan konu sanal sınıf ve uygulama ortamlarına geçiş yapılması ve artık teorik çalışmalardan ziyade deneysel çalışmalara ağırlık verilmesidir. Bazı çalışmalarda öneri sunulmamıştır. Bu öneriler dışında farklı örneklemeler, şehirler üzerinde çalışmalar yapılması ve eğitim programına Metaverse ile ilgili ders ve konuların eklenmesi de geçen öneriler arasındadır. Genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin Metaverse konusunda eğitilmesi ve kaynaklara ulaşımın kolaylaştırılması üzerinde durulmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın alt problemlerine göre bulgular sırayla incelenip sonuçlar verilmiştir. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Türkiye'de sadece 24 üniversitede bu

alandaki çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu sayının ve dağılımın az olmasının nedeni Metaverse'ün henüz ülkemizde yeni duyulan, eğitim programında ve uygulamalarında adı geçmeyen bir kavram olması olabileceği düşünülmektedir. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların türlerine göre dağılımı incelendiğinde makale sayısının tez sayısından fazla olması lisansüstü öğrencilerinin bu alanda çalışmalara daha fazla yönelmesi gerektiğini göstermektedir.

Metasenteze dâhil edilme kriterlerine uyum sağlayıp incelenen çalışmaların sadece 2022-2023 yıllarını kapsamı da bu alanda yeterli çalışmanın olmadığına Türkçe literatürdeki bir eksikliğin göstergesidir. Son yıllarda çalışma sayılarının artması daha Metaverse konusunun ülkemizde de gündeme geldiğini göstermektedir.

Metasenteze dâhil edilen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde uygulamaya yönelik çalışmaların olmaması genel olarak tarama modelinin kullanılması literatürde bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Metaverse ve eğitimin bütünleştirilmesi için teorikten çok pratik çalışmalara yoğunlaşılması gerektiğini göstermektedir. Metasentez çalışmasının sonucunda incelenen çoğu çalışmanın tarama yöntemine dayalı teorik çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Metasenteze dâhil edilen çalışmaların çoğunluğunun teorik çalışmalar olması, uygulamalı deneysel pratik çalışmalara yönelik bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Metaverse alanında yapılan araştırmaların daha fazla somut uygulama ve deneysel çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gerçek dünya koşullarında yapılan uygulamalı çalışmalar, teorik bilgiyi güçlendirerek daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda daha fazla deneysel çalışmanın yapılması ve teorik bilginin pratik uygulamalarla desteklenmesi önemlidir.

Metasenteze dâhil edilen çalışmaların örneklemi akademisyen, öğretmen, üniversite öğrencisi ve ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Örneklem gruplarına göre dağılımı incelendiğinde en çok üniversite öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesine karşın lise ve ilkökul düzeyinde örneklem seçiminin yapılmaması ve ortaokul öğrencileri ile olan çalışma sayısının da az olması mevcut literatürün eksikliklerinden biridir.

Metasenteze dâhil edilen çalışmaların amaçlarına yönelik bulgular incelendiğinde büyük çoğunluğun belli bir disiplin üzerinden veya sadece eğitim bağlamında Metaverse incelemesi yaptığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Daha farklı ve fazla disiplinler açısından da yeni çalışmalar yapılarak literatürdeki boşluklar doldurulmalıdır.

Metasenteze dahil edilen çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde teorik çalışmaların sayıca fazla olmasından dolayı en çok envanter kaydı karşımıza çıkmaktadır. Uygulamaya yönelik çalışmaların eksikliği de buradan anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak yorumlandığında Metaverse ortamında görsel iletişim tasarımı eğitimine ilişkin öğrencilerin genelde olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, ancak öğretim görevlilerinin bu konuda daha olumsuz bir tutum sergilediği görülmüştür. Metaverse, öğrencilere zaman ve mekân özgürlüğü sağlamanın yanı sıra problem çözme, deneyerek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve kültür öğrenimi gibi alanlarda avantajlar sunarken, öğretmenlere de materyal hazırlama ve kullanımı konusunda fırsatlar sunmaktadır. Metaverse'ün sunduğu fırsatlar arasında artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, genişletilmiş gerçeklik gibi teknolojilerin yanı sıra işbirlikli öğrenme, öğrenci katılımı ve aidiyet hissi gibi unsurlar bulunmaktadır. Ancak, güvenlik, kimlik sorunu, siber zorbalık, dijital şiddet gibi tehditler de göz ardı edilmemelidir. Metaverse'in eğitim alanında birçok fırsat ve tehdit barındırdığını ve öğretmenlik mesleğinin beklentilerini daha karmaşık hale getirdiğini ortaya

koymuştur. Öğrencilerin Metaverse'e yönelik tutum düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ocak, Ütebay ve Karakuyu, 2024). Metaverse'in eğitimde kullanımının artmasıyla birlikte, özellikle fen eğitiminde etkileyici ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir. Ancak, öğrencilerin ve öğretmenlerin Metaverse'e yönelik bilgi düzeylerinin genellikle düşük olduğu ve eğitim programlarının Metaverse teknolojisine uygun olmadığı da vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Metaverse'in eğitimde kullanımıyla ilgili olarak daha fazla farkındalık oluşturulması ve öğretmenler ile öğrenciler arasında bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanacak bilgi ve becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Metasenteze dâhil edilen çalışmaların önerilerine yönelik bulgular incelendiğinde Öneriler arasında en çok vurgulanan konular, sanal sınıf ve uygulama ortamlarına geçiş yapılması ve teorik çalışmalardan ziyade deneysel çalışmalara öncelik verilmesidir. Bu önerilerin yanı sıra, farklı örneklemeler ve şehirler üzerinde çalışmalar yapılması ve müfredata Metaverse ile ilgili ders ve konuların eklenmesi de öneriler arasındadır. Genel olarak, öğrenci ve öğretmenlerin Metaverse konusunda eğitilmesi ve kaynaklara erişiminin kolaylaştırılması üzerinde durulmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmalar Metaverse kullanımının öğrencilere daha interaktif, etkileşimli ve derin öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline işaret etmektedir. Özellikle, Metaverse içinde oluşturulan simülasyonlar, soyut veya karmaşık konseptlerin öğrenilmesini kolaylaştırabilir, öğrenci motivasyonunu artırabilir ve katılım düzeyini yükseltebilir. Bu, eğitimde Metaverse kullanımının öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimi üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine dair önemli bir göstergedir. Ancak, çalışmanın bulguları, Metaverse eğitiminin uygulanması sırasında karşılaşılan bazı zorluklara da işaret etmektedir. Bazı sınırlılıkları zayıf sosyal bağlantılar ve mahremiyetin ihlal edilme olasılığı, Metaverse'in sanal alanı ve anonimliği nedeniyle çeşitli suçların işlenmesini kolaylaştırması ve öğrenciler için gerçek dünyaya uyumsuzluk olabilir (Kye ve ark., 2021). Özellikle, teknolojik altyapıya ulaşım konusundaki eşitsizlikler, bu yeni eğitim modelinin geniş çapta benimsenmesini sınırlayabilir. Ayrıca, gizlilik endişeleri ve teknolojiye bağımlılık gibi konular da dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Bu noktada, Metaverse eğitimi projelerinin başarılı olabilmesi için bu zorluklara yönelik çözümler geliştirilmesi önem arz etmektedir. Metaverse'in eğitim alanında çeşitli fırsatlar ve zorluklar sunduğu açıkça görülmektedir. Metaverse'in sunduğu avantajlar arasında zaman ve mekân özgürlüğü, işbirlikli öğrenme ve problem çözme gibi unsurlar bulunmaktadır. Ancak, güvenlik, kimlik sorunları ve çevrimiçi bağımlılık gibi riskler de vardır. Ayrıca, eğitimde Metaverse'in etkili bir şekilde kullanılabilmesi için altyapı eksiklikleri ve eğitimcilerin bu teknolojiye adaptasyonunda yaşanan zorluklar da önemlidir. Eğitimcilerin bu yenilikçi eğitim materyallerine karşı önyargılarının olabilmesi veya bu eğitim ortamlarındaki teknolojik eğitim materyalini kullanabilecek düzeyde teknolojik bilgi birikimi olmaması ve deneyiminin olmaması da yaşanabilecek zorluklar arasında sayılabilir (Uzun Hazneci, 2021). Bu bulgular ışığında, Metaverse'in eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl geliştirilebileceğini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Metaverse ve eğitim alanında çalışma yapacak araştırmacıların farklı disiplin ve derslerle bütünleştirilmesine ilişkin araştırmalar yapmaları önerilir.
- Metaverse teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanılabileceğini, öğrenme deneyimini nasıl geliştirebileceğini ve öğrenci başarısını nasıl artırabileceğini değerlendirmelerini teorik olarak değil uygulama yönüyle incelenmesi yapılabilir.

- Metaverse, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayabilir ve öğretim yöntemlerini yenilemelerine olanak tanıyabilir. Öğretmen eğitimine yönelik Metaverse uygulamalarının incelenmesi ve bu uygulamaların öğretmenlerin becerilerini nasıl geliştirebileceğinin araştırması yapılabilir.
- Sadece öğretmenlik değil başka meslek dallarının eğitiminde de ülkenin çağa ayak uydurabilmesi açısından Metaverse hakkında eğitici derslerin eğitim programına eklenmesi önerilir.
- Teknoloji erişimini artırmaya yönelik politika ve projelerin geliştirilmesi, öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmak için kritik bir rol oynamaktadır. Metaverse tabanlı eğitim uygulamalarının tüm öğrencilere eşit erişim ve fırsat sağlamak için nasıl tasarlanabileceğini ve bu konuda hangi stratejilerin etkili olduğunun araştırması yapılabilir.
- Sanal evren tasarımlarına yönelik öğretmen, öğrenci, akademisyen görüşlerine daha fazla başvurarak her eğitim düzeyinde öğrenme ortamları tasarlanması sağlanabilir.
- Özellikle teknoloji ile iç içe olan fen alanında sadece bir çalışmaya rastlanması fen eğitiminde Metaverse teknolojilerinden yararlanma üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.
- Türkiye'de Metaverse teknolojilerinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin ve öğrencilerin bu teknolojilere daha fazla erişim sağlamak için eğitilmesi, Türkçe içerik üretimini teşvik etmek için destek sağlanması ve altyapı iyileştirmeleri yapılması yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Meta-Sentez çalışmasında kullanılan kaynaklar “ * ” işaret ile gösterilmiştir.

- *Ağgül, E., Yalçın, S. A., ve Yalçın, P. (2023). Öğretmen Adaylarının Metaverse ve Web 3.0 Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 292-307.
- *Akkaya, N., ve Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314-326.
- Aküzüm, C., & Özmen, F. (2014). Eğitim Denetmenlerinin Mesleki Gelişim, Tükenmişlik ve İş Doyumuna İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.88173>
- *Altunal, I. (2022). Metaverse dünyasının eğitim modeli olarak kullanımı ve muhasebe eğitimine yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(Özel Sayı), 433-443.
- *Artsın, M., ve Sezer, A. B. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metaverse: Bir SWOT Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 497-507.
- Atıf Alkan, S., ve Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 267-295.
- *Avinç, E. (2023). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Metaverse Korku Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramına Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- *Aydın, Z. P. (2022). Yüksek Öğretimde Görsel İletişim Tasarımı Eğitiminin Metaverse Ortamında Verilmesine Dair Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bair, C. R. (1999). *Meta-synthesis: A new research methodology. The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. San Antonio: Texas.
- *Balat, Ş., Yavuz, M., ve Kayalı, B. (2023). Using Metaverse in Education: Bibliometric and Content Analysis on Applications, Tools and Impacts. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1365-1384.

- *Bıçak, T. N. (2023). *Metaverse’de Dil Öğrenmeye Yönelik İdeal Ortamların Tasarlanmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- *Bulut, Y. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Taktikleri ve İnternet Bağımlılığı ile Metaverse Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- *Çakır, Z., Gönen, M., ve Ceyhan, M. A. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin metaverse farkındalıklarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 406-418.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- *Çolak, T. (2023). *Metaverse Dünyasının Üniversitelere Entegrasyonu: Bir Delphi Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- *Demirekin, M. Dil Öğretiminde Güncel Yeni Teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641.
- *Göçen, A. (2022). “EĞİTİM BAĞLAMINDA METAVERSE”. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122.
- Han, S., & Noh, Y. (2021). Analyzing higher education instructors’ perception on Metaverse-based education. *Journal of Digital Contents Society*, 22(11), 1793-1806.
- *Karakoyun, F. (2023). Vergi Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesinde Bir Analiz ve Vergi Eğitiminde Metaverse. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 83-105.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- *Kaya, Z. (2023). Metaverse Çağında Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğini Düşünmek. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 295-321.
- Kıncal, R. Y., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.
- Kye B, Han N, Kim E, Park Y, Jo S. Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *J Educ Eval Health Prof*. 2021;18:32. doi: 10.3352/jeehp.2021.18.32. Epub 2021 Dec 13. PMID: 34897242; PMCID: PMC8737403.
- Metin, M., Gürbey, S., ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Ocak, G., Ütebay, G. ve Karakuyu, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin metaverse inançları ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 353-370.
- *Öksüz, B., Ormancı, M., ve Şendoğan, F. (2023). Metaverse Halkla İlişkiler Eğitiminde Nerede? Türkiye’deki Halkla İlişkiler Bölümlerine Yönelik Bir Analiz. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-27.
- *Özdemir, S., ve Gıynaş, A. Y. (2022). Metaverse ve Din Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 7(4), 1080-1112.
- Uzun Hazneci, Ö. (2019, Ekim). *Güncel Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitim Alanında Kullanımı Üzerine Bir İnceleme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu, Samsun.
- *Parlak, S. N. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse’e Genel Bakış. *Talim*, 7(1), 54-74.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

- Serbest, A. (2014). Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması. *Unpublished masters thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.*
- *Sirkıntı, M., ve Bolat, Y. (2023). Ortaokul Bilişim Teknolojileri Öğretim Programının Metaverse Kavramı Bağlamında Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12(5), 2782-2798.*
- *Şahin, Z. (2023). Metaverse Ortamında Muhasebe Eğitimi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, (41), 166-181.*
- *Taşçı, Z. T. (2023). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Metaverse Bilgi Düzeyleri ve Dijital Oyun Oynama Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- *Toy, E., Uçan, B., Kılavuz, M. F., Uğraş, T., Altun, O., Aydoğdu, B., ve Çalışkan, E. (2023). Eğitim Odaklı Sanal Evren Tasarımı: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(45), 539-561.*
- *Yağcı, A., ve Şentürk, C. Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji) Eğitiminde Metaverse. *EDUCATIONE, 2(2), 264-290.*
- *Yaman, Z., ve Elmaz, Z. Üniversite Öğrencilerinin Metaverse'e Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin Postmodern Tüketim Anlayışı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(3), 854-863.*
- *Yaşar, Ş. (2022). Reflection of Virtual Reality on Accounting Education: Transformation of University to Metaversity. *Journal of Business in The Digital Age, 5(2), 95-104.*
- *Yıldız, F. U., & Bilgisu, G. Metaverse Araçları Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Nasıl Kullanılabilir?. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 8(2), 271-294.*
- *Yumak, S. (2023). *Müze Eğitiminde Sanal Gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik ve Metaverse Kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- *Yumak, S., ve Karadeniz, C. (2023). Müze Eğitiminde Yeni Teknolojilerin Kullanımı ve Kazanımlar. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi, 5(Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Müzecilik ve Müze Eğitimi" Özel Sayısı), 62-77.*
- *Yurdakal, İ. H. (2022). Metaphoric Perceptions of Adults on Digital Concepts in Education. *The Journal of Limitless Education and Research, 7(3), 513-542.*
- *Yurttaş, A., ve Kabak, T. (2023). Metaverse ve Hemşirelik Eğitimi. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(3), 442-451.*

Investigating the Practice Teaching Course from the Perspective of Pre-school Pre-service Teachers

Sevim KARAOĞLU

Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı-Türkiye

Article History

Submitted: 07.08.2024

Accepted: 30.09.2024

Published Online: 03.11.2024

Keywords

Early childhood education
Teacher training
Practice teaching course
Pre-service teacher



DOI: 10.29129/inujgse.1529845

Abstract

The Teaching Practice course provides an opportunity for pre-service teachers to get acquainted with teaching skills. This course, which allows pre-service teachers to apply the theoretical knowledge they have learnt during their undergraduate education in a practical way, provides important contributions to the teaching profession. A qualitative method was applied within phenomenological approach. Purposeful sampling used to gather data. This study was conducted with 10 preschool teacher candidates studying in the preschool education teaching department of a state university in the 2023-2024 academic year. An open-ended interview form was created to collect data from the participating pre-service teachers. The data collected through this form and was analyzed with content analysis. In this study, two main findings were revealed: findings regarding the Teaching Practice courses and findings regarding daily plans. The contributions of the course to pre-service teachers and the difficulties they encountered during the course were discussed. Regarding the daily plans prepared in the Teaching Practice course, the difficulties encountered while preparing a daily plan and the difficulties they encountered during the implementation of their plans were concluded under two subheadings. It was suggested that the Teaching Practice course hours be increased and that prospective teachers be supported in their daily plans.

Okul Öncesi Öğretmen Adayları Perspektifinden Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İncelenmesi

Sevim KARAOĞLU

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 07.08.2024
Kabul: 30.09.2024
Online Yayın: 03.11.2024

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi öğretmenliği
Öğretmen Eğitimi
Öğretmenlik Uygulaması
Öğretmen adayları



DOI: 10.29129/inujse.1529845

Öz

Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileriyle tanışmasına fırsat veren bir derstir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları teorik derslerin uygulamalı bir şekilde yapılmasına olanak sağlayan bu ders öğretmenlik mesleğine yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımı ile yapılmış olan bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 10 okul öncesi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarından veri toplamak için açık uçlu görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin bulgular ve günlük planlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki ana bulgu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin olarak dersin öğretmen adaylarına katkıları ve ders alınan süreçte karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırlanan günlük planlara ilişkin olarak da günlük plan hazırlarken karşılaşılan zorluklar ve planlarını uygulama esnasında karşılaştıkları zorluklar ortaya iki alt başlıkta ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlik Uygulama ders saatlerinin arttırılması ve öğretmen adaylarına günlük planlarında destek olunması önerilmiştir.

GİRİŞ

Toplumların ilerlemesindeki en temel yapıyı oluşturan meslek öğretmenlerdir. Öğretmenin yetiştirilmesi, öncelikle adayının seçimi ile başlar sonrasında ise ona verilen eğitim ve uygulama süreci ve bu sürecin değerlendirilmesi gibi basamakları olan bir konudur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerin başarılı bir şekilde yetiştirilebilmesi için öncelikle hizmet öncesi eğitimlerinin bilimsel bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Öğretmen verimliliğinin ve kalitesinin yükseltilmesi için hizmet öncesi eğitimlerin ise sürekli olarak iyileştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin gerekli donanımına sahip olabilmelerini sağlamak için öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesi ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği için hizmet öncesinde uygulamalı derslerin kritik bir önemi vardır. Öğretmenlik uygulaması dersleri ise öğretmen adaylarına eğitimlerinde öğrendikleri teorik bilgileri pratik etme şansı vermektedir. Öğretmen adayları dördüncü sınıfta, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında üniversite hayatları boyunca edindikleri kuramsal bilgileri yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları bulabilmektedirler (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yeşilyurt, 2010). Bu fırsatların öğretmenlik mesleğine geçmeden önce, uygun bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersleri, dördüncü sınıfın bahar ve güz döneminde verilen, iki saat teori, altı saat uygulama ve beş kredilik içerikli bir derstir. Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatına göre, Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen olunacak alanda ve öğretim düzeyinde planlı şekilde öğretmenlik becerileri kazandırmayı ve değerlendirmeyi amaçlayan ders olarak tanımlanmıştır (1998/2493). Öğretmenlik Uygulaması dersi, nitelikli öğretmenler yetiştirilebilmesi için önemli bir ders olup, etkili bir şekilde öğretmen adaylarına verilmesi gerekmektedir (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Öğretmenlik Uygulama derslerinin temel amacı nitelikli öğretmen yetiştirmenin yanı sıra, mesleğini seven, gelişime açık ve öğrencilerini düşünen öğretmenler yetiştirmektir (Karasu Avcı ve İbret, 2016). İdeal öğretmen, mesleğini seven, çağdaş, cana yakın, öğrencilerini seven ve onların iyiliğini düşünen, öğrenciyi aktif hale getiren ve okulu öğrenciye sevdiren öğretmendir (Küçükahmet, 2004). İdeal öğretmenlerin yetiştirilmesi için Öğretmenlik Uygulaması dersi kritik önem taşımaktadır.

Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında günlük planlarını yapma, mesleki becerilerini geliştirme, gerekli materyalleri hazırlama, çocuklarla eğitsel anlamda iletişim kurma gibi fırsatlarla karşılaşmaktadır. Yükseköğretim Kuruluna (YÖK, 1998) göre ise, öğretmen adaylarının uygulama dersi kapsamında mesleği ile ilgili beceri ve tutum kazanması, uygulamalarını ve deneyimlerini arkadaşlarıyla ve uygulama dersini değerlendiren öğretim üyesi ile paylaşması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, uygulama öğretmeni, uygulama öğrencisi ve uygulama öğretim elemanı değerlendirmeler yaparak bir ürün dosyası çıkarması beklenir. Ders kapsamında öğretmen adayları okullarının buldukları ildeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara gönderilmektedirler. İki akademik dönem boyunca alınan Öğretmenlik Uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarının edinmesi gereken özellikler vardır. Bu özellikler mesleğin gerekli olan özelliklerini kazanma, öğretmen yapılacak alan ile ilgili programları anlayabilme, arkadaşlarıyla ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunmak suretiyle kendini aktif hale getirme şeklinde Demirtaş ve Güneş (2004) tarafından vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının uygulama derslerinde karşılaştıkları sorunlar ortaya konulmuştur (Değirmençay ve Kasap, 2013; Ekin ve Susam, 2023; Erarslan, 2009; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2013; Kavas ve Bugay, 2009; Selvi, Doğru, Gencosman ve Saka, 2017; Taşdere, 2014). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar için sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada 2017-2018 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul

Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 64 öğrenci ile yaptıkları çalışmada üniversitedeki danışman öğretim elemanları ile iletişim sorunlarını ve danışmanların öğretmen adaylarına yeterince destek olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bay, Şeker ve Alisanoğlu (2020) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersi alan öğrencilerin uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak yöneticilerin olumsuz iletişimleri ve uygulama okulundaki personellerin olumsuz davranışlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Karasu Avcı ve İbret (2016) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uygulamalarda karşılaştıkları problem olarak, uygulama okulundaki öğretmenlerin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi ve vazifeleri haricindeki işlerde de onları kullandığını vurgulamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinden ne derece verim alabildiklerini ortaya çıkarmak için planlanmıştır. Çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesine destek olacağı düşünülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları için katkılarına, onların dersten beklentilerine, karşılaştıkları problemlere ve günlük plan hazırlamada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi katkılarına nasıl değerlendirmektedirler?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde günlük plan hazırlama ve uygulamalarına yönelik karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

YÖNTEM

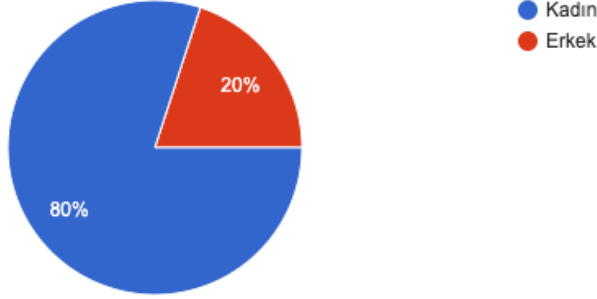
Desen

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerini incelemek için nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların görüşme, gözlem ya da doküman analizi gibi çeşitli veri toplama araçları aracılığıyla verilerin toplandığı ve ele alınan durumun tüm gerçekliğiyle ortaya çıkarıldığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik yaklaşım ise, belirli bir fenomen ve kavram ile alakalı olarak katılımcıların anlayışlarını, algılarını, bakış açılarını ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerinin üzerinde duran bir yaklaşımdır (Rose vd., 1995).

Çalışma Grubu

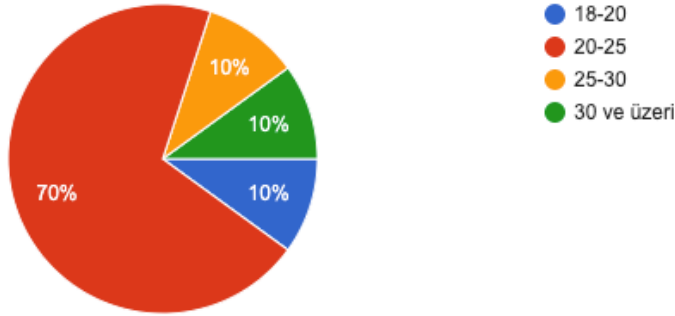
Araştırmada, katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklem olasılık içermeyen ve zengin durumları ayrıntılı şekilde inceleme fırsatı sağlayan bir örneklem türüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Nitel araştırmalarda, katılımcı sayısından ziyade katılımcılardan derinlemesine toplanan veriler ve çalışmaya katkısı ön plandadır (Patton, 2005). Bir devlet üniversitesinin 2023/2024 Bahar dönemi okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan 10 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu 10 katılımcı iki dönemde de Öğretmenlik Uygulaması dersi almışlardır.

Şekil 1

Katılımcıların cinsiyet dağılım grafiği

Şekil 1’de de görüldüğü üzere, katılımcıların %80’i kadın ve %20’si erkektir.

Şekil 2

Katılımcıların yaş dağılım grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu 20-25 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, açık uçlu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırma soruları kapsamında alan yazın incelenerek oluşturulmuş açık uçlu sorular için iki farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Sonrasında ise katılımcılar dışında üç öğretmen adayıyla da görüşülmüş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra sorular Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında görüşler ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında hazırlanan günlük planlar ile ilgili görüşler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının fakültede haftada iki saat teorik uygulama okullarında ise altı saat uygulama yapmaları zorunludur. Öğretmenlik Uygulaması iki akademik dönem alınan bir derstir. Katılımcılar iki dönemde de derslerini başarıyla tamamladıktan sonra bahar dönemi sonunda görüşme yapılması için randevu ayarlanmıştır. Her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Katılımcılara öncelikle gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Kendilerinden toplanan verilerin nerede ve nasıl kullanılacağı anlatılmış, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Kendilerinin de izinleriyle ses kayıtları alınmıştır. Kimlik bilgilerinin, ses kayıtlarının ve görüşmelerin gizli tutulacağı belirtilmiş ve katılımcılara kodlar verilmiştir (K1, K2, K3...K10 şeklinde).

Bu çalışmada görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcılardan alınan ses kayıtları bilgisayarda yazılı hale getirilmiştir. Sonrasında kodlarına ayrılmış ve birbirleriyle ilişkili olarak kategorileştirilmiştir. İçerik analizi, verilerin önceden belirlenmiş temalar kapsamında özetlenip yorumlanması şeklinde yapılmaktadır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analizler yapılırken bağımsız bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Araştırmacılar bağımsız şekilde ortaya çıkardığı kodları ve kategorileri karşılaştırmışlar ve bir araya gererek karara varmışlardır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için ise katılımcı öğretmen adaylarının metinleri bağımsız araştırmacı ile birlikte tek tek analiz edilip, Miles ve Huberman (1994) formülü uygulanmıştır. Görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x100 formülü kullanılarak yapılan hesaplamada araştırmacılar arasındaki uyum %89 bulunmuştur.

BULGULAR

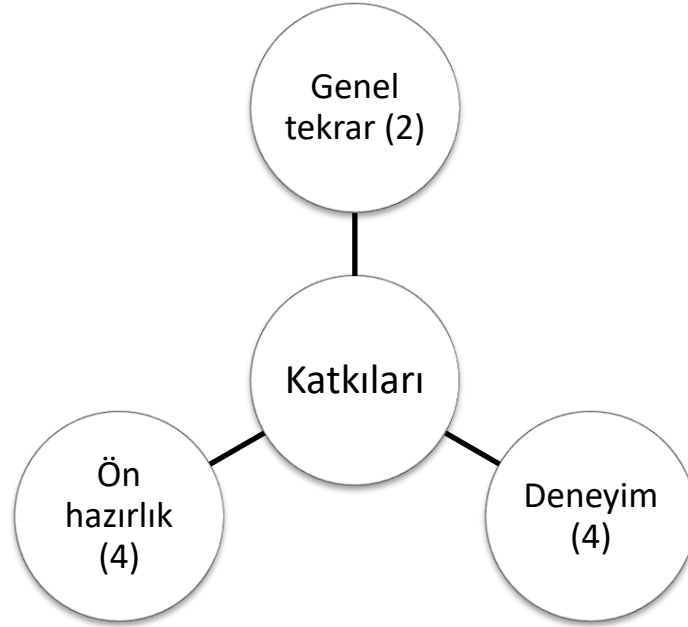
Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşleri, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları günlük planlara yönelik görüşleri olmak üzere iki ana tema şeklinde sunulmuştur.

Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik bulgularda dersin katkıları ve karşılaşılan problemler olmak üzere iki alt bulgudan oluşmaktadır.

Şekil 3

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkılarına İlişkin Görüşler



Şekil 3'te katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması derslerin yönelik düşüncelerine yer verilmiştir. 2 katılımcı bu dersin teorik dersleri tekrar ettirmesine yönelik katkısı olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı bu konuyla ilişkili olarak:

"Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırlık yaparken geçmiş dönemlerde öğrendiğimiz teorik derslerin notlarına bakmak durumunda kalıyorum ve bu alana hakimiyet için gerekli teorik bilgiyi hatırlamamı sağlıyor, muhtemelen bu ders olmasa tekrar etmeyeceğim şeyler" (K2).

Katılımcılardan 4'ü bu dersin mesleğe ön hazırlık sağladığına değinmiştir. K4 bu durumla ilgili olarak *"okul öncesi öğretmenliğine karşı olan önyargılarımın kırıldığını hissediyorum, mesleğe yönelik hem teorik bilgileri uygulama şansımız olduğu için bir ön hazırlık kazandırdı bize bu ders"* şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcılardan 4'ü ise bu dersin onlara deneyim kazandırdıklarını vurgulamışlardır. Bir katılımcı buna yönelik şunları belirtmiştir:

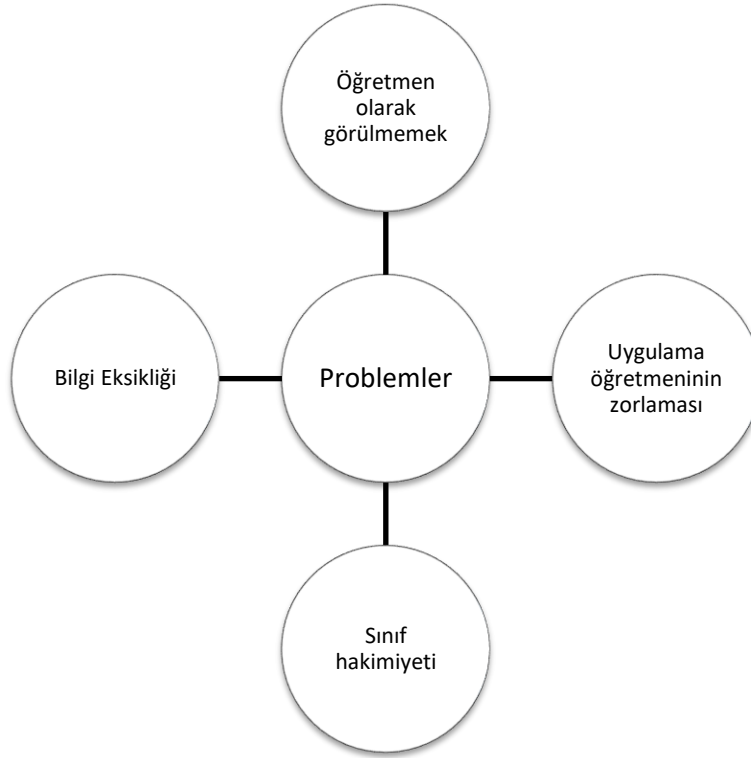
"Öğretmen olmadan önce büyük bir deneyim sağlıyor. Öğretmenliğe geçişte neleri yapıp neleri yapmamamız gerektiği konusunda yardımcı oluyor. Çocukları anlamamız ve onlara faydalı olmamız konusunda önemli bir ders. Biz öğretmen adaylarını ve yetiştireceğimiz öğrencilerin geleceğine yön veren bir ders" (K8).

Yine bu alt bulguya ilişkin başka bir katılımcı ise şunları söylemiştir:

"Sınıf yönetimi ile ilgili deneyim kazanıyoruz. Öğretmenliğe geçişte neleri yapıp neleri yapmamız gerektiği ile ilgili şeyleri deneyimleyerek öğreniyoruz. Çocukları anlama ve onlara yaklaşma konusunda kazandırdıkları çok değerli"

Şekil 4

Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaşılan Problemler



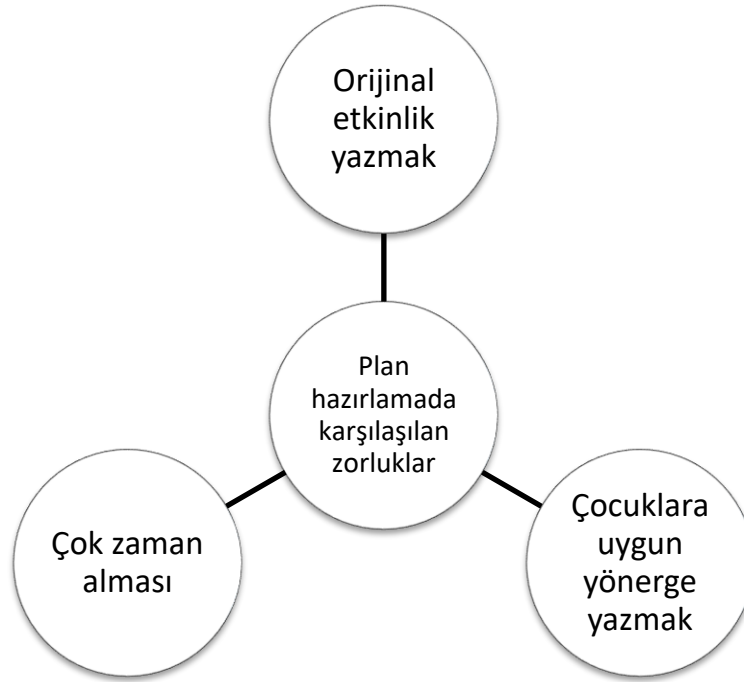
Şekil 4'te öğretmen adaylarının uygulama esnasında karşılaştıkları sorunlar görselleştirilmiştir. Katılımcılar sıklıkla uygulamaya gittiklerinde ne çocuklar ne okuldaki öğretmenler ne de idareciler tarafından öğretmen olarak görülmedikleri için kendilerini mutsuz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak uygulama öğretmenleri onlardan vazifeleri olmayan şeyleri istediklerini de ilave etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak K3 "uygulama okulunda idareciler, öğretmenler ve çocuklar tarafından öğretmen olarak sayılmıyoruz ara eleman gibiyiz, bence onlar bize nasıl davranacağı ile ilgili bilgilendirilmeli" şeklinde yorum yapmıştır. Uygulama öğretmenin zorlaması alt temasında ise katılımcılar uygulama öğretmenlerinin, kendilerinin planlarını zaman zaman beğenmediklerini ve tekrar plan yaptıklarını belirtmişlerdir. K5 "uygulama öğretmeni ona önceden yolladığım planı çoğu zaman beğenmiyor ve ben bu konuda ciddi anlamda zorluk yaşıyorum. Bir şey beğendiremiyorum, uygulama yaparken de yardımcı oluyor bu süreç öğretici de oluyor" şeklinde zorlandığı noktayı ifade etmiştir. Katılımcıların değindiği diğer bir zorluk ise sınıfta hakimiyet noktasında zorluk çekmeleri olmuştur. K2 bu konuyla ilgili olarak "sınıflar çok kalabalık ve çocuklar bizi öğretmen olarak görmedikleri için bizi çok da dinlemiyorlar, bu yüzden sınıf hakimiyeti noktasında ciddi sorunla yaşıyorum" ifadesiyle bu konuya yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Diğer bir problem ise bilgi eksikliğidir, öğretmen adayları plan yaparken öğretmenlerin onlara verdikleri temaları planlarına entegre etme sorunu yaşamaktadırlar. K3 bu konuya ilgili olarak "bazen verilen temaları çocuğun seviyesine nasıl indirgeyeceğimi bilmiyorum çünkü benim o konuyla ilgili olarak bilgi eksikliğim var mesela 19 Mayıs ile ilgili nasıl etkinlikler yaptıracağımı, çocuklara 19 Mayıs'ın ne açıdan önemli olduğunu nasıl anlatabilirim hiçbir fikrim yok, bu konuda benim bile tarih bilgim iyi değil" şeklinde dikkat çekici bir açıklamada bulunmuştur. Bilgi eksikliği ile ilgili karşılaşılan bir diğer katılımcı olan K6 ise şunları belirtmiştir "uygulama öğrencisi olarak vazifelerimiz hakkında çok fazla bilgiye sahip değilim, uymamız gereken kuralları bilmiyorum" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Hazırlanan Günlük Planlara İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bulgusunda katılımcı öğretmen adaylarının uygulamaları için günlük planlara yönelik görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsam, günlük planlar hazırlarken karşılaşılan zorluklar ve günlük planları uygularken karşılaşılan zorluklar olmak üzere iki alt başlık ile ele değerlendirilmiştir.

Şekil 5

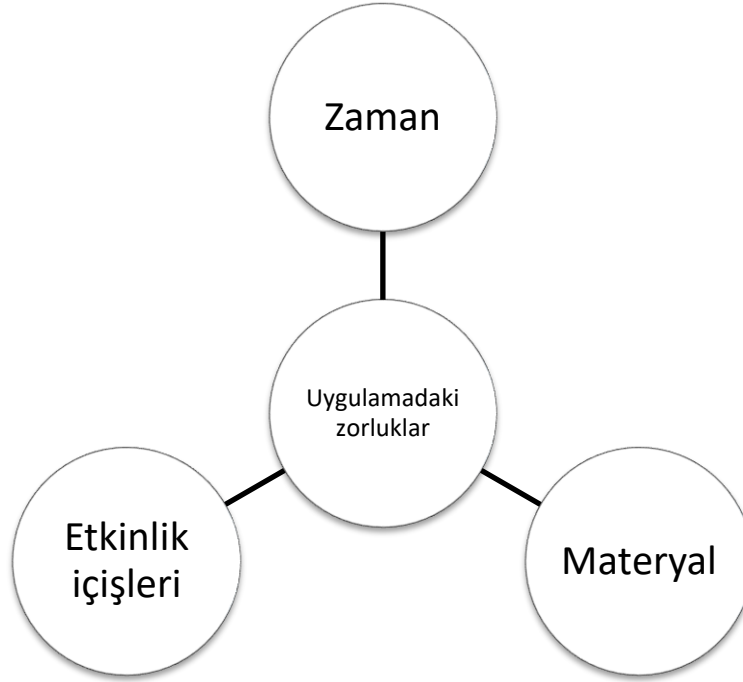
Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Günlük Plan Yazılırken Karşılaşılan Zorluklar



Bütün katılımcı öğretmen adaylarının belirttiği ve özellikle altını çizdiği plan hazırlamada karşılaşılan en büyük zorluk orijinal etkinlikler yazmak şeklinde belirtilmiştir. K3 bu durumla ilgili olarak *"uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni orijinal etkinlikler istiyorlar bu beni zorluyor"* şeklinde ifade ederken K7 ise *"orijinal etkinlik yazmak çok zor, bu zamana kadar derslerimiz hep teorik olduğu için uygulamalı hiçbir ders almadığımız için yaratıcı şekilde etkinlik üretmekte zorlanıyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Sık karşılaşılan diğer bir zorluk ise çocukların seviyelerine uygun yönerge yazmak şeklinde ifade edilmiştir. K2 bu duruma ilişkin *"orijinal etkinlik yazmak zaten zor hadi yazdım yönergeleri çocukların anlayabileceği dilden yazmak da zorluyor, basite indirmek çok zor gerçekten"* şeklinde görüş belirtmiştir. K5 ise *"çocukların gelişimlerini iyi bilemediğimiz için etkinliklerin yönergelerini çocukların seviyelerine uygun şekilde yazmakta zorlanıyorum, hangi arkadaşım ile konuşsam aynı zorluğu yaşıyor"* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların hepsi günlük plan etkinliklerini yazmanın çok vakit aldığını, KPSS'ye hazırlanma kaygılarından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak K1 *"günlük plan yazmak, etkinlikleri, akışları, yönergeleri hazırlamak, uygun materyali hazır hale getirmek çok vakit alıyor, bir taraftan da atanma kaygım var"* şeklinde durumu anlatmıştır. K4 ise *"üzerimde atanma baskısı varken istediğim şekilde günlük plan yazmaya vakit ayıramıyorum maalesef. Bazı şeyleri üstünkörü yapmak zorunda kalıyorum çünkü çok fazla vakit alıyor"* ifadesiyle duruma açıklık getirmiştir.

Şekil 6

Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Günlük Planların Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar



Şekil 6'da katılımcı öğretmen adaylarının yaptıkları günlük planları uygularken karşılaştıkları zorluklar görselleştirilmiştir. Katılımcıların en çok yakındığı konu zaman sorunu olmuştur. Katılımcılar yaptıkları etkinliklerin hepsini bitiremediğini bazı katılımcılar da etkinliklerin çok kısa zamanda bittiğini belirtmişlerdir. K9 bu konuyla ilgili olarak "ben etkinliklerimi hazırlarken zamanı düşünmüyorum hiç, etkinliklerimi ilk zamanlarda yetiştirmekte çok zorlandım" şeklinde ifade ederken K7 ise "etkinlikle zamanı uyduramıyorum, etkinlikler hemen bitiyor ve sonrasında çocukları serbest bırakıyorum onların oyunlarına katılıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcılar aynı zamanda hazırladıkları etkinliklere uygun materyalleri taşımakta, kullanmakta ve sınıfta materyallerin yetersiz olmasını zorluk olarak belirtmişlerdir. Buna ilişkin K5 "sınıftaki materyallerin eksikliğinden dolayı bazen etkinlikleri uygulamakta zorlanıyorum" şeklinde görüş belirtirken; K4 ise "materyalleri temin etmekte çok zorlanıyorum, bu da planları uygularken zorlanmama sebep oluyor" şeklindeki ifadeyle materyal ile ilgili olarak karşılaşılan zorluğa değinmiştir. Katılımcı öğretmen adayları etkinlikler arasında çocukların dikkatlerinin dağıldığını belirtmişlerdir. Uygulanan sonraki etkinliğe geçişte hazırlık yaparlarken çocukların kendi aralarında oyunlara başladığını ya da öğrenme merkezlerine dağıldıkları ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak K1 "etkinlik geçişlerinde çok zorlanıyorum, etkinlik bitince çocukları diğer etkinliğe adapte etmesi çok zor oluyor. Onları toparlayana kadar zaman geçiyor" şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin bulgular ve günlük planlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki ana bulgu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin olarak dersin öğretmen adaylarına katkıları ve ders alınan süreçte karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırlanan günlük planlara ilişkin olarak da günlük plan hazırlarken karşılaşılan zorluklar ve planlarını uygulama esnasında karşılaştıkları zorluklar ortaya iki alt başlıkta sonuçlandırılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin katılımcılara sunduğu deneyim, mesleğe ön hazırlık ve teorik derslerin tekrarlanmasına yönelik katkıları olmuştur. Bu durum ilgili araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Aslan ve Sağlam (2008) yaptıkları araştırmada sonucunda Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde, Kudu, Özbek ve Bindak (2006) yaptıkları çalışmada katılımcı öğretmen adaylarının tamamına yakını uygulama dersinin olumlu yönde katkısının olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, Değirmençay ve Kasap (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimini uygulama öğretmenini gözlemleyerek öğrenme şansı elde ettikleri bulgusuna erişmiştir. Yapıcı ve Yapıcı (2004) yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları uygulama dersinde mesleği tanımaya yönelik katkısı olduğunu belirtmiştir. Avcı ve İbret (2016)'in çalışmasında, öğretmen adayları uygulama dersinin katkıları olarak mesleki deneyim kazandırması, çocuklarla iletişim becerileri kazandırması ve sınıf yönetimine dair beceriler edindirmesi olarak ortaya çıkarmıştır. Ekin ve Susam (2023) yaptıkları çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirmesini yapmışlar ve öğretmen adaylarının bu derste öğretmenlik provası yapma şansı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uygulama esnasında sınıf yönetim becerilerinde zorlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar, sınıfların kalabalık olması ve çocukların gelişimlerinin farklı olması hususlarında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karadüz ve arkadaşlarının (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sınıf yönetim becerileri ile ilgili uygulama kapsamında zorluklarla karşılaştıklarını ve bu konuda teorik bilgilerini uygulayamadıklarını ortaya koyulmuştur. Selvi ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada, sınıf ortamının yetersizliğinden ve sınıfta birden fazla yetişkin olmasından kaynaklı olarak öğretmen adayları uygulamalarda sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine benzer bir şekilde, Taşdere (2014) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetim becerilerini kullanma konusunda uygulamada yetersiz gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma da belirtilen araştırmaları desteklemekte ve ek olarak, Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının günlük plan uygulamalarında da sınıf yönetimlerinde zamanı ayarlama sorunlarını ortaya çıkarmıştır.

Uygulamada karşılaşılan zorluklar kategorisinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin planlarına müdahale ederek motivasyonlarını kırdığı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu bulgu, Karaca ve Aral (2011)'in çalışmalarını destekler niteliktedir. Karaca ve Aral (2011) yaptıkları çalışmada, uygulama okullarında yaşanan problemlere dair öğretmenlerin öğretmen adaylarının planlarına müdahalede bulduklarını ifade etmişlerdir. Eraslan (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama esnasında sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmada ise öğretmen adaylarının idare, öğretmen ve öğrenciler tarafından öğretmen olarak algılanmadıkları için kendilerini mutsuz hissetmelerine sebep olduğu bulunmuştur. Yine benzer bir bulgu, Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2013) tarafından yapılan çalışmada, uygulama okulunda öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olarak algılanmaması ile ilgili olarak uygulama öğretmenleriyle iletişimsel sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan Demir ve Çamlı (2011) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, uygulama okulunda görev yapan idareciler ve öğretmenler tarafından uygulama yapan öğretmen adaylarının olumsuz karşılandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda Taşdere (2014) ise öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okullardaki personeller ile iletişimlerinin iyileştirilmesini önerdiği görülmüştür.

Katılımcı öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladıkları planlarla ilgili olarak önemli bir bulgu ise KPSS ye çalıştıkları için günlük plan yazmaya çok zaman ayırmak istemedikleridir. Bu kapsamda Yıldırım ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının KPSS çalıştıkları için uygulama dersinden istenilen verimi alamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda Öğretmenlik Uygulaması dersinin son sınıfa yüklenmesi yerine hem ders saati

arttırılarak hem de önceki dönemlere yayılarak sürdürülmesi öğretmen adaylarının dersten verim almalarını arttırabilir. Bunlara ek olarak ise, Yıldız Altan, Ulutaş ve Demiriz (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması ile ilgili derslerin saatlerinin arttırılmasının öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceğini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada bulunan en önemli bulgulardan birisi de öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulamak için hazırladığı günlük planlarda etkinlik geçişlerinde problem yaşamamasıdır. Bununla ilgili olarak Ergin (2016) yaptığı çalışmada, öğretim sürecinde amaçlanan kazanımların başarılı olması ve çocukların akademik etkinliklere yöneleceği zaman dilimini arttırmak için sınıflarda etkinlikler arası geçişlerin kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Yine benzer bir şekilde Banerjee ve Horn (2013) çalışmalarında etkinlikler arası geçişlerin eğitim üzerinde etkili olduğunu savunmuşlar ve öğretmenlerin başarılı bir şekilde bu geçişleri gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler uygun görülmüştür:

- Öğretmenlik Uygulaması dersleri konusunda öğretmen adayları ders süreci ile ilgili bilinçlendirilmelidir.
- Uygulama yapılacak okulların idaresi ve öğretmenleriyle öğretmen adayları arasında sağlıklı iletişimin kurulması gerekmektedir.
- Öğretmen adaylarına günlük plan hazırlarken orijinal etkinlik yazma ve etkinlikler arası geçişle ilgili yeterince bilgilendirme yapılmalı günlük plan hazırlamakla ilgili destek verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran University, Journal of Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5 (2), 368-388.
- Banerjee, R. ve Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategy sand tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansaran, A., İdil, Ö. ve Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "okul deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 83- 99.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Değirmençay, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö., (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117- 139.
- Demirtaş, H., Güneş H., (2004). *Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Etkinlik Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ekin, A. ve Susam E. (2023). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (19), 56-71
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Karaca, N. H., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Proceedings of the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 595-602). Antalya, Turkey
- Karadüz A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A.B., (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması 2 dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Küçükahmet, L.(2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kudu, M., Özbek, R., ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109
- MEB Mevzuat (1998/2493). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf> son erişim: 05.08.2024
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber K. (2005, Güz). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168).
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rose, P., Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T. ve Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Şimşek, S., Alkan, V., Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 63-73.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının 'Okul Deneyimi I' dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Yıldırım R.G., Özyılmaz Akamca G., Ellez A.M., Karabekmez S., ve Bulut Üner A.N., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 306-316.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (1998). Fakülte-Okul birliği YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara