

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Kış Winter 2020 • Yıl Year 49 • Sayı Number 225

Üç Ayda Bir Yayınlanır. Hakemli Bir Dergidir.

Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Editör *Hakkı USLU*
Editor

Editör Yardımcısı *Nergis GÖNÜLALAN*
Assistant Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Çetin ELMAS*
Nergis GÖNÜLALAN

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7215
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi 342
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 700 adet basılmıştır.
The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

Prof. Dr. Ali ERSOY

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ (1)

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ

Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Prof. Dr. Oktay BAYKARA

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU

Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Prof. Dr. Yavuz AKBULUT

Prof. Dr. Zeki TAŞTAN

Doç. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Barış ÇAYCI

Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRAN

Doç. Dr. İbrahim GÜL

Doç. Dr. Levent DENİZ

Doç. Dr. Mehmet DURUEL

Doç. Dr. Mustafa SEVER

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Doç. Dr. İlknur ÖZPINAR

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

Doç. Dr. Şenol SEZER

Doç. Dr. Şükrü ADA

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Dr. Öğretim Üyesi Suphi Önder BÜTÜNER

Dr. Öğretim Üyesi Turgay ÖNTAŞ

Dr. Öğretim Üyesi Yunus AKAN

Dr. Öğretim Üyesi Zafer KIRAZ

Neşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Balıkesir Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Elazığ Fırat Üniversitesi

Amasya Üniversitesi

Ankara Gazi Üniversitesi

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi

Adıyaman Üniversitesi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İstanbul Marmara Üniversitesi

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Erzurum Atatürk Üniversitesi

Ordu Üniversitesi

Bursa Uludağ Üniversitesi

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yozgat Bozok Üniversitesi

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

*Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanı ile
Uluslararası SCOPUS'da, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

*TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik
numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü
I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

2023 Vizyon Belgesi'nin Karakter Eğitimi
Bakımından Değerlendirilmesi

*Evaluation Of The 2023 Education Vision
Document In Terms Of Character Education*

Bilgen KIRAL, Adem ÇİLEK • 5

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı
Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme
Becerilerinin Öğretiminde Sınıf İçi
Uygulamaları Arasındaki İlişki

*The Relationship Between Classroom Teachers'
Curriculum Design Approach Preferences and
Classroom Practices For Teaching Thinking Skills*

Müge PEHLİVAN, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN • 89

Okul Müdürleri Teknolojik Liderlik
Davranışlarının Okulda Bilgi Yönetiminin
Gerçekleşme Düzeyine Etkisi

*The Impact Of Technological Leadership Behaviors
Of School Principal On School Knowledge
Management*

Mehmet DURNALI, Sait AKBAŞLI • 23

Eğitimcilerin Proje Hazırlama ve Yürütme
Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların
Proje Döngüsü Yönetimi Aşamalarına Göre
İncelenmesi

*Examining The Problems Of Teachers In The
Project Preparing and Implementation Processes
According To Project Cycle Management Stages*

İmam Bakır ARABACI, Ceyda AKILLI • 129

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimine
Katılımlarının İncelenmesi

*Investigation Of Classroom Teachers' Participation
In School Management*

Ertuğ CAN, Caner OZAN • 55

Ortaokul Öğrencilerinin “Geleceğe
Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm
Arıyorum” Projesinin Kendilerine
Katkılarına Yönelik Değerlendirmelerinin
İncelenmesi

*Investigation Of The Middle School Students'
Evaluation On The Self-Contribution Of The
Project Named “Preparing For Future: Looking For
Solutions”*

Nurhan ÖZTÜRK, Esra BOZKURT ALTAN,

Sema TAN • 153

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları İle Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Investigation Of The Relationship Between The Attitude Towards Socio-Scientific Issues and Inquiry Skills Of Primary Teacher Candidates

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN • 181

Okuma Alışkanlığı ve Okul Kütüphanelerinin Bireysel Gelişime Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme
An Evaluation On Reading Habit and The Effect Of School Libraries On Individual Development

Hamza AYDOĞDU • 201

Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeline Yönelik Metaforik Algıların Belirlenmesi
Determination Of Students' Metaphoric Perceptions For Harezmi Education Model

Özge CEYLAN, Meltem ÖĞTEN, Vedat TÜFEKÇİ, Müjgan ÖZSEVİMLİ YURTTAŞ • 227

Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine Yansımaları: Bir Eylem Araştırması
The Reflections Of Mind Games On Primary School Students: An Action Research

Sultan Selen KULA • 253

Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi
Investigation Of Inclusive Training For Refugees In Social Studies Course

Erdal YILDIRIM • 283

Akademik Özgüven Ölçeğinin (AÖÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Academic Self-Confidence Scale (ASCS) Development: A Study Of Validity and Reliability
Abdullah KALKAN, Fuad BAKIOĞLU,

Yasin TOPRAK • 319

Rehberlik Öğretmeni Adaylarında Dikkat Kontrolünün Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Üzerindeki Yordayıcı Rolü
The Predictive Role Of Attention-Control On Sensitivity Related To Cyber Bullying Of Guidance Teacher Candidates

Adem PEKER • 343

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of National Education • 369

2023 VİZYON BELGESİ'NİN KARAKTER EĞİTİMİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bilgen KIRAL¹, Adem ÇİLEK²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD, AYDIN, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5352-8552.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ANKARA, aacilek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1295-6520.

Geliş Tarihi: 25.07.2019 Kabul Tarihi: 10.01.2020

Öz: Çalışma, 23 Ekim 2018 tarihinde Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan ve Millî Eğitim Bakanı Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk önderliğinde, Beştepe Millet Kongre ve Kültür Merkezi'nde düzenlenen 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısında açıklanmış olan Vizyon Belgesi'nin karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu belgede 2023 yılına kadar, 3 yıl içerisinde yapılması planlanan eğitime ilişkin revizyon ve köklü değişim çalışmaları anlatılmış ve yapılacak çalışmalar bir takvim eşliğinde sunulmuştur. Yapılan bu araştırma nitel araştırma olup Vizyon Belgesi'nde yer alan veriler doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Araştırmada Vizyon Belgesi'nde karakter kelimesinin mizaç olarak "on beş kez" geçtiği, karakter içerisinde önemli bir yeri olan değer ve değer kazandırmanın "on yedi kez" geçtiği tespit edilmiştir. Çalışmada karakter eğitimi konusu "Tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele ve Millî ve manevî değerlerin kazandırılması" olarak iki kategori altında incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: karakter, karakter eğitimi, değerler, değer kazanımı, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi

EVALUATION OF THE 2023 EDUCATION VISION DOCUMENT IN TERMS OF CHARACTER EDUCATION

Abstract:

The study was conducted in order to evaluate the document explained in the 2023 Education Vision Presentation Meeting held in Beştepe National Congress and Culture Center on October 23, 2018 under the leadership of President Recep Tayyip Erdoğan and Minister of National Education Prof. Dr. Ziya Selçuk. In this document, revision and radical change studies related to the education which is planned to be done in 3 years until 2023 are explained and the studies to be done are presented with a calendar. This research is a qualitative research and the data in the vision document is analyzed by document analysis. In the research, it was found that the word character in the vision document passed fifteen times as temperament, and the value and value gain, which has an important place in the character, passed seventeen times. In this study, character education was examined two categories as "Combating dangerous and illegal behaviors and Gaining national and spiritual values".

Key words: Character, character education, values, acquisition of value, 2023 Education Vision Document

Giriş

Toplumlar eğitim sistemlerini iyileştirmek ve çağa uygun hâle getirmek için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Türk eğitim sisteminde de zaman zaman bu tür çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. En son yapılan çalışmaların başında 23 Ekim 2018 tarihinde Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan ve Millî Eğitim Bakanı Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk önderliğinde, Beştepe Millet Kongre ve Kültür Merkezi'nde düzenlenen 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısı ile gerçekleştirilmiş, eğitime ilişkin revizyon ve köklü değişim çalışmalarının ilk adımı bu belge ile tanıtılmıştır. Geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturması, mevcut sistemdeki aksaklıkların tespit edilerek iyileştirme ve çağa uygun olarak yenileştirme faaliyetlerinin felsefesi olması sebebiyle önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda geleceğin nesillerinin karakter sa-

hibi olması, değerlerine sahip çıkması bunu içselleştirmiş olması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada öncelikle karakter eğitimi konusu incelenmiş, ardından 2023 Vizyon Belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır.

Karakter ve Karakter Eğitimi Kavramları

Karakter kelimesi Türk Dil Kurumunun sözlüğünde (2016) ayırt edici nitelik, bir bireyin kendisine has yapısı, onu diğerlerinden ayıran temel özellikler; Oxford Sözlüğü'nde (2016) ise kişiye özgü zihni ve ahlaki özellikler, kişinin güçlü ve orijinal olan özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Karakter kelimesi Yunanca oymacılık üzerine konan işaret anlamına gelen bir kelimedenden türetilmiştir. Kişinin karakteri, tutarlılığının ve öngörülebilirliğinin silinmez bir işaretidir. Davranıştaki kalıcı ruhsal eğilimleri göstermektedir. Davranış, tutum ve değerleri bütünleştiren, kişilik üzerine derinlemesine kök salmış bir örgütlenmedir. Karakter; açık, hazır, sıcakkanlı, soğuk, duygusuz, başkalarına karşı tepkisizlik gibi kişinin aktif eğilimleri ve önem verdiği şeylerdir (Lapsley ve Narvaez, 2006). Karakter, kişiyi doğru olanı yapmaya ya da doğru olanı yapmamaya yönlendiren özellikleri, kişinin ahlaki görevini yerine getirme eğilimidir (Berkowitz, 2002).

Karakterli bir kişi yanlışla doğru arasındaki ayrımı bilen, dürüst, güvenilir, saygılı, sorumluluk sahibi, adaletli, hatalarını kabul eden ve hatalarından ders alan ve bu prensiplere göre yaşamını sürdüren kişidir (Lumpkin, 2008). Halk arasında karakterli insanın taşıdığı özellikleri taşımayan kişilere ise karaktersiz insan denilmektedir. Karaktersiz ifadesi ile dürüst olmayan, güvenilir olmayan, sorumsuz, adaletsiz vb. gibi özellikleri taşıyan insanlar kastedilmektedir. Karakter kelimesi içerisinde birçok pozitif özelliği taşımaktadır. Öyleyse karakter eğitimi ve gelişimi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Aileler çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir. Çocuklar okula başladığı zaman, öğretmenler çocukların düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını yöneticilerle ve ailelerle birlikte şekillendirirler. Karakter eğitiminde ailenin gereği ve önemi açıkça görülmektedir. Okul ve aile yaşantısı karakter eğitimi için en önemli iki unsurdur (Althof ve Berkowitz, 2006; Brannon, 2008). Kıscası aile ve okul karakter eğitimini tamamlayan unsurlardır denilebilir çünkü ailede atılan tohumlar, okulda pekiştirilebilir.

Okullarda Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, okulların hem resmî hem de gayriresmî bir parçasını oluşturmaktadır (Watz, 2011). Şöyle ki okullarda programlarla öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar, yönetmeliklerle çizilen çerçeve resmî; ders dışı zamanlarda, teneffüslerde, kulüp çalışmaları, koro, tiyatrolar vb. eğitsel faaliyetlerde yapılan çalışmalar, yasal mevzuat dışında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimler, uygulamalar ise gayri resmî faaliyetler arasına girmektedir (Kıral, 2017). Resmî faaliyetler bir düzen dâhilinde planlanırken gayriresmî olanlar hayatın içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır. Bunların karakter eğitiminde önemli taşlar olduğu ifade edilebilir.

Karakter eğitimi, toplumdaki resmî kurumlarla iş birliği içerisinde tasarlanmış, okul tarafından başlatılan, gençlerin, çocukların davranışlarını doğrudan ve sistematik bir şekilde etkilemeyi amaçlayan okul programlarıdır (Beachum ve Mc Cray, 2005). Karakter eğitiminin tarihi gelişimi incelendiğinde İngiltere'de ortaya çıktığı görülmektedir. 50'ler ve 60'lar arasında Kohlberg, Piaget ve Erikson tarafından ortaya atılan teorilere karşı artan bir ilginin görüldüğü, olayların ve durumların bu bilim insanlarının teoriyle açıklanmaya çalışıldığı, bu teorilerin popüler olması sonucu, karakter eğitimi veya karakter gelişiminin önemsenmediği, hükümetlerin eğitim politikalarında karakter eğitimine ilişkin her hangi bir çalışmaya yer vermediği görülmektedir. 60'lardan sonra değerler eğitiminin, karakter gelişiminde önemli rol oynadığı ve bunun öneminin yavaş yavaş vurgulanmaya başlandığı görülmektedir. 60'lar ve 70'lerde değerler eğitimi, ahlaki eğitim adıyla kullanılmış, fakat yine de hak ettiği önemde kullanılmamıştır. 90'lara gelindiğinde karakter eğitiminin okullarda kullanılmaya başlandığı, güncel kavramlar arasında olduğu görülmektedir (Arthur, 2005).

1996'da eğitim ve toplum için değerlerin belirlenmesi adına çalışmaların yine İngiltere'de başlatıldığı ve değerlerin okul programlarına konulduğu görülmektedir. İngiliz Hükümeti tarafından başlatılan çalışmalara 150 kişiden oluşan bir grup katılmıştır. Hazırlanan çalışmaya katılanlar farklı etnik grupların yaşadığı, çoğulcu anlayışa sahip bir toplumda bile birtakım değerlerin olmadığını iddia etmenin yanlış olduğu kararına vardılar ve bu grup sınıf, cinsiyet, ırk, din bakımından herkes için uygulanabilir bir dizi temel değerler ürettiler. Bu değerler arasında dostluk, adalet, doğruluk, öz saygı,

özgürlük ve çevreye saygı gibi değerlerin yer aldığı görülmektedir. Ardından 1500 yetişkine uygulanan ankete katılanların % 95'i bu değerlere ideal değerler gözüyle bakarak değerler konusunda fikir birliği elde etmişlerdir. Amerika'da ise aynı yıllarda Beyaz Saray, Amerikan çocukların karakterini nasıl geliştireceklerine dair bir dizi karakter geliştirme konferansları düzenlemeye başlamıştır (Arthur, 2005).

Dalton ve Crosby'e (2011) göre karakter eğitimi beş konuda yapılmalıdır. (1) Tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele: Kabalık, hoşgörüsüzlük, akademik hile, cinsel saldırı / taciz, yüksek riskli davranışlar (ör. Alkol ve uyuşturucular) ve spor skandalları gibi tehlikeli ve yasa dışı işlerle mücadele yönünde yapılan karakter gelişimi öncelikle toplumsal düzeni, toplumsal ahlakı ve toplumu korumayı amaçlamaktadır. (2) Toplumcu tutum ve davranışların desteklenmesi: Örneğin şeref, dürüstlük, dinler arası işbirliği, evrensel ve küresel anlayış oluşturma gibi toplum yapısını korumaya yönelik faaliyetlerdir. Bu tür karakter geliştirme, olumlu kişisel ve sosyal sorumluluğu artırmayı amaçlamaktadır. (3) Akademik ve entelektüel değerlerin cesaretlendirilmesi: Eleştirel düşünme, çalışma, etik, açık fikirlilik, düşünce ve akademik çalışma ve araştırma özgürlüğü gibi çalışmalardır. Bu tür karakter gelişimi, değerlerin takdir edilmesine ve bilginin etikle özdeşleştirilmesine katkı sağlamaktadır. (4) Bütünsel kişisel gelişimin desteklenmesi: Örneğin kariyer/ mesleki gelişim, liderlik, ruhsal büyüme, rehberlik ve rol modelleme, sağlık, inanç gelişimi gibi bu tür karakter gelişimi öğrenme ve entelektüel büyüme bağlamında öğrencilerin iç hayatlarının gelişimini teşvik eder. (5) Vatandaşlık sorumluluğunun teşvik edilmesi: Hizmet ve gönüllülük, verilen sözler, politik eylemler, sürdürülebilirlik ve sosyal adalet gibi çalışmalar bunun kapsamındadır. Bu tür karakter geliştirme, fedakârlık ve merhameti teşvik etmek ve öğrencileri sosyal problemler ve ahlaki eylemler için kişisel sorumluluk almak için teşvik etmektedir. Lickona (1991, 1993) karakter eğitiminde üç kuruma sorumluluk yüklemektedir. Bunlar aile, din ve okuldur. Ayrıca Lickona (1991, 1993) karakter eğitiminin matematik veya okuma öğretmekten daha karmaşık, daha zor olduğunu, karakter eğitiminin beceri gelişimin yanı sıra kişisel gelişimi içerdiğini de ifade etmektedir. Öğretmenler hizmet öncesinde ve göreve başladıklarında karakter gelişimine ilişkin yeterli eğitim almazlarsa veya bu konuların öğretilmesine ilişkin hiçbir eğitim almazlarsa değer kazan-

dırmada eksik, yetersiz veya az etkili olabilirler. Yetiştirdikleri öğrencilerde de o oranda eksiklik ortaya çıkar.

Sınıfta karakter eğitimi ile ilgili olarak Burreth ve Rusnak (1993) "Karakter eğitimi sadece bir dersin parçasıymış gibi değerlendirilmemelidir." görüşündedirler. Karakter eğitimi, her dersin bir parçası olarak görülmelidir. Tüm derslerde karakter eğitimi ile ilgili etkinliklere yer verilmelidir. Çocukların/gençlerin karakter eğitiminde okul ve toplumun birlikte hareket etmesi hayati bir önem taşımaktadır. Yapılan faaliyetler sadece okulla sınırlı olmamalı, çocuğun yaşadığı toplumda da destekleyici faaliyetlere yer verilmelidir. Olumlu sınıf iklimi ve ortamı karakter eğitimini desteklemektedir. Karakter eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için en önemli faktörü güçlendirilmiş öğretmenler oluşturmaktır. Öğretmenler de öğrencilere örnek teşkil etmelidir. Karakter eğitimi, yönetsel uygulama ve politikalarla da teşvik edilmelidir. Karakter eğitimi özünde bir etkileme eğitimidir (Burreth ve Rusnak, 1993). Karakter eğitimi etik duyarlık, ahlaki yargılama, odaklanma ve uygulamalardan oluşan öğretmenler tarafından öğretilen bir dizi faaliyettir (Narvaez, Bock, Endicott ve Liess, 2004).

Akin, Dunne, Palomares ve Schilling (1995) karakterin vazgeçilmez unsurlarını altıya ayırmışlardır. (1) Güvenilirlik; dürüst, onurlu davranma ve güven verme. (2) Saygı; kişinin kendisi de dâhil olmak üzere, karşısındakinin özerkliğine, itibarına ve saygınlığına önem verme. (3) Sorumluluk; kendisinin ve başkalarının görevlerini kabul etme. (4) Adalet ve açıklık, tarafsız olarak çıkar çatışmalarından kaçınma ve uygun kararlar alma. (5) Bakım, başkalarının iyiliği için davranma. (6) Toplumsal erdem ve vatandaşlık, sosyal yükümlülükleri tanıma ve bunları yerine getirmedir.

Karakter eğitiminde okulun yapması gerekenler arasında öncelikle okulun değerlere bakış açısının mutlaka yansıtılmasıdır. Yöneticiler lider konumda olmalı, öğretmenlere yol gösterici nitelikte olmalıdırlar. Öğretmenlerin oyunlar, spor programları, salon oyunları vb. yollarla yapacakları tüm faaliyetlerde destek olmalı, gerekli ortamlar sağlanmalı, ahlaki mesajlar da yeri geldikçe vurgulanmalıdır. Öğrenciler hassas alıcılar gibidirler. Verilen mesajları çabucak algıladıkları için mesajlar özenle seçilmelidir. Öğrencilerin taklit ve model alma yoluyla öğrendikleri unutulmamalıdır. Model alınan kişinin birey üzerinde etkisinin çok büyük olduğu da unutulmamalıdır. Yöneticiler

model alınan liderler olmalıdır. Okul için seçilen değerler, öğrencinin tüm yaşamını etkileyeceği için çok dikkatle seçilmeli ve tüm yaşamını kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Ahlak ve etik değerlere de önem verilmelidir. (Akin, vd., 1995). Okullar tarafından verilen karakter eğitimi kasıtlı, proaktif ve etkili bir şekilde uygulamaya dönük bir eğitim politikası olup hükümetlerin iyi ve karakterli vatandaşlar yetiştirmek için uyguladıkları politikadır (Berkowitz ve Bier, 2005; Berkowitz, 2011). Karakter eğitiminde eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Bunlardan en önemlileri aşağıda açıklanmaktadır.

Model Olma: Öğretmen ve yöneticiler öncelikle okulda öğrencilere sevgi ve saygı ile yaklaşmalı, iyi örnek oluşturmalıdır. Toplumun ahlaki inançlarını öğrencilerle paylaşmalı, kültür aktarımı görevini de yürütmelidir. Kendi yaptığı ve yapılması gereken topluma hizmet faaliyetlerinden bahsetmeli, öğrencileri teşvik etmelidir. Dersler için hedefleri açık ve net olarak belirlemeli, dersleri iyi planlanmalı ve sunmalı, öğretim faaliyetlerini hevesle yürütmeli, ödev ve sınavlara özen göstermelidir. Öğretmenler ve yöneticiler; öğrenciler ve diğer meslektaşları ile ilgili dedikodu yapmamalı, empati kurmalı, ders için gayret gösteren, mücadele eden öğrenciler için farklı uygulamalarla, öğrencileri kazanma yoluna gitmelidir (Akin, vd., 1995). Lumpkin'e (2008) göre karakter eğitimi veren öğretmenlerin ve yöneticilerin, doğruyu söyleme, başkalarına saygı gösterme, sorumluluklarını kabullenme ve yerine getirme, adil olma, güven verme ve ahlaklı bir yaşam sürerek öğrencilerine rol model olma gibi örnek davranışlar göstermesi gerekmektedir. Yapılan faaliyetlere, sadece derslere ya da okul içi faaliyetlere yönelik değil, ömür boyu süren bir süreç olmalıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin toplum için en önemli görevi, öğrencilerin karakter ve ahlaki değerlerinin geliştirilmesi, bunların öğrencilere öğretilmesi ve model olunmasıdır.

Kullanılan Sözcükler ve İfadeler: Öğretmenlerin ve yöneticilerin kullandığı sözcükler çok önemlidir. Karakter eğitiminde pozitif davranmak, pozitif kelimeler sarf etmek çok önemlidir. Öğrencilere zamanlamaya dikkat edin, başkalarına karşı adil davranın, işi en iyi şekilde yapın, verdiğiniz sözü tutun gibi olumlu davranışa yönlendirecek kelimeler kullanılmalıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kullanılmaları gereken ifadeler de bulunmaktadır. Kesinlikle, olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır. Örneğin geç kalma, kaba olma, asla birinin sözünü kesme gibi olumsuz yargı bildiren ifadeler kullanılmaması gereken ifadelerdir. Bir de öğretmenlerin ve yöneticilerin kullanacağı doğrudan

değer ifade eden sözcükler de bulunmaktadır. Bunlar sıkça kullanılmalıdır. Örneğin güvenilirlik, saygı, sorumluluk, öz bakım gibi kelimeler bunlar arasındadır. Öğretmenler ve yöneticiler bunları yazmalı, tanımlamalı, sınıf ve okul ortamında sıkça kullanmalı, pekiştirilmeli, bunlar somutlaştırılarak öğrencilere uygulattırılmalıdır (Akin vd., 1995).

Çevre: Öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve saygı duymalarına yardımcı olma, grup içerisinde birbirlerine önem vermeleri için öğretmenlerin ve yöneticilerin uğraşmaları gerekmektedir. Takım çalışması yoluyla öğretme faaliyetlerinde çocuklar birbirleriyle grup halinde çalışarak, birlik beraberliği ve yardımlaşmayı öğrenirler. Öğretmenler ve yöneticiler, sınıfta ve okulda öğrencilerin fotoğraflarını sergilemelidir. Başarılı, ahlaklı, resmi asılmaya layık öğrencilerin afişlerini, yaptıklarını asmalıdır. Öğretilecek değerler aile ve tüm toplumla birlikte öğretilmeli, aile ve toplum değerler öğretiminde soyutlanmamalıdır (Akin vd., 1995). Derslerde, sınıf içi ve sınıf dışındaki yönetici-öğretmen-öğrenci etkileşimde birtakım değerler öğrencilere kazandırılmalıdır. Bunlar arasında doğruluk, dürüstlük, güven, açıklık, saygı ve sorumluluk öğrencilerle kurulan ilişkilerde öğrencilere yaşatılmalıdır (Lumpkin, 2008).

Sınıf Yönetimi: Sınıfta kurallar oluşturulmalı, tutarlı bir şekilde uygulanması için çalışılmalıdır. Ahlaki faaliyetler teşvik edilmelidir. Sınıf toplantıları düzenlenerek vatandaşlık değerleri ortaya konulmalıdır. Ortaya konulan değerler hep birlikte tartışılmalıdır. Öğrencilerin karar vermeyi öğrendikleri, sorumluluk aldıkları en ideal ortamlardan biri sınıftır. Sınıfta kararlara katılımın hâkim olduğu olumlu bir atmosfer oluşturulmalıdır (Akin vd., 1995).

Beceriler: Öğrencilere karar verme becerisi mutlaka öğretilmelidir. Öğrencilerin verdikleri kararlarda bilinçli olmaları, alternatifler arasından tercih yapmaları, görevleri başarmada etkililiği sağlanmalıdır. Dinleme, iletişim, kararlılık, problem çözme, reddetme, savunma becerileri de öğrencilere öğretilmelidir. Öğrencilere öğrendiklerini denemeleri için fırsatlar verilmelidir (Akin vd., 1995). Karakter eğitiminde öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilere ahlaki karar verme becerisi de kazandırmalıdır. Öğrencilerinin hangi değerlerin nerde kullanılacağını, hangi değerlere inanacağını, yaşamlarında bu değerlerin hangisini nasıl kullanacaklarını da öğretmelidirler. Bu bilgi ve becerileri kazandırmada eğitimciler önemli role sahiptirler (Lumpkin, 2008).

Akademik Olarak: Etik konularının öğrencilere kavratılmasında, akademik konular araç olarak kullanılmalıdır. Öğrenme ve çalışma için sorumluluk ve dikkati artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Okuma, yazma ve tartışma yoluyla manevi düşünceler teşvik edilmelidir. Öğrencilerin ahlaki soruları mutlaka cevaplanmalıdır (Akin, vd., 1995). Karakter eğitiminde hazırlanacak olan haftalık ve aylık programlar ile en iyi örnekler planlanmalı ve bunlar uygulanmalıdır. Derslerde belirlenen bu değerler amaçlarıyla ele alınmalı, etkinliklerle pekiştirilmelidir (Kagan, 2001).

Karakter eğitimi programının uygulanma nedenleri arasında, (1) aile yapısının bozulması, (2) değer yapısının çökmeye başlaması, (3) değer sistemine önemsizmiş gibi yaklaşılması, (4) azalan iş ahlakı, sahtekârlık, şiddet ve ahlaki cehalet gibi insanlarda olumsuz eğilimlerin oluşması nedeniyle karakter eğitimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Demmon, Rice ve Warble, 1996).

Yukarıda sayılan nedenlerle okullarda karakter eğitimi çalışmaları önemli görülmektedir. Türkiye’de karakter eğitimi adı altında bir eğitim çalışması okullarda yapılmamaktadır. Sadece 2005 yılından itibaren programla çerisi- ne yerleştirilen değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Sadece 2010/53 sayılı “İlk Ders Konulu Genelge” bu eğitimin yasal temelini oluşturmaktadır ki bu çalışmaların da karakter eğitimi ve değerler eğitimi açısından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bir de “tavsiye” niteliğinde kararlar alınmış olan 18. Millî Eğitim Şûrası’nda “Değerler Eğitimi” ile ilgili birtakım kararların alındığı görülmektedir. Bunların dışında değerler eğitimi kapsamında herhangi bir yasal çerçeve bulunmamaktadır. Bu çalışma, 2023 Vizyon Belgesi’nin karakter eğitimi bağlamında incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Vizyon belgesinde karakter/karakter eğitimi ile karakter eğitimi içerisinde önemli bir yere sahip olan değerler/değerler eğitimi konuları yer almakta mıdır?

2. Vizyon belgesinde yer alan karakter eğitimi konusunun kapsamı nedir?

3. Vizyon belgesinde yer alan karakter eğitimi konusu içerisinde yer alan anahtar kavramlar nelerdir?

Yöntem

Yapılan araştırma nitel araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Doküman incelemesi ile amaç yazılı hâlde bulunan metinlerin araştırılmak istenen konu doğrultusunda analiz edilmesidir. Doküman analizinde bazı aşamalar bulunmaktadır. Bunlar; dokümanları tespit etme ve verilere ulaşma, verilerin orijinalliğini kontrol etme ve anlama, verileri analiz etme ve veriyi gerekli yerlerde kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2005) şeklindedir. Bu çalışma kapsamındaki analiz edilecek doküman 2023 Vizyon Belgesi olup bu belge karakter eğitimi bağlamında incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Millî Eğitim Bakanlığının web sitesinde yer alan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nden elde edilmiştir. İlgili belge bilgisayara indirilmiş ve onun üzerinde gerekli analiz çalışmaları yürütülmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle bir alan yazına dayalı bir çerçeve oluşturulmuş; buna göre veriler sınıflanmış, tanımlanmış, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda, 2023 Vizyon Belgesi karakter eğitimi bağlamında, sayfa sayfa detaylı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için yapılan çalışma ile ilgili uzman bir akademisyenden görüş alınmış, alan yazın taraması zengin tutulmuş, kodlamalar ve kategoriler alan yazına bağlı olarak yapılmış, doğrudan alıntıların vizyon belgesinden hiç değiştirilmeden kullanılması teknikleri kullanılmıştır. Bunlar aynı zamanda bilgilerin inandırıcılığını, tarafsızlığını, aktarılabilirliğini ve şeffaflığını göstermektedir (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Araştırmadaki kodlamalar iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere ayrı ayrı yerleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994) oranın %80 olmasının güvenilirlik için yeterli olacağını ifade etmektedirler. Buna göre araştırmacılar arasında tam bir uyum olduğu tespit edilmiş olup araştırmanın güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde incelenmiş olan 2023 Vizyon Belgesi içerisinde karakter ve karakter eğitimi konusu kapsamında elde edilmiş olan bulgular incelenmiştir.

Karakter/Karakter Eğitimi ile Değerler/ Değerler Eğitimi Konuları

Araştırma kapsamında karakter kelimesinin mizaç olarak ele alındığı ve içindekiler kısmı hariç tüm metinde 15 kez geçtiği görülmektedir. Karakter eğitimi içerisinde çok önemli bir yeri olan değerler ile ilgili ise 17 ifadenin geçtiği tespit edilmiştir.

Karakter (mizaç) ve karakter eğitimi; 21, 24, 25, 30, 53, 54 (iki kez), 84, 86, 92, 94 (iki kez), 110, 136 ve 137. sayfalarda geçmektedir.

Değerler ve değerler eğitimi; 4, 14, 15, 22 (dört kez), 23, 27, 54 (iki kez), 60, 84, 92, 104, 137 (iki kez) numaralı sayfalarda geçmektedir. Aşağıda bunlara örnekler verilmiştir.

- *Mizaç ve yetenek temelli bir tanıma yaklaşımı, eğitim sisteminin aktörlerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bireyin kendini tanıması ve bu tanımanın takibi, onun eğitim yolculuğunda kişiselleştirilmiş bir yol haritasına sahip olması anlamına gelmektedir (Sayfa 21).*
- *Çocuklarımızın ilgi, yetenek ve mizaçlarına yönelik gelişimleri için tüm okullarda “tasarım-beceri atölyeleri” kurulacaktır (Sayfa 24).*
- *Ülkemizin hayallerini hedeflere, hedeflerini gerçeğe dönüştürme mücadelemizde en büyük güç kaynağımız; nitelikli, öz güveni yüksek, millî ve manevi değerlerimizle teçhiz edilmiş nesillerimizdir (4, Recep Tayyip Erdoğan).*
- *Eğitim sistemleri, içinden çıktığı medeniyetler kadar, evrensel insanlık değerleriyle de harmanlanırlar (Sayfa 14).*

Gerek Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan, gerek Millî Eğitim Bakanı Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, gerekse 2023 Vizyon Belgesi’ni hazırlayan tüm komisyon ekibi tarafından belgenin çeşitli yerlerinde karakter ve değerler eğitiminin geçtiği ve bunların öneminin vurgulandığı görülmektedir.

Vizyon Belgesinde Yer Alan Karakter Eğitimi Konusunun Kapsamı

Vizyon Belgesi incelendiğinde karakter eğitimi konusu iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar, (1) tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele edilmesi ve (2) Millî ve manevi değerlerin kazandırılmasıdır. Vizyon belgesinde bu

başlıklar altında incelenen karakter eğitiminin geçtiği sayfalar ve örnek ifadeler aşağıda verilmiştir (Bazı cümle grupları/paragraflar farklı iki başlığa yerleştiği için her iki kategoride de sayım yapılmıştır)

1. Tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele kategorisinde 5 sayfada (22, 75, 104 ve 127 (iki kez)) geçmektedir. Bunlara örnekler aşağıda verilmiştir:
 - *İlkokul derslerinin kazanımı hâline getirilmiş olan güvenli internet, siber güvenlik, siber zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişimi ve edinimleri takip edilecek, gerekli iyileştirmeler yapılacaktır (Sayfa 75).*
 - *Tartışmalarla oluşan ayrımcı dilin ortadan kalkması ve çocuklarımızın ruh sağlığının zarar görmemesi için uzlaşmacı ve kapsayıcı bir bakış açısı hayata geçirilecektir. Veriye dayalı bilgilendirmelerle imam hatip ve diğer okullara yönelik yanlış yönlendirmelerin önüne geçilecektir (sayfa 104).*
2. Millî ve manevi değerlerin kazandırılması kategorisinde (4 (iki kez), 8 (iki kez), 10 (üç kez), 14, 15 (beş kez), 16 (üç kez), 17 (üç kez), 18 (beş kez), 21 (dört kez), 22 (iki kez), 23, 25, 27, 79, 84 (iki kez) 85, 88, 104 (üç kez), 105, 114, 127 ve 128 (iki kez)) sayfalarında yer almaktadır. Bunlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.
 - *Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve bunun da dikkate alınması önemlidir. İnsan, insanın gölgesinde yetişir. Büyük insanları ortaya çıkaran eğitimidir. Bu nedenle medeniyet tarihimizde Nizamiye'den Sahn-ı Seman'a, köy enstitülerinden öğretmen okullarına, parasız yatılı okullardan fen liselerine kadar birçok eğitim kurumu yer almıştır. Bu kurumların yetiştirdiği büyük insanlar da medeniyetimizin sütunlarını dikmiştir. Bu olgudan hareketle eğitimi çocuklarımızı her anlamda muvaffak kılmamızın yanı sıra insanlığa hizmet etmek suretiyle evrensel medeniyete katkı sağlamak olarak görüyoruz. Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamayı bu yaklaşımımızın özü olarak değerlendiriyoruz (sayfa 22-23).*

- *Bir yaşam alanı olarak okulu her bir çocuğumuzun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekânlar olarak görüyoruz. Yeni yüzyılda zamanın ruhunu önemseyen yeni bir okul anlayışını eğitimle ilgili tüm aktör, STK'ler, eğitim sendikaları vb. kuruluşların iş birliğiyle ortaya koymak, önceliğimiz olacaktır (27)*

Vizyon Belgesinde Yer Alan Karakter Eğitimi İçerisinde Yer Alan Anahtar Kavramlar

Alan yazın taramalarında UNICEF'in "Yaşayan Değerler Eğitimi Programında" (1996) "barış, saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, özgürlük, iş birliği, mutluluk, tolerans, alçakgönüllülük, sadelik, dayanışma"; Wynne ve Ryan'ın (1993) çalışmalarında "özgürlük, tedbirlik, öz denetim, dayanıklılık, güven, umut, hayırseverlik, sorumluluk"; Lickona'nın (1993) çalışmasında ise "sorumluluk, saygı, hoşgörü, tedbirlik, öz disiplin, şefkat, iş birliği, cesaret, dürüstlük, adillik" kavramları karakter ve değerler eğitimi kapsamında incelenmiştir. Bu kavramlar ve alakalı olduğu düşünülen farklı anahtar kavramlara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Karakter ve karakter eğitimi ile ilgili kavramlar (içindekiler ve başlıklar hariç)

Kavram	f	Kavram	f
Kültür	30	Umut	3
Değer	17	İlke	2
Aile	16	Adil	2
Mizaç	15	Kişilik	2
Evrensel	15	Mutluluk	2
Hak	15	Ahlaki	2
Ahlak	9	Liyakat	2
Millî (Değer Kapsamında/ Bakanlık hariç)	9	Hakkaniyet	2
Manevi	9	Erdem	2
Lider	6	Sabır	1
Sorumluluk	5	Öz güven	1

Mutlu	5	Etik	1
İnsani	4	İnsan Merkezli	1
İnsanlık	4	Demokrasi	1
Şahsiyet	4	Yaratıcılık	1
Görgü	4	Öz yeterlilik	1
Şefkat	4	Saygın	1
Saygı	4	Saygılı	1
Cesaret	3	Vicdan	1
Olgunlaşma	3	Merhamet	1
Adalet	3	Dayanışma	1
Vatandaş	3	TOPLAM	218

Tablo 1'e göre karakter ve karakter eğitimi ile alakalı olduğu düşünülen kavramlar incelendiğinde toplam 218 kavram olduğu tespit edilmiştir. Bu kavramlardan en çok kültür (30), değer (17), aile (16), mizaç-hak-evrensel (15'er kez) kelimelerinin tekrarlandığı; en az ise "sabır, fedakârlık, öz güven, etik, ülkü, insan merkezli, demokrasi, yaratıcılık, öz yeterlilik, saygın, saygılı, vicdan, merhamet, dayanışma" kelimelerinin 1'er kez yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda karakter ve değerler eğitimi içerisinde yer alan "vatan, hoşgörü, tarafsızlık, sadakat, barış, dürüstlük, doğruluk, sevgi, yardımseverlik, özgürlük, iş birliği, alçak gönüllülük, öz disiplin, öz denetim, nezaket, arkadaşlık" kelimelerinin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Karakter eğitimi aileden sonra okullarda uygulanması şart olan programlardır (Lickona, 1991; 1993). Puka (1999) karakter eğitim programlarının; temel değerler ve erdemler konusunda öğretim; belirlenen ve uygulanan davranış kodları ahlaki konularla ders verici, ilgili hikâyeler anlatmak; istenen özellikler ve değerler ile ilgili modelleme, tarihte yaşanmış ahlaki örnekleri aktarmak, edebiyat, din ile ilgili örnekler vermek; okulda topluluk sosyal yardım fırsatları (hizmet projeleri) aracılığıyla sağlamak olarak belirlemiştir. Karakter eğitiminin, kendine ve başkalarına saygı, sorumlu vatandaşlar, akademik başarıda artış, kişiler arası ilişkilerin gelişmesi, öz disiplinin artması, davranış sorunlarının azalması, okulların güvenli hâle gelmesi, olumlu okul

kültürü oluşturulması, işe bağlanma becerilerinin geliştirilmesi gibi amaçları bulunmaktadır. Karakter eğitimi ile bireylerin iyi ile kötü arasındaki farkı ayırt etmelerine, iyi olanı onaylamalarına olanak sağlayan, iyi davranışlar göstermelerini sağlamak için uygulanan bir eğitimidir (Sılay, 2010).

Demmon, Rice ve Warble (1996) tarafından yapılan araştırma Indiana'da 271 eğitimci, öğrenci ve eğitim dışında kalan diğer bireylerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ebeveynlerden, okul çalışanlarından ve topluluğun kamu eğitiminde toplumsal ve karakter gelişmesinin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik güçlü destek verdiğini belirtmişlerdir. Duer, Parisi ve Valintis (2002), karakter eğitiminin etkililiği üzerine bir eylem araştırması yapmışlardır. Hazırlanan karakter eğitimi programı ile öğrencilerin saygı ve sorumluluk düzeylerinin geliştiği, negatif davranışlarının azaldığı, öğrenci davranışlarının olumlu yönde değiştiği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Finck, Hansen ve Jensen (2003) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitimi ile öğrenci başarısının artırılmasına ilişkin uygulanan program ile öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olduğu, devamsız olan öğrencilerin oranlarında düşüşler olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sılay (2010) tarafından hazırlanan doktora tez çalışması Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında olan öğrencilerin karakter eğitiminin öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanları karakter eğitimine başlamak için üniversite döneminin geç kalınmış bir dönem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler de aynı görüşü savunmakta bunun yanında üniversite eğitimlerinin bu konuda yetersiz olduğu görüşündedirler. Her iki grupta üniversitede karakter eğitiminin gerçekleşmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yıldırım'ın (2007) doktora tez çalışması İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği başlığını taşımaktadır. Araştırma Türkiye genelinden 21 ilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu karakter eğitiminin ilkokullarda uygulanmasının bir ihtiyaç olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Karakter eğitimi uygulamaları yapılan araştırmalardan da görüldüğü gibi bir ihtiyaçtır.

Bu araştırma, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ni karakter eğitimi bakımından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yapılan doküman analizi sonrasında karakter, karakter eğitimi, değerler ve değerler eğitimi ile ilgili ifa-

delerin yer aldığı tespit edilmiştir. Vizyon Belgesi karakter eğitimi açısından incelendiğinde “*Tehlikeli ve yasa dışı davranışlarla mücadele edilmesi ve millî ve manevî değerlerin kazandırılması*” olarak iki kategoride incelenmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili kavramlar incelendiğinde ise “*kültür, değer, aile, mizaç, hak ve evrensel*” gibi kavramların en çok tekrarlanan; “*sabır, fedakârlık, öz güven, etik, insan merkezli, demokrasi, yaratıcılık, öz yeterlilik, saygın, saygılı, vicdan, merhamet*” gibi kavramlarının ise en az tekrarlanan kavramlar olduğu sonucuna varılmıştır. Vizyon belgesinde karakter eğitimi içerisinde yer alan “*vatan, hoşgörü, tarafsızlık, sadakat, barış, dürüstlük, doğruluk, sevgi*” vb. kavramlarının ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Karakter içerisinde yer alan bu kavramların hiç ele alınmamış olması bu belge için büyük bir eksikliklerdir.

Karakter eğitimi okullarda uygulanmadan evvel Millî Eğitim Bakanlığının bu programla ilgili kararlar alması bunu tüm paydaşlara yazılı bir belge ile bildirmesi ve kamuoyu ile paylaşması şarttır. İlgili Vizyon Belgesi gelecek üç yıl için çok olumlu bir vizyon belirtmektedir. Ama bu karakter eğitimi açısından yeterli görülmemektedir. Çünkü hazırlanan Vizyon Belgesi'nin daha çok akademik ve entelektüel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dönük olarak ele alındığı görülmektedir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığının ayrıca karakter eğitimine ilişkin “*özel bir belge*” hazırlayarak kamuoyu ile paylaşması, programlara koyması, yönetici ve öğretmen eğitimleri düzenleyerek resmiyet kazandıracağı karakter eğitimine ilişkin tanıtım toplantıları ve eğitim çalışmalarını yapması geleceğin nesilleri için olumlu bir yer edebilir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi suç oranlarının artması, sanal ilişkilerin yaygınlaşması, hoşgörü düzeyinin azalması aslında bu eğitimin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Ayrıca buna benzer araştırmalar Millî Eğitim Bakanlığının farklı dokümanları üzerinde yapılabilir. Bu belgeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini içeren nitel bir çalışma yapılarak Vizyon Belgesi değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akin, T.; Dunne, G.; Palomares, S. ve Schilling, D. (1995). *Character Education in America's Schools*, Annerchoice Publishing, California.
- Althof, W. ve Berkowitz, M. W. (2006). “*Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education*”, *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.

- Arthur, J. (2005). "The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy", *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Beachum, F. D. ve Mc Cray, C. R. (2005). Changes and Transformations in the Philosophy of Character Education in the 20th Century. *Essays in Education*, https://www.researchgate.net/profile/Floyd_Beachum/publication/23725433_Changes_And_Transformations_In_The_Philosophy_Of_Character_Education_In_The_20_Th_Century/links/550897db0cf2d7a2812ac937.pdf.
Erişim Tarihi: 20.07.2019
- Berkowitz, M. W. (2002). *The Science of Character Education*. W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*, Hoover Institution Press, Stanford.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What Works in Character Education: A Report For Policy Makers and Opinion Leaders*. www.character.org. Erişim Tarihi: 10.12.2018
- Berkowitz, M. W. (2011). "What Works in Values Education", *International Journal of Educational Research*, 50, 153–158.
- Brannon, D. (2008). "Character Education: It's A Joint Responsibility", *Kappa Delta Pi Record*, 44 (2), 62-65.
- Burreth, K. ve Rusnak, T. (1993). *Integrated Character Education*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Indiana.
- Dalton, J. C. ve Crosby, P. C. (2011). "Core Values and Commitments in College: The Surprising Return to Ethics and Character in Undergraduate Education", *Journal of College and Character*, 12(2). 1-4.
- Demmon, T.; Rice, J. ve Warble, D. (1996). *Moral and Character Development in Public Education*. [Http://eric.ed.gov/?id=ED409251](http://eric.ed.gov/?id=ED409251). ERIC Number: ED409251.
- Duer, M.; Parisi, A. Ve Valintis, M. (2002). *Character Education Effectiveness*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Basedmaster's Program, Chicago, Illinois.
- Finck, C.; Hansen, C. ve Jensen, J. (2003). *Improving Student Achievement Through Character Education*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Basedmaster's Program, Chicago, Illinois.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.
- Kıral, B. (2017). *Okul Toplum İlişkileri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Edt.: M. M. Arslan, SMS Yayınları, Ankara.

- Lapsley, D. K. ve Narvaez, D. (2006). *Character Education*, W. Damon ve R. Lerner (Ed.), *Handbook Of Child Psychology*, Wiley, New York.
- Lickona, T. (1991). *Education For Character*, Bantam, Newyork.
- Lickona, T. (1993). "The Return of Character Education", *Educational Leadership*, 6-11.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). "But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation", *New directions for evaluation*, 30, 73-84.
- Lumpkin, A. (2008). "Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues", *JOPERD*, 79 (2), 45-49.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Sage, Thousand Oaks.
- Narvaez, D.; Bock, T.; Endicott, L. ve Liess, J. (2004). "Minnesota's Community Voices and Character Education Project", *Journal of Research in Character Education*, 2(2), 89-112
- Oxford Sözlüğü. (2016). <https://www.oxforddictionaries.com>.
Erişim Tarihi: 12.12.2016.
- Puka, B. (1999) *Inclusive Moral Education: A Critique and İntegration of Competing Approaches*. M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Ed.). *Moral Education And Pluralism*, Falmer Press, London.
- Sılay, N. (2010). *Yükseköğretimde Karakter Eğitiminin İncelenmesi (Doktora Tezi)*, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2016). http://tdk.gov.tr/İndex.Php?Option=Com_Bts&View=Bts. Erişim Tarihi: 12.12.2016.
- Watz, M. (2011). "An Historical Analysis of Character Education", *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2),34-53.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği (Doktora Tezi)*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- UNICEF. (1996). *Living Values and Educational Program*. <https://www.peace.ca/livingvalues.htm>. Erişim Tarihi: 03.02.2019.
- Wynne, H. A. and Ryan, K. (1993). *Our Schools: A Handbook On Teaching Character Academics, and Discipline*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin, Ankara.
- 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. (2018). <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 12.06.2019.

OKUL MÜDÜRLERİ TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULDA BİLGİ YÖNETİMİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet DURNALI¹, Sait AKBAŞLI²

* Bu makale, Mehmet DURNALI'nın doktora tez çalışmasının bir kısmından oluşturulmuştur.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, durnali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1318-9362.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sakbasli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011.

Geliş Tarihi: 31.05.2019 Kabul Tarihi: 21.01.2020

Öz: Bu çalışmada; ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını ve okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini; teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişki ve düzeyi; teknolojik liderlik davranışlarının bilgi yönetimi gerçekleşme düzeyini yordamasını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, nicel yöntem betimsel ilişki tarama modeline uygun nicel veri toplama ve analizi süreçleri uygulanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Mamak ilçesindeki ortaokullarda görevli 442 öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Durnalı (2018) tarafınca geliştirilen “Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)” ve Özgözgü (2015) tarafından geliştirilen “Bilgi Yönetimi Ölçeği (BY-Ö)” aracılığıyla öğretmen görüşleri verilere dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama gibi betimsel ve t-testi gibi sonuç, anlam ve çıkarım sağlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Temel sonuçlara göre; öğretmenler, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamı ve boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde görüşe sahiptirler. Öğretmenler, ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşmesi düzeyleri toplamı ve boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamı ve bazı boyutları ile ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri toplamı ve bazı boyutları arasında istatistikî açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve ‘çok zayıf’ bir ilişki ve bu ilişkilerin bazılarında yordama tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Liderlik, Bilgi Yönetimi, Liderlik, Okul Müdürü, Öğretmen

THE IMPACT OF TECHNOLOGICAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPAL ON SCHOOL KNOWLEDGE MANAGEMENT

Abstract:

This research aims to examine the level of technological leadership behaviors exhibited by in teachers' use of technology and school's knowledge management according to secondary school teachers' views. It also aims to find out the existence and level of relationship between technological leadership and knowledge management and to determine whether these behaviors predict the knowledge management. The correlational survey model has been used. The study group consisted of teachers from secondary schools in Mamak district of Ankara in the 2017-2018 academic year. The data was collected through "School Principal Technological Leadership Behavior Scale (SPTLB-S)" developed by Durnalı (2018) and "Knowledge Management Scale (KM-S)" developed by Özgözü (2015). According to the main result; both teachers' views on principal's technological leadership behaviors and school's knowledge management is at a "high (4/5)" level for the overall and all sub-dimensions of both scales. There is a statistically significant, positive and 'very weak' correlation/relationship between the overall of technological leadership behaviors, and some dimensions of it and school's knowledge management overall, and some dimensions of it in terms of one-to-one comparisons. When the level of the technological leadership behaviors increases, school's knowledge management increases too. The predictive fact was found to be significant in the sixteen of twenty-six correlation cases.

Keywords: Technological Leadership, Knowledge Management, Leadership, School Principal, Teachers

Giriş

Teknolojik liderlik, etkili bir eğitim öğretim sistemi hazırlama ve sürdürme bağlamında teknolojinin faydalarının en üst düzeyde etkili olmasını sağlamak amacıyla önderlik etmektir (Durnalı, 2018;2019). Bu araştırmada, teknolojik

liderliğe yüklenilen anlam; bilgi teknolojileri liderliği, bilgi ve iletişim teknolojileri liderliği, elektronik liderliği, eğitim teknolojileri liderliği ve dijital liderlik kavramlarındaki anlamları içermektedir.

Günümüz çağı; yeni bilgilerin sürekli olarak üretildiği, bilgi paylaşım gereçlerinin mütemadiyen yeni formlar ile yenilediği ve tüketimin yoğun olarak gerçekleştirildiği bir çağdır. Bilgi çağı olarak da adlandırılan bu çağda; tüketim toplumunun karşı durulamaz bir gerekliliği ya da gelişmek için yüksek bir güdülenme ile sürekli olarak araştırmalar, icatlar ve keşifler yapılarak, sanat eserleri ortaya koyularak yeni bilgilerin çeşitli disiplinlerde birikmesine bilim ve sanat aracı olmaktadır. Bu bilgiler, gerek bireysel ve gerek örgüt yaşamında, faaliyetleri kolaylaştırıcı önemli yeni veya güncel teknolojiler olarak somutlaşabilmektedir (Akbaşlı & Durnalı, 2017). Bu temelde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT'in) kullanım alanları ve kullanıcı sayılarının nicel olarak hızla artması, bilgi toplumu gerekliliklerini yerine getirmek için toplumca sergilenen yoğun uğraşlar arasında yer almaktadır. Bu toplumsal uğraşıda, toplum içerisindeki bireylerden öğrenmeyi öğrenme becerisinin üst düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca, teknolojinin bireylerce doğru ve etkili kullanımı, bu bireylerden doğru ve güvenilir bilgiye hızlı biçimde erişebilen bilgi kullanıcısı, elde ettiği bilgiyi kullanarak yeni bilgi yaratan bilgi yaratıcısı ve oluşturduğu bilgiyi değerlendirebilen bilgi değerlendiricisi olması beklenmektedir (Keser, 2011). Bu olgu, eğitim örgütlerine indirgenebilir. Açık ve sosyal sistem kuramına göre sürekli olarak okul sistemine girdiler sağlanır ve bu girdiler okul sisteminde işlendikten sonra çıktı olarak üst toplumsal sistemlere aktarılır. Bu girdiler temelde farklı, sürekli yenilenmiş farklılaşmış formlarda bilgilerdir. Bu formların en başında teknoloji gelmektedir.

Çağın teknolojisini kullanabilen çağdaş insanı yetiştirmek okulların amaçları arasında yer almaktadır. Hem bireysel hem de örgütsel verimliliği artırmak için teknolojiyi okulda etkin bir biçimde bir araç olarak kullanan kişiye teknolojik lider denilmektedir. Diğer bir ifadeyle, teknolojik lider izleyenlerinin potansiyelini yönlendirirken hem kendisinin hem de izleyenlerinin teknolojiden yararlanmasını sağlayan kişidir (Can, 2003). Teknolojik lider, belirlenmiş eğitim problemlerine teknik çözümler üretme ve sonrasında üretilen bu başarılı çözümleri sağlama alma; teorik, siyasi ve mali destek yapılarını oluşturma çözümünü sağlama becerileri olan bireydir (Kearsley & Lynch, 1992).

Teknolojik lider, bilgiye ulaşacağı yerleri ve çalışanlarına nasıl yardım edeceğini bilen, çalışanlarından beklenen teknolojiyi öğrenme noktasında istek gösteren, iletişime geçen ve saygıyı önemseyen kişidir (Hudanich, 2002). Teknoloji teknik kullanım bilgisine sahip olma, teknolojinin en üst düzeyde verimli biçimde nasıl kullanacağını bilme ve benimseme teknolojik liderlerden beklenen davranışlar arasında yer almaktadır. Teknolojinin gereksiz, yanlış kullanılabilmesi ve bu kullanımdan kaynaklı istenmeyen sonuçlar olabileceğinin farkındalığı bu liderlerde aranılan bir özelliktir. Banoğlu (2011)'a göre, teknolojik lider olarak bir okul müdürü:

Eğitime teknoloji entegrasyonunun kolay biçimde olmasını sağlayabilen; eğitim-öğretim ile eğitimin yönetimine ilişkin teknolojileri sağlama noktasında örgütün kaynaklarını etkili yönetebilen; astlarının eğitim-öğretim teknolojileri kullanım kapasite ve mesleki gelişimlerini izleyebilen; örgüt içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerini (öğrenci başarısı vb.) teknoloji aracılığıyla izleyip değerlendirme yapabilen; okulun çevre ile olan iletişim faaliyetlerinde teknolojiye ihtiyaç olduğu kadar kullanabilen etkin eğitim-öğretim lider karakterine sahip kişidir (s. 202).

Öte taraftan, bilgi yönetiminin amacı; entelektüel sermayeyi etkili ve kazançlı bir şekilde oluşturmak ve kullanmaktır (Wiig, 2000), örgütün materyal veya finansal varlıkları hariç örgütün bilgi ve örgütte çalışanların yeteneklerini kapsayan örgütün entelektüel sermayesini açığa çıkarmak ve başarı elde etmek için örgütün akıllı şekilde hareket etmesine yardım etmektir (Hargreaves, 1999), karar vermede kritik olan her türlü bilginin oluşturulması, paylaşılması ve kullanılması için araçları, süreçleri, sistemleri, yapıları ve kültürleri açıkça tasarlayıp uygulayarak örgütsel performansı artırmaktır (De Long & Fahey, 2000), hem problem çözme hem de sürdürülebilir bir örgütsel gelişim için bilgiyi elde eden, oluşturan ve uygulayan potansiyel bir örgüt yapısını desteklemektir (Cheng, 2015).

Bilgi yönetiminin örgüte sağlayacağı en büyük fayda yeniliktir (Hsu & Shen, 2005). Bilgi yönetimi, hem özel hem de kamu sektörlerinde daha yüksek üretkenlik ve esneklik için bir ön koşul olarak görülmektedir (Mårtensson, 2000). Rekabet ve hizmet sağlama yarışının doğası gereği, eğitim örgütleri gibi bilgi yoğunluklu örgütler sahip oldukları bilgiyi depolamak, alt birimlere dağıtmak, kullanılmasını sağlamak ve mevcut bilgileri sentezleyerek yeni

bilgi elde etmek uğraşısında olmaları önemlidir (Çınar, 2002). Örgütler bilgi yönetimi aracılığıyla, bilginin toplanması, üretilmesi, dağıtımı, paylaşımı ve kullanımını etkili ve verimli bir biçimde sağlayabilir (Erkollar, 2010). Bilgi yönetimi, örgütsel paydaşlar için bilgi aramayı, bilgi kaynaklarına erişmeyi ve bilgi indirmeyi teşvik eder (Becerra-Fernandez & Stevenson, 2001).

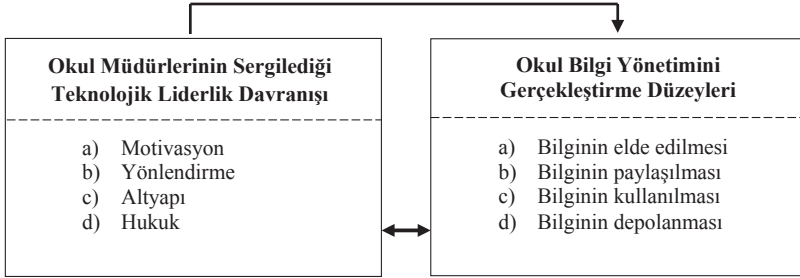
Bilgi yönetimi, örgütsel başarıyı artırmak, örgütün yönetim ve işleyişini geliştirmek için bilgi ve enformasyondan faydalanan bir yönetim stratejisi (Cheng, 2015) ve entelektüel sermaye ve yönetim yeniliğinden faydalanmak için yeni bir örgüt stratejisi (Becerra-Fernandez & Stevenson, 2001), örgütlerin yüzleşmekte olduğu rekabet, küreselleşme, ekonomi, düzenlemeler, dış kaynak kullanımı, teknolojideki ilerlemeler ve yeni bilginin hızla yaratılması gibi muazzam zorluklarla üstesinden gelmeye yardımcı olan bir strateji (Glines-Kotecki, 2011) ve bir bakıma, örgütsel öğrenme için uygulama stratejisidir (McElroy, 2003).

Literatürde çeşitli liderlik yaklaşımları ve bilgi yönetimi konuları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar tespit edilmiştir. Bu araştırmaların çoğunun eğitim örgütleri dışında, eğitim yönetimi disiplininin farklı disiplinlerde -işletme, kamu yönetimi vb.- yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu araştırma hazırlanırken Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde ve İnternette yer alan kütüphanelerde, Türkiye’de eğitim örgütlerini çözümleme uğraşısını odağına koyan çalışmalarda teknolojik liderlik ve bilgi yönetimi konularını aralarındaki ilişki temelinde inceleyen, birebir bu araştırma amacı ile örtüşen herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu motivasyon bağlamında, bu araştırmada; 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara Mamak ilçesindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını ve okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini; teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişki ve düzeyi; teknolojik liderlik davranışlarının bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini yordamasını tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel yöntem betimsel ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Diğer bir deyişle, bu araştırmanın amaçlarını çözümleyebilmek için nicel veri toplama ve analizi süreçleri kullanılmıştır. Karasar (2009)’a

göre; çözümlenmesi amaçlanan durumu, olduğu gibi tespit etmeye odaklanan modele tarama modeli denir. Ayrıca, Erkuş (2005)'a göre; gerçek, olgu ve durumların ayrıntılı olarak var olduğu biçimiyle çözümlenmeye yönelik araştırmalar betimsel model ve genellikle de ölçek araştırması olarak adlandırılır.



Şekil 1. Araştırma modelinin kavramsal çerçevesi

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere, araştırmanın bağımsız değişkeni teknolojik liderlik, bağımlı değişkeni ise bilgi yönetimidir. Ankara ili Mamak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları ve ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları ve ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin aralarındaki ilişkinin varlığı, yönü ve miktarı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeylerinin ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini yordama durumu analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın çözümlenmesinde, teknolojik liderlik ve bilgi yönetimi konularının düzeyinin, aralarındaki ilişkinin ve yordama durumunun belirlenmesinde sayısal verilerden yararlandırıldığı için ilişkisel tarama modelinde betimsel nicel yöntem seçilmiştir. Araştırmanın amaç cümleciklerinin bu yöntemi işaret ettiği de açıktır.

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Mamak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görevli öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişken	Değişken Alt Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	266	60,2	442
	Erkek	176	39,8	
Yaş	20-30	86	19,5	442
	31-40	199	45,0	
	41-50	104	23,5	
	51 ve üzeri	53	12,0	
	0-5 yıl	87	19,7	
Mesleki kıdem	6-10 yıl	89	20,1	442
	11-15 yıl	96	21,7	
	16-20 yıl	86	19,5	
Öğrenim durumu	21 yıl ve üzeri	84	19,0	442
	Lisans	398	90,0	
	Lisansüstü	44	10,0	
Okuldaki görev süresi	0-5 yıl	343	77,6	442
	6-10 yıl	74	16,7	
	11-15 yıl	14	3,2	
	16-20 yıl	11	2,5	
	21 yıl ve üzeri	-	-	
Müdürle çalışma süresi	0-5 yıl	403	91,2	442
	6-10 yıl	39	8,8	
	11-15 yıl	-	-	
	16-20 yıl	-	-	
	21 yıl ve üzeri	-	-	

Cinsiyet değişkeni açısından çalışma grubunun 266 kadın, 176'sı ise erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin (N=199), %45'i 31-40 yaş aralığındadır. Mesleki kıdem değişkeninin alt grupları arasında birbirine oldukça yakın bir dağılım söz konusudur. Öğrenim durumu değişkeni açısından ise öğretmenlerin (N=398) %90'ı lisans diplomasına sahiptir. Okuldaki görev süresi değişkeni açısından öğretmenlerin yarıdan fazlası (N=343) %77,6'ı 0-5 yıl arasını seçerken 21 yıl ve üzeri seçeneği hiç belirtilmemiştir. Bu okuldaki okul müdürüyle çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenler sadece iki seçeneği işaretlemiştir; öğretmenlerden (N=403) %91,2'i 0-5 yıl arasını seçerken geriye kalanları (N=39) %8,8'i 6-10 yıl aralığını işaretlemiştir. 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri seçenekleri hiç belirtilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama envanteri üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okuldaki görev süresi ve okul müdürüyle araştırma süresi bilgilerinin yer aldığı toplamda altı değişkenden oluşan demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde on sekiz maddeden oluşan Durnalı'nın (2018) geliştirdiği "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)" ve üçüncü bölümde ise yirmi beş maddeden oluşan Özgözgü (2015) tarafınca geliştirilen "Okul Bilgi Yönetim Ölçeği" yer almaktadır.

Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği: Durnalı (2018) tarafından geliştirilen "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)", motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk olmak üzere dört boyut altında on sekiz maddeden oluşmaktadır. OMTLD-Ö, ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okulda öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını çözümlmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutlu yapısına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .72 bulunmuş iken motivasyon alt boyutunda .90, yönlendirme alt boyutunda .88, altyapı alt boyutunda .87 ve hukuk alt boyutunda .70 olarak tespit edilmiştir. OMTLD-Ö, "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinin yer aldığı beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması durumunda ilgili davranışların okul müdürlerince yüksek düzeyde

sergilendiği, düşük olması durumunda ise ilgili davranışların okul müdürlerince düşük düzeyde sergilendiği ifade edilebilir.

Bilgi Yönetimi Ölçeği: Özgözgü (2015) tarafınca geliştirilen Bilgi Yönetim Ölçeği (BY-Ö), bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması olmak üzere dört boyut altında yirmi beş maddeden oluşmaktadır. BY-Ö, ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokulların örgütsel bilgi yönetimi düzeylerini çözümlenmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutlu yapısına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .97 bulunmuştur. BY-Ö’de, okulun örgütsel bilgi yönetimine yönelik “Bu okulun çalışanlarında bilgiye ulaşma yönünde araştırmacı bir ruh vardır.” ve “Okulumuzda, güncel bilgi ve kavramlar kullanılır.” gibi ifadeler yer almaktadır. BY-Ö, “tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” seçeneklerinin yer aldığı beşli Likert tipinde bir ölçekdir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması durumunda okulun bilgi yönetimi düzeyinin yüksek olduğu, düşük olması durumunda ise okulun bilgi yönetimi düzeyinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

İlk önce, OMTLD-Ö ve BY-Ö formlarının birlikte uygulanarak toplandığı katılımcı görüşleri veriye dönüştürülmüştür. Demografik bilgiler bölümünde eksik, sorun olan formlar çıkarılıp uç veriler temizlendikten sonra 442 ölçek formu analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

OMTLD-Ö ve BY-Ö puanlarının aritmetik ortalamasının derecelendirme düzeylerine Tablo 2’de yer verilmiştir. Bulgular bölümünde yer verilen yorumlar bu katılım düzeyi aralıklarına göre ifadelendirilmiştir.

Tablo 2. OMTLD-Ö ve BY-Ö Seçeneklerine Karşılık Gelen Puan Aralıkları

Derece	Seçenekler	Puan Aralıkları
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Kararsızım	2,61-3,40
4	Katılıyorum	3,41-4,20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00

Field'a (2009; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010) göre parametrik test araçları ile araştırma konusunu çözümlmek için ölçeğe cevap verecek bireyin, verinin toplandığı ölçeğin ve elde edilen verilerin şu koşulları sağlaması gerekmektedir: 1) Ölçek, ölçeğin odağında yer alan konuyu aralıklı ya da oranlı bir biçimde ölçen tipte olmalıdır. 2) Ölçümü gerçekleştirilecek ölçeğin odağında yer alan konu geneli ve alt gruplarında veri normal dağılım göstermelidir. 3) Ölçümü gerçekleştirilecek ölçeğin odağında yer alan konunun genel ve alt gruplarında varyans homojen (eşit) dağılmalıdır.

Parametrik ve non-parametrik test ön koşulları temelinde genel veri ve veri alt gruplarının normallik testleri her bir amaç için ayrı biçimde gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda parametrik veya non-parametrik teknikler kullanılarak araştırmanın amaçları çözümlenmiştir. Normallik analizi sürecinde şu ölçütler dikkate alınmıştır. OMTLD-Ö ve BY-Ö'lerinin ortalama, ortanca ve mod değerleri birbirine yakındır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1 ile +1) aralığında yer alması her iki ölçeğin genel ortalama puanlarının normallik varsayımlarını sınıadığının işaretidir. Çünkü Field'a (2009; Kalaycı, 2010) göre çarpıklık ve basıklık katsayıları (+2 ile -2) aralığında ise normallik varsayımı kabul edilebilir.

442 öğretmenden görüş alındığı için Shapiro-Wilk yerine Kolmogorov-Smirnov testine bakılmıştır. Demir, Saatçioğlu ve İmrol'e (2016) göre örneklem büyüklüğü 35'ten küçük ise Shapiro-Wilk (S-W) testi (Shapiro ve Wilk, 1965), 35'ten büyük ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi (McKillup, 2012) gerçekleştirilebilir. Sakarya Üniversitesi'ne (2018) göre incelenen sayı 29'dan fazla ise K-S testi 29'dan az ise S-W testi'nin gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Smirnov test 'Sig.' sonuç değerlerinin $p \geq 0.05$ olması (Field, 2009) bu araştırma için OMTLD-Ö ve BY-Ö'lerinin toplamının ortalama puanlarına ilişkin verinin normal dağılım varsayımının kabul edilebilir olduğunun göstergesidir. Ayrıca histogram grafiği eğrisinin normale yakın dağılım göstermesi, bu veri grubunun analizlerinde parametrik testlerin gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Özdamar, 2004).

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemleri ve korelasyon ve basit doğrusal regresyon

analizleri gibi sonuç, anlam, çıkarım sağlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. p değeri 0,05'ten (%5) küçük ise analiz bulgusunda anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı temelinde iki konunun arasındaki ilişkinin çözümlenmesi sürecinde Pearson ve Spearman testi kullanılmıştır. Spearman'ın korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin kuvvetinin bir ölçüsü olarak önerilen, parametrik olmayan (normal dağılmayan), parametrik olan (normal dağılan) Pearson korelasyon katsayısının kullanılmadığı durumlarda kullanılan bir ilişki ölçüsüdür (Hauke & Kossowski, 2011). Bu araştırmada ise öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürünün sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyleri ile okulun örgütsel bilgi yönetimi düzeyi genel puan ortalamaları arasındaki ilişkileri çözümlmek için Pearson testi kullanılmıştır. Çünkü yer verildiği gibi iki durumda da verilerin normal dağıldığı Kolmogorov-Smirnova testi sonucunda tespit edilmiştir. Öte taraftan, bu iki konunun (teknolojik liderlik ve bilgi yönetimi) alt boyutlarının geneli puan ortalaması arasındaki ilişkiyi çözümlmek için ise Spearman testi gerçekleştirilmiştir. Çünkü Kolmogorov-Smirnova testi sonucuna göre alt boyutlarda veriler normal dağılım göstermemiştir.

Araştırmanın dördüncü amacı temelinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeylerinin, okul bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerini yordama durumlarının çözümlenmesi sürecinde basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle; 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara Mamak ilçesindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları ve okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Sonrasında, teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişki ve düzeyi; teknolojik liderlik davranışlarının bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öncelikle, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği motivasyon, yönlendirme, altyapı, hukuk ve teknolojik liderlik davranışları toplamı düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyleri

	OMTLD-Ö	\bar{X}	S	Düzye
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Motivasyon</i>	3,57	0,81	Katılıyorum
	<i>Yönlendirme</i>	3,67	0,79	Katılıyorum
	<i>Altyapı</i>	3,73	0,78	Katılıyorum
	<i>Hukuk</i>	3,72	0,69	Katılıyorum
	Toplamı	3,67	0,58	Katılıyorum

$N = 442$, \bar{X} : Ortalama puan, S: Standart sapma

Tablo 3'te yer verildiği gibi öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış genel ortalama puanı ($\bar{X} = 3,67$)'dir ve bu durum öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum (3,41-4,20)" düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Benzer biçimde, alt boyutların tümünde de öğretmenlerin görüşleri "Katılıyorum (3,41-4,20)" düzeyi aralığındadır. Bu bulgu öğretmenlerin algısına göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürünün sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeylerini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenlerin okul ortamında teknoloji kullanımı noktasında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeylerine ilişkin görüşlerinin iyi olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını genellikle sergiledikleri ifade edilebilir.

Bu kısımda, öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi toplamının gerçekleşme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaokullarda Bilgi Yönetiminin Gerçekleşme Düzeyleri

	BY-Ö	\bar{X}	S	Düzye
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	3,58	0,65	Katılıyorum
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,77	0,56	Katılıyorum
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,79	0,58	Katılıyorum
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,63	0,76	Katılıyorum
Toplamı		3,69	0,48	Katılıyorum

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri toplamı ortalama puanı ($\bar{X} = 3,69$)’dur. Bu durum öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum (3,41-4,20)” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Benzer biçimde, boyutların tümünde de öğretmenlerin görüşleri “Katılıyorum (3,41-4,20)” düzeyi aralığındadır denilebilir. Öğretmen görüşlerine göre ortaokullarda bilgi yönetimi düzeylerinin dört alt boyutunun ve toplamının katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği ifade edilebilir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerinin yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Bu kısımda, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği motivasyon, yönlendirme, altyapı, hukuk ve teknolojik liderlik davranışları toplamının düzeyleri ile ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi toplamının gerçekleşme düzeyleri aralarındaki ilişkinin varlığı, yönü ve düzeyine yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranışları Toplamı ile Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri Toplamı Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonucu

	1	2
1. OMTLD-Ö Toplamı	1	,16*
2. BY-Ö Toplamı		1

** $p < .01$

Tablo 5, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamı (OMTLD-Ö Toplamı) ile bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri toplamı (BY-Ö Toplamı) ($r= 0,16$, $p<0,01$) arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır (Alpar, 1998). Karasar (2009)’a göre ilişki katsayısı (r) “0,00-0,25” arasında ise ilişkinin gücü “çok zayıf”, “0,26-0,49” arasında ise “zayıf”, “0,50-0,69” arasında ise “orta”, “0,70-0,89” arasında ise “yüksek”, “0,90-1,00” arasında ise “çok yüksek” olarak değerlendirilebilir. Eğer katsayı -1’e yaklaşıyorsa ters yönlü güçlü +1’e yaklaşıyorsa aynı yönlü güçlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamının düzeyi arttıkça okulda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyinin toplamı da artmaktadır denilebilir.

Bu araştırmada ortaya konulan okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimi çerçevesi düşünüldüğünde, teknolojik liderlik davranışlarının toplamının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin toplamına uygun bir ortamın mevcut olduğundan söz edilebilir. Başka bir deyişle “Ortaokullarda bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri toplamını geliştirmek için ortaokul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarının toplamının gerçekleştirilmesine yönelik gerekli tedbirler alınmalı, olanak ve fırsatlar sağlanmalıdır.” denilebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranışları Toplamı ve Boyutlarının Düzeyleri İle Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri Toplamı ve Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Testi Sonucu

		1	2	3	4	5	A	B	C	D	E	
OMTLD-Ö	1. Motivasyon	<i>r</i>	1,00	,50*	,40*	,36*	,80*	,15*	,12	,11	,10	,15*
		<i>p</i>		0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,02	0,03	0,00	
	2. Yönlendirme	<i>r</i>		1,00	,47*	,43*	,72*	0,07	0,07	,12	0,06	,10
		<i>p</i>			0,00	0,00	0,00	0,15	0,14	0,01	0,20	0,04
	3. Altyapı	<i>r</i>			1,00	,54*	,74*	,11	0,04	0,07	0,08	0,09
		<i>p</i>				0,00	0,00	0,02	0,37	0,15	0,08	0,06
	4. Hukuk	<i>r</i>				1,00	,72*	,10	0,04	0,06	,10	0,09
		<i>p</i>					0,00	0,04	0,44	0,25	0,04	0,07
	5. Ölçek Toplamı	<i>r</i>					1,00	,15*	0,09	,12	,13	,15*
		<i>p</i>						0,00	0,06	0,01	0,01	0,00
BY-Ö	A. Bilginin elde edilmesi	<i>r</i>					1,00	,53*	,38*	,36*	,75*	
		<i>p</i>						0,00	0,00	0,00	0,00	
	B. Bilginin paylaşılması	<i>r</i>						1,00	,55*	,36*	,77*	
		<i>p</i>							0,00	0,00	0,00	
	C. Bilginin kullanılması	<i>r</i>							1,00	,52*	,77*	
		<i>p</i>								0,00	0,00	
	D. Bilginin depolanması	<i>r</i>								1,00	,72*	
		<i>p</i>									0,00	
	E. Ölçek Toplamı	<i>r</i>									1,00	
		<i>p</i>										

* $p < .01$, $p < .05$

Tablo 6, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamı ve boyutlarının düzeyleri ile ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin toplamı ve boyutlarının düzeyleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları motivasyon boyutu ile ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi ($r = 0,15$, $p < 0,01$), bilginin paylaşılması ($r = 0,12$, $p < 0,05$), bilginin kullanılması ($r = 0,11$, $p < 0,05$), bilginin depolanması ($r = 0,15$, $p < 0,01$) boyutları ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamı ($r = 0,15$, $p < 0,01$) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır.

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik motivasyon davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamının gerçekleşmesi için uygun bir ortamın mevcut olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle "Ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin toplamını geliştirmek için okul müdürlerinin teknolojik liderlik motivasyon davranışlarının gerçekleştirimine yönelik gerekli ortam sağlanmalıdır." denilebilir.

Teknolojik liderlik davranışlarının bir diğer boyutu olan yönlendirme boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin kullanılması ($r = 0,12, p < 0,05$) boyutu ile bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamı ($r = 0,10, p < 0,05$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve "çok zayıf" bir ilişki vardır. Yönlendirme boyutu ile bilginin elde edilmesi ($r = 0,07, p > 0,05$), bilginin paylaşılması ($r = 0,07, p > 0,05$) ve bilginin depolanması ($r = 0,06, p > 0,05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik yönlendirme davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda gerçekleşen bilginin kullanılması düzeyi ve bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamına ilişkin uygun bir ortamın sağlandığı düşünülebilir. Başka bir deyişle "Ortaokullarda gerçekleşen bilginin kullanılması düzeyi ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamını geliştirmek için okul müdürlerinin teknolojik liderlik motivasyon davranışlarının gerçekleştirimine yönelik gerekli ortam sağlanmalıdır." denilebilir.

Teknolojik liderlik davranışlarının bir diğer boyutu olan altyapı boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi ($r = 0,11, p < 0,05$) boyutu ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamı ($r = 0,10, p < 0,05$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve "çok zayıf" bir ilişki vardır. Altyapı boyutu ile bilginin paylaşılması ($r = 0,04, p > 0,05$), bilginin kullanılması ($r = 0,07, p > 0,05$) ve bilginin depolanması ($r = 0,08, p > 0,05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik altyapı davranışlarının gerçekleştiği oranda,

ortaokullarda bilginin elde edilmesinin ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamının artışı için uygun bir ortam sağlandığı düşünülebilir. Başka bir deyişle “Ortaokullarda bilginin elde edilmesi boyutunu ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamını geliştirmek için okul müdürlerinin teknolojik liderlik altyapı davranışlarının gerçekleştirimine yönelik gerekli ortam sağlanmalıdır.” denilebilir.

Teknolojik liderlik davranışlarının bir diğer boyutu olan hukuk boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi ($r = 0,11$, $p < 0,05$) boyutu ve bilgi yönetimi toplamı ($r = 0,10$, $p < 0,05$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Hukuk boyutu ile bilginin paylaşılması ($r = 0,04$, $p > 0,05$), bilginin kullanılması ($r = 0,07$, $p > 0,05$) ve bilginin depolanması ($r = 0,09$, $p > 0,05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik hukuk davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesi ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamına uygun bir ortam sağlandığı düşünülebilir. Başka bir deyişle “Ortaokullarda bilginin elde edilmesi boyutunu ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamını geliştirmek için okul müdürlerinin teknolojik liderlik hukuk davranışlarının gerçekleştirimine yönelik gerekli ortam sağlanmalıdır.” denilebilir.

Teknolojik liderlik davranışları düzeyi ile bilginin elde edilmesi ($r = 0,15$, $p < 0,01$), bilginin kullanılması ($r = 0,12$, $p < 0,05$), bilginin paylaşılması ($r = 0,10$, $p < 0,05$) ve bilginin depolanması ($r = 0,13$, $p < 0,05$) boyutları ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamının düzeyi ($r = 0,15$, $p < 0,01$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve “çok zayıf” bir ilişki vardır.

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları toplamının gerçekleştiği bir okulda, bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi toplamına ilişkin düzeylerin artışı için uygun bir ortam sağlandığı düşünülebilir. Başka bir deyişle “Bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi toplamının düzeylerini geliştirmek

için okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının toplamının gerçekleştirilmesine yönelik gerekli ortam sağlanmalıdır.” denilebilir.

Bu kısımda, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği motivasyon, yönlendirme, altyapı, hukuk ve teknolojik liderlik davranışları toplam düzeylerinin, bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetiminin toplamına ilişkin gerçekleşme düzeylerini yordama durumlarına yer verilmiştir. OMTLD-Ö toplamının ve alt boyutlarının ortalama puanı ile BY-Ö toplamının ve alt boyutlarının ortalama puanları arasında tespit edilen ilişki durumu, regresyon analizi için gerekli bir ön koşulu sağlamıştır. Bu temelde, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeyinin ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. OMTLD-Ö toplamı ve her bir alt boyutu bağımlı değişken iken BY-Ö toplamı ve her bir alt boyutu bağımsız değişkendir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranışları Toplamı ve Boyutları Düzeylerinin Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri Toplamı ve Boyutları Düzeylerini Yordama Durumlarına İlişkin Basit Regresyon Analizi Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Sabit	B	F	R	R ²	β	t	p
Motivasyon	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	3,18	0,11	8,71	0,14	0,02	0,14	2,95	0,00*
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,48	0,08	6,42	0,12	0,01	0,12	2,53	0,01*
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,47	0,09	6,87	0,12	0,01	0,12	2,62	0,01*
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,28	0,10	5,01	0,11	0,01	0,11	2,24	0,03*
	Toplam	3,35	0,10	11,69	0,16	0,03	0,16	3,42	0,00*
Yönlendirme	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	3,35	0,06	2,16	0,07	0,00	0,07	1,45	0,14
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,58	0,05	2,40	0,07	0,01	0,07	1,55	0,12
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,48	0,08	5,83	0,11	0,01	0,11	2,42	0,02*
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,44	0,05	1,36	0,06	0,00	0,06	1,17	0,24
	Toplam	3,47	0,06	4,53	0,10	0,01	0,10	2,13	0,03*
Altyapı	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	3,21	0,10	6,05	0,12	0,01	0,12	2,46	0,01*
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,65	0,03	0,85	0,04	0,00	0,04	0,92	0,36
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,63	0,04	1,45	0,06	0,00	0,06	1,21	0,23
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,33	0,08	3,15	0,08	0,01	0,08	1,77	0,08
	Toplam	3,46	0,06	4,56	0,10	0,01	0,10	2,14	0,03*
Hukuk	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	3,22	0,10	4,75	0,10	0,01	0,10	2,18	0,03*
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,56	0,06	2,30	0,07	0,01	0,07	1,52	0,13
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,58	0,05	1,84	0,06	0,00	0,06	1,36	0,18
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,26	0,10	3,65	0,09	0,01	0,09	1,91	0,06
	Toplam	3,41	0,08	5,35	0,11	0,01	0,11	2,31	0,02*
Teknolojik Liderlik Davranışları Toplamı	<i>Bilginin elde edilmesi</i>	2,94	0,17	10,58	0,15	0,02	0,15	3,25	0,00*
	<i>Bilginin paylaşılması</i>	3,41	0,10	4,72	0,10	0,01	0,10	2,17	0,03*
	<i>Bilginin kullanılması</i>	3,35	0,12	6,01	0,12	0,01	0,12	2,45	0,01*
	<i>Bilginin depolanması</i>	3,06	0,15	6,16	0,12	0,01	0,12	2,48	0,01*
	Toplam	3,20	0,14	11,84	0,16	0,03	0,16	3,44	0,00*

Tablo 7 incelendiğinde teknolojik liderlik davranışının yönlendirme boyutu ($\beta = .07, p > .05$) hariç, motivasyon ($\beta = .14, p < .05$), altyapı ($\beta = .12, p < .05$) ve hukuk ($\beta = .10, p < .05$) boyutları ile teknolojik liderlik davranışı geneli ($\beta = .10, p < .05$) okul örgütünde örgütsel bilgi yönetimi konusu bilginin elde edilmesi boyutunu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik davranışlarının yönlendirme boyutu ($\beta = 0,07, p > 0,05$) hariç, motivasyon ($\beta = 0,14, p < 0,05$), altyapı ($\beta = 0,12, p < 0,05$) ve hukuk ($\beta = 0,10, p < 0,05$) boyutları ile teknolojik liderlik davranışları toplamı ($\beta = 0,10, p < 0,05$), bilginin elde edilmesi boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır.

Teknolojik liderlik davranışlarının yönlendirme ($\beta = 0,07, p > 0,05$), altyapı ($\beta = 0,04, p > 0,05$) ve hukuk ($\beta = 0,07, p > 0,05$) boyutları hariç, motivasyon ($\beta = 0,12, p < 0,05$) boyutu ile teknolojik liderlik davranışları toplamı ($\beta = 0,10, p < 0,05$), bilginin paylaşılması boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca teknolojik liderlik davranışlarının altyapı ($\beta = 0,06, p > 0,05$) ve hukuk ($\beta = 0,06, p > 0,05$) boyutları hariç, motivasyon ($\beta = 0,12, p < 0,05$) ve yönlendirme ($\beta = 0,11, p > 0,05$) boyutları ile teknolojik liderlik davranışları toplamı ($\beta = 0,12, p < 0,05$), bilginin kullanılması boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır.

Teknolojik liderlik davranışlarının yönlendirme ($\beta = 0,06, p < 0,05$), altyapı ($\beta = 0,08, p < 0,05$) ve hukuk ($\beta = 0,09, p < 0,05$) boyutları hariç, motivasyon ($\beta = 0,11, p < 0,05$) boyutu ile teknolojik liderlik davranışları toplamı ($\beta = 0,12, p < 0,05$), bilginin depolanması boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca teknolojik liderlik davranışlarının motivasyon ($\beta = 0,16, p < 0,05$), yönlendirme ($\beta = 0,10, p > 0,05$), altyapı ($\beta = 0,10, p > 0,05$) ve hukuk ($\beta = 0,11, p > 0,05$) boyutları ile teknolojik liderlik davranışları toplamı ($\beta = 0,16, p < 0,05$), bilgi yönetiminin toplamını anlamlı olarak yordamaktadır.

Basit regresyon eşitliği ($y = a+b.x$) formülü ve Tablo 7'de yer verilen basit doğrusal regresyon analiz bulgularına göre bu araştırmadaki yordama durumlarına ilişkin oluşturulan modeller (basit doğrusal regresyon eşitlikleri) şunlardır:

1. Bilginin elde edilmesi = $3,18 + 0,14$ (Motivasyon)
2. Bilginin paylaşılması = $3,48 + 0,12$ (Motivasyon)
3. Bilginin kullanılması = $3,47 + 0,12$ (Motivasyon)
4. Bilginin depolanması = $3,28 + 0,11$ (Motivasyon)
5. Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri Toplamı= $3,35+0,16$ (Motivasyon)

Yer verilen birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci modellere göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik motivasyon davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesi; bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması düzeylerinde ve bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamında az da olsa bir artış olacağı ifade edilebilir.

6. Bilginin elde edilmesi ile yönlendirme boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

7. Bilginin paylaşılması ile yönlendirme boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

8. Bilginin kullanılması = 3,48 + 0,11 (yönlendirme)

9. Bilginin depolanması ile yönlendirme boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

10. Bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri toplamı=3,47+0,10 (yönlendirme)

Yer verilen sekizinci ve onuncu modellere göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik yönlendirme davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda gerçekleşen bilginin kullanılması düzeyinde ve bilgi yönetimi gerçekleştirme düzeylerinin toplamında az da olsa bir artış olacağı ifade edilebilir.

11. Bilginin elde edilmesi = 3,21 + 0,12 (altyapı)

12. Bilginin paylaşılması ile altyapı boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

13. Bilginin kullanılması ile altyapı boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

14. Bilginin depolanması ile altyapı boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistiki açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

15. Bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri toplamı = 3,46 + 0,10 (altyapı)

Yer verilen on birinci ve on beşinci modellere göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik altyapı davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde ve bilgi yönetiminin gerçekleştirme düzeylerinin toplamında az da olsa bir artış olacağı ifade edilebilir.

16. Bilginin elde edilmesi = 3,22 + 0,10 (hukuk)

17. Bilginin paylaşılması ile hukuk boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistikî açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

18. Bilginin kullanılması ile hukuk boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistikî açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

19. Bilginin depolanması ile hukuk boyutu arasında bir eşitlik oluşturmaya ilişkin istatistikî açıdan anlamlı bir yordama durumu oluşmamıştır ($p>0,05$).

20. Bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri toplamı = 3,41 + 0,11 (Hukuk)

Yer verilen on altıncı ve yirminci modellere göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik hukuk davranışlarının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesinin ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin toplamında az da olsa bir artış olacağı ifade edilebilir.

21. Bilginin elde edilmesi = 2,94 + 0,15 (teknolojik liderlik davranışları toplamı)

22. Bilginin paylaşılması = 3,41 + 0,10 (teknolojik liderlik davranışları toplamı)

23. Bilginin kullanılması = 3,35 + 0,12 (teknolojik liderlik davranışları toplamı)

24. Bilginin depolanması = 3,06 + 0,12 (teknolojik liderlik davranışları toplamı)

25. Bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri toplamı = 3,20 + 0,16 (teknolojik liderlik davranışları toplamı)

Yer verilen yirmi birinci, yirmi ikinci, yirmi üçüncü, yirmi dördüncü ve yirmi beşinci modellere göre öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışlarının toplamının gerçekleştiği oranda, ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması ve bilgi yönetimi toplamının gerçekleşen düzeylerinde az da olsa bir artış olacağı ifade edilebilir.

Yer verilen modelleri anlaşılabilir kılmak adına örnek olarak yirmi beşinci eşitlik şu şekilde açıklanabilir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeyleri

toplamındaki 1 puanlık bir artış, ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerinde 3,36 puanlık bir artışa yol açmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeyinin hiç olmaması durumunda (0 puan), ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerinde sabit puanı 3,20'dir. Bu modeller genel olarak ve özellikle 25. model, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları düzeyi arttıkça ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerinde de anlamlı bir biçimde artacağına işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları sergilediğine genel bağlamda ve motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk alt boyutları bağlamında katılmaktadırlar. Farklı bir ölçme aracının kullanıldığı diğer benzer bir çalışmada, yöneticiler, kendilerinin yüksek oranda teknolojik liderlik davranışlarını gösterdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kendi okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin görüşleri ise daha düşük düzeyde çıkmıştır (Cantürk, 2016). Diğer bir benzer çalışmada, Utah bölgesinde çalışan ilköğretim okulu müdürlerinin, teknoloji liderleri olarak teknolojiye öncülük etmeye yeterli düzeyde hazır olmadığı tespit edilmiştir (Esplin, 2017). Öğretmenler ve yöneticiler, öğretim teknolojileri becerileri konusunda endişeleri mevcuttur. Öğretmenler ve yöneticiler, öğretmenlerin yönetim odaklı teknoloji araçlarını kullanmalarına ilişkin yöneticilerin bir beklenti içerisinde oldukları görüşüne sahip olduklar ortaya konmuştur (Hall, 2015).

Öğretmenler, ortaokullarda bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamına genel bağlamda ve bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutlarının gerçekleşme düzeylerine genel bağlamında katılmaktadırlar. Bu sonuç, Avcı (2014) tarafınca gerçekleştirilen diğer benzer bir çalışmadaki sonuç ile örtüşmektedir. Avcı'ya göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlik algı düzeyleri bütün boyutlarda ortanın üzerinde oldukça yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları motivasyon boyutu ile ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi, bilginin

paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması boyutları ve bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamı aralarında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle “Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik motivasyon davranışı düzeyi arttıkça ortaokullarda bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin depolanması boyutları ve bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeyleri toplamı da artmaktadır. Bu temelde, görüşü alınan öğretmenlerin teknoloji kullanımı noktasında öğretmenlerin motive olmasına okul müdürlerinin yardımcı olmaları, ortaokullarda bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanmasını içeren bilgi yönetimi süreçlerini azda olsa olumlu biçimde etkilemektedir.” çıkarımına varılabilir. Bu çıkarım detaylı olarak şu biçimde açıklanabilir. Bu okullarda, öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımına ilişkin; öğretmenlerin olası endişelerinin giderilmesi, öğretmenlerde açık beklentilerin oluşturulması, öğretmenlerin alması gerekli güvenlik önlemleri, çalışanlarca teknolojik gereçlere eşit erişimin sağlanması ve bu gereçlerin gereksiz kullanımının giderilmesi konularında öğretmenleri motive edici davranışların okul müdürlerince sergilendiği oranda azda olsa bu okullarda yenilikçi düşüncelerin desteklenerek yeni fikirlerin ortaya çıkarıldığı; bilgi üretmek ve geliştirmek için sistemli bir uğraşı olduğu, yeni durumlara ilişkin bilgilendirme toplantılarının gerçekleştirildiği ve çalışanlarda bilgiye ulaşma noktasında araştırmacı bir ruhun varlığı meselelerini kapsayan ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde bir artış olmaktadır çıkarımına varılabilir. Bir önceki cümlede detaylarına yer verilen öğretmenleri motive edici davranışların okul müdürlerince sergilendiği oranda azda olsa bilgiye gereksinim olma durumunda kimden, nereden ve nasıl ulaşılacağının bilindiği; çalışanların hizmet içi eğitimlere katıldığı; çeşitli kaynaklardan bilgi elde edilmesi ve güncel bilgilerin kullanıldığı meselelerini kapsayan ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde bir artış olduğu çıkarımına varılabilir. Teknolojik liderlik davranışlarının yönlendirme boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin kullanılması boyutu ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamı aralarında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Ancak, yönlendirme boyutu ile bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani yönlendirme boyutundaki artış bilginin elde edilmesi,

bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutlarını etkilememekte, bu üç boyutta bir artışa yol açmamaktadır. Bu temelde, görüşü alınan öğretmenlerin teknoloji kullanımında öğretmenleri yönlendirici davranışların okul müdürlerince sergilenmesi, ortaokullarda gerçekleşen bilginin kullanılması ve bilgi yönetimi düzeyleri toplamına ilişkin süreçleri azda olsa olumlu biçimde etkilemektedir çıkarımına varılabilir. Bu çıkarım detaylı olarak şu biçimde açıklanabilir. Bu okullarda, öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımına ilişkin; konunun öneminin benimsenmesi, öğretim sürecine uygulanmasının sağlanması ve okul çevresi ile iletişime geçme noktasında teknolojik araçların kullanımının desteklenmesi meselelerinde öğretmenleri yönlendirici davranışların okul müdürlerince sergilendiği oranda, azda olsa bu okullarda arkadaşlar arasında bilgi ve tecrübelerin paylaşarak iş ve işlemlerin geliştirilmesi, bilişim teknolojilerinin (bilgisayar, yazılım vb.) bilgi paylaşımında etkin olarak kullanılması, etkili bir bilgi paylaşım sisteminin varlığı, bireysel bilginin örgüte kazandırılması, örgütsel bilginin bireylere transfer edilmesi ve en iyi uygulamaların paylaşılması meselelerini kapsayan ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde bir artış olmaktadır çıkarımına varılabilir.

Teknolojik liderlik davranışlarının hukuk boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Hukuk boyutu ile bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutları ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu temelde, katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımı süreçlerinde hukuki meselelerde öğretmenlere yardımcı davranışların okul müdürlerince sergilenmesi, ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeylerine ilişkin süreci azda olsa olumlu biçimde etkilemektedir çıkarımına varılabilir. Bu çıkarım detaylı olarak şu biçimde açıklanabilir. Bu okullarda, öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımının hukuki meselelerine ilişkin, teknoloji kullanımı ile ilgili yasal konuların farkında olduğu, kullanılan yazılımların lisanslı olması ve bu yazılımların yasadışı olarak kopyalanmasını önleyici tedbirlerin alınması, bilgisayarların etik değerlere uygun olarak kullanımı ve bilişim temelli suçları önlemeye yönelik tedbirlerin alınmasına yönelik liderlik davranışlarının okul müdürlerince sergilendiği oranda, azda olsa bu okullarda, yenilikçi düşüncelerin desteklenerek yeni fikirlerin ortaya çıkarıldığı, bilgi üretmek ve

geliştirmek için sistemli bir uğraşı olduğu, yeni durumlara ilişkin bilgilendirme toplantılarının gerçekleştirildiği ve çalışanlarda bilgiye ulaşma noktasında araştırmacı bir ruhun varlığı meselelerini kapsayan ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde bir artış olmaktadır çıkarımına varılabilir. Öğretmenleri motive edici bu davranışların okul müdürlerince sergilendiği oranda azda olsa bilgiye gereksinim olma durumunda kimden, nereden ve nasıl ulaşılabileceğinin bilindiği; çalışanların hizmet içi eğitimlere katıldığı; çeşitli kaynaklardan bilgi elde edilmesi ve güncel bilgilerin kullanılması meselelerini kapsayan ortaokullarda bilginin elde edilmesinin gerçekleşen düzeyinde bir artış olmaktadır çıkarımına varılabilir.

Teknolojik liderlik davranışlarının altyapı boyutu ile bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin bilginin elde edilmesi ile bilginin depolanması boyutları aralarında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Öte taraftan, altyapı boyutu ile bilginin paylaşılması boyutu, bilginin kullanılması boyutu ve bilgi yönetimi gerçekleşme düzeylerinin toplamı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sonuç olarak bu temelde, görüşü alınan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin altyapı meselelerinde öğretmenlere yardımcı davranışların okul müdürlerince sergilenmesi, ortaokullarda bilginin elde edilmesi ve depolanması süreçlerini azda olsa olumlu biçimde etkilemektedir çıkarımına varılabilir.

Teknolojik liderlik davranış düzeyinin toplamı ile bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutları ile bilgi yönetimi düzeyleri toplamı aralarında anlamlı, pozitif yönlü ve “çok zayıf” bir ilişki vardır. Ancak, sadece teknolojik liderlik davranışları toplamı ile bilginin paylaşılması arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Özetle okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgularından hareketle, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamının düzeyi arttıkça bilgi yönetimi toplamının düzeyi de pozitif yönde anlamlı olabilecek bir biçimde artmaktadır denilebilir. Bu pozitif yönlü doğrusal ilişkide bu konuların birbirini hangi miktar veya oranda etkilediği sonucuna bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Diğer benzer bir çalışmada Demirsoy (2016), ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik

yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi çözümlenmiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer benzer bir çalışmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerileri ve kişilik özellikleri arasında önemli derecede pozitif kanonik ilişki ortaya çıkmıştır (Çalık, Çoban, & Özdemir, 2019). İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışları düzeyleri ile öğretmen eğitim-öğretim faaliyetleri edimleri arasında ilişki bulunmuştur (Irmak, 2015). Diğer benzer bir çalışmada, liderlik stilleri, örgüt kültürü ve bilgi yönetimi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilirken (Özgözü, 2015), bir diğerinde de, müdürlerin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Balkar, 2012).

Öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamının düzeyi, bilgi yönetiminin gerçekleşen düzeylerinin toplamını anlamlı olarak yordamaktadır. Yönlendirme boyutu bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutlarını anlamlı olarak yordamamaktadır. Ayrıca altyapı boyutu ve hukuk boyutu ise bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutlarını anlamlı olarak yordamamaktadır. Bu yordamama durumları haricinde, teknolojik liderlik davranışları toplamı ve diğer boyutları, bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri toplamı ve diğer boyutlarını yordamaktadır. Bu yordamanın var olduğu durumlar, bu çalışmada tespit edilen yirmi beş yordama durumunun 16'sını oluşturmaktadır. Diğer dokuz durumda, anlamlı olarak yordama durumu oluşmamıştır. 16 adet yordama durumu temelinde çalışmada 16 adet eşitlik oluşturulmuştur. Bu eşitliklerdeki sabit katsayıların değerleri 2.94 ile 3.48 arasında değişirken regresyon katsayılarının değerleri 0.10 ile 0.16 arasında değişmektedir.

Benzer bir çalışmada, genel ve meslek liselerinde okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini yönetim süreçlerinde kullanmasının teknolojik liderlik davranışlarını büyük ölçüde etkilediği sonucu elde edilmiştir (Cantürk, 2016). Demirsoy (2016) ise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin düzeyi ile öğretmenlerin

teknolojik pedagojik bilgi seviyeleri arasında doğru orantı olduğunu ortaya konmuştur. Diğer benzer bir çalışmada, dönüşümcü liderlik tarzının, ilköğretim müdürlerinin teknolojik liderlik yetkinliklerini tahmin etmede güçlü bir tahmin edici faktör olduğuna ortaya çıkmıştır (Brunson, 2015). Müdürlerin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Balkar, 2012). Örgütsel liderlik stili ve ilgili uygulamalar, bilgi yönetimi ve kuşaklı kohortlar arasındaki iletişimin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Giles-Weeks, 2013).

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkarılan, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları ve okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişki ve düzeyi, teknolojik liderlik davranışlarının bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeylerini yordaması bulguları bilgi kümesi, literatürde bir ilk olma potansiyeli taşımaktadır. Bu bilgiler, çözümlenen konuların üst düzeyde verimli olacak şekilde işe koşulabilmesi için uygulama, tedbir ve stratejiye ilişkin yeterli ve gerekli politika belirleme, oluşturma ve yol gösterme noktasında eğitim öğretim politika yapımcılarına, araştırmacılara, okul ve eğitim yöneticilerine bilgi sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmaya dönük öneriler kapsamında, araştırma kapsamındaki ortaokullarda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının, ortaokullarda bilgi yönetiminin verimli bir biçimde gerçekleşebilmesi adına çoğunlukla etkili olabileceği ilişkisi bulgusundan yola çıkılarak bir ortaokulda okul müdürünün sergileyeceği teknolojik liderlik davranışları ile okul örgütündeki işbirlikçi okul iklimi (Limon & Durnalı, 2017), okulun bilgi yönetimi eğilimi (Durnalı, & Limon, 2020), okul öğrenci iklimi (Durnalı & Filiz, 2019), öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim motivasyonu (Erçetin, Akbaşlı, & Durnalı, 2018), okul müdürünün teknoloji koçluğu (Gökbulut & Çoklar, 2017), okul kültürü, yapısı vb. konular arasındaki ilişki de çalışılabilir. Uygulamaya dönük öneriler kapsamında, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilemesi gereken teknolojik liderlik davranışlarının ve ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekleşmesi düzeylerini yükseltmeye yardımcı olabilecek eğitsel ve psikolojik uygulamalar okul örgütünde işlevlilik kazandırılabilir. Okul müdürlerinin sergileyebileceği teknolojik liderlik davranışları ve ortaokullarda bilgi yönetimi konularında

iyi örnekler vb. bilgi paylaşımlarında bulunabilecekleri sosyal medya ağ yapıları kurulabilir.

Kaynakça

- Akbaşlı, S. & Durnalı, M. (2017). Halk eğitim merkezlerinde çalışan iş görenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 726-741. DOI: 10.26466/opus.342207
- Alpar, R. (1998). İstatistik ve spor bilimleri. Ankara: Bağırman.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Avcı, S. (2014). *Ortaokul eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balkar, B. (2012). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Becerra-Fernandez, I., & Stevenson, J.M. (2001). Knowledge management systems and solutions for the school principal as chief learning officer. *Education*, 121(3), 508-518.
- Brunson, M. A. (2015). *Technology leadership competencies for elementary principals* (Doctoral Dissertation). Bowie State University, Bowie, Maryland, United States.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Cheng, E.C.K. (2015). *Knowledge management for school education*. Singapore: Springer.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106. doi: 10.30964/auebfd.457346
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The Academy of Management Executive*, 14(4), 113-127.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durnalı, M. & Filiz, B. (2019). Delaware Okul İklimi Ölçeği Öğrenci Versiyonunun Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2651-2661. DOI: 10.24106/kefdergi.3513
- Durnalı, M. & Limon, İ. (2020). Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeğinin Türkiye Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1).
- Durnalı, M. (2018). Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 400-430.
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşı, S. & Durnalı, M. (2018). Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 75-88. Doi: 10.19126/suje.431126
- Erkollar, A. (2010). İtranet ve bilgi yönetim portalları. M. Dinçmen (Ed.), *Bilgi yönetimi ve uygulamaları*. (ss. 229-248). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Esplin, N. (2017). *Utah elementary school principals' preparation as technology leaders (Doctoral Dissertation)*. Utah State University, Utah, United States.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (Third Edition)*. London: SAGE Press.
- Giles-Weeks, V. (2013). *A case study: Leadership style and practice leveraging knowledge management in multigenerational professional learning communities (Doctoral Dissertation)*. Northcentral University, Scottsdale, AZ, United States.
- Glines-Kotecki, P. A. (2011). *Building organizational capability: A study of knowledge management practices, reasons, and results (Doctoral Dissertation)*. Capella University, Minneapolis, MN, United States.
- Gökbulut, B., & Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.

- Hall, S.E. (2015). *Technology leadership in secondary schools: Teachers' responses to administrators' perspectives regarding vision, roles, actions and barriers* (Doctoral Dissertation). George Mason University, Fairfax, VA, United States.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hauke, J., & Kossowski, T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93.
- Hsu, S. H., & Shen, H. P. (2005). Knowledge management and its relationship with TQM. *Total Quality Management and Business Excellence*, 16(3), 351-361.
- Hudanich, N. V. (2002). *Identifying Educational Technology Leadership Competencies for New Jersey's School Superintendents* (Doctoral Dissertation). Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States.
- Irmak, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi, (Ed. Şeref Kalaycı), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50-60.
- Keser, H. (2011). Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: Orta Öğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu Raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 83-94.
- Limon, İ. & Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294. Doi: 10.19126/suje.335818
- Mårtensson, M. (2000). A critical review of knowledge management as a management tool. *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 204-216.
- McElroy, M.W. (2003). *The new knowledge management: Complexity, learning, and sustainable innovation*. Burlington: Elsevier Science.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (5. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi

- Özgözgü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özgözgü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sakarya Üniversitesi (2018). *Bilimsel araştırma ve bilimsel araştırma süreci*. [Çevrim-ıçı: content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/68595/34748/bölüm_7_hipotez_test_leri.docx, Erişim tarihi: 12 Mayıs 2018]
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *BIOMETRIKA*, 52(3/4), 591-611.
- Wiig, K. (2000). Knowledge management: An emerging discipline rooted in a long history. In D. Charles ve & D. Chauvel (Eds.), *Knowledge horizons: The present and the promise of knowledge management* (pp. 3-26). Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİMİNE KATILIMLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ertuğ CAN¹, Caner OZAN²

* Bu araştırma, 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında Çeşme/İzmir’de düzenlenen, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

1 Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0885-9042.

2 Uzman, MEB, İstanbul Bağcılar Mehmet Âkif Ersoy İlkokulu Sınıf Öğretmeni, cnrozn23@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4791-0119.

Geliş Tarihi: 25.07.2019 Kabul Tarihi: 06.01.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım durumlarını belirlemek ve okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayacak öneriler geliştirebilmektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Bağcılar’da resmî ilkokullarda görevli 24 sınıf öğretmeni ve 7 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle planlanmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okul yönetimine resmî toplantılar yoluyla kısmen de olsa katılım sağlamaktadır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkin katılımlarının olumlu etkileri olmaktadır. Ancak yöneticilerin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, yönetici atamalarında liyakatsizlik, öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, öğretmenlerin yasal düzenlemeleri bilmemesi ve yasal kısıtlamalar nedeni ile öğretmenlerin isteksiz olmaları, yönetime katılımı engellemektedir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri okul yönetimine etkili katılım sağlayamamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımı için okulda kararlar alınırken öğretmenlerin fikirlerinin alınması, yasal düzenlemeler konusunda bilgilendirilmeleri ve nitelikli okul yöneticilerinin seçilmesi faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf öğretmeni, yönetime katılım.

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT

Abstract:

The purpose of this study is to determine the participation of classroom teachers in school management and to develop suggestions for their effective participation in school management. The study group consisted of 24 class teachers and 7 school administrators working in official primary schools in Istanbul Bağcılar district in 2018-2019 academic year. The research was planned in the phenomenological design of qualitative research methods. The data of the study was obtained via a semi-structured interview form with 5 open-ended questions and analysed by using content analysis technique. According to the findings, teachers provide partly participation through formal meetings to the school management. According to administrators and teachers opinions, classroom teachers' active participation make positive effects in school management. However, the negative attitudes of the administrators and teachers, lack of the merits in administrators' appointments, the lack of communication between the teachers, the lack of knowledge of the legal regulations of the teachers and the reluctance of the teachers with the legal restrictions prevent participation in the school management. According to the findings, classroom teachers cannot participate effectively in school management. In order to ensure class teachers' effective participation in school management, it may be useful to take teachers' ideas, make them aware of legal regulations, and select qualified school administrators.

Keywords: Education management, school management, classroom teacher, participation in management.

1. Giriş

Eğitim sisteminin en temel öğretim kademelerinden biri olan ilköğretim kademesinde yer alan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri, görevli oldukları sınıflarda tüm dersleri okutmakla yükümlüdürler. Erden'e (2011, 128-1289) göre, ilköğretim, temel bilişsel ve sosyal becerilerin kazandırıldığı, eğitim sis-

teminin temelini oluşturmaktadır. Keskinlik (2005, 147), devlet okullarında parasız ve tüm vatandaşlar için zorunlu örgün eğitim alanı olan ilköğretimin temel amacını, ülkenin manevi değerlerine saygılı, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirip, ortaöğretime öğrenci hazırlamak olarak belirtmektedir. Ergün'e (2009, 75) göre ise ilköğretim kademesi çocuklara iyi vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri verirken onların bedensel gelişimini de göz ardı etmemelidir. Görüldüğü gibi, ilköğretim kademesi öğrencilerin en temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıkları, zorunlu bir öğretim dönemi olarak büyük bir öneme sahiptir. Bu dönemde, sınıf öğretmenlerinin ise önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır.

19. yüzyılda önem kazanmaya başlayan ilkokul, II. Mahmut Dönemi'nde parasız ve zorunlu olmasına rağmen cumhuriyete kadar ülke genelinde yaygınlaşmamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, ilköğretimin 7-14 yaş grubu çocuklar için parasız ve zorunlu olması, 1924 Anayasası'nda yer almıştır. Önceleri ilköğretimin 5 yıl zorunlu, daha sonraları kesintisiz 8 yıl zorunlu olmasına yönelik politikalar esas alınmıştır (Erden, 2011, 130). 5 yıl zorunlu ilkokul uygulamasının yapıldığı son sene 1996-1997 öğretim yılında okullaşma oranı net %89,40 iken 8 yıllık kesintisiz eğitimin esas alındığı 2007-2008 öğretim yılında ise net okullaşma oranı %97,37 olarak gerçekleşmiştir. 2007-2008 öğretim yılında, ilköğretim alanında (ilkokul ve ortaokul) 34.093 okul mevcuttur (MEB, 2008). Millî Eğitim istatistiklerine (MEB, 2018) göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'de ilkokul sayısı 24.967, öğrenci sayısı 5.104.599, öğretmen sayısı 297.176, derslik sayısı ise 252.273'tür. 2018-2019 öğretim yılı verilerine (MEB, 2019) göre ise Türkiye'deki ilkokul sayısı 24.739, öğrenci sayısı 5.267.378, öğretmen sayısı 300.732, derslik sayısı ise 256.989'dur. Görüldüğü gibi bir önceki öğretim yılına göre, 2018-2019 öğretim yılında okul sayısında azalma olurken öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarında ise belirgin artışlar meydana gelmiştir. Bu veriler, Türk eğitim sisteminde ilkokul kademesinde görevli olan sınıf öğretmenlerinin sayısal bakımdan okul yönetimine katılmalarının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenleri ilkokullarda 1 ve 4. sınıflar arasında görevlendirildikleri sınıfta ve şubede, eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında ise okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirlenen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yüküm-

lüdür (MEB, 2014). Eğitimi, Türkçedeki özne, tümleçler ve yüklemden oluşan kurallı bir cümle gibi görececek olursak öğretmenler bu kurallı cümlenin öznelileridir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2014, 18-20). Kurallı cümleler özne ile başladığı gibi, eğitim ve öğretim de öğretmen ile başlar. Sınıf öğretmenleri, görevlendirildikleri sınıfta, çocukları geleceğe hazırlayan temel kazanımları aktaran, eğitimin önemli öğelerinden biridir.

İlköğretimin zorunlu örgün eğitim alanı olan 1-4. sınıfları arasında eğitim veren sınıf öğretmenleri, tüm branşlarda en kalabalık öğretmen kadrosunu oluşturmaktadır. Görev tanımları, sorumlulukları mevzuat ve yönetmeliklerde açık ve net olarak yer almamakla birlikte (Doğan, 2000, 151), sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirmeleri gereken bazı temel sorumlulukları vardır (Keskinkılıç, 2005, 16). Bunlar; meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, karar verme, plan yapabilme, öğretim, strateji-yöntem ve teknik seçme ve kullanma, materyal geliştirme ve kullanma, sınıf yönetimi, okul-aile ve toplum ilişkilerini geliştirme, izleme, ölçme ve değerlendirme şeklinde tanımlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul içindeki eğitim ve yönetim ile ilgili görevleri ise şu şekilde sıralanabilir (Erden, 2011, 148-149):

Öğretmenlerin öğretimsel görevleri:

1. Haftada en az bir gün nöbet tutarlar.
2. Öğrenci kurullarını yönetir ve her türlü eğitim çalışmalarında aktif olarak yer alırlar.
3. Sınıfın eğitim ve öğretim işlerini yürütürler.

Öğretmenlerin yönetim ile ilgili görevleri:

1. Okulun disiplin ve onur kurulu ile eğitim ve yönetim kurullarında kendilerine verilen ödevleri yaparlar.
2. Öğretmenler kurulu toplantısına katılırlar.
3. Okulun diğer yönetim işlerine yardımcı olurlar.
4. Tebliğler Dergisi'ni okumakla yükümlüdürler.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim ve yönetim ile ilgili önemli görevleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim görevlerinden biri olan sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakların, öğrenci davranışlarının ve zamanın yönetilmesi için uygun ortamlar hazırlanmasıdır (Erdoğan, 2008, 24). Bu ortamı hazırlayanlar, sürdürenler sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkili bir şekilde yapabilmesi için okul yönetimine etkili bir şekilde katılması gerekir. Çünkü okuldaki yönetim biçimi doğrudan sınıf yönetimini etkilemektedir (Çelik, 2003, 6).

Okuldaki sorunlarla ilgilenilen eğitim yönetiminin bir alt kolu olan okul yönetimi (Erdoğan, 2010, 119), Millî Eğitim'in belirlediği amaçlara ulaşmak için elde bulunan tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanmak, bu amaçlara ulaşmaya yönelik kararlar almak ve uygulamak (Taymaz, 1995, 15) durumundadır. Yani Bursalıoğlu'nun (2000, 6) da belirttiği gibi okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetim süreçleri olan planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eş güdümlenme, bilgi verme ve bütçeleme (Aydın, 1994, 121), aynı zamanda etkili bir okul yönetiminin de vazgeçilmez unsurlarıdır. Bursalıoğlu'na (2000, 39) göre bir okulun yönetiminde rol oynayan iç ve dış ögeler bulunmaktadır. Okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan iç ögeler, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personeldir. Dış ögeler ise, okulun yapısında olmayan, ancak okulu etkileyerek yönetiminde önemli rol oynayan ana-baba, çevredeki baskı grupları ve liderler, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütüdür. Etkili bir okul yönetimi için bu ögelerin okul yöneticileri tarafından dikkate alınması, özellikle öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul yönetiminde de diğer kurumlarda olduğu gibi keskin bir ast üst ilişkisi yoktur. Çünkü Türkiye'de okul yöneticileri ile öğretmenler arasında almış oldukları eğitimler yönünden farklılık olduğu söylenemez. Bu durum, sınıf öğretmenlerine özerklik tanımaktadır. Bu özerklik, yöneticiler ile öğretmenler arasında çatışmalara yol açabileceği gibi ilişkilerin ve okuldaki görevlerin daha etkili yürütülmesini sağlayabilir (Erdoğan, 2010, 122). Okul içindeki bu ince çizgiyi korumak ve okuldaki kültüre zarar vermemek için okul yöneticileri okuldaki işleri yerine getirirken kararları tek başına almamalı, öğretmenleri sadece alınan kararları uygulayan kişiler olarak görmemelidir (Celep, 1990, 40). Çünkü okul yönetimi ile okul kültürü arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde okulun kültürünü

esas almaları, öğretmenlerin de okul yönetimine etkili katılımları bakımından olumlu katkılar sağlayabilir.

Okul kültürü, okulu belirlenen bir amaç doğrultusunda eyleme geçiren (Taymaz, 2003, 55), okuldaki paydaşların beklentileri, değerleri ve geleneklerini içeren yazılı olmayan kurallar toplamıdır (Çelik, 2003, 32). Okul kültürü, okul için olumlu fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır. Tarihi bir lisenin her sene düzenli olarak yaptığı etkinlikler ve sürdürdüğü gelenekleri, okulun tanıtımında ve tercih edilmesinde önemli rol oynayabilir. Okuldaki sorunlar, okul kültürü içinde bulunan bütün paydaşları ilgilendirmektedir. Sorunların çözümü için yönetimde herkes karar alma sürecine katılmalıdır. Eğitim ortamında tartışma ve diyalektik kültürü olmalıdır. Bu yolla, okuldaki tüm paydaşlar aidiyet hissiyle daha özverili bir şekilde çalışırlar (Sönmez, 2009, 100). Okulda ortak hareket etmenin öğretmenleri yönetime katma anlamına geldiğine hem yöneticiler hem de öğretmenler katılmaktadırlar (Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Okulu bir örgüt olarak ele aldığımızda, Karslı'nın (2004, 35) da belirttiği gibi örgüt kültürü ile etkililik arasında doğrudan bir ilişki bulunmakta ve örgüt kültürünü etkileyen faktörler arasında iş birliği, deneyim, açık iletişim, güven ve yeterlik ile karara katılma ön plana çıkmaktadır. Okulun etkililiği için öğretmenlerin kararlara katılımlarının önemli olduğu sonucu çıkmaktadır. Çünkü Balcı'ya (2001, 174) göre, okullar işlevlerini öğretmenler aracılığıyla yerine getirmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin etkilerini sınıfla sınırlı tutarak sınıfın yuvalandığı okula etkilerini ihmal etmek, öğretmenlerin okulun etkililiğine katkılarını görmemek anlamına gelir. Bu amaçla öğretmenlere okulda yönetim alanında yetiştirilme olanağı sağlanmalı, yönetime etkin katılımlarını sağlayacak teşvik edici politikalar ve yasal düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmalarını sağlayan en önemli yasal düzenleme İlköğretim Kurumları Yönetmeliğidir (MEB, 2014). Bu yönetmeliğin altıncı bölümünde yer alan "kurullar ve mesleki çalışmalar" kapsamında, sınıf öğretmenleri bazı toplantı ve kurullar yardımıyla karar alma süreçlerine katılarak yönetime katkı sağlamaktadır. Bu toplantılardan biri olan öğretmenler kurulu toplantısı, sene başında, sene sonunda, okul müdürünün gerekli gördüğü durumlarda veya okul öğretmenlerinin salt çoğunluğunun yazılı isteği doğrultusunda toplanmaktadır. Yönetmelik ve mevzuat dışına çıkmamak şartıyla, öğretmenler istek ve görüşlerini dile getirip, oy

çokluğuyla karar alma sürecine katılabilmektedir. Okullardaki toplantılar ve kurullar, planlı ve programlı bir şekilde yapıldığı zaman, okulda alınan kararların etkililiğini arttırmakta ve okulun başarılı bir şekilde yönetilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak bu kurulların ve toplantıların ülkemizde diğer ülkelere nazaran etkin çalıştığı söylenememektedir (Turan, Dönmez ve Çakmak, 2009). Can ve Bayramoğlu'na (2016) göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımları, genellikle resmî toplantılar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Zümre toplantıları ise sene başında, sene sonunda ve ihtiyaç hâlinde toplanmaktadır yani öğretmenler yılda en az 2 kez, okul yönetiminde söz sahibi olmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin okulda ortak hareket etmeleri, eğitimde kaliteyi ve okul içi motivasyonu arttırmanın yanı sıra, okul içindeki işlerin başarıyla yapılmasını sağlayabilir. Zümrelerin verimli çalışması, eğitim ve öğretim çalışmalarının başarıya ulaşmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Öte yandan, okul yöneticilerinin bu toplantıları iyi yönlendirmediği, zümre başkanlarının konuya hâkim olmadıkları, zümre çalışmalarının göstermelik yapıldığı, okullarda zümre üyelerinin birlikte çalışmalarına imkân sağlayacak fiziki ve sosyal ortamların oluşturulmadığı görülmektedir. Ayrıca zümre öğretmenlerinin paylaşımcı olmadığı, zümrelerde başarılı olmanın öğretmene bir kazanç sağlamadığı için okuldaki bu toplantıların öğretmenlerin çalışma isteklerini olumsuz yönde etkilediği şeklinde sonuçlar (Göksoy ve Yenipınar, 2015) bulunmaktadır. Bu şekilde olmasının sebeplerinden biri de öğretmenlerin kurul toplantılarının etkisinden haberdar olmamalarıdır. İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin kurul toplantılarında kendilerini yeterince ifade edebildikleri ve yönetimde söz hakkına sahip oldukları görülmektedir (Can ve Bayramoğlu, 2014). Bu sonuç, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı bakımından olumlu değerlendirilebilir. Zümre toplantıları, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlerin, karar alma sürecine doğrudan katılmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetiminde bulunmasını sağlayan bir diğer yöntem ise okul aile birliği toplantılarıdır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında okul-aile birlikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesinden sorumludur (MEB, 2012). Bu kuruluş, okulun çevre tarafından tanınmasına

ve benimsenmesine yardımcı olmaktadır (Tezcan, 2004). Öğretmenler de bu birliğin doğal üyesidir. Toplantılara katılan öğretmenler, yönetim ile ilgili görüşlerini dile getirebilmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin yönetime katılımı ile ilgili 1984 yılından 2001 yılına kadar yapılan bazı araştırma sonuçlarına (Öner, 2007) göre öğretmenler okul yönetimindeki kararlara çok az katılmaktadır. Örneğin öğretmenler öğrenci başarısı ile ilgili kararlara katılmaya istekli olurken okul gelir ve giderlerinin planlanmasında isteksiz davranmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler yıllık çalışma planı, ders planı, öğretimle ilgili sorunların saptanması, kitaplıkların oluşturulması, törenler, disiplin kurulları, okul aile birlikleri, komisyonlar, kültürel ve sportif faaliyetler gibi yönetim kararlarına da az katılım sağlamaktadırlar. Bazı araştırma sonuçları (Aldemir, 1996; Gürkan, 2006; Aksay ve Ural, 2008; Bilge, 2008; Karagöz, 2009; Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Can, Gündüz ve Işık-Can, 2013; Can ve Bayramoğlu, 2014; Güçlü vd., 2015; Can ve Serençelik, 2017; Üzüm ve Kurt, 2019) öğretmenlerinin özellikle yönetsel bakımdan okul yönetimine ve okulda alınan kararlara yeterli düzeyde katılmadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, okul yönetiminde karar alma süreçlerine katıldıkları takdirde alınan kararları içselleştirecek, alışkanlıklarını değiştirecek, yönetim konusunda tecrübe kazanacak, ortak bir amaç etrafında çalışılacak, moral ve motivasyonları artacak, okula daha istekli gelecek ve okulda olumlu bir okul kültürü oluşacaktır (Öner, 2007). Öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyi arttıkça, öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimin de güçleneceği belirtilmektedir (Can ve Bayramoğlu, 2016). Okullarda karşılıklı yardımlaşmanın olduğu, birbirlerine güvenen bireylerin oluşturduğu bir okul kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını da artırmaktadır (Sezgin, 2010). Ancak, bazı araştırma sonuçlarına (Can, Gündüz ve Işık-Can, 2013) göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarının önemli bir aracı olan okul toplantıları, öğretmenlerin yönetime etkili bir şekilde katılmalarını sağlayamamakta, toplantılar formalite olarak yapılmakta, toplantılarda öğretmenlerin görüş ve önerileri yeterli düzeyde dikkate alınmamakta, öğretmenler de toplantıları önemsememekte ve etkili olarak katılım sağlamamaktadırlar. Görüldüğü gibi okul toplantıları da öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sağlamada yeterli olmamaktadır.

Bu bağlamda, ilkokullarda önemli görev ve sorumluluklar üstlenen sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım durumlarını incelemek, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımını etkileyen faktörleri belirlemek ve okul yönetimine daha etkili katılımlarını sağlayabilecek öneriler geliştirebilmek için bu alanda araştırma yapılması büyük önem taşımaktadır. Literatür incelemelerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımına ilişkin doğrudan bir araştırmaya rastlanmamış olması ve genel olarak öğretmenlerin okul yönetimine katılımları konusunda bazı engellerle karşılaşmaları, özellikle sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının sağlanması bakımından bu araştırma büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmî ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım durumlarını belirlemek ve okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayabilecek öneriler geliştirebilmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımı konusundaki görüşleri nelerdir?
2. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımı konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının olumlu etkileri nelerdir?
4. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının olumsuz etkileri neler olabilir?
5. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarını engelleyen faktörler nelerdir?
6. İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayabilmek için neler yapılabilir?

2. Yöntem

Araştırmada, ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel

araştırma, insan bilgisinin her defasında yapılandırıldığı, yorumlamacı felsefeyi temele alan, öykü alma, olguları inceleme, örnek olay, görsel analiz gibi veri toplama türlerine sahip olan bir araştırma türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 70-81).

Araştırmada nitel araştırma türlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar'a göre (2011) olgu bilim, bilincin araştırılmasını, bilincin betimlenmesini savunur ve olayları, durumları, deneyimleri ve kavramları incelemek ve açıklamak için kullanılır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010; akt. Baltacı, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmadaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Ayrıca bu örnekleme yönteminde çeşitlilik sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin var olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Patton'a (1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir araştırma grubu oluşturmanın en azından iki yararı vardır: (1) çalışma grubuna dâhil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilere daha kolay ulaşabilmek amacıyla kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Böylece, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği de sağlanmaya çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Bağcılar'da resmî ilkokullarda görevli olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 24 sınıf öğretmeni ve 7 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanlara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Katılımcıların yaş dağılımı Tablo 1.'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Öğretmen(f)	%	Yönetici	%
20 - 25	1	3,22	0	0
26 - 30	7	22,58	0	0
31 - 35	8	25,80	1	3,22
36 - 40	3	9,67	1	3,22
41 - 45	2	6,45	1	3,22
46 - 50	0	0	2	6,45
51 ve üstü	3	9,67	2	6,45

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun 31-35 yaş aralığında yer aldıkları, okul yöneticilerinin yaş dağılımının ise 40 yaş üstü olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı, Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen	%	Yönetici	%
Kadın	17	54,83	0	0
Erkek	7	22,58	7	22,58

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kadın, okul yöneticilerinin tamamının ise erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim durumu, Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Öğretmen	%	Yönetici	%
Ön lisans	0	0	0	0
Lisans	24	77,42	7	22,58
Yüksek Lisans	0	0	0	0
Doktora	0	0	0	0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tamamının lisans mezunu oldukları görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Meslekî Kıdem	Öğretmen	%	Yönetici	%
1 - 5 yıl	5	16,12	0	0
6 - 10 yıl	8	25,80	1	3,22
11 -15 yıl	7	22,58	1	3,22
16 - 20 yıl	1	3,22	1	3,22
21 -25 yıl	0	0	1	3,22
26 - 30 yıl	1	3,22	1	3,22
30 yıl ve üstü	2	6,45	2	6,45

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (20 kişi) meslekî kıdemlerinin genellikle 1 ile 15 yıl arasında değiştiği, okul yöneticilerinin tamamının mesleki kıdemlerinin ise 6 yılın üzerinde olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde demografik verilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılımıyla ilgili görüşlerin derinlemesine tespiti için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.

Nitel verilerin çözümlemesinde genellikle betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmaktadır. Betimsel analiz, yazılı metinlerin ayrıntılı bir dilbilimsel analize tabi tutulduğu nitel bir analiz türüdür (Özdemir, 2010). Tematik kodlama, toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorileştirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 236). Araştırma verilerinin analizi sonucu oluşan temalar ve bu temalara bağlı kodlar, bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2, yöneticilerin görüşleri ise Y1, Y2 şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmen ve yönetici görüşleri 5 tema altında analiz edilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen veriler, bu tema ve kodlara göre incelenmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre elde edilen tema ve kodlara ilişkin veriler, aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.2. Okul Yönetimine Katılım Sağlama Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım sağlama yöntemleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yönetime Katılım Sağlama Yöntemleri

Tema	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar	Yönetici Görüşlerine İlişkin Kodlar
1.Yönetime katılım sağlama yöntemleri	Sene başı kurul toplantıları, okul aile birliği toplantıları, veli toplantıları, komisyonlar, toplam kalite yönetimi toplantıları, okul sosyal etkinlikleri.	Komisyonlar ve kurul toplantıları, zümre toplantıları, bireysel görüşmeler, proje çalışmaları, okul içi aktiviteler, eğitsel faaliyetler.

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin yönetime katılımı sene başı toplantıları (20 kişi), komisyon görevleri (2 kişi), okul aile birliği toplantıları (5 kişi) ve toplam kalite yönetimi toplantıları (1 kişi) ile gerçekleşmektedir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Okul yönetiminin belirlediği görevlerde okul - veli koordinasyonu sağlarken katılım sağlanır. Bir de sene başı toplantılarda katılım sağlanır.” (Ö39)

“Kurul toplantılarında, okul aile birliği toplantılarında, veli toplantılarında ve komisyonlarda görüşlerimiz alınabiliyor.” (Ö5)

“Öğretmenler kurulu toplantısı ve toplam kalite yönetimi gibi toplantılar ile kısmen de olsa katılım sağlanabiliyor.”(Ö7)

“Öğretmenler, genellikle sene başı toplantıları ve okul-aile birliği toplantıları ile yönetime katılabilir.”(Ö8)

Tablo 5’te görüldüğü gibi yönetici görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılımı kurul toplantıları (4 kişi), okul projeleri (2 kişi), komisyon görevleri (2 kişi) ve bireysel toplantılar (2 kişi) yoluyla gerçekleşmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Okuldaki komisyonlar ve kurullar, sınıf öğretmeninin okul yönetimine katkısını sağlamaktadır. Ama öğretmenler bu komisyonlara gönülsüz katılmaktadır.” (Y1)

“Kısmen katılabilmektedir. Toplantı yoluyla, bilgilendirmelerle, komisyonlarla katılım sağlanmaktadır. Yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Y2)

“Sene başı toplantılarında ve bireysel görüşmelerde fikirler alınır.” (Y6)

“Kurul toplantıları ile katılım sağlanır. Okul içi aktivitelerde ve proje çalışmalarında görüş belirtilir.” (Y5)

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım yöntemlerine ilişkin benzer görüşler belirtmişlerdir.

3.3. Okul Yönetimine Katılımın Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım sağlamalarının olumlu etkileri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yönetime Katılımın Olumlu Etkileri

Tema	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar	Yönetici Görüşlerine İlişkin Kodlar
2.Yönetime katılımın olumlu etkileri	İş birliği, iyi okul düzeni, yönetimin denetlenmesi, yardımlaşma, karşılıklı anlayış, öğrenci davranışlarında düzelme, meslekî doyum, okula aidiyet, karar uygulamada isteklilik, mesleğe ve okula bağlılık, rahatlık hissi oluşması, çözüm merkezli olunması, adalet, fikir çeşitliliği, öğretmen motivasyonu, çok seslilik, eğitimde kalite, çekişmelerin sona ermesi.	Sorumluluk paylaşılması, okul yönetimine güvenin artması, verimlilik artışı, vizyon ve misyonun gerçekleşmesi, problemlerin azalması, yaratıcı fikirlerin çıkması, keyfiyetin ortadan kalkması.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin yönetime katılımı ile okulun daha düzenli hâle geleceği (2 kişi), öğretmenlerin okulu sahiplenebileceği (2 kişi), öğrenci davranışlarının düzeleceği (2 kişi), sorunların çözümünün kolaylaşacağı (6 kişi), adaletin sağlanacağı (3 kişi), okula olumlu bir hava katacağı (3 kişi) şeklinde olumlu etkileri belirtilmiştir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğretmen karar verme sürecinde bulunduğu için kararların uygulanmasında daha istekli olacaktır. Mesleki doyum sağlanacaktır. Öğretmen, okulu ve öğrencileri daha çok sahiplenecektir. Öğretmen, okulda aidiyet duygusu yaşayacaktır.” (Ö7)

“Okul daha düzenli hâle gelir. Öğrenci davranışları düzelir” (Ö4)

“Öğretmenler, yönetimdeki eksiklikleri daha rahat fark edip yönetimin göremediği eksiklikleri ve olumsuzlukları dile getirip çözüm bulabilirler.”(Ö10)

“Okulda adalet sağlanır. Çok seslilik yaratır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha işlevsel ve aktif yürütülmesi sağlanır.”(Ö22)

“Fikir çeşitliliği olur. Farklı bakış açıları gelişir. Okulda olumlu bir hava gelişir.”(Ö14)

“Öğretmenler, okul sorunlarıyla birinci elden yüz göz olduğu için, sorunların çözümünde öğretmenin payı büyük olur.”(Ö13)

Tablo 6 incelendiğinde yönetici görüşlerine göre ise öğretmenlerin yönetime katılımı ile sorumlulukların paylaşılacağı (2 kişi), okul içi çalışmaların olumlu yönde artacağı (3 kişi) ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkacağı (2 kişi) belirtilmiştir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Sorumluluk paylaşılır. Öğretmenlerin okul yönetimine güvenleri artar. Yapılan çalışmada verimlilik yükselir.” (Y1)

“Okulu diri tutar, çeşitlendirir. Karar alma sürecinde öğretmenin olması keyfiyeti ortadan kaldırır.”(Y7)

“Okulun hedefleri, ulaşılmak istenen amaçlar ve okulun vizyonuna ulaşmada olumlu katkılar sağlar.”(Y2)

Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının olumlu etkilerine yönelik olarak yönetici ve öğretmenlerin genellikle benzer görüşler belirttikleri görülmekle birlikte, öğretmenlerin adalet, motivasyon, eğitimde kalite, dü-

zen, çok seslilik gibi kavramlara daha çok vurgu yaparak yöneticilere oranla daha fazla görüş belirttikleri görülmektedir.

3.4. Okul Yönetimine Katılımın Olumsuz Etkilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım sağlamalarının olumsuz etkileri, Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yönetime Katılımın Olumsuz Etkileri

Tema	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar	Yönetici Görüşlerine İlişkin Kodlar
3. Yönetime katılımın olumsuz etkileri	Olumsuz etkisi yoktur, mobbinge uğrama korkusu, iş yavaşlaması, iş yükünün artması, rol kargaşası.	İş yavaşlaması, derslerin aksaması.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre yönetime katılmanın olumsuzlukları olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (14 kişi) olumsuzluk yaşanmayacağını, bazı katılımcılar (7 kişi) ise çok sesliliğin okul içindeki işleri yavaşlatacağını, iş yükünün artabileceğini (4 kişi) belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Çok seslilikten dolayı, karar alma süreci olumsuz etkilenebilir.”(Ö12)

“Yoktur ama öğretmen duygusal açıdan olumsuz bir durumla karşılaşarsa kendi fikirlerine ket vurabilir.” (Ö14)

“Öğretmenin fikrini açıklaması sonrasında, okul yönetimi ile sorun yaşadığında öğretmene mobbing uygulanabilir.”(Ö3)

“Yoktur, belki öğretmenlerin iş yükü artabilir ve rol kargaşası yaşayabilirler.”(Ö9)

Tablo 7’de görüldüğü gibi yönetici görüşlerine göre okul yönetimine katılmanın olumsuzlukları olarak yöneticilerin olumsuz etkisinin olmayacağı (4 kişi), öğretmen art niyetliyse sorun yaşanacağını (2 kişi), okul içindeki işlerin yavaşlayacağını (1 kişi) ve derslerin aksayabileceğini (2 kişi) belirtmiştir. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğretmenlerin art niyeti varsa, eğitim öğretimden ziyade ideolojik fikirler taşıyorsa, yönetimi zor duruma düşürebilir.”(Y4)

“İşler yavaşlayabilir”(Y1).

“Zamanını yönetime ayırırsa, derslerinde sıkıntı yaşayabilir.”(Y6)

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının çok fazla olumsuz etkilerinin olmayacağı konusunda hemfikir olmasına rağmen yönetime katılmanın olumsuz etkileri olarak işlerin yavaşlaması ortak görüş olarak belirtilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerden farklı olarak, derslerin aksayabileceğini belirtirken, öğretmenler ise okul yönetimine katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin rol kargaşası yaşayabileceğini belirtmiştir.

3.5. Okul Yönetimine Katılımı Etkileyen Faktörler

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarını etkileyen faktörler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yönetime Katılımı Etkileyen Faktörler

Tema	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar	Yönetici Görüşlerine İlişkin Kodlar
4. Yönetime katılmayı etkileyen faktörler	Yönetimin olumsuz tutumları, hiyerarşi, öğretmenlerin ön yargısı, iletişimsizlik, okul içi gruplaşmalar, mevzuatın bilinmemesi, öğretmene toplum içinde verilen değer, ekonomik kaygılar, veli tutumları, yöneticilerin liyakatsiz oluşu, öğretmenlerin isteksizliği, iş yükünün fazla olması, kadrolu çalışmama, bakanlığın açıklamaları, yönetmeliklerdeki kısıtlamalar, reddedilme korkusu, ilgisizlik.	Yönetmeliklerdeki kısıtlamalar, okul yönetiminin olumsuz tavırları, öğretmenin okulu sahiplenememesi, benimseyememesi, öğretmenlerin isteksiz olması, okul yönetiminin kuralcı olması, yöneticilerin yaratıcı düşüncelere değer vermemesi, iletişimsizlik, okul müdürlerinin liyakatsiz olması.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmalarını engelleyen faktörler olarak yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumları (19 kişi), yönetici atamalarındaki liyakatsizlik (2 kişi), öğretmenler arasındaki iletişimsizlik (4 kişi), öğretmenlerin mevzuat ve yönetmelikleri bilmemesi (4 kişi), yönetmeliklerdeki kısıtlamalar (3 kişi), öğretmenlerin isteksiz olmaları (6 kişi) olarak belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Öğretmenler arasındaki olumsuz ilişkiler. Okul içindeki gruplaşmalar. Öğretmenlerin mevzuat ve yönetmelikleri bilmemesi. Yönetimin olumsuz tutumu. Öğretmenlerin “Dünyayı ben mi kurtaracağım?” hayat felsefesine sahip olması. Öğretmeni olumsuz düşüncelere iten faktörler (Bakanlığın konuşmaları, öğretmene toplum içinde verilen değer, ekonomik kaygılar, veli tutumları... vb.) okul yöneticilerinin liyakate göre seçilmemesi.” (Ö7)

“Yöneticilerin olumsuz tavırları. Yöneticilerin kişisel durumunu mesleğine yansıtması. Öğretmenin isteksiz olması.” (Ö9)

“Millî Eğitim mekanizması. Liyakatsiz kişilerin yönetici olması. Öğretmenlerin isteksiz olması.” (Ö24)

“Hiyerarşi, okul yöneticilerinin egosunun yüksek olması.” (Ö3)

“Velilerin en önemli okul unsuru gibi görülmesi, çok bildiğini sanan öğretmenler.” (Ö6)

“Öğretmenlerin mesleki yüklerinin fazla olması ve yönetim işleriyle uğraşmak istememesi, okul yönetiminin umursamaz tutumu.” (Ö10)

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmalarını engelleyen faktörler, öğretmenlerin yönetime katılmaya isteksiz olması (3 kişi), okul yönetiminin olumsuz tutum takınması (5 kişi) ve yönetmeliklerdeki eksiklikler (1 kişi) olarak belirtilmiştir. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Okul müdürününün mantığı. Yönetmeliklerdeki eksiklikler. Örneğin toplam kalite yönetiminde, yönetici ve öğretmenler vakit çizelgesinde ortak bir karar aldığında, bu karar yönetmeliğe uymadığı için uygulanamıyor. Öğretmenlerin yönetmelik içinde karar almak istemesi, motivasyon düşüklüğü yaratıyor. Öğretmenler bu komisyonlara katılmak istemiyor.” (Y1)

“Öğretmenlerin okul yönetimine isteksiz olması. Öğretmenlerdeki ‘İşimi yaparım, çeker giderim.’ Mantığı.” (Y3)

“Öğretmenlerin isteksiz olması. Yöneticilerin olumsuz tutumları.” (Y7)

“Öğretmenin kendi özel durumu, okulu benimseyememesi, sahiplenememesi, okul yönetiminin öğretmenlerle ilişkisinin niteliği vb.” (Y2)

Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının, yöneticiler, öğretmenler, eğitim sistemi, çalışma ortamı gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bu konuda genellikle yönetici ve öğretmenlerin benzer görüşler belirttikleri görülmekle birlikte, öğretmenlerin yöneticilerin liyakati ve tutumu, mevzuat, iş yükü, öğretmenlerin isteksizliği gibi faktörleri belirttikleri dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin ise, okul yöneticilerinin liyakati, tutum ve davranışları, yasal düzenlemelerin yetersizliği ile öğretmenlerin isteksizliğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

3.6. Okul Yönetimine Etkili Katılım İçin Öneriler

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımlarını sağlamaya yönelik öneriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yönetime Etkili Katılım İçin Öneriler

Tema	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar	Yönetici Görüşlerine İlişkin Kodlar
5. Yönetime etkili katılım için öneriler	Öğretmenlerin fikirleri alınmalı ve saygı duyulmalı, bireysel kararlardan uzak durulmalı, yöneticiler adaletli ve güler yüzlü olmalı, liyakatli yöneticiler atanmalı, öğretmenler mevzuat konusunda bilinçlendirilmeli, adaletli iş dağılımı yapılmalı, sendika temsilcileri aktif olmalı, belirli aralıklarla toplantılar yapılmalı, öğretmenler arasında kadrolu, ücretli, sözleşmeli ayrımı kalkmalı, yönetmelikler güncellenmeli, öğretmenler için istek ve şikâyet defteri oluşturulmalı, yönetim ile ilgili anketler oluşturulmalı, öğretmenler yöneticilerini seçebilmeli, okul dışı sosyal etkinlikler yapılmalı, lider yöneticiler olmalı, ortak projeler yapılmalı.	Mevzuat değişikliği olmalı, müdürler liyakatle seçilmeli, tartışma ve diyalog kültürü oluşmalı, görevlendirmeler isteğe bağlı yapılmalı, makama saygı duyulmalı, insan kaynakları yönetimi dersi alınmalı, ortak projeler yapılmalı, belirli aralıklarla toplantılar yapılmalı.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımlarının sağlanabilmesi için öneriler şu şekilde sıralanmıştır: Okulda karar alınırken öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve saygı duyulması (7 kişi), öğretmenlerin yasal düzenlemeler konusunda bilinçlendirilmesi (4 kişi), liyakatli yöneticilerin seçilmesi (4 kişi), yönetmeliklerin

güncellenmesi (1 kişi), yöneticiler ve öğretmenlerin belirli zaman dilimlerinde bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunabilecekleri toplantıların yapılması (6 kişi), okulda öğretmenler arasında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, uzman ayrımının yapılmaması (1 kişi). Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul yönetimi okuldaki sorunlarla ilgili öğretmenlerle konuşmalı. Okulda kararlar alınırken öğretmenlerin fikirleri alınmalı.” (Ö1)

“Öğretmenlerin okul yönetimine katılmak için istekli olması gerekir. Öğretmenlerin mevzuat hakkında bilinçlendirilmesi gerekir. Öğretmenleri olumsuz düşüncelere iten faktörlerin kaldırılması. Öğretmenin kendisini okula ait hissetmesinin sağlanması. Liyakatli yöneticilerin atanması.” (Ö5)

“Yönetici atamalarında liyakat olmalı. Sendikalardan birer temsilcisinin bulunduğu bir kurul ile yönetimin toplantılar yapması.” (Ö12)

“Yönetmelikler öğretmenlerin fikirleri alınarak güncellenmeli. Okul yöneticileri sabit fikirli olmamalı. Yönetimin öğretmenlere daha olumlu yaklaşması gerekir.” (Ö15)

“Yöneticilerin geleneksel yönetici kimliğinden kurtulması lazım, okulda aile ortamı olması lazım. Okul dışında yönetici ve öğretmenleri kaynaştıran sosyal faaliyetler olmalı. Öğretmenin okulun bir bireyi olduğunu bilmesi gerekir, öğretmen sadece sınıfıyla ilgilenmemeli, okul yönetimi ve öğretmenler ortak projeler gerçekleştirmeli.” (Ö24)

“Öğretmenlere okul yönetimi ile ilgili anket uygulanabilir, aylık zümre toplantıları veya bireysel toplantılar yapılabilir.” (Ö17).

Tablo 9 incelendiğinde yönetici görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımlarının sağlanması için öneriler şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmenler ile ortak projeler hazırlanması (2 kişi), lider özelliğine sahip liyakatli yöneticilerin bulunması (2 kişi), öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirteceği ortamların oluşturulması (4 kişi), mevzuatın güncellenmesi (1 kişi). Bu konuda bazı yönetici görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Okul yönetimi ile öğretmenlerin ortak bir amaç doğrultusunda yararlı işler yapılabilmesi için, iş birliği, iletişim ve grup olma bilincinin oluşmasına katkı sağlamalıdır. Okulda diyalog ve tartışma kültürünün oluşması lazım.” (Y2)

“Okul yönetimi öğretmenlerle iyi bir iletişim kurmalı, makamlara saygı gösterilmeli, insan kaynakları yönetimi ile motivasyon artırılmalı. Liderlik özelliklerine sahip yöneticiler olmalı ve liyakatle göreve getirilmelidir.” (Y4)

“Mevzuat değişikliği olması lazım. Liyakatli okul yöneticilerinin olması lazım.” (Y1)

“Öğretmenler yönlendirilebilir. Ortak projeler hazırlanabilir. İstekli buluşmalar, etkinlikler sağlanabilir. Okul adına ortak kararlar alınabilir.” (Y5)

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılım sağlayabilmeleri için “okul yöneticilerinin liyakat esasına göre seçilmesi” konusunda hemfikirdir. Ayrıca, bu konuda yasal değişiklik yapılması, karşılıklı fikirlere saygı ve uzlaşma kültürü şeklinde ortak görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin ise genellikle okul yöneticilerinin adaletli davranması, öğretmenlere karşı olumlu tutum ve davranış sergilemesi, öğretmenlerin görüşlerine önem verilmesi, öğretmen sendikalarının daha aktif olması, öğretmenlerin kendi yöneticilerini seçebilmelerine olanak sağlanması ve liderlik becerilerine sahip okul yöneticilerinin seçilmesine yönelik öneriler belirttikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmasının genel olarak olumsuz etkisi olmadığı belirtilirken çok sesliliğin okuldaki işleri yavaşlatacağı da düşünülmektedir. Öğretmenler genel olarak kendi fikirlerine saygı duyulmasını istemektedirler. Belli aralıklarla yapılacak toplantılarda görüşlerini dile getirmek ve bu görüşlere önem verilmesini istemektedirler. Yönetici seçimlerinde liyakat olmasını, okul içindeki kadrolu, ücretli, sözleşmeli ayrımının ortadan kalkması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine ve dolayısıyla okulda alınan kararlara etkili olarak katılım sağlayamadıkları ve bu konuda sınıf öğretmenlerinin önemli talep ve beklentileri olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdem yılının düşük olduğu görülmektedir. Bağcılar ilçesi sürekli göç alan bir bölge olduğu için (Bağcılar, 2018) öğretmenler için tayin geçiş yeri olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin çoğunluğunun genç ve

kıdem yıllarının düşük olması normal bir durumdur. Araştırmanın katılımcıları arasında kadın yönetici olmaması, kadın öğretmenlerin karar alma süreçlerinde kendilerini rahatça ifade etmelerini engellemiş olabilir. Bu da öğretmenlerin okul yönetimine katılmasında olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkabilir. Ayrıca Tezcan'a göre (2004) kadın öğretmenler kariyer olarak yükselmeye karşı ilgisizlerdir. Bu yönüyle kadın yönetici bulunmaması olası bir durumdur. Güngör ve Taşdan'a (2016) göre, 51 yaş ve üstü okul müdürlerinin okuldaki iletişim engellerini, diğer yaş gruplarına göre daha çok gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm boyutlarda yaş arttıkça, okullarda iletişim engeli görme eğiliminin arttığı görülmektedir. Ancak araştırmanın sonuçlarında yer alan, okuldaki iletişim sıkıntısından bahseden öğretmenlerin genç yaştaki yöneticilerle çalışılan bir kurumda bulunması bu sonuç ile uyumsuzdur.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler yönetime katılma konusunda en önemli yöntemin kurul toplantıları olduğunu belirtmişlerdir. Okul ile ilgili kararların alındığı öğretmenler kuruluna öğretmenlerin dâhil oldukları belirtilmiştir. Türkiye'de yönetime katılma sıklıkla kurullar yoluyla olmaktadır (Gülmez, 1991; akt; Öner, 2007). Ayrıca araştırma sonucuna göre, katılımcılar bu toplantıların işlevsiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert (2008) ile Can, Gündüz ve Işık-Can'ın (2013) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin okul yönetimine katılmama nedenlerinden en önemlisi, yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları olarak belirtilmiştir. Okul yönetiminin baskıcı bir tutum benimsemesi, okuldaki tüm kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu okullardaki yöneticiler, öğretmenleri okul yönetimine katamazlar (Çelik, 2003). Ancak Erdoğan'a (2010) göre yöneticiler öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılmasına önem vermelidir. Öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara katılım sağlamaları, okulun etkililiği ve başarısı bakımından da önemli katkılar sağlayabilir. Aksi hâlde fikirlerinin önemsenmediğini düşünen öğretmenlerin yönetime katılma konusunda kendilerini arka plana atması, okul yönetimi ile ilgili konularda isteksiz davranması kaçınılmazdır. Okuldaki işlerin sağlıklı yürüebilmesi için öğretmenlerin karar alma sürecine katılması, yöneticiler ile öğretmenleri iş birliği yapmaya yönlendirebilir. Bu iş birliğinin derecesi, öğretmenlerin motivasyonunu ve okul kültürünü olumlu etkileyebilmektedir. Ancak yöneticinin amir, öğretmenin emir alan

rollerinde bulunması, ödül ve ceza gibi konularda öğretmenin yöneticiye bağlı olması, öğretmeni yönetime katılma konusunda olumsuz etkilemektedir (Tezcan, 1996). Yeşilmen'in (2016) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bölümü (%52) okul yöneticilerinin yönetsel açıdan yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunun en önemli kaynağını ise yönetici seçiminde liyakata önem verilmemesi olarak belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. 2018 Faaliyet raporuna göre kurumsal kapasite ve faaliyetlerini değerlendiren Millî Eğitim Bakanlığı, kariyer ve liyakata dayalı atama ve görevde yükselme yeterliliğini zayıf olarak değerlendirerek bir öz eleştiride bulunmuştur (MEB, 2019). İstanbul ili Avcılar ilçesinde yapılan bir araştırmanın (Alcan, 2018) sonucuna göre liyakatsiz yöneticilerin okulu yönetmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını da düşürmektedir. Ancak, İstanbul ili Pendik ilçesinde yapılan bir araştırmaya (Erdoğan, 2017) göre ise ilkokul müdürleri kararlara katılma konusunda öğretmenleri güdülemektedir. Farklı ilçelerde farklı sonuçların ortaya çıkmasının nedeni, okul yöneticilerinin bireysel yönetim farklılıklarından veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin farklı yaklaşımlarından kaynaklanabilmektedir. 2019 yılı verilerine (MEB, 2019) göre Türkiye'de 24.739 ilkokulda, toplam 300.732 ilkokul öğretmenin görev yapması, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımının önemini ortaya koymaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımında okul yöneticilerinin önemli bir rolü olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin ne kadarının sınıf öğretmenliği branşında olduğuna ilişkin kesin sayısal verilere ulaşılamamış olsa da ilkokullarda görevlendirilecek okul müdürü ve müdür yardımcılarının sınıf öğretmenliği branşından seçilmelerinin/tercih edilmelerinin sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarında olumlu etkileri olabileceği belirtilebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin mevzuatı bilmemesinin okul yönetimine katılmayı etkileyen bir faktör olduğu belirtilmiştir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırma sonucuna göre öğretmenler mevzuatı bilmemektedir, bu da okul yönetimini olumsuz etkileyen unsurlardan birisidir. Ayrıca, Üzüm ve Kurt'un (2019) araştırma sonucuna göre mevzuat okullardaki karar sürecini etkileyen unsurlardan biridir. Özdemir ve Devocioğlu (2014) ise okullarda mevzuata dayalı bir karar verme sürecinin işletilmesi ve okulların bürokratik yapısı, okul içi ve okul dışı paydaşların karar verme sürecine katılımını olum-

suz etkilemektedir. Bu sonuçlar da araştırmada elde edilen sonuçları doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okul yönetimine katılmanın kendilerine artı bir iş yükü getireceğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini stresli bir meslek olarak görmektedir (Gökpinar, 2018). Zaten, stresli olan bir mesleğe artı iş yükü getirilmesi, öğretmenin motivasyonunu düşürebilir. John Lock'a (2004) göre "Öğretmen öğrencilere bile zaman ayırmakta zorlanmaktadır. Ancak zaman zaman karşılaştığımız 'öğretmenler yeterince çalışmıyor.' algısına rağmen, öğretmenlerin ders planı hazırlama, sosyal faaliyetler, öğrenci ile ilgili işler, okuldaki üstlendiği roller, nöbet işleri, evrak işleri, e-okul işleri vb. birçok iş yükü bulunmaktadır. Okulda sadece öğrenciye ders anlatan bir öğretmen modeli, günümüzde pek kabul görmemektedir. İş yükünün artması, iş memnuniyetini de düşürmektedir. Bath Spa Üniversitesinde İskoç öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada artan iş yükü ve çalışma koşullarındaki olumsuzluklar İskoç öğretmenlerin %40'ının öğretmenliği bırakmalarına sebep olacak bir durum olarak belirlenmiştir (CNNTURK, 2018).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler karar alma sürecinde görüşlerinin önemsenmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Üzüm ve Kurt'a (2019) göre okullarda katılımcı yönetim yaklaşım ve uygulamaları yeterince yerleşmemiştir. Gülcan (2011), okullarda katılımcı karar verme kültürünün yeterince gelişmediğini belirtmektedir. Gencer'in (2018) araştırma sonucuna göre ise öğretmen görüşlerinin yöneticiler tarafından dikkate alınmamasının okullarda yaşanan en büyük ikinci yönetsel sorun olarak belirtilmesi, araştırma sonuçlarını desteklemekle birlikte, aynı zamanda bu sorunun yaygın bir yönetim sorunu olabileceğini de göstermektedir. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okullardaki yönetsel ve öğretimsel kararlara katılım olanağı bulunduğu ve öğretmenlerin kararlara katılımlarının olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri öğretmenlerin okul yönetimine katılmadıklarında motivasyonlarının düşeceğini ifade etmektedir. Özdoğru ve Aydın'ın (2012) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okuldaki kararlara katılma düzeyleri ile motivasyonları arasında doğrusal, pozitif yön-

de bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ve yöneticiler, okulda belirli aralıklarla toplantılar yapılmasının hatta okul dışı sosyal faaliyetler planlanmasının örgüt kültürü açısından olumlu olacağını belirtmişlerdir. Topçuoğlu'nun (2010) araştırma sonucuna göre formal yönetimi aksatmayacak şekilde, haftanın belirli günlerinde öğretmenlerle yöneticilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler yapılması, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkinin olumlu olmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler yönetimle yapılacak toplantılarda sendika yöneticilerinin de bulunmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Akcan vd. (2017), sendikal faaliyetlerin okullara etkisi olarak sendikaların öğretmenlerin yasal haklarını koruma ve yaşadıkları problemlere yasal destek sağlama bakımından önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle araştırma sonucuna göre öğretmenler, toplantılarda yönetime güvenmedikleri için sendika temsilcisinin de bulunmasını istemiş olabilirler. Araştırma sonucuna göre ücretli öğretmenlerin görevden alınma korkusu ile görüşlerini belirtmekte çekindikleri belirtilmiştir. Polat'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre ücretli öğretmenler yöneticilerin kendilerini geçici çalışan olarak gördüklerini ve toplantılara bile çağırılmadıklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi farklı istihdam şekilleri ile görev yapan sınıf öğretmenleri, okul yönetimine etkili katılımı bazı engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden, araştırma sonucunda öğretmenlerin ücretli, sözleşmeli, kadrolu şeklinde değişik istihdam koşullarında çalışmalarının okul yönetimine katılımlarını olumsuz etkilemesine ve sendikal güvenceyi öne çıkarmalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları durumunda okul yönetimi ile öğretmenler arasında olumlu bir bağlılık oluşabilir. Ayrıca öğretmenler yönetime etkili katılım sağlamaları durumunda, kendilerini okulun bir üyesi olarak daha bağlı hissedeceklerini belirtmişlerdir. Can ve Serençelik'in (2017) araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine etkin katılmaları durumunda, öğretmenlerin okula aidiyet duygusu artacaktır. Can ve Bayramoğlu'da (2016, 14), öğretmenlerin yönetime katılım düzeyleri arttıkça okulda disiplin ve kuralların uygulanması, yönetim, başarı, güvenlik, temizlik, veli ile ilişkiler ve demokratik okul kültürünün gelişmesi bakımından olumlu gelişmeler olacağını belirtmiş-

lerdir. Ancak 2018 Millî Eğitim Faaliyet Raporuna (MEB, 2019) göre çalışanlarının motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Örgütsel bağlılık düzeyleri ile motivasyon düşüklüğünde, öğretmenlerin yönetime etkili olarak katılamamasının büyük bir etkisi olabilir. Çünkü Özdoğru ve Aydın'ın (2012) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım düzeyleri arttıkça motivasyonları da artmaktadır. Ayrıca, Aldemir'in (1996) araştırma sonucuna göre okullarda katılmalı yönetim anlayışının tam olarak benimsenmediği ve öğretmenlerin kararların alınmasında yeterince söz sahibi olmadığı belirtilmektedir. Oysa Özdemir ve Cemaloğlu (2000), öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılım sağlamaları hâlinde, okullarda demokratik yönetim biçimin gelişebileceğini belirtmektedirler. Takmaz'a (2009) göre öğretmenler karar alma sürecine katıldıklarında, okul içinde kendilerini daha değerli hissetmektedir. Kendisine değer verildiğini gören ilkökul öğretmeni okulunu daha çok sahiplenmekte ve kendisini daha rahat hissetmektedir ve okul yönetimine karşı daha samimi davranmaktadır. Özkadam'ın (2018) araştırma sonucuna göre ise okul müdürleri yapıcı bir iletişim yoluna gittiğinde, öğretmenlerin okula karşı olumsuz duygularında azalma meydana gelmektedir. Göksoy'a (2014) göre de okul yöneticilerinin öğretmenleri kararlara katmaları durumunda, kararlar öğretmenler tarafından daha çok sahiplenilmekte, öğretmenlerde sorumluluk bilinci gelişmekte ve verimlilikte artış olmaktadır. Bu sonuçlar da öğretmenlerin okul yönetimine ve kararlara katılımlarının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan en temel sonuçlardan biri, sınıf öğretmenlerinin özellikle yönetsel bakımdan okul yönetimine ve okulda alınan kararlara yeterli düzeyde katılım sağlayamamalarıdır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirilecek olursa okulda olumlu bir okul kültürü oluşması için karar alma sürecinde tüm paydaşların sorumluluk alması gerekir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin okul yönetiminde karar alma sürecine katılma hakkının olduğunu bilmesi gerekir. Sene başında yapılan kurul toplantıları, ortak kararların alındığı, tüm yönetici ve öğretmenlerin katılım sağladığı, herkesin söz hakkı olduğu ve önemli paylaşımların yapıldığı resmî toplantılardır. Öğretmenlerin öncelikle bu toplantıların önemini kavraması, bu toplantılarda söz hakları olduğunun bilincine varması ve eğitim öğretime ilişkin her türlü konuda söz haklarını etkili bir şekilde kullanmaları gerekir. Ancak öğretmenlerin yönetime katılımını sağlayan yasal düzenlemelerden yeterli düzeyde

bilgi sahibi olmaması, yönetime katılmaya istekli olmaması, kendini okula ait hissetmemesi, görüşlerinin değersiz sayılacağını düşünmesi ve reddedilme korkusu, öğretmen kaynaklı yönetime katılma engelleri arasında sayılabilir. Yöneticilerin karar alma süreçlerinde olumsuz tutum takınması, inisiyatif almaması, aşırı kuralcı olması, yenilikçi olmaması, liyakate bağlı atamalarının yapılmaması ise yönetimden kaynaklı, yönetime katılmama engelleri olarak sayılabilir. Mevzuat ve yönetmeliklerdeki kısıtlamalar, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, toplum içinde öğretmene verilen değerün gün geçtikçe azalması, ekonomik kaygıların artması ve olumsuz veli tutumları da sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmasını olumsuz etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

Katılımcı görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili olarak katılım sağlaması, okuldaki sorunların daha rahat çözümlenmesine yardımcı olacaktır. Okuldaki birçok sorunun ilk muhatabı sınıf öğretmeni olduğu için sorunun çözümüne ilişkin reçetede sınıf öğretmenlerinin görüşü önemli yer tutmaktadır. Okul içinde rollerin belli olması, rol karmaşasını da ortadan kaldıracaktır. Yönetimde sorumluluk paylaşılınca da okuldaki iş yükü azalacak ve olumlu bir okul kültürü ve okul iklimi oluşabilecektir. Bu olumlu hava, aynı zamanda öğretmenlerin sınıfına ve sınıf yönetimine etki edecek doğal olarak bu durumdan öğrenciler ve dolayısıyla veliler de olumlu etkilenecektir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılım sağladıkları okullarda öğrenciler, öğretmenler, veliler, personel hatta çevre de olumlu etkilenecek ve bu durum aynı zamanda okulun başarısını da olumlu etkileyecektir.

Araştırma sonucuna göre okul içinde herkes, sadece kendi payına düşen görevi üstlenmek istemektedir. Okul içindeki sorunların çözümünü paydaşlar birbirine atmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılım sağlayamadıkları ve sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkin katılım sağlamalarına yönelik pedagojik ve yasal çalışmalar ile daha kapsamlı ulusal düzeyde araştırmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayacak yasal ve pedagojik düzenlemeler yapılabilir.
2. Yönetici seçimlerinde liyakate önem verilebilir.
3. Sınıf öğretmenleri, yönetime katılım ile ilgili mevcut yasal düzenlemeler hakkında bilgilendirilebilir.
4. Okullarda belli aralıklarla sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaya yönelik toplantılar, etkinlikler düzenlenebilir.
5. Sınıf öğretmenleri, kurul toplantıları hakkında bilgilendirilerek bu toplantıların daha işlevsel olması sağlanabilir.
6. Öğretmenlerin ders yükleri azaltılarak yönetime katılımları özendirilebilir.
7. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımın önemini kavrayabilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde “okul yönetimi” konusunda bilgilendirilmeleri faydalı olabilir.
8. Öğretmenler arasında kadrolu, sözleşmeli, uzman, ücretli ayrımının kaldırılması yönetime ilgi duymalarını ve yönetime katılımlarını olumlu etkileyebilir.
9. Eğitim sendikalarının öğretmenlerin yönetime katılımlarını sağlamaya yönelik faaliyetleri olabilir.
10. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarını engelleyen faktörler ulusal düzeyde yapılacak daha kapsamlı araştırmalar ile belirlenebilir.
11. İlkokulların yönetimine sınıf öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin seçilmesi, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine daha etkili katılımını olumlu etkileyebilir.

Kaynakça

- Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bağcılar. (2018). Bağcılar ilçe millî eğitim müdürlüğü, http://bagcilar.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=13, web adresinden edinilmiştir.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bursaloğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E., Gündüz, Y., ve Işık Can, C. (2013). The role of committee meetings in teachers' participation in management. 2. *International Conference on Interdisciplinary in Education*, 30 Ocak-1 Şubat, Girne-KKTC.
- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). *Ortaöğretimde okul yönetimine katılım*. (K.Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Ed.). Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (s.104-125), Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(78), 34-42.
- CNN TÜRK. (2018). *İskoç öğretmenlerin %40'ı iş bırakmayı düşünüyor*, <https://www.cnnurk.com/egitim/ogretmenlerin-yuzde-40i-islerini-birakmayi-dusunuyor>, web adresinden erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2014). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür ve Sanat Yayınları.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004). Kalabalık sınıfların öğrenciye ve öğretmene etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer N., Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Doğan, A.R. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ile ilgili görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 151-161.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, D. (2017). İlkokul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Gencer, İ. (2018). *Okulda yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökpınar, İ. (2018). *Eğitim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okullardaki karar sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791.
- Gülcan, M. G. (2011). Views of administrators and teachers on participation in decision making at school. *Education Journal (Chula Vista)*, 131(3), 637-654.
- Güngör, S. Taşdan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 391-409.
- Gürkan, M. (2006). *Meslekî ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karagöz, M.E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karlı, M.D. (2004). *Yönetmeliklik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2005). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*. Ankara. Pegem A Yayınları
- Kiraz, Z. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Sağlam, A.Ç.(Ed.) Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(130), 8-15.
- Lock, J. (2004). *Eğitim üzerine*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*, Resmî Gazete Sayı:28199.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017/2018. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327, web adresinden edinilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/2019. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361, web adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 2907
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı:30455
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 eğitim vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 14.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). Resmî Gazete, 1739/14574
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146(2), 54-63.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. ve Devocioğlu, E. (2014). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management: Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.
- Özdoğru, M., Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özkadam, Z. (2018). İlkokul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.

- YÖK. (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf web adresinden edinilmiştir.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takmaz, Ş.U. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taymaz, A.H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Taymaz, A.H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topçuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M. (2004). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- TDK. (2018). Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDKGTS.5c2916d6aef726.19827987 web adresinden edinilmiştir.
- Turan, S., Dönmez, A. ve Çakmak, G. (2009). İlköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 44-58.
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(1), 95-112.
- Yeşilmen, F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Müge PEHLİVAN¹, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN²

* Bu çalışma “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Gümüşçay Atatürk İlkokulu, Çanakkale, mugepehlivan17@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7919-487X.

2 Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6341-5380.

Geliş Tarihi: 09.10.2019 Kabul Tarihi: 12.12.2019

Öz: Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ile Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin en az konu merkezli tasarımı yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ve 21 yıl üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkilere yer verdiği, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimi konusunda sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, eğitim programı, düşünme becerileri, düşünme becerisi öğretimi

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' CURRICULUM DESIGN APPROACH PREFERENCES AND CLASSROOM PRACTICES FOR TEACHING THINKING SKILLS

Abstract:

The aim of the research is to investigate the relation between classroom teachers' curriculum design orientations preferences and these teachers' classroom practices for teaching thinking skills. The sample of this study includes 516 classroom teachers working in Çanakkale city center and districts in 2018-2019 academic year. Teachers' Curriculum Design Approach Preference Scale and Teachers' Classroom Practices for Teaching Thinking Scale were used in the research. As a result of the research, those teachers prefer at least subject centered design approach. It is observed that male teachers and teachers with 21 years of service years had more in-class activities in teaching thinking skills, teachers graduated from Teacher Education Schools were more depended on the program, teachers working in the city center represent the authority more. In addition, the findings show a strong positive relation between classroom teachers' curriculum design preferences and classroom exercises to practice thinking skills.

Keywords: Teachers, curriculum, thinking skills, teaching thinking skills

Giriş

Eğitim programları, eğitimde verimliliği arttırmada, toplumsal kalkınmada, eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere yol gösterici olmada, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesinde ve nitelikli insan yetiştirmede önemli rol oynamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 2011; Özdemir, 2012). Erden (2011) okullarda tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan program çerçevesinde yürütülmesinin eğitimde niteliği arttırdığını ifade etmekte-

dir. Özdemir (2009) ise kaliteli bir eğitim sistemi için, nitelikli birey yetiştirme- de, kültürel ve sosyal değerlerin korunmasında eğitim programlarının önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, program kavramının eği- tim-öğretim süreci içinde önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi ile birlikte eğitim programı tasarımının da bu doğrultuda önem kazandığı söylenebilir.

Program tasarımı program geliştirme faaliyetlerinin odak noktasını oluş- turmaktadır (Erden, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde ve eği- tim-öğretim faaliyetlerinin somut ve işlevsel olmasında eğitim program tasa- rımının katkısı gözardı edilemez (Petrina, 2004). Ornstein ve Hunkins (2009) eğitim programı tasarımını, programda bulunan planların her bir parçasının düzenlenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı tasarımı “Neler öğrenilmeli?” ve “Öğretmek için içerik nasıl organize edilmeli?” sorularına verilen yanıtlar ile eğitim içeriğinin ve eğitim biçimlerinin oluşturulmasını içermektedir (Petrina, 2004). Benzer şekilde, Ornstein ve Hunkins (2009) eği- tim programı tasarımının amaçların yorumlanması ve seçilmesini, içeriğin düzenlenmesini, içeriğin nasıl öğretileneğine dair kararları ve eğitim progra- mının başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları içerdiğini vur- gular. Bu doğrultuda, nitelikli bir öğrenme sürecinin sağlanmasında eğitim programı tasarımının önemi gözardı edilemez. Korkmaz (2008) program tsa- rımında öncelikle programın temelini neye göre şekillenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre programın tasarlanmasında temel alınacak hususun belirleneceğini ifade eder. Eğitim programı tasarımlarını geliştirmede araştırmacılar genellikle sorun merkezli, öğrenen merkezli ve konu merkezli olarak üç eğitim programı yaklaşımı üzerinde durmaktadır (Alcı, 2012; Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008; Ornstein & Hun- kins, 2009; Sönmez, 2005).

Yapılan araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim programı tsa- rım yaklaşımı konusunda çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Baş, 2013; Baş ve Şentürk, 2016; Cheung & Wong 2002, Forbes & Davis, 2010, Emes & Cleveland-Innes, 2003; Karaman ve Bakaç, 2018) Bu çalışmalar incelendi- ğinde, öğretmenlerin program tasarımlarına ilişkin inançlarının belirlenme- sinde karşılaşılan güçlüklerin (Cheung & Wong, 2002); öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihlerinin (Karaman ve Bakaç, 2018; Ünsal ve Korkmaz, 2017) incelendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları ile eğitim felsefeleri ve eğitim felsefe-

si inançları arasındaki ilişkinin incelendiği (Baş ve Şentürk, 2016; Kozikoğlu ve Uygun, 2018) belirlenmiştir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerileri öğretimi arasındaki ilişkinin incelenmediği görülmektedir.

Düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı toplumun değiştiğine ve daha önceki nesil için uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan bir farkındalıktan doğmuştur (Fisher, 2013). Demir vd.ne (2011) göre eğitimin en önemli görevlerinden biri düşünmenin yollarını öğretmektir. Park ve Black (1997) öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme süreçlerini anlamalarını sağlamak ve düşünme becerilerini geliştirmek için bu becerileri tüm ders içeriklerine dâhil edilecek biçimde bütün yıl boyunca sistematik bir plan yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin öğretiminde eğitim-öğretim ortamının önemine vurgu yapmaktadır (Berman, 1991; Duman, 2009; Eggen ve Kauchak, 2001; Güneş, 2012). Duman (2009) öğrenme öğretme ortamında düşünme becerilerini etkin kullanan öğrencilerin daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir (Güneş, 2012). Berman (1991) düşünmeye dair öğrencilerin becerilerini aktif bir şekilde geliştirmesine imkan tanıyan bir öğrenme ortamının özelliklerini; işbirlikçi düşünmeyi destekleyen, farklı sorular için öğrencileri teşvik eden, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendiren ve öğrencilerin hedefler koymasına olanak sağlayan güvenilir ortamlar olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Eggen ve Kauchak (2001) düşünme eğitiminde sınıf ortamının önemini vurgulayarak, eğitimin diğer yönlerinde olduğu gibi düşünmeyi öğretmenin de destekleyici unsurlar gerektirdiğini belirtmiştir. Bu destekleyici unsurları, öğrencilere açık uçlu sorular yöneltmek, rekabetten ziyade işbirliği ruhunu teşvik etmek, öğrencilerin fikirlerini rahatça dile getirebilmesini sağlamak ve öğrencilerin gelişimine odaklanmak şeklinde ifade etmektedir.

Ekinci ve Tican (2017) ise nitelikli bir öğrenme ortamında öğrencilerin düşünmeye dair becerilere sahip olmasının ve bu becerileri kullanmasının beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler için öğrenme ortamının bu şekilde oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasında, öğretmenlerin öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirici sınıf içi etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Fisher (2013)

çocuklarda düşünme isteğini arttırarak ve çocuklara düşünme becerilerini öğreterek onların düşünmenin ne kadar faydalı birşey olduğuna inandırmakla ancak düşünme eğitiminin başarılı olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi düşünülürse öğretmenlerin rolü yadsınmaz.

Yapılan araştırmalar alan yazında düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışma olduğunu (Güven ve Kürüm, 2006; Güvenç, 2012; Korkmaz, 2018; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Türk, 2017; Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) ve bu çalışmaların daha çok eleştirel düşünme (Güven ve Kürüm, 2006; Korkmaz, 2018), yansıtıcı düşünme (Güvenç, 2012; Türk, 2017), yaratıcı düşünme (Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Buna ek olarak, alan yazında düşünme becerilerinin öğretimi konusunda bazı çalışmaların yapıldığı (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016; Kaya, 2008) dikkati çekmektedir. Bu çalışmaların düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşler (Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016) ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farkındalıklar (Baysal, Çarıkçı, Yaşar, 2017) ve öz yeterlikler (Kaya, 2008) üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik uygulamalarının tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımı ile ilişkisi konusunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları sınıf içindeki uygulamalarına yansımaktadır. Özellikle, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasından sonra düşünme becerilerinin öğretimi önem kazanmıştır. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarının düşünme becerilerinin öğretimine ne ölçüde yansıdığı bilinmemesi sınıf içindeki uygulamalarının anlaşılmasında bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihleri ile düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde hangi eğitim programı tasarım yaklaşımını daha çok kullandığının anlaşılmasını sağlayarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının aydınlatılmasına destek olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yapmış oldukları uy-

gulamalar arasındaki ilişkiyi öğrenmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla doğru orantılı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemek.

2. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili sınıf içindeki uygulamalarını belirlemek.

3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek.

4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığını ve ilişki varsa bu ilişkinin derecesini tespit etmeyi amaçlamış bir araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Bu modelde araştırmacı ortaya çıkan olguları değiştirmeye çalışmadan aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu doğrultuda, bu araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları ile düşünme becerilerini öğretirken uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Çanakkale ilindeki ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri; örneklemi ise bu sınıf öğretmenleri arasından rastlantısal olarak seçilen 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Denizaşırı ulaşımın zor olmasından ve az sayıda

sınıf öğretmeni bulunmasından dolayı Bozcaada, Gökçeada ve Eceabat ilçeleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 327'si (%63.4) kadın, 189'u (%36.6) erkektir. Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'si (%6.2) 0-5 yıl, 40'ı (%7.8) 6-10 yıl, 137'si (%26.6) 11-15 yıl, 95'i (%18.4) 16-20 yıl, 212'si (%41.1) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il ve ilçe merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir. Bu durum meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda, mesleki kıdemi yüksek olanlar daha çok puana sahip olduklarından il ve ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır. Bu durum araştırmanın sonuçlarına yansımıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 377'si Eğitim Fakültesi, 19'u Eğitim Enstitüsü, 76'sı Eğitim Yüksekokulu, 44'ü ise diğer fakültelerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26'sı ön lisans, 456'sı lisans, 34'ü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar arasında doktora mezunu olan sınıf öğretmeni bulunmamaktadır. Araştırmada Eğitim Yüksekokulu mezunu olup lisans tamamlayan 50 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimine göre dağılımı ise 69 köy, 30 kasaba-belde, 314 ilçe merkezi ve 103 il merkezi olarak belirlenmiştir. Ayrıca 484 öğretmen devlet okullarında, 32 öğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı 130'u 1. sınıf, 126'sı 2. sınıf, 134'ü 3. sınıf ve 126'sı 4. sınıf şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" (Baş, 2013) ile "Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği" (Dilekli ve Tezci, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği. Bu çalışmada kullanılan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "Konu Merkezli Tasarım", "Öğrenci Merkezli Tasarım" ve "Sorun Merkezli Tasarım" diye adlandırılan üç faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen

Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir ve Spearman-Brown iki yarı testi sonucu 0.91, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013).

Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği. Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları sınıf içindeki uygulamaların yerindeliğini değerlendirme amacıyla Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta 34 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, madde ayırt ediciliği, yeterli faktör yük değerini taşıyamaması gibi nedenlerle 21 maddeye indirilmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 maddeden oluşan birinci faktör düşünme becerileri öğretimine yönelik yapılan sınıf içi etkinliklerle ilgili olduğundan “Öğretim Etkinlikleri”; 5 maddeden oluşan ikinci faktör eğitim programı ile ilgili olduğundan “Programa Bağlılık”; 4 maddeden oluşan üçüncü faktör düşünme becerisi öğretiminde öğretmen otoritesi ile ilgili olduğundan “Otoriteyi Temsil” ve 3 maddeden oluşan dördüncü faktör ise öğretmenin öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik etmesi ile ilgili olduğundan “Düşünmeyi Destekleme” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek 5=Her zaman, 4=Genellikle, 3=Ara sıra, 2=Nadiren ve 1=Hiçbir zaman şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Öğretim etkinliği alt boyutu 0.88, programa bağlılık alt boyutu 0.79, otoriteyi temsil alt boyutu 0.73 ve düşünmeyi destekleme alt boyutu 0.73, ve ölçeğin geneli 0.84’tür (Dilekli ve Tezci, 2015).

Verilerin Analizi

Uygulama sonrası ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, elde edilen verilerde normal dağılımın olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine; hizmet yılı, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve görev yaptıkları okul türünün nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla ise verilere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyonu hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, öncelikle, öğretmenlerin “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği”ne verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Normallik dağılımını incelerken araştırma örneklemini 29’dan büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi, 29’dan küçük ise Shapiro-Wilks testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2010). Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 516 olduğu için ölçeklerden elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov	p
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	0.056	0.001
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği	0.051	0.003

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulgular, p değerinin 0.05’ten büyük olduğunu gösterdiği takdirde verilerin normal dağılıma uygun olduğu düşünülür. Tabloda yer alan veriler her iki ölçek için de p değerinin 0.05’ten küçük olduğunu gösterdiğinden ($p=0.001$ ve $p=0.003$) verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010). Bu bulgulara ek olarak her bir ölçekten elde edilen veri setine ait çapıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları		Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	4.01	.01805	4.0551	.01563
Std. Sapma	.40		.35506	
Minimum	2.81		2.43	
Maksimum	6.19		5.00	
Çarpıklık	.36	.108	-.001	.108
Basıklık	.97	.215	.969	.215

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hata oranına bölünmesi ile elde edilen değerlerin $p < .05$ anlamlılık düzeyine göre ± 1.96 aralığında olması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Field, 2009). Buna göre Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları ölçeği için değerler çarpıklık $-.368 / .108 = -3.407$ ve basıklık $.974 / .215 = 4.530$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ± 1.96 aralığı dışında kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ölçeği için ise değerler çarpıklık $-.001 / .108 = -.00925$ ve basıklık $.969 / .215 = 4.506$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği"ne ait betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Konu Merkezli Tasarım	516	3.20	0.67	1.00	5.00
Öğrenci Merkezli Tasarım	516	4.47	0.37	2.20	5.00
Sorun Merkezli Tasarım	516	4.48	0.38	1.80	5.00
Ölçek Genel	516	4.05	0.35	2.43	5.00

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin genelinin ($\bar{X} = 4.05$) ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X} > 3.40$) belirlenmiştir. Konu Merkezli Tasarım faktörünün ($\bar{X}=3.20$) ortalamasının düşük ($\bar{X} < 3.40$), Öğrenci Merkezli Tasarım ($\bar{X} = 4.47$) ve Sorun Merkezli Tasarım ($\bar{X} = 4.48$) faktörlerinin ortalamalarının ise yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve sorun merkezli tasarımların tam tersi yönde konu merkezli tasarımı daha az benimsedikleri görülmektedir. Yenilenen programların etkisiyle öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin uygulamalardan eğitim-öğretim sürecinde daha az yararlandığı düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular

“Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamaları'na Ait Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Öğretim Etkinlikleri	516	3.91	0.55	2.33	8.89
Programa Bağlılık	516	4.02	0.61	1.80	5.00
Otoriteyi Temsil	516	3.94	0.58	1.75	5.00
Düşünmeyi Destekleme	516	4.33	0.50	2.33	5.00
Ölçek Genel	516	4.01	0.40	2.81	6.19

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin genelinin ($\bar{X} = 4.01$) ve tüm alt boyutların ortalamalarının yüksek olduğu ($\bar{X} > 3.40$) belirlenmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin faktörlerde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde çeşitli etkinliklerde bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretimi için yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün ($\bar{X} = 4.33$) Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, Öğretim Etkinlikleri faktörünün ise en düşük ($\bar{X} = 3.91$) ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle düşünme becerilerinin gelişmesini destekledikleri söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine İlişkin Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Kadın	327	248.07	81119.00	-2.093	0.036*
	Erkek	189	276.54	52267.00		
Öğrenci Merkezli	Kadın	327	261.01	85351.00	-0.505	0.613
	Erkek	189	254.15	48035.00		
Sorun Merkezli	Kadın	327	264.74	86571.00	-1.256	0.209
	Erkek	189	247.70	46814.50		
Ölçek Genel	Kadın	327	254.01	83060.50	-0.901	0.368
	Erkek	189	266.27	50325.50		

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p=0.368$). Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından öğrenci merkezli tasarım ($p=0.613$) ve sorun merkezli tasarım ($p=0.209$) faktörlerinde anlamlı bir fark olmamakla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe ($p=0.036$) anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir. Sıra ortalaması incelendiğinde erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Hizmet Yılına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	0-5	32	206.66	4	17.526	0.002*
	6-10	40	184.88			
	11-15	137	255.37			
	16-20	95	271.10			
	21-üstü	212	276.59			
Öğrenci Merkezli	0-5	32	311.14	4	7.137	0.129
	6-10	40	223.91			
	11-15	137	267.82			
	16-20	95	250.73			
	21-üstü	212	254.54			
Sorun Merkezli	0-5	32	312.27	4	5.885	0.208
	6-10	40	240.11			
	11-15	137	266.64			
	16-20	95	253.28			
	21-üstü	212	250.93			
Ölçek Genel	0-5	32	261.13	4	9.860	0.043*
	6-10	40	188.16			
	11-15	137	260.14			
	16-20	95	266.41			
	21-üstü	212	266.77			

*p<.05

Bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğuna dikkati çekmektedir (p=0.043). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci merkezli tasarım faktörü (p=0.129) ve sorun merkezli tasarım faktöründe (p=0.208) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe (p=0.002) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Sıra ortalaması incelendi-

ğinde 21 ve daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek üzere verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	250.45	3	4.654	0.199
	Eğitim Enstitüsü	19	302.71			
	Eğitim Yüksekokulu	76	274.14			
	Diğer	44	281.39			
Öğrenci Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	260.98	3	2.394	0.495
	Eğitim Enstitüsü	19	215.21			
	Eğitim Yüksekokulu	76	266.01			
	Diğer	44	242.97			
Sorun Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	259.70	3	2.371	0.499
	Eğitim Enstitüsü	19	207.45			
	Eğitim Yüksekokulu	76	262.99			
	Diğer	44	262.50			
Ölçek Genel	Eğitim Fakültesi	377	254.04	3	1.784	0.618
	Eğitim Enstitüsü	19	247.53			
	Eğitim Yüksekokulu	76	274.64			
	Diğer	44	273.58			

*p<.05

Tablo 7’de yer alan bulgular, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p=0.618$). Benzer şekilde, alt faktörler dikkate alındığında öğretmenlerin konu merkezli ($p=0.199$), öğrenci merkezli ($p=0.495$) ve sorun merkezli tasarım faktörlerinde mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farkın olup olmadığını tespit etmek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Önlisans	26	259.65	2	1.318	0.517
	Lisans	456	260.55			
	Yükseklisans	34	230.18			
Öğrenci Merkezli	Önlisans	26	233.31	2	2.497	0.287
	Lisans	456	262.23			
	Yükseklisans	34	227.71			
Sorun Merkezli	Önlisans	26	211.69	2	2.915	0.233
	Lisans	456	260.17			
	Yükseklisans	34	271.85			
Ölçek Genel	Önlisans	26	236.48	2	1.057	0.590
	Lisans	456	260.91			
	Yükseklisans	34	242.97			

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımları tercihlerinde ölçeğin geneli ($p=0.590$) ve alt faktörleri dikkate alındığında (konu merkezli tasarım faktörü: $p=0.517$; öğrenci merkezli tasarım faktörü: $p=0.287$ ve sorun merkezli tasarım faktörü, $p=0.233$) öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımı tercihlerinin okutulan sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	1. Sınıf	130	245.92	3	1.834	0.608
	2. Sınıf	126	268.10			
	3. Sınıf	134	254.84			
	4. Sınıf	126	265.77			
Öğrenci Merkezli	1. Sınıf	130	251.75	3	0.560	0.906
	2. Sınıf	126	258.58			
	3. Sınıf	134	265.41			
	4. Sınıf	126	258.04			
Sorun Merkezli	1. Sınıf	130	256.24	3	0.251	0.969
	2. Sınıf	126	258.51			
	3. Sınıf	134	255.57			
	4. Sınıf	126	263.94			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	248.28	3	1.063	0.786
	2. Sınıf	126	266.40			
	3. Sınıf	134	257.26			
	4. Sınıf	126	262.45			

* $p<.05$

Tablo 9'da yer alan bulgular, öğretmenlerin eğitim programları tasarım yaklaşımı tercihlerinin ölçeğin geneli ve alt faktörleri dikkate alındığında okuttukları sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim programları tasarım yaklaşımı tercihlerinin okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Kamu	484	262.51	127055.50	-2.380	0.017*
	Özel	32	197.83	6330.50		
Öğrenci Merkezli	Kamu	484	258.45	125089.00	-0.031	0.975
	Özel	32	259.28	8297.00		
Sorun Merkezli	Kamu	484	259.47	125584.50	-0.578	0.563
	Özel	32	243.80	7801.50		
Ölçek Genel	Kamu	484	261.42	126529.00	-1.733	0.083
	Özel	32	214.28	6857.00		

* $p < .05$

Bulgular, öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir ($p=0.083$). Bununla beraber ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde konu merkezli tasarım faktörü ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p=0.017$). Sıra ortalaması incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin konu merkezli tasarım yaklaşımını özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	Köy	69	244.29	3	3.183	0.364
	Kasaba	30	244.48			
	İlçe Merkezi	314	255.84			
	İl Merkezi	103	280.21			
Öğrenci Merkezli	Köy	69	253.04	3	1.620	0.655
	Kasaba	30	282.88			
	İlçe Merkezi	314	261.15			
	İl Merkezi	103	246.99			
Sorun Merkezli	Köy	69	234.53	3	4.063	0.255
	Kasaba	30	280.52			
	İlçe Merkezi	314	265.98			
	İl Merkezi	103	245.33			
Ölçek Genel	Köy	69	238.35	3	1.985	0.575
	Kasaba	30	259.97			
	İlçe Merkezi	314	258.70			
	İl Merkezi	103	270.96			

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı

bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p=0.575$). Benzer şekilde, ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde konu merkezli ($p=0.364$), öğrenci merkezli ($p=0.655$) ve sorun merkezli ($p=0.255$) tasarım faktörlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına İlişkin Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim	Kadın	327	251.39	82204.50	-1.428	0.153
Etkinlikleri	Erkek	189	270.80	51158.50		
Programa	Kadın	327	245.70	80342.50	-2.580	0.010*
Bağlılık	Erkek	189	280.65	53043.50		
Otoriteyi Temsil	Kadın	327	249.96	81737.00	-1.729	0.084
	Erkek	189	273.28	51649.00		
Düşünmeyi	Kadın	327	257.37	84161.00	-0.231	0.818
Destekleme	Erkek	189	260.45	49225.00		
Ölçek Genel	Kadın	327	247.87	81053.50	-2.132	0.033*
	Erkek	189	276.89	52332.50		

* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki gösterdikleri uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p=0.033$). Sıra ortalaması incelendiğinde, erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede kadın öğretmenlere göre daha fazla etkinlik yaptığı söylenebilir. Ölçeğin faktörleri incelendiğinde öğretim etkinlikleri faktöründe ($p=0.153$), otoriteyi temsil faktöründe ($p=0.084$) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ($p=0.818$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; programa bağlılık faktöründe ($p=0.010$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık

bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla programa bağlı kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Hizmet Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	0-5	32	265.20	4	9.053	0.060
	6-10	40	228.45			
	11-15	137	259.21			
	16-20	95	227.28			
	21-üstü	212	276.69			
Programa Bağlılık	0-5	32	250,17	4	13.820	0.008*
	6-10	40	215,63			
	11-15	137	246,20			
	16-20	95	235,96			
	21-üstü	212	285,89			
Otoriteyi Temsil	0-5	32	233,97	4	7.765	0.101
	6-10	40	216,59			
	11-15	137	262,81			
	16-20	95	242,75			
	21-üstü	212	274,39			
Düşünmeyi Destekleme	0-5	32	248,56	4	7.283	0.122
	6-10	40	217,09			
	11-15	137	258,65			
	16-20	95	242,16			
	21-üstü	212	275,04			
Ölçek Genel	0-5	32	254,36	4	14.525	0.006*
	6-10	40	212,04			
	11-15	137	258,19			
	16-20	95	224,95			
	21-üstü	212	283,13			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarının hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p=0.006$). Bulgular, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamaların gerekliliğini daha fazla benimsediğini göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim etkinlikleri faktöründe ($p=0.060$), otoriteyi temsil faktöründe ($p=0.101$) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ($p=0.122$) hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı; bununla beraber programa bağlılık faktöründe ($p=0.008$) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bulgular 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında programa daha fazla bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	377	254,73	3	4.731	0.193
	Eğitim Enstitüsü	19	303,76			
	Eğitim Yüksekokulu	76	279,86			
	Diğer	44	234,32			
Programa Bağlılık	Eğitim Fakültesi	377	245,74	3	10.575	0.014*
	Eğitim Enstitüsü	19	304,00			
	Eğitim Yüksekokulu	76	288,16			
	Diğer	44	296,91			

Otoriteyi Temsil	Eğitim Fakültesi	377	260,36	3	1.868	0.600
	Eğitim Enstitüsü	19	284,32			
	Eğitim Yüksekokulu	76	257,05			
	Diğer	44	233,93			
Düşünmeyi Destekleme	Eğitim Fakültesi	377	249,80	3	4.982	0.173
	Eğitim Enstitüsü	19	284,84			
	Eğitim Yüksekokulu	76	281,04			
	Diğer	44	282,70			
Ölçek Genel	Eğitim Fakültesi	377	252,59	3	3.730	0.292
	Eğitim Enstitüsü	19	302,39			
	Eğitim Yüksekokulu	76	279,13			
	Diğer	44	254,52			

*p<.05

Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını göstermektedir (p=0.292). Benzer şekilde öğretim etkinlikleri (p=0.193), otoriteyi temsil (p=0.600) ve düşünmeyi destekleme (p=0.173) faktörlerinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark bulunmadığı anlaşılmakla beraber; programa bağlılık faktöründe öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir (p=0.014). Buna göre Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Ön lisans	26	262,33	2	1.127	0.569
	Lisans	456	260,23			
	Yüksek lisans	34	232,38			
Programa Bağlılık	Ön lisans	26	282,60	2	2.439	0.295
	Lisans	456	259,62			
	Yüksek lisans	34	225,09			
Otoriteyi Temsil	Ön lisans	26	252,00	2	2.580	0.275
	Lisans	456	261,74			
	Yüksek lisans	34	220,03			
Düşünmeyi Destekleme	Ön lisans	26	265,37	2	5.464	0.065
	Lisans	456	262,32			
	Yüksek lisans	34	202,01			
Ölçek Genel	Ön lisans	26	259,27	2	2.503	0.286
	Lisans	456	261,37			
	Yüksek lisans	34	219,47			

* $p < .05$

Tablo 15, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamalarında ölçeğin geneli ve alt faktörleri dikkate alındığında öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	1. Sınıf	130	248,63	3	0.989	0.804
	2. Sınıf	126	259,29			
	3. Sınıf	134	259,36			
	4. Sınıf	126	266,97			
Programa Bağlılık	1. Sınıf	130	243,82	3	1.805	0.614
	2. Sınıf	126	266,65			
	3. Sınıf	134	262,94			
	4. Sınıf	126	260,78			
Otoriteyi Temsil	1. Sınıf	130	271,53	3	2.775	0.428
	2. Sınıf	126	266,97			
	3. Sınıf	134	248,04			
	4. Sınıf	126	247,71			
Düşünmeyi Destekleme	1. Sınıf	130	256,50	3	0.157	0.984
	2. Sınıf	126	256,76			
	3. Sınıf	134	257,96			
	4. Sınıf	126	262,88			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	252,42	3	0.442	0.931
	2. Sınıf	126	261,15			
	3. Sınıf	134	256,79			
	4. Sınıf	126	263,94			

*p<.05

Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamalarının okutulan sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (p=0.931). Benzer şekilde, ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde, öğretim etkinlikleri (p=0.804), programa bağlılık (p=0.614), otoriteyi temsil (p=0.428) ve düşünmeyi destekleme (p=0.984) faktörlerinde okutulan sınıf düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 17).

Tablo 17. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Kamu	484	258.62	125172,50	-0.072	0.943
	Özel	32	256.67	8213,50		
Programa Bağlılık	Kamu	484	259.37	125534,50	-0.518	0.605
	Özel	32	245.36	7851,50		
Otoriteyi Temsil	Kamu	484	260.48	126070,00	-1.182	0.237
	Özel	32	228.63	7316,00		
Düşünmeyi Destekleme	Kamu	484	259.45	125571,50	-0.572	0.567
	Özel	32	244.20	7814,50		
Ölçek Genel	Kamu	484	259.75	125718,00	-0.740	0.459
	Özel	32	239.63	7668,00		

* $p < .05$

Tablo 17’de yer alan bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre ölçeğin genelinde ve alt faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretiminde sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 18).

Tablo 18. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Köy	69	232,65	3	6.043	0.110
	Kasaba	30	241,55			
	İlçe Merkezi	314	256,77			
	İl Merkezi	103	286,03			
Programa Bağlılık	Köy	69	252,47	3	3.882	0.275
	Kasaba	30	209,83			
	İlçe Merkezi	314	264,62			
	İl Merkezi	103	258,06			
Otoriteyi Temsil	Köy	69	276,41	3	13.128	0.004*
	Kasaba	30	182,30			
	İlçe Merkezi	314	252,75			
	İl Merkezi	103	286,24			
Düşünmeyi Destekleme	Köy	69	243,67	3	2.473	0.480
	Kasaba	30	254,33			
	İlçe Merkezi	314	266,41			
	İl Merkezi	103	245,53			
Ölçek Genel	Köy	69	248,45	3	3.802	0.284
	Kasaba	30	223,28			
	İlçe Merkezi	314	257,61			
	İl Merkezi	103	278,20			

*p<.05

Bulgular, ölçeğin genelinde, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p=0.284$). Ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde ise öğretim etkinlikleri ($p=0.110$), programa bağlılık ($p=0.275$) ve düşünmeyi destekleme ($p=0.480$) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmezken, otoriteyi temsil faktöründe ($p=0.004$) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bulgular, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin otoriteyi daha fazla temsil ettiğine işaret etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına İlişkin Korelasyon Analizi

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”-ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla verilere Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Korelasyon Analizi

	N	Korelasyon Katsayısı rho	Anlamlılık (2 Yönlü) p
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	516		
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Öğretirken Yapmış Oldukları Sınıf İçi Uygulamaları	516	0.586**	0.000

* $p<.05$

Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r=0.586^{**}$, $p<0.05$).

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına ait Faktörlere İlişkin Korelasyon Analizi

		Öğrenci Merkezli Tasarım	Sorun Merkezli Tasarım	Öğretim Etkinlikleri	Programa Bağlılık	Otoriteyi Temsil	Düşünmeyi Destekleme
Konu Merkezli Tasarım	r	0.130**	0.147**	0.283**	0.414**	0.334**	0.225**
Öğrenci Merkezli Tasarım	r	1.00	0.747**	0.439**	0.307**	0.230**	0.459**
Sorun Merkezli Tasarım	r	0.747**	1.00	0.356**	0.236**	0.204**	0.412**
Öğretim Etkinlikleri	r	0.439**	0.356**	1.00	0.337**	0.389**	0.421**
Programa Bağlılık	r	0.307**	0.236**	0.337**	1.00	0.433**	0.626**
Otoriteyi Temsil	r	0.230**	0.204**	0.389**	0.433**	1.00	0.308**
Düşünmeyi Destekleme	r	0.459**	0.412**	0.421**	0.626**	0.308**	1.00

* $p<.05$; ** $p<.001$

Tablo 20’de yer alan bulgular Öğrenci Merkezli Tasarım faktörü ile Sorun Merkezli Tasarım faktörü ($r=0.747^{**}$, $p<0.05$) ve Programa Bağlılık faktörü ile Düşünmeyi Destekleme faktörü ($r=0.626^{**}$, $p<0.05$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin genel ortalamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Konu merkezli tasarım yaklaşımında ise öğretmenlerin genel ortalamasının düşük olduğu ve bu tasarım yaklaşımını daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımını organize edilmiş ve yönlendirilmiş, bilginin ve deneyimin sistematik bir biçimde yapılandırıldığı öğrenme deneyimlerini içerir (Plate, 2012). Öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alır (Brown, 2008). Benzer şekilde, sorun merkezli tasarım yaklaşımı ise öğrenciyi grup tartışması ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle etkin hâle getirir (Vernon & Blake, 1993). Bu açıklamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin geleneksel yaklaşımdan uzaklaştığı düşünülebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı ve Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımını benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Bu bulgular birçok araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Burul, 2018; Karaman & Bakaç, 2018; Ünsal & Korkmaz, 2017). Örneğin, Burul (2018) öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemiş ve öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsediklerini ifade etmiştir. Karaman ve Bakaç (2018) öğretmenlerin en çok sorun merkezli tasarım yaklaşımı, ikinci olarak öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ünsal ve Korkmaz (2017) sorun merkezli tasarım yaklaşımı ve öğrenci merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bulgular, ülkemizde programlara yönelik yapılan öğrenciyi merkeze alan değişimlerin öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin alt faktörlerde öğretmenlerin düşünme be-

cerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinliklerde bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber araştırmalar birçok öğretmenin öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesinin gerekliliği konusunda hemfikir olduğunu belirtmekle birlikte (Yee, et al, 2012); sınıfta bu becerileri geliştirmek için çaba sarfetmediğine dikkati çekmektedir (Ivie, 1998). Bu doğrultuda öğretmenlerin bu becerileri ne ölçüde uyguladıkları konusunda çalışmaların yapılması bu konuya ilişkin ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken gerçekleştirdikleri sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, en düşük ortalamaya sahip faktörün ise Öğretim Etkinlikleri faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini desteklediklerine işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç Hashim'in (2004) yaptığı araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu durum, 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alması ile açıklanabilir. Böylece öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin etkinliklere daha fazla yer verdikleri söylenebilir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü, öğrenim düzeyi, okuttuğu sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre eğitim programı tasarım yaklaşımları konusundaki tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmediğine dikkati çekmektedir. Ölçeğin geneli dikkate alındığında, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalar cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını vurgulamaktadır (Burul, 2018; Cheung ve Wong, 2002; Ünsal ve Korkmaz, 2018). Bununla beraber ölçeğin faktörleri incelendiğinde bulgular, erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını kadın öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmaların bulgularından farklı olarak bazı araştırmalar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir (Jenkins, 2006; Karaman ve Bakaç, 2018). Konu merkezli program tasarımları incelendiğinde; bu tasarımların geleneksel kültür ile bağ-

lantılı olduğu, belirlenen içeriğin geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla öğretilmesini gerektirdiği anlaşılmaktadır (Karaman ve Bakaç, 2018). Bu açıklamalar dikkate alındığında bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin daha geleneksel bir yaklaşıma sahip olması ile açıklanabilir. Bununla beraber eğitim programı tasarım yaklaşımını cinsiyet değişkeni açısından ele alan çalışmaların artması, bu farklılığın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Bulgular, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında konu merkezli tasarım yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum, daha kıdemli öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettiklerine işaret etmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programlarda son yıllarda öğrenci merkezli uygulamaları hayata geçirecek çalışmaların planlanmasının bu sonucu etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Ünsal ve Korkmaz (2017), öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin tasarım yaklaşımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda mesleki kıdem arttıkça konu merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile benimsedikleri eğitim anlayışları arasında bağ olduğuna işaret etmektedir.

Bu bulgulara ek olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, özel okulların öğretmenleri nasıl işe aldıkları ve onlardan beklentileriyle açıklanabilir. Özel okullar öğretmenlerini seçerek alırlar ve onların hizmet içi eğitim almalarını sağlayarak kendilerini yenilemelerine olanak sağlarlar (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Bu sebeple, özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında kendilerini sürekli yeniledikleri için geleneksel anlayışı yansıtan konu merkezli tasarım yaklaşımları tercih etmedikleri düşünülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi etkinliklerinin kadın öğretmen-

lere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde Programa Bağlılık faktöründe cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla programa bağlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni bakımından incelendiğinde, programa bağlılık faktöründe Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla 1974-1982 yılları arasında öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen programı uygulamaya daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu sonucun nedeni, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olması ve Eğitim Enstitülerinin öğretmen yetiştirme politikasının programa bağlı olmayı gerektirmesi olarak düşünülebilir.

Bulgular düşünme becerilerinin öğretiminde 21 yıl ve üstünde hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlere oranla daha fazla sınıf içi etkinliklere yer verdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Dilekli (2015) mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki etkinliklere daha fazla yer verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kavramsal yorumlamaları ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve düşüncelerinin yeniden yapılandırılması için öğretmenlerin ders sırasında katılımcı bir kültürü benimsemeleri gerekir (Shukla & Dungsungnoen, 2016). Beyer (2008) düşünme becerilerine ilişkin uzmanlaşmanın sürekli gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalar sonucunda oluştuğunu vurgulamaktadır. Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin yüksek olması da bu sonucu etkilemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni bakımından düşünme düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içindeki uygulamalarının Otoriteyi Temsil faktöründe anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla otoriteyi temsil ettiği görülmektedir. Benzer şekilde alan yazın bu bulguyu desteklemektedir (Dilekli, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir. Bu durum, meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu sebeple hizmet yılı fazla olan il merkezindeki öğretmenlerin daha fazla

otoriteyi temsil etmeleri, öğrencileri için gereken bilgilerin çoğunu derste kendilerinin verdiğini düşünmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı ile Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı ve Programa Bağlılık ile Düşünmeyi Destekleme arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin aynı zamanda sorun merkezli tasarım yaklaşımını da kullandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hem programa bağlı oldukları hem de düşünmeyi destekleyen sınıf içi etkinlikleri benimsedikleri düşünülebilir. Buna göre sınıf öğretmenleri sınıf içi etkinliklerde öğrencilerinin farklı düşüncelerini ortaya koymasını sağlarken, aynı zamanda eğitim öğretim döneminde programın nitelikli bir biçimde işlenmesine önem vermektedir. Benzer şekilde, Ekinci ve Tican (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünmeyi destekleyici etkinlikler yaptıklarını fakat aynı zamanda programa bağlı kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyici uygulamaları tam anlamıyla gerçekleştiremediğini çünkü Türk eğitim sisteminde merkezden geliştirilen programların öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırdığını ve öğretmenlerin içeriğin yetiştirilmesine ilişkin algılarının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri için düşünme becerilerini öğretirken yapılması gereken uygulamalara dair hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları çalışmaların niteliğinde artış sağlayacağı düşünülmektedir.
- Düşünme becerilerinin önemi hakkında veli eğitim programları hazırlanması velilerin düşünme becerilerinin öğretimine önem vermesini sağlayabilir.

- Uygulanmakta olan öğretim programlarının içerik olarak yoğunluğunun azaltılması programı zamanında yetiştirme kaygısı taşıyan öğretmenlerin daha fazla düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirmesine imkan sağlayabilir.
- Kullanılan ders kitaplarında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlik sayısının artırılması, düşünme becerilerinin öğretimine katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmanın, Türkiye’de farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler dâhil edilerek tekrarlanmasının öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri konusunda kapsamlı bir bakış açısı elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının gözlemler yoluyla incelenmesi düşünme becerilerinin öğretimine yönelik bakış açıları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymada yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(2), 965-992.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2016). Eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları: İlişkisel bir araştırma. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 328-330.
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28. [Online]
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/368900> adresinden alındı.
- Beyer B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Berman, S. (1991). Thinking in context: Teaching for openmindedness and critical understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 10-16). Alexandria, VA: ASCD.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332166.pdf> adresinden alındı.

- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Brown, J. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Çubukçu, Z. (2013a). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 132-174). Ankara: Maya Akademi.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: Critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 10(4), 276-290.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003). A journey toward learner-centered curriculum. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47-70.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. (4th Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. ve Gülay, H. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1, 74-84.

- Ekinci, N. & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,6(3), 1747-1773.
- Erakkuş, Ö., Başören, M. T. ve Abimbola, O. (2016). Özel öğretim kurumları yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 104-115.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayın evi.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, London, Sage Publications.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. (4th Ed.) London: Continuum.
- Forbes, C.T., & Davis, E.A. (2010). Curriculum design for inquiry: Pre-service elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 820-839.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*,(32), 127-146.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75,90.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hashim, H. (2003). Malisain Teachers' Attitudes, Competancy and Practices in Teaching Thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Jenkins, S. B. (2006). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. Doctoral dissertation, The University of Kansas.

- Ivie, S. D. (1998). Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, 35-42.
- Kalkan Ay, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),304-320.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. *In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının matematik algıları. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Parks, S. & Black, H. (1997). *Building Thinking Skills*. (2nd. Ed.). America: The Critical Thinking Co.

- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Plate, R. (2012). The evolution of curriculum development in the context of increasing social and Environmental complexity. *Creative Education*, 3(8). 1311-1319.
- Shukla, D. & Dungsungnoen, P. (2016). Student's perceived level and teachers' teaching strategies of higher order thinking skills: A study on higher educational institutions in Thailand, *Journal of Education and Practice*, 7(12), 211-219.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (12.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Vernon, D.T. & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Journal: Journal of the Association of American Medical Colleges*. 68(7): 50-63.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaşar, M.C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kavramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yee, M. H., Md Yunos, J., Othman, W., Hassan, R., Tee, T. K., & Mohamad, M. M. (2012). The needs analysis of learning higher order thinking skills for generating ideas. [Paper presented at the UKM Teaching and Learning Congress 2011], *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 52, 197-203.
- Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. (5th Ed.). New Jersey: United States of America.

EĞİTİMCİLERİN PROJE HAZIRLAMA VE YÜRÜTME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN PROJE DÖNGÜSÜ YÖNETİMİ AŞAMALARINA GÖRE İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İmam Bakır ARABACI¹, Ceyda AKILLI²

1 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı arabacibaki@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6703-4665.

2 Ar- Ge Birimi Öğretmeni, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, ceyda_akilli@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1928-1124.

Geliş Tarihi: 19.04.2018 Kabul Tarihi: 10.12.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı; Elazığ ilinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları, proje döngüsü yönetimi süreçlerine göre sınıflandırarak bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmektir. Araştırma, nitel araştırma teknikleri arasında yer alan durum analizi desenine göre gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ ili genelinde farklı kademelerde görev yapmakta olan 50 okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Veri analizi sürecinde, çalışma grubunda bulunan eğitimcilerin görüşme formunda bulunan sorulara vermiş oldukları cevaplar betimsel analize tabi tutularak sorun alanları, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Proje hazırlama ve uygulama süreçleri tecrübe kazandırmakta, meslektaşlar ve öğrenciler arasında iş birliğini desteklemektedir.(2) Projelerin hazırlanması aşamasında sıklıkla karşılaşılan problemler özgün konu bulamama, konunun uygulanabilirliğinden emin olamama durumudur. (3) Projelerin uygulanması aşamasında genellikle proje teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan kaynaklanan sorunlar oluşmaktadır. (4) Katılımcıların büyük çoğunluğu, proje hazırlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları çözmek için eğitimcilerin konu hakkında detaylı eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul gelişimi, eğitim projeleri, proje döngüsü yönetimi

EXAMINING THE PROBLEMS OF TEACHERS IN THE PROJECT PREPARING AND IMPLEMENTATION PROCESSES ACCORDING TO PROJECT CYCLE MANAGEMENT STAGES

Abstract:

The aim of the research is to classify the problems of school managers and teachers working in the educational organizations in Elazığ during the project preparation and implementation processes according to the project cycle management stages and to find solutions for these problems. The study was carried out according to the situation analysis technique that is one of the qualitative research methods. As data collection tool, semi-structured interview form created by the researcher was used. The sample group of the study was consisted of 50 school managers and teachers who worked in different grades of educational organizations in Elazığ. During the data analysis process, the answers of the sample group for the questions in the interview form were subjected to content analysis; frequencies and percentages were calculated. The results of the study indicate that: (1) The processes of project preparation and implementation gain experience, support cooperation among colleagues and students. (2) The most frequently encountered problems during the stage of preparing project ideas are defining original subjects and doubting on whether the subjects are functional or not. (3) In the project implementation stage, there may be some problems deriving from not having adequate information about project techniques. (4) A great number of the participants declared that educators need to get detailed training on projects in order to solve the problems encountered during project preparation and evaluation processes.

Key Words: School Development, Educational Projects, Project Cycle Management

Giriş

Değişim, günümüz dünyasının kaçınılmaz bir unsurudur. Değişim süreci tüm dünyada gözle görülür bir hızla ilerlemekte ve hayatımızın her alanını

etkilemektedir. Değişim süreci gerek bireylerden gerekse kurumlardan, değişikliklere yaratıcı olarak uyum sağlamalarını, kendilerini sürekli geliştirmelerini ve kendi geleceklerini şekillendirmelerine katkıda bulunmalarını istemektedir (Hesapçioğlu, 2010). Günümüzdeki bilimsel, toplumsal, teknolojik ve çevresel koşullar her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Eğitimde kalitenin ve verimliliğin sağlanması, eğitim kurumlarının yenileşerek değişen dünyaya ayak uydurabilmesi adına okul geliştirme sürecine girilmiştir. Bu süreç okulların öğrenen örgütler hâline gelmesine, karşılıklı etkileşime dayanarak demokratikleşmesine, okul kültürü ve ikliminin önem kazanmasına, eğitim-öğretimin öğrenci merkezli bir şekilde gerçekleşmesine, hesap verilebilirliklerinin artmasını sağlamıştır. 20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında sayılan “küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyunca eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma” kavramları, okulların yeni bir paradigmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Özdemir, 2013). Bu paradigma okulların araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve yenilikçi nesiller yetiştirmesini öngörmektedir ve bu öngörü doğrultusunda okul gelişimi çalışmalarına yer vermeye başlanmıştır.

Okul geliştirme sürecinde, eğitim dünyasında, ezbercilikten ve klasik yöntemlerden uzaklaşarak öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine aktif olarak katılabilmesine, analitik ve eleştirel düşünebilmesine, takım içerisinde çalışabilmesine, sentez yapabilme becerilerinin kazandırılmasına önem verilmektedir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması hususunda eğitim kurumlarında proje çalışmalarına yer verilmektedir. Öğrenciler proje hazırlama sürecinde hem kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımakta hem de ortaya bir ürün çıkararak öz güven kazanmaktadırlar. Eğitim sürecinin ve eğitim kurumlarının geliştirilmesi amacı ile okullarda görevli eğitim çalışanlarının proje geliştirmeleri özendirilmektedir. Ayrıca eğitim hizmetlerinin çağımızın gerektirdiği şekilde gerçekleştirilmesi; öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de yenilikçi düşünmeye, girişimci olmaya, bilgiyi eleştirel ve sorgulayıcı yöntemlerle elde etmeye teşvik etmektedir. Bu nedenle eğitimciler de eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, mesleki ve teknik becerilerin artırılması, yeni uygulamaların ortaya çıkması ve iyi uygulamaların paylaşılması için çeşitli eğitim projeleri hazırlamaktadırlar.

Ülkemizde eğitimcilere ve öğrencilere yönelik okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde gerçekleştirilen proje faaliyetlerine Millî

Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK, Ulusal Ajans, il millî eğitim müdürlükleri, kalkınma ajansları gibi kurum ve kuruluşlar destek vermekte; yerel, ulusal ve uluslararası projeler hazırlamakta, yarışmalar ve bölge sergileri düzenlemektedir. Her geçen yıl okullarda gerçekleştirilen proje çalışmalarının kalitesi artmakta ve projeler profesyonelce hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim projelerinin hazırlanması ve uygulanması aşamalarında proje döngüsü yönetiminden faydalanılmaktadır. Son zamanlarda eğitim kurumlarında hazırlanan projelerin amaca hizmet edebilmesi, açık ve anlaşılabilir olması, hedeflerin doğru belirlenmesi ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılması için proje döngüsü yönetimi benimsenmiştir. Proje döngüsü yönetimi proje ve programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılan sistematik bir yöntemdir (Gürlek, 2014). Proje döngüsü yönetimi, projelerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla geliştirilmiş bir sistemdir. Profesyonel ve sistematik bir uygulama sürecine olanak sağlayan proje döngüsü yönetimi sisteminden eğitim kurumlarında yeterince yararlanılmaması, eğitim projelerinin gelişimi ile ilgili oldukça önemli bir sorun teşkil etmektedir (Yıldırım, 2013).

Proje Nedir ve Eğitim Projeleri Nelerdir?

Proje; belirli bir mekânda, belirli bir zaman dilimi içerisinde, belirli bir bütçe ile açık bir şekilde belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesine yönelik uygulanması planlanan faaliyetler bütünüdür. Katz ve Chard'a (1989) göre proje, özgün bir konuda yenilikçi fikirler üretecek şekilde çalışmaktır. Projelerin temelinde orta ve uzun vadede başarıyı hedefleyen stratejik planlar olmalıdır. Başka bir tanıma göre proje; bazı amaç ve hedeflere ulaşılması için uygulanacak belli değerler taşıyan, hedefleri, başlangıcı ve sonu olan faaliyetler bütünüdür (Ece ve Kovancı, 2004).

Eğitim projeleri; öğretim çıktılarının elde edilmesi için planlanmış, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde gerçekleştirilen iş birlikçi süreçlerdir. Eğitim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini, öğretimde farklı stratejilerin kullanılmasını, eğitim ortamlarının iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Modern kurama göre araştıran ve sorgulayan nesillerin yetiştirilmesini öngören okul geliştirme süreci içerisinde; eğitim sistemi içerisinde yer alan örgütlerin öğrenen örgütlere dönüşebilmesi, eleştirel ve analitik düşünebilen bireyler yetiştirilebilmesi amacıyla eğitim projelerinden yararlanmalıdır. Proje, öğrencilerin karşılaştıkları bir problemin çözümünü adına bireysel ya da

grup olarak yaptıkları çalışmaların tümünü kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler birtakım kavramlar ve beceriler elde ederler. Projenin temel özelliği, öğrencilerin problemin çözüm sürecinde bağımsız olarak problemi nasıl ve hangi sıra ile takip ederek çözeceğine karar vermesidir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrenciler belli bir konunun bütün yanlarını ve konunun disiplinler arası etkileşimini de araştırarak elde ettikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarabilirler (Eslek, 2015).

Eğitim Projelerinin Önemi

Eğitim ortamlarında hazırlanan projelerin kökeni; Vygotsky, Bruner, Piaget ve Dewey gibi psikolog ve eğitim bilimcilerin çalışmalarından beslenen yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır. Eğitsel projelerin önemi ilk olarak J. Dewey'in öğrencisi olan W. Kilpatrick tarafından vurgulanmıştır (Aytaç, 2000). Eğitim projeleri hazırlamak birçok bakımdan önemli etkinlik ve faaliyetleri içeren bir süreçtir. Proje hazırlama bireylere birçok önemli fırsatlar sunmaktadır. Proje hazırlama bilgiyi elde etmek için araştırma becerilerinin kullanılmasını, bilgiyi elde etme stratejilerinin geliştirilmesini, bilginin analiz edilmesini ve sentezlenmesini gerektirmektedir. Eğitim projeleri öğretmenleri ve öğrencileri araştırmaya, incelemeye, gözlem yapmaya ve deneylerde bulunmaya teşvik etmektedir. Proje yaklaşımı öğrenilen konuların gündelik yaşama etkisini açık bir şekilde ortaya koyan, öğrenmeye yönelik motivasyonu en üst seviyeye taşıyan bir öğrenim yaklaşımıdır (Saçlı, 2004). Proje hazırlamak, içerisinde bulunduğumuz çevreyi daha yakından tanımamıza ve bu çevrede olup bitenleri özgün şekilde anlamlandırmamıza yardım etmektedir. Proje hazırlamak öğretmen ve öğrencilere güncel bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırmaktadır. Bireylerin çeşitli üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirmelerine ve var olan kapasitelerinin üst boyutlara ulaşmasına imkân sağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında hazırlanan projelerin etkili olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken bazı kriterler vardır. Gündüz (2004), projede bulunması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Projeler, disiplinler arası bir çalışmayı sağlar nitelikte olmalıdır.
2. Özgün olmalıdır.
3. Girişimcilik ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelidir.

4. Hem ana konu hem de konunun ilişkilendirildiği alanlarla ilgili bilgi ve görüşleri yansıtmalıdır.

Eğitsel projelerin yukarıda belirtilen özellikleri taşıması için öğretmenlerin ve öğrencilerin proje konusunu seçerken özenli davranmaları gerekmektedir. Sorun ve ihtiyaç analizlerinin yapılarak proje konusunun belirlenmesi, projenin başarılı olmasındaki ilk ve en önemli adımdır.

Proje Döngüsü Yönetimi Nedir?

Projelerin bir fikir olarak ortaya atılmalarından, son ürünün ortaya çıkmasına kadar olan süreçte yer alan işlerin planlanması, yürütülmesi, denetlenmesi ve sonucun değerlendirilmesi eylemine “Proje Döngüsü Yönetimi” denmektedir.

ISO Standartları’nda ifade edildiği gibi proje döngüsü yönetimi; belirlenen amaçlara ulaşmak için projenin tüm yönleriyle bir dönüşüm içerisinde planlanması, organize edilmesi, bütçelendirilmesi ve nihai değerlendirmenin gerçekleştirilmesi aşamalarını kapsayan bir süreçtir (ISO 10006, 1997 E). Proje Yönetimi Enstitüsü (PMI, 1997) proje döngüsü yönetimini, projenin hazırlanması ve uygulanması süreçleri boyunca modern yönetim teknikleri kullanarak önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşma sanatı olarak tanımlamaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla düşünüldüğünde proje döngüsü yönetimi; kurum ve kuruluşlarda birbiriyle ilişkili kişi veya grupların bir amacı gerçekleştirmek için bir araya geldiği, çok sayıda aşamayı sistematik şekilde ele alan katılımcı ve dinamik bir yönetim yaklaşımıdır (Emrealp, 2013). Proje döngüsü yönetiminin iki tür işlevi vardır (Gürlek, 2014). Bunlardan birincisi, projenin planlanması ve denetlenmesi rolü; diğeri ise kişiler arası ilişkilerin iyileştirilmesi, iş birliğinin sağlanması ve açık iletişimin gerçekleştirilmesi yönetimidir (Gürlek, 2014). Bir projenin başarıya ulaşabilmesi için proje yönetiminin yönetim ve işletme işlevleriyle ilişkilendirilerek örgütlendirilmesi, görev tanımlarının yapılması, yetki ve sorumluluk ilişkilerinin belirlenmesi gerekir (Yurtcan, 2008).

Proje Döngüsü Yönetiminin Aşamaları

Proje döngüsü yönetiminin aşamaları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Proje Fikrinin Belirlenmesi: Projeye ilişkin fikirlerin ortaya konduğu ve tasarlandığı ilk hareket noktasıdır. Projeler genellikle tek bir konu üzerinde

yoğunlaşmalıdır; aksi takdirde konular dağınık ve proje yönetimi güçleşir (Davis, 1995).

2. Projenin Formülasyonu: Proje fikrinin belirlenmesi sonrasında proje ile ilgili tüm detayların ortaya çıkarılarak fon kaynağı sağlayan kurum tarafından değerlendirmeye alınması için proje metninin ve bütçesinin hazır hâle getirilmesidir. Projenin formülasyonu; bilgi, beceri, gerekli araçlar ve yenilikçi tekniklerin bir araya getirilmesi planlanarak paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmak için geçirilen bir süreçtir (PMI, 1996).

3. Ön Değerlendirme: Projenin ön değerlendirilmesi aşamasında projede yer alan örgütlerin stratejik planları ve vizyonları araştırılmalı, değerlendirme bu kaynaklar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir (Munns, Bjeirmi, 1996).

4. Proje Finansmanı: Ön değerlendirmeden geçmiş olan proje için fon kaynağı sağlayan kurum ve projeyi yürütecek olan kurum arasında finansman anlaşmasının yapıldığı aşamadır. Bu aşamada proje hedeflerinin ve bütçenin gözden geçirilmesi önerilmektedir.

5. Projenin Uygulanması: Finansman anlaşmasında yer alan kaynaklar ve süre içinde projede öngörülen faaliyetlerin hayata geçirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasıdır. Projenin uygulanmasında, etkili koordinasyon ve paydaşlar arası iş birliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Baker, Fisher, 1988).

6. Değerlendirme: Proje süresince belirli aralıklarla ve proje sona erdikten sonra projenin sonuçlarının ve etkisinin değerlendirmesi aşamasıdır. Değerlendirme aşamasından sonra örgütlerin iş akışına ve iş birliği kültürüne zarar vermeyecek şekilde projede küçük çaplı değişiklikler yapılması önerilmektedir (Kerzner, 1992).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin hazırladığı ve yürüttüğü eğitim projeleri sürecinde proje döngüsü yönetimi aşamaları açısından karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî kurumlarda ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin proje döngüsü aşamalarına göre hazırlanan ve uygulanan eğitim projelerinin kendilerine sağladığı avantajlar nelerdir?

2. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî kurumlarda ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde proje döngüsü aşamalarına göre yaşadıkları sorunlar nelerdir?

3. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî kurumlarda ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim projeleri hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları çözmek adına geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan durum analizi desenine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum analizi, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan ampirik bir araştırma yöntemidir (Yin,1994). Durum analizi araştırmacının bir veya birkaç durumu veri toplama araçları yardımıyla derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form uzman yardımı alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada proje hazırlayan veya yürüten eğitimcilerin yaşadıkları sorunlar proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre sınıflandırılmak üzere görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası ne-

denlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Formda araştırmacı tarafından oluşturulan 8 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Her soru, araştırma sorularına cevap bulmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların uygunluğu konusunda Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinden ve Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğünde görev yapmakta olan proje uzmanlarından faydalanılarak uzman görüşü alınmıştır. Nitel araştırmada “geçerlilik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan görüşme formuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla örneklem genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan katılımcıların cinsiyetleri, hizmet yılları, görev yapmakta oldukları kurum türleri ve kademeleri genellikle homojen bir şekilde dağılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgular sunulurken veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmış, birbiriyle çelişen katılımcıların cümlelerine yer verilerek atıfta bulunulmuştur. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim elemanı da incelemeler yapmış ve oluşturulan sorun alanlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı konusunda ortak bir kanı geliştirilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için veri toplanan bireylerin, veri toplama ortamlarının ve süreçlerinin, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması çalışmalarında bulunulmuştur. Araştırmada veriler farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınarak yorumlanmış; bu açıklamalar arasında en dikkat çekici cümlelere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Yorumlama, çözümlenmiş verilere anlam verme işlemidir (Karasar, 2012). Betimsel analizde, farklı kişilerin aynı sorulara verdikleri cevaplar değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler analiz edilirken gizliliği ve tarafsızlığı sağlamak adına katılımcıların doldurmuş oldukları görüşme formlarına K-1, K-2.. şeklinde rumuzlar

verilmiştir. Örneklem grubunun görüşme formu sorularına verdikleri cevaplar sorun alanlarına göre kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Bu kategoriler, katılımcıların atf sayılarına göre sıralanarak yüzdelik dilimler ve frekanslar belirlenmiştir. Katılımcılardan çarpıcı atıflar örnek gösterilerek sorun alanları güçlendirilmiştir. Verilerin analizi sürecinde kategoriler ve örüntüler göz önünde bulundurulmuş, değişkenlerin frekansı yorumlanmış, değişkenler arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulmuş, değişkenler özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Cevaplar mantıklı anlam zincirleri kurularak gerçeği olduğu gibi yansıtacak şekilde yorumlanmıştır. Çünkü ulaşılan anlam ve sonuçların doğru, geçerli ve tekrar edilebilir olup olmaması araştırmanın en önemli sorunudur (Miles ve Huberman, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli olmayan maksimum çeşitlilik yöntemine dayanarak oluşturulmuştur. Buradaki amaç; oluşturulan örneklem çeşitliliğinin, araştırma sorularını çok yönlü olarak ele alacak şekilde yansıtmasıdır. Çalışma grubu Elazığ ilinde görev yapmakta olan, daha önce en az bir proje hazırlamış veya yürütmüş 50 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda farklı kademelerde görev yapmakta olan ve farklı proje türleri üzerinde çalışmış olan eğitimcilerin bulunmasına özen gösterilmiştir.

Çalışma Grubuna Ait Betimsel Özellikler

Çalışma grubuna ait demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	27	54
	Erkek	23	46
Kurum Türü	Anaokulu	2	4
	İlkokul	11	22
	Ortaokul	22	44
	Lise	8	16
	BİLSEM	2	4
	AR-GE	4	8
	RAM	1	5
Görev Türü	Yönetici	11	22
	Öğretmen	39	78
Hizmet Yılı	0-5 yıl	12	24
	6-10 yıl	4	8
	11-15 yıl	10	20
	16- 20 yıl	13	26
	21 yıl ve üstü	11	22
Yürütülen Proje Türü	TÜBİTAK Destekli	37	42,55
	Erasmus+	9	10,37
	Bakanlık Destekli	9	10,37
	Yerel Proje	20	23
	Diğer	12	13,71
Yürütülen Proje Sayısı	1 Proje	19	38
	2 Proje	11	22
	3 Proje	9	18
	4 Proje	5	10
	5 ve üstü	6	12

Katılımcıların %54'ü kadın, %46'sı ise erkektir. Kadın sayısının fazla olması, kadınların proje geliştirme faaliyetlerine ilgi duydıklarını göstermektedir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları kurumların dağılımına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun ortaokullarda görev yaptığı görülmüştür. Katılımcıların %22'si ilkokullarda görev yapmakta olup %4'ü ise anaokullarında görev yapmaktadır. Anaokullarının en düşük frekansa sahip olmalarının temel nedeni, anaokullarında proje çalışmalarına çok fazla yer verilmemesidir. Ka-

tılımcıların %22'si okul yöneticilerinden, %78'i ise öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların görev türüne göre dağılım frekansları arasındaki bu fark, yöneticilerin idari sorumlulukları nedeniyle projelere fazla zaman ayıramadıklarını, öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme konularında daha aktif olduklarını göstermektedir. Katılımcıların hizmet yılına göre dağılımları göz önüne alındığında 0-5 yıl, 11-15 yıl, 16- 20 yıl, 21 yıl ve üzeri hizmet veren katılımcıların frekansları sırasıyla %24, %20, %26 ve %22 olarak belirlenmiştir ve yüzdelik dilimlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Hizmet yılı 6-10 yıl arası olan katılımcıların oluşturduğu %8'lik dilim en düşük frekansa sahip aralıktır. Katılımcıların ya mesleğin başlarında veya ileri yıllarda proje geliştirdikleri söylenebilir. Örneklem grubunda bulunan 50 katılımcının hazırlayıp yürüttüğü toplam proje sayısı 87'dir. Yüzdelik dilimler bu sayıya göre belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu TÜBİTAK destekli projelerde yer almıştır. TÜBİTAK destekli projelerde yer alan katılımcı oranı %42.55'tir. Katılımcıların yerel projede yer alma yüzdesi 23'tür. Katılımcıların Erasmus+ ve Millî Eğitim Bakanlığı destekli projelerde bulunma yüzdesi eşit olup bu yüzdelik dilim 10,37 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların diğer projelerde yer alma yüzdesi ise 13,71 olarak belirlenmiştir. Diğer seçeneğinde yer alan projeler arasında SODES, eTwinning ve IPA destekli hibe projeleri bulunmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde; görüşme formunda yer alan cevaplar betimsel analize tabi tutularak sorun alanlarına göre kategorilere ayrılmış, her kategoriye ait istatistiksel analizler için frekans (f) ve yüzde (%) teknikleri kullanılmıştır.

Katılımcılar Tarafından Uygulanan Projelerin Sağladığı Avantajlara Ait Bulgular

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme süreci içerisinde genel değerlendirmeleri ve kendilerine ne gibi avantajlar sağladığı konusundaki görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de belirtildiği gibidir:

Tablo 2. Katılımcılar Tarafından Uygulanan Projelerin Sağladığı Avantajlar

AVANTAJLAR	f	%
1. Bilimsel düşünme yeteneğini ve araştırma duygusunu artırıyor.	16	25,39
2. Bakış açısını geliştiriyor.	7	11,11
3. Başarıyı ve motivasyonu artırıyor.	6	9,52
4. Öz güven duygusunu geliştiriyor.	6	9,52
5. Yaşayarak öğrenme ve öğrendiklerini hayata transfer etme ortamı sağlıyor.	5	7,93
6. Sınıf içi etkinliklerin kalitesini artırıyor.	5	7,93
7. Mesleki bilgilerin güncel kalmasını sağlıyor.	4	6,34
8. Planlı olma alışkanlığı kazandırıyor.	4	6,34
9. Sorun çözme yeteneğini geliştiriyor.	4	6,34
10. Yaratıcı düşünmeyi destekliyor.	2	3,17
11. Teknolojinin kullanımını yaygınlaştırıyor.	2	3,17
12. Karar verme yeteneğini artırıyor.	2	3,17
TOPLAM	63	100

Katılımcıların proje uygulama sürecinin kendilerine sağladığı faydalar hakkında verdikleri yanıtların toplam frekans sayısı 63'tür. Yüzdeler de bu sayıya göre belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu proje uygulamanın bilimsel düşünme yeteneğini artırdığı ve araştırma duygusunu geliştirdiği yönünde fikir beyan etmiştir. Bu kategorinin yüzdeler dilimi 25,39'dur ve en yüksek frekansa sahiptir. Bu sürecin bakış açısını geliştirdiği düşüncesinde bulunan katılımcı sayısı 7'dir. Sürecin "başarıyı ve motivasyonu artırdığı" ve "öz güven duygusunu geliştirdiği" gerçeğine dayanan kategoriler eşit frekansa sahiptir ve iki sorun alanı da %9,52'lik dilime sahiptir.

- "Öğretmen ve öğrencilerle bir araya gelerek bilimsel düşünme yetelerimizi değerlendirdik. Proje hazırlama tekniklerini geliştirme konusunda beyin fırtınası yaptık. Konulara ve olaylara bakış açılarımız gelişti. Başarılı ve düzenli olabilme özelliğimiz arttı." (K-50)

- "Proje hazırladığım süreçte mesleki anlamda motivasyonumun arttığını fark ettim. Projemin hibe alması ise başarıma hissiyatımı güçlendirdi." (K-9)

Katılımcıların Proje Konusu Belirleme Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Veriler incelendiğinde konu belirleme aşamasında sorun yaşayan katılımcı sayısı 38, yüzdeler dilimi ise 76'dır. Katılımcıların yarısından fazlası konu belirleme konusunda sorun yaşamışlardır. Sorun yaşamayan katılımcıların frekans sayısı ise 12'dir.

Proje konusu belirleme aşamasında sorun yaşayan 38 katılımcının, yaşadıkları sorun alanlarına ait belirlenen sorun alanları Tablo 3'te belirtilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Proje Konusunun Belirlenmesi Aşamasında Yaşadıkları Sorunlar

SORUNLAR	f	%
1. Konunun uygulanabilir olduğundan emin olamıyorum.	9	23,68
2. Konu belirlerken işbirliği sağlanamıyor.	8	21
3. Özgün konu bulmakta zorluk çekiyorum.	8	21
4. Konu belirlemek detaylı araştırma yapmayı gerektirdiğinden uzun zaman alıyor.	5	13,16
5. Bu konuda kimden yardım alacağımı bilemiyorum.	4	10,53
6. Konuyu sınırlandıramıyorum.	3	8
7. Hedef kitleye yönelemiyorum.	1	2,63
TOPLAM	38	100

Katılımcılar proje konusu belirlerken çoğunlukla konunun uygulanabilirliğinin belirlenmesi konusunda sorun yaşamışlardır. Bu sorunu yaşayan katılımcıların frekansı 9, yüzdeler dilimi ise 23,68'dir. Konu belirleme sürecinde iş birliğini sağlayamadığını belirten katılımcı sayısı ile özgün konu bulmakta zorluk çektiğini belirten katılımcı sayısı eşittir ve bu sorun alanının frekans sayıları 8'dir.

- "Proje konusunu belirleme aşamasında tasarımcı fikirler üretmek beni bayağı endişelendiriyor." (K-22)

- "Proje konusu belirlerken sorunun belirlenmesi ve bu sorunun fikirden ürüne dönüştürme aşamasında problem yaşanıyor. Ayrıca her şeyin hazır sunul-

duğu bir toplumda yaşamaktayız; bunun için de çözüm odaklı değil, sorun odaklı yaşıyor ve çözüm üretmek için çabalamıyoruz.” (K-26)

Katılımcıların Projenin Formülasyonu Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Projenin oluşturulması ve metin hâline getirilmesi sürecinde 27 katılımcı sorun yaşarken 23 katılımcı ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu aşamada sorun yaşayan katılımcılara ait bulgular Tablo 4’te belirtildiği gibidir.

Tablo 4. Projenin Oluşturulması ve Metin Hâline Getirilmesi Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

SORUNLAR	f	%
1. Bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	10	37,04
2. Metin oluştururken Türkçeyi düzgün kullanamıyorum.	7	25,93
3. Düşüncelerimi metine dökmekte zorluk çekiyorum.	6	22,22
4. Metin oluşturma sürecinde işbirliği sağlanamıyor.	4	14,81
TOPLAM	27	100

Katılımcıların proje fikirlerini metin hâline getirirken en çok karşılaştıkları sorun konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu kategorinin frekansı 10’dır. Katılımcılar proje metnini oluştururken Türkçeyi düzgün kullanamadıklarını ifade etmiştir. Bu kategorinin içeriğinde imla kurallarını tam olarak bilmedikleri, teknik kelimeleri bilmediklerini, noktalama işaretlerini kullanma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

- “Cümleleri düzgün ve anlamlı kuramama, anlatmak istediğin konuyu uygun kelimelerle belirtememe, açık ve net ifade edememe ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır.” (K-48)

- “Paydaşlarım olan meslektaşlarımdan hiçbir destek görmedim.” (K-24)

Katılımcıların Finansman Bulma Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Proje Döngüsü Yönetiminin aşamalarından biri de hazırlanmış olan projenin hayata geçirilmesi için gerekli olan maddi kaynağı sağlayacak finansma-

nın bulunması aşamasıdır. Bu aşamada sorun yaşayan katılımcı sayısı 28 olup yaşanan sorunların neler olduğuna dair bulgular Tablo 5'te belirtilmektedir.

Tablo 5. Projelerine Finansman Bulma Konusunda Problem Yaşayan Katılımcıların Sorun Alanları

SORUNLAR	f	%
1. Kaynak yetersizdi.	22	78,58
2. Bütçeyi doğru belirleyemedik.	4	14,28
3. Otoriteler destek vermedi.	2	7,14
TOPLAM	28	100

Finansman bulma konusunda sorun yaşayan 28 katılımcının %78,58'i kaynakların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Geriye kalan %14,28'lik dilimde katılımcılar bütçeyi doğru belirleyemediklerini; %7,14'lük dilimde ise katılımcılar, otoritelerin projelerine maddi destek sağlamadıklarını belirtmişlerdir.

- "Bu konuda oldukça sorun yaşadım. Bana göre çok güzel olan bir proje konusu müdürüm tarafından desteklenmedi. Bu sorun karşısında aynı projeyi farklı bir kuruma sunmak zorunda kaldım." (K-9)

Katılımcıların Projenin Uygulanması Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Projenin hayata geçirildiği, faaliyetlerin gerçekleştirildiği uygulama aşamasında sorun yaşayan katılımcı sayısı 37 olup yaşanan sorunlar belirlenerek Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Projenin Uygulanması Aşamasında Problem Yaşayan Katılımcıların Sorun Alanları

SORUNLAR	f	%
1. Materyal eksikliği	13	35,15
2. İşbirliği sağlanamaması	9	24,32
3. Bilgi eksikliği	8	21,62
4. Evrak işlemlerinin gerçekleştirilmesi	4	10,81
5. İstatistiki verilerin oluşturulması	2	5,40
6. Uygulamamanın uzun zaman alması	1	2,70
TOPLAM	37	100

Projelerin uygulanması aşamasında sorun yaşayan 37 katılımcının %35,15'i materyal eksikliğinden şikayetçi olmuştur. Bu kategorinin frekansı 13'tür ve tabloda en yüksek frekansa sahip kategoridir. İşbirliği sağlanamadığı için projenin uygulanma aşamasında sorun yaşayan katılımcıların frekansı 9 iken konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten katılımcıların frekansı 8'dir.

- *"Daha çok maddi anlamda sorun yaşadım, araç- gereç bulmada sıkıntı yaşadım."* (K-39)

- *"Materyal bulmada zorluk yaşadık. Bunun için işbirliği yapıp beyin fırtınası gerçekleştirdik."* (K-45)

Katılımcıların Projenin Değerlendirilmesi Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Katılımcıların projelerin dış uzmanlar tarafından değerlendirilmesi aşamasında sorun yaşayan katılımcı sayısı yalnızca 11'dir. Katılımcıların hangi sorunlarla karşılaştıkları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Projelerin Değerlendirilmesi Aşamasında Problem Yaşayan Katılımcıların Sorun Alanları

SORUNLAR	f	%
1. Değerlendirmenin tarafsız yapıldığını düşünmüyorum.	5	45,46
2. Değerlendiricilerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	2	18,18
3. Projelerin detaylı incelenmediğine inanıyorum.	2	18,18
4. Değerlendirme ölçütleri paylaşılmıyor.	1	9,09
5. Değerlendirme süreci uzun tutuluyor.	1	9,09
TOPLAM	11	100

Tablo 7 incelendiğinde projelerin değerlendirilmesi sırasında sorun yaşadığını belirten 11 katılımcının %45,46'sı değerlendirmelerin tarafsız yapılmadığını düşünmektedir. Projelerin değerlendirilmesinde görev alan değerlendiricilerin yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların frekansı 2'dir. 11 katılımcının %18,18'i projelerin detaylı bir şekilde incelenmediğini düşünmektedir.

Eğitimcilerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların Proje...

- "Projelerin objektif olarak değerlendirilmediğini düşünüyorum. Özellikle uluslar arası projelerde Batı illerin daha fazla imtiyaz sahibi olduğuna inanıyorum." (K-9)

- "Değerlendiricilerin tarafsızlığından ve adaletinden şüpheliyim. Geçen sene Mersin ili çok fazla proje kazandı mesela. Projenin değerlendirme raporunu istemem rağmen tarafıma bir dönüş sağlamadılar." (K-24)

Katılımcıların Proje Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlara Ait Çözüm Önerileri

Katılımcıların proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar bütüncül bir şekilde ele alınarak katılımcılar tarafından sunulan çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Konu ile ilgili bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Projelerin Hazırlama ve Uygulama Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

ÇÖZÜMLER	f	%
1. Eğitimcilerle projeler hakkında eğitim verilmeli.	9	20,45
2. Teşvik edici etmenlerle eğitimcilerle projeye yapmaya heveslendirilmeli.	9	20,54
3. Gönüllü öğretmenlerden ekipler oluşturularak işbirliği içerisinde çalışılmalı.	9	20,54
4. Projelere ayrılan yerel kaynaklar artırılmalı.	8	18,18
5. Yöneticilerle projelere verdiği desteği artırmalı.	8	18,18
6. Okullarda proje ofisi bulunmalı.	1	2,29
TOPLAM	44	100

Katılımcıların cevaplarına göre belirlenen 6 kategori arasında en yüksek frekansa sahip 3 sorun alanı bulunmaktadır. Bu sorun alanlarının yüzdelik dilimleri 20,54, frekansları ise 9'dur. Eğitimcilerle projeler hakkında eğitim verilmenin çözüm olacağını ifade eden katılımcıların frekansı 9'dur. Bu katılımcılar bilgi yetersizliğinden doğan sorunların, projeler hakkında eğitim verilerek çözülebileceğini dile getirmişlerdir. Proje yapmaya isteksiz olan eğitimcilerle yönelik olarak ödül, başarı belgesi gibi teşvik edici etmenler kullanılarak proje hazırlamaya yönelik motivasyonun artırılacağını ifade eden katılımcıların

frekansı 9'dur. Proje çalışmalarının iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesini düşünen katılımcılar, meslektaşları ile iş birliği yapamadıklarını ifade etmiştir ve çözüm olarak da gönüllü öğretmenlerin kendi aralarında ekipler oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sorun alanının da frekans sayısı 9 olarak belirlenmiştir.

- "Öğretmenler sorumluluk almak istemeyip, farkındalık olmadığından proje hazırlamak istemiyorlar. Bu sorun öğretmen ve idarecilerimizin teşvik edilerek sürece aktif katılımları sağlanarak çözülebilir. Okullarda bir proje ofisi kurulup görevlendirme yapılmalı, meslektaşlar sürece katılmalıdır." (K-37)

- "Öğretmenler motive edilemiyor. Ekip oluşturulmuyor. Tek kişinin omuzlarına kalıyor bütün yük. Çözüm: Bilgilendirme eğitimi verilmeli proje konusunda. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışacak ekip hazırlanmalı." (K-35)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre; katılımcılar proje hazırlama ve uygulama süreçlerinin kendilerine tecrübe kazandırdığını, bu süreçlerin meslektaşlar ve öğrenciler arasında iş birliğini desteklediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu süreci konuların detaylı olarak incelendiği, bilimsel bilgiyi elde etmek için araştırmaların yapıldığı bir süreç olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar proje uygulama sürecinin kendilerine sağladığı avantajları belirtirken büyük bir çoğunluğu bu sürecin öncelikle bilimsel düşünme yeteneğini geliştirdiğini ve araştırma duygusunu artırdığını belirtmiştir. Bulgular Dağ ve Durdu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmayı kanıtlar niteliktedir. Dağ ve Durdu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan 364 adayın %76'sı proje çalışmasının araştırma becerilerinin gelişmesine katkısı olduğunu belirtirken %21'i kısmen araştırma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu proje konusu belirleme aşamasında sorun yaşadığını belirtmiştir ancak bu aşamada herhangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Yıldırım'ın (2009) yaptığı çalışmaya göre öğretmenler ve öğrenciler zaman zaman uygun proje seçmekte zorlanabilirler. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların vermiş olduğu cevaplar bu tezi kanıtlar niteliktedir.

Proje konusu belirlenmesi aşamasında katılımcıların genellikle yaşadığı sorun konunun uygulanabilir olup olmadığından emin olmamalarıdır. Metnin formülasyonu aşamasında sorun yaşayan ve bu süreçte sorun yaşamayan katılımcı sayıları birbirine oldukça yakındır fakat bu süreçte sorun yaşayan katılımcı sayısı düşük bir oranla sorun yaşamayan katılımcı sayısını geçmektedir. Projenin metin hâline getirilmesi yani projenin formülasyonu aşamasında sorun yaşayan katılımcılar proje konusu belirlemek hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, metin oluştururken dil bilgisi, yazım- imla kuralları gibi alanlarda sorun yaşayarak Türkçeyi düzgün kullanamadıklarını, düşüncelerini metin haline getirmekte sıkıntı yaşadıklarını ve projenin yazım aşamasında iş birliği sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin proje hazırlama ve uygulama süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Ay (2013) tarafından elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Projelerin planlı ve sistemli olmayı gerektirmesi, yeni ve yabancı olması, çok zaman alması, başka işlere ayrılan zamanı kısıtlaması öğretmenlerin sorun yaşamalarına neden olmakta; öğretmenler yeterli bilgiye ulaşamamaktan ve bilgiyi organize edememekten kaygılanmaktadır (Ay, 2013).

Finansman bulma aşaması proje döngüsü yönetimi aşamalarından biridir. Bu süreçte katılımcıların %56'sı sorun yaşadığını belirtirken %44'ü herhangi bir sorun yaşamadığını çünkü projelerinin TÜBİTAK, SODES ya da Avrupa Birliği tarafından finanse edildiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte sorun yaşayan katılımcılar ise genellikle kaynakların yetersiz olduğundan, proje bütçesini doğru belirleyemedikleri için süreç içerisinde mali boşluk yaşadıklarından, otoritelerin eğitim projelerine yeteri kadar destek vermediğinden bahsetmişlerdir. Proje döngüsünde yer alan en önemli aşamalardan biri uygulamadır çünkü bu aşamada proje hayat bulmaktadır. Faaliyetlerin gerçekleştirildiği, izleme sürecinin yapıldığı bu aşamada katılımcıların %74'ü sorun yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların uygulama aşamasında sıklıkla karşılaştıkları sorun materyal eksikliğidir. Okullarda proje yapmak için kullanılacak materyalin bulunmaması, bazı proje faaliyetlerini aksatmakta ya da bütçe kalemleri arasında transferde bulunarak materyale ayrılan bütçenin artmasına neden olmaktadır. Baldıran'ın (2011) araştırmasında projenin uygulanması aşamasında sorunların insan kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır fakat bu araştırma ile ortaya çıkan sonuç sorunların genellikle dış kaynak yetersizliğinden ortaya çıktığıdır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların

%78'i değerlendirme sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtirken; %22'si bu süreçte sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşadığını belirten katılımcıların büyük bir çoğunluğu değerlendirmelerin tarafsız yapılmadığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendiricilerin yetersiz olduğunu, projelerin detaylı şekilde incelenmediğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

Araştırmada, son olarak katılımcılardan proje hazırlama ve uygulama süreçlerinde sıklıkla karşılaştıkları sorunları belirtmeleri ve bu sorunların ne şekilde çözülebileceği hakkında çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, proje hazırlama ve uygulama sürecinde en çok karşılaştıkları sorunun projeler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitimcilerin proje hazırlamaya teşvik edilmemesi, maddi yetersizlikler ve okul yöneticilerinin proje hazırlayan öğretmenlere destek vermemesi de katılımcıların sıklıkla ifade ettikleri sorunlar arasında bulunmaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik ise eğitimcilere projeler hakkında eğitim verilmesi, başarı belgesi, maaşla ödüllendirme gibi teşvik edici etmenler kullanılarak eğitimcilerin proje yapmaya heveslendirilmeleri, okullarda proje hazırlamaya gönüllü olan öğretmenlerden ekip oluşturularak iş birliği içerisinde çalışmalarına fırsat verilmesi katılımcıların önerileri arasında bulunmaktadır. Özel (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin genellikle fiziki kapasite yetersizliklerinden dolayı proje faaliyetlerinden uzak durduğu bulgusuna ulaşılmıştır fakat bu araştırmada yer alan katılımcılar fiziki kapasite ile ilgili herhangi bir sorun yaşadıklarını belirtmemişlerdir.

Proje Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

Proje uygulayıcılarına yönelik öneriler resmî ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul idarecilerine ve öğretmenlere hazırlayacakları eğitim projelerinde yol göstermesi amacıyla geliştirilmiştir ve maddeler halinde sunulmuştur.

1. Proje döngüsü yönetiminin ilk aşaması olan proje fikrinin belirlenmesi konusunda sorun yaşamamak için projelerin var olan sorunlar üzerine hazırlanması gerekmektedir. Kurumların kendi kapasitelerini bilmeleri, sorunlarının, avantajlarının ve dezavantajlarının neler olduğunu belirlemeleri proje fikrinin oluşturulması aşamasında oldukça önemlidir. Proje fikrinin belirlen-

mesi aşamasında yaşanan sorunların önüne geçebilmek için etkili bir sorun analizi süreci önerilmektedir. Sorun analizini profesyonel bir şekilde gerçekleştirebilmek için eğitim kurumlarının GZFT analizlerini gerçekçi bir şekilde hazırlamaları sorunlarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Kurumların güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, kendilerine yönelik dışarıdan gelebilecek fırsat ve tehditleri tanımaları gerekmektedir.

2. Projelerin metin hâline getirilmesi aşamasında yaşanan sorunların önüne geçebilmek için eğitimcilerin proje yazım teknikleri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere Millî Eğitim Bakanlığı konu ile ilgili hizmet içi eğitim programları açmaktadır; fakat bu eğitimlerin kontenjanları sınırlı olduğu için her öğretmen bu etkinliklerden faydalanamamaktadır. İl millî eğitim müdürlükleri mahallî hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleyerek illerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik proje döngüsü yönetimi, proje yazım teknikleri konularında eğitim vermelelerinin yararlı olacağına inanılmaktadır.

3. Projelere eş finansman ya da iştirakçi olarak destek verebilecek ulusal ve yerel kurumlar, okullarda gerçekleştirdikleri tanıtım çalışmalarını artırarak, eğitimcilerin projelerine finansman bulma süreçlerini kolaylaştırabilirler.

4. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen proje faaliyetlerini artırmak, öğretmenleri proje hazırlamaya teşvik etmek için okul yöneticileri 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na göre hazırlamış oldukları 5 yıllık stratejik planlarında, kurumlarda proje hazırlanması ve uygulanmasına yönelik eylem planı hazırlamaları, performans göstergeleri oluşturmaları önerilmektedir. Valilikler, il millî eğitim müdürlükleri ve eğitim yöneticileri, projelerini başarıyla sonuçlandıran öğretmenlere başarı belgesi, maaşla ödülendirme vb. teşvik edici ödüller vererek öğretmenlerin ilgili konu ile ilgili motivasyonlarının artırılmasını sağlayacaklardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Eğitim projeleri üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen proje uygulamaları ile ilgili alan-yazın taraması yapıldığında genellikle öğrenci merkezli projeler ele alınarak proje tabanlı öğrenme konusu incelenmiştir. Günümüzde eğitim yöneticileri

ve öğretmenler de öğretim süreçlerine yön verecek birçok proje uygulaması içerisinde bulunmaktadır. Okul idarecileri ve öğretmenlerin hazırladıkları projelerin bilimsel açıdan incelenmesi, eğitimcilerin proje hazırlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenerek bu sorunlara yönelik iyileştirici ve önleyici çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitim alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak tamamlanmıştır. Gelecekte konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmasının, çok sayıda eğitimciye ulaşılabilmesi adına alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ay, Ş., (2013). "Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28- 63.
- Aytaç, T., (2000). "Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar", *Milli Eğitim Dergisi*, S.147, S.66-69.
- Baker, B.,Fisher, D. (1988). "Factors affecting project success", *Project Management Handbook*, New York: Van Nostrand Reinhold, S. 902- 919.
- Creswell, J.W., (2007). "Oualitative inquiry and research design:choosing among five approaches", *Thous and Oaks, Ca: Sage Publications* (2nd Edition).
- Baldıran, Ş., (2014). "Avrupa birliği destekli hibe projeleri yönetiminde karşılaşılan sorunların yararlanıcı kurumlar açısından değerlendirilmesi: amasya üniversitesi meslek yüksekokulu örneği", *I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi*, 28-29 Kasım, S.129-137. 2013, Ankara.
- Dağ, F., Durdu, L., (2011). "Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri", *5 Th International Computer&Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Davis, K.H. (1995). "Logical framework analysis: a methodology to turn vision into reality", *AIPM National Conference*, Adelaide, S. 393-397.
- Ece, E. , Kovancı, A., (2004). "Proje yönetimi ve insan kaynakları ilişkisi" , *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, C.1, S.4, S.75-85.
- Emrealp, S., (2013). "Belediyelerde proje yönetimi", *T.C. Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı Yayını*, İstanbul: Kent Basımevi.
- Eslek, S., (2015). "Fen bilgisi öğretmen ve öğrencilerinin proje hazırlama konusundaki bilgi ve becerilerinin araştırılması: Bu benim eserim proje çalışması", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.

- Gündüz, S., (2004). "Matematik projeleri ve sınıf etkinlikleri", İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Gürlek T. B., (2014). "Yenilikçi proje yönetimi değerlendirmesi", Ankara: Hayat Yayınları.
- Hesapçioğlu, M., (2010). "Etkili okul araştırmaları, eğitimde nitelik geliştirme" , *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildirisi*, İstanbul: Kültür Koleji Genel Müdürlüğü, Eğitim Araştırma- Geliştirme Merkezi.
- Iso 10006: 1997(E), "Quality management-guidelines to quality in project management". <https://www.iso.org/standard/2364.html> (Erişim Tarihi: 27.01.2018)
- Katz, L&Chard, S., (1989). "Engaging children's minds", *The Project Approach*, Norwood, Nj: Ablex.
- Karasar, N. (2012). "Bilimsel araştırma yöntemi", *Nobel Yayınevi*, 23. Basım
- Kerzner, H. (1992). "Project management: a systems approach to planning, scheduling and controlling" *New York: Van Nostrand Reinhold*.
- Munns, A.K, Bjeirmi, B.F. (1996). "The role of project management in achieving project success", *International Journal of Project Management*, V. 14 (2), S. 81-87.
- Özdemir, S., (2013). "Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama", *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Özel, M., (2013). "Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe fen ve teknoloji derslerindeki uygulanmasının incelenmesi", *Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Edirne
- Project Management Institute, (1996). "A guide to the project management body of knowledge", UpperDarby, PA: Project Management Institute.
- Saçlı, Ö. A., (2004). "Proje çalışmalarının eğitimdeki önemi" İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje, Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Tanrıoğen, A., (2012). "Bilimsel araştırma yöntemleri", Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı
- Yıldırım, A., (2009). "İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde proje yönetiminin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler/sınıf öğretmenlerinin tutumları" Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2011). "Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri" (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., (2013). "Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri", Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R., (1994). "The case study research, design and methods", Newburry Park, Sage-Publications (2nd Edition).

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN “GELECEĞE HAZIRLANIYORUM: PROBLEMLERE ÇÖZÜM ARIYORUM” PROJESİNİN KENDİLERİNE KATKILARINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurhan ÖZTÜRK¹, Esra BOZKURT ALTAN², Sema TAN³

* Bu çalışma 118B476 numaralı TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.
* Projede araştırmacı olarak görev alan Atilla ÖZDEMİR'e teşekkür ederiz.

- 1 Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, nurhanozturk@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8624-3609.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, esrabozkurt@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5592-1726.
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı, sematan@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9816-8930.

Geliş Tarihi: 29.03.2019 Kabul Tarihi: 26.06.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bir okul dışı öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” adlı TÜBİTAK projesinin katılımcılarından oluşmaktadır. Katılımcılar; dezavantajlı, normal gelişim gösteren ve özel yetenekli olarak nitelendirilen altıncı ve yedinci sınıf toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır. Sekiz günlük proje boyunca 8 farklı üniversitede görev yapan 23 farklı öğretmen tarafından öğrencilere otuz beş farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Veriler, alan notları ve öğrenci günlükleri kullanılarak toplanmış ve bilgi, beceri, duyuş ve fen, mühendislik, teknoloji, toplum ve çevre (FMTTÇ) olarak adlandırılan dört ana kategoride betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, projedeki etkinliklerin kendilerinin fen bilimleri, matematik ve mühendislik hakkında yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve et-

kinliklerin bilimsel süreç becerilerine, yaşam becerilerine, mühendislik ve tasarım becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; etkinliklerin uygulanması sırasında fen bilimlerine, matematiğe, teknolojiye ve mühendisliğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve fen, mühendislik ve teknoloji arasında ilişki kurabildiklerini belirtmişlerdir. Proje sürecinin ürün geliştirmeleri ve rekabet duygularını harekete geçirmeler aracılığıyla motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri dikkate alındığında ürün geliştirme etkinliklerinin okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılmasının onların bilgi ve becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılacak çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, beceri, duyuş, FMTTÇ, okul dışı öğrenme ortamı

INVESTIGATION OF THE MIDDLE SCHOOL STUDENTS’ EVALUATION ON THE SELF-CONTRIBUTION OF THE PROJECT NAMED “PREPARING FOR FUTURE: LOOKING FOR SOLUTIONS”

Abstract:

The purpose of this research was to examine the middle school students’ opinions on an out-of-school learning environment. In this case study, the sample consisted of the participants of the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) project named ‘Preparing for future: Looking for Solutions’. The participants were 50 sixth and seventh grade students with disadvantaged, normally developed, and gifted backgrounds. Thirty-five different activities were carried out by 23 different instructors from 8 different universities during the 8-day project. The data were collected via field notes and journals of students and were descriptively analyzed in four main categories named knowledge, skill, sense, and science, engineering, technology, society, and environment. As for the findings, the students claimed that the activities

in the project helped them learn new information about science, mathematics, and engineering, and the activities contributed their science processing skills, life skills, and engineering and design skills. They furtherly claimed that they developed positive attitudes towards science, mathematics, technology, and engineering during the implementation of the activities and they were able to establish the relationships among science, engineering, and technology. It was also underlined by the students that involving in such project helped them increase their motivation for learning through product development and competitive feelings. Considering the students' opinions, it might be stated that the use of product development activities in in-school and out-of-school learning environments will contribute positively to the development of the students' knowledge and skills. We believed that the findings of this research will guide the future studies that will be carried out in the learning environments outside of the regular school environment.

Key words: Knowledge, out-of school learning environment, skill, sense

Giriş

Bireyin bilgiyi teorinin ötesine taşımaya, günlük yaşamı ile bütünleştirme, öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil olması ve ürün elde etmesi gibi hususların, yaşadığımız yüzyılın eğitim anlayışında önem kazandığı görülmektedir (Anagün vd., 2016). 21. yüzyılda, eğitim anlayışı bireylerin bu yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanması üzerine inşa edilmektedir. Çeşitli organizasyonlar tarafından tanımlanan bu becerilerin [American Association of Colleges and Universities (AACU), International Society for Technology in Education (ISTE); Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)] araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, inovasyon, girişimcilik, karar verme ve iletişim gibi beceriler olduğu görülmektedir (Bozkurt Altan, 2017). Bu becerilere sahip olmanın bu yüzyılda başarılı olmada için önem arz ettiği bilinmektedir. Bu durumun yansımalarını öğretim programlarında da görmek mümkündür. Fen bilimleri dersi öğretim programlarında yaşam becerileri kapsamında ele alınan becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile örtüştüğü görülmektedir (MEB, 2018a). Başka bir ifadeyle 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi fen bilimleri öğretim programının da hedefleri arasında yer almaktadır. Zira matematikten sosyal bilgiler dersi öğretim prog-

ramına birçok öğretim programında da 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine vurgu yapıldığı görülebilmektedir (MEB, 2018a; 2018b; 2018c). Okulun yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarında da öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Grolnic vd., 2007; Marulcu, Saylan, & Güven, 2014; Şahin, Ayar, & Adıgüzel, 2014). Okul dışı öğrenme ortamlarının daha verimli geçecek biçimde öğrenme sürecini etkileyeceği aşikârdır (Karademir, 2018).

Okul dışı öğrenme ortamlarına, doğal tarihî müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, parklar, bilimsel araştırma laboratuvarları gibi örnekler verilebilir (Karademir, 2018; Laçın Şimşek, 2011). Bununla birlikte son yıllarda tüm illerde kurularak bir hayli önem kazanan bilim merkezleri, üniversitelerin bünyesinde açılan çocuk üniversiteleri ve TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilen projeler (bilim ve toplum projeleri, bilim şenlikleri, bilim fuarları gibi) de okul dışı öğrenme ortamlarını destekleyen ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda TÜBİTAK destekli doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında 4004 kodlu “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesi bir okul dışı öğrenme ortamı olan Sinop Çocuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiştir.

Son yıllarda alanyazında okul dışı öğrenme ortamları ile birçok çalışma yürütülmüş ve okul dışı öğrenme sürecinin öğrencilerin ilgisini çektiği, konulara yönelik merak ve istek uyandırdığı (Tatar & Bağrıyanık, 2012), fene yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Akay, 2013; Bozdoğan, 2008; Karademir, 2013; Kavak, Tufan & Demirelli, 2006; Lakin, 2006; Öztürk & Bozkurt Altan, 2019; Sönmez, Gökbulut & Sapsağlam 2013; Tatar & Bağrıyanık, 2012;); öğrenme ortamlarını eğlenceli hâle getirdiği (Buluş Kırıkkaya, Bozkurt & İmalı, 2011; Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu & Öztürk, 2019; Öztürk & Bozkurt Altan, 2019), akademik başarıyı desteklediği (Selanik-Ay & Erbasan, 2016), bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerilerine katkı sağladığı (Bozdoğan, 2012; Erten & Taşçı, 2016), doğaya yönelimi artırdığı ve çevreye duyarlılığı sağladığı (Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu & Öztürk, 2019; Feyzioğlu vd., 2012; Kefeli vd., 2018); STEM (Science-Fen, Technology-Teknoloji, Engineering-Mühendislik, Mathematics-Matematik) alanlarına yönelik farkındalık oluşturduğu ve bu alanlarda kariyer gelişimine ilgiyi artırdığı (Afterschool Alliance, 2013; Bozkurt Altan vd., 2019; Grolnic vd., 2007), yaratıcılığı geliştirdiği (Marulcu vd., 2014) ve 21. yüzyıl becerilerine katkı sağladığını gösteren (Bozkurt Altan vd., 2019;

Öztürk & Bozkurt Altan, 2019; Şahin vd., 2014) çalışmalar mevcuttur. Ancak eldeki çalışmada yukarıda bahsi geçen bütün bu disiplinler ayrı ayrı değil bir bütün olarak ele alınmış ve 21. yüzyılın gerektirdiği bu disiplinleri içeren becerileri desteklemek amacıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlikler fen, teknoloji, matematik, mühendislik disiplinlerinin bir arada kullanılmasının yanı sıra drama, resim, müzik ve hafıza oyunları gibi öğrencilerin öğrenmeye hazırlanabileceği, ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapabilecekleri ve öğrenme sürecinde aktif rol alabilecekleri farklı disiplinlerin entegrasyonunu içermektedir. Ayrıca eldeki çalışmanın katılımcılarının dezavantajlı, normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerden oluşması ve böylelikle bu öğrencilerin akran ilişkilerini olumlu yönde geliştirmelerine katkı sağlaması bakımından alanyazındaki diğer çalışmalardan ayrılacağı düşünülmektedir.

TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilen projelerin öğrencilere nasıl katkı sağladığının araştırılması bu projelerin yaygın etkisinin ortaya konması bakımından önem arz etmektedir. Öğrencilerin görüşlerini öğrenim gördükleri okullarda arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşımları gelecekte yapılması planlanan başka okul dışı öğrenme projelerine katılım taleplerinin artmasına ve bu projelerden çok sayıda öğrencinin yararlanmasına imkân verebilecektir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışma bulgularının öğrencilere katkıları açısından değerlendirilmesinin, gelecek projelerdeki etkinliklerin öğrenci görüşlerinin de dikkate alınarak tasarlanmasına ve böylece öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının felsefesine uygun bir okul dışı öğrenme ortamı gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada bir okul dışı öğrenme ortamı olarak TÜBİTAK destekli doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında hazırlanan 4004 kodlu “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesinin kendilerine katkılarının öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesine katılım gösteren öğrenciler bu projenin kendilerine nasıl katkılar yaptığını düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir okul dışı öğrenme ortamının, ortaokul öğrencilerine katkılarının öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni esas alınarak planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesinin katılımcılarından oluşmaktadır. Katılımcılar, Sinop ili merkez ilçelerindeki devlet okullarının 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören 50 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu projeye katılmak üzere gönüllülük esasına göre başvuruda bulunan katılımcılar arasından basit tesadüfi örnekleme tekniğine uygun olarak seçilmiş dezavantajlı, normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme göre belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme ulaşılabılır evrende bulunan her birimin (kişiler, durumlar gibi) örnekleme bulunma şansı eşittir ve birinin seçilme şansı diğerinin seçilme şansını etkilemez (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Özellikler	f
Cinsiyet	Kız	25
	Erkek	25
Anne eğitim durumu	İlköğretim	12
	Lise	27
	Üniversite	10
	Lisans üstü	1
Baba eğitim durumu	İlköğretim	9
	Lise	26
	Üniversite	14
	Lisans üstü	1

Anne çalışma durumu	Çalışıyor	29
	Çalışmıyor	21
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	47
	Çalışmıyor	3
Not ortalaması	80-84	7
	85-89	3
	90-94	14
	95-100	26
Grup	Dezavantajlı	10
	Normal gelişim gösteren	28
	Özel yetenekli	12

Tablo 1’de sunulduğu gibi projeye katılan öğrencilerin 25’i kız, 25’i ise erkektir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının anne eğitim durumu ($f=27$) ve baba eğitim durumunun ($f=26$) lise olduğu görülmektedir. Projeye katılan öğrencilerin tamamına yakınının babası çalışırken ($f=47$), birçoğunun annesi de çalışmaktadır ($f=29$). Öğrencilerin bir kısmının annesi çalışmamakta ($f=21$), 3 öğrencinin ise babası çalışmamaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının bir önceki döneme ait genel akademik not ortalamasının 95-100 arasında olduğu ($f=26$), bir kısmının 90-94 arasında olduğu ($f=14$), 3 öğrencinin 85-89 arasında olduğu ve 7 öğrencinin ise 80-84 arasında olduğu belirlenmiştir. Projeye katılan öğrenciler dezavantajlı ($f=10$), normal gelişim gösteren ($f=28$) ve özel yetenekli ($f=12$) olmak üzere üç farklı gruptan oluşmaktadırlar. Dezavantajlı grupta bulunan öğrenciler projenin gerçekleştirildiği ilin civar köylerinde yaşamaktadır. Söz konusu öğrencilerin aileleri tarım ve hayvancılık ile geçimini sağlamaktadır ve aylık ortalama gelirleri asgari ücret veya altında bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler projenin gerçekleştirildiği şehirde bulunan Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin başvuruları arasından belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ise projenin gerçekleştiği ilin merkez ilçesindeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu çalışmada sosyoekonomik düzey bakımından avantajlı/dezavantajlı gruplar ve özel yetenekli öğrenci grubu ile çalışılmasının başlıca nedeni proje katılımcılarının toplumun farklı kesimlerinden olabildiğince çeşitlendirilerek oluşturulmak istenmesidir. Çalışmada proje sürecinin ka-

tılımcılara katkılarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amaçlanmadığından veriler bu doğrultuda toplanmamıştır.

Etkinliklerin Belirlenmesi ve Pilot Uygulama

TÜBİTAK projesinin yazım aşamasında projeyi planlayan ekiple bir toplantı yapılmış ve civardaki öğretmenlerin de görüşleri alınarak projede gerçekleştirilecek etkinliklerin kapsamının 21. yüzyıl becerileri olması kararlaştırılmıştır. Daha sonra projeye etkinlikleri ile katılım gösterebilecek olan alan uzmanları ile iletişime geçilmiş ve her alan uzmanından kendi alanına yönelik etkinlik önerileri alınarak bir etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Eldeki çalışmanın araştırmacıları oluşturulan bu havuzdan projenin hedefleri doğrultusunda etkinlik seçmek için aşağıdaki kriterleri oluşturmuş ve bu doğrultuda proje boyunca gerçekleştirilecek olan etkinlikleri belirlemişlerdir. Buna göre;

- ✓ Etkinlikler 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik planlanmış olmalıdır.
- ✓ Etkinlik planları öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek, yönlendirmeden uzak ve açık uçlu tasarımlara sahip olmalıdır.
- ✓ Etkinlik süreleri projenin günlük programına uyabilecek uzunlukta olmalıdır.
- ✓ Etkinlikte kullanılacak materyaller, proje bütçesi ve eldeki imkânlar doğrultusunda temin edilebilir olmalıdır.
- ✓ Etkinlikler katılımcıların sınıf düzeyine uygun olmalıdır.

Ayrıca proje kapsamında gerçekleştirilmiş olan etkinliklerden bazılarının daha önce Sinop Çocuk Üniversitesinde gerçekleştirilen benzer bir programda pilot uygulamaları gerçekleştirilmiş ve bu etkinlikler öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda revize edilip mevcut projede gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Uygulama Süreci

TÜBİTAK tarafından desteklenen “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesi, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyılın gerektirdiği beceriler (karar verme, yaratıcılık ve inovasyon, problem çözme,

girişimcilik, iletişim gibi) katkı sağlamak amacıyla 8 gün boyunca gerçekleştirilmiştir. Proje yirmi beşer öğrenciden oluşan iki grup (Grup 1 ve Grup 2) ile gerçekleştirilmiştir. İki grup aynı saat aralıklarında açılış, ara öğün, yemek arası, kapanış etkinlikleri dışında paralel oturumlar olarak çaprazlanan etkinlik süreçlerine dâhil olmuşlardır. Proje tamamlandığında öğrencilerin tamamı aynı etkinliklere katılım sağlamıştır. Proje süresince öğrenciler işbirlikli çalışma, hesaplamalı düşünme, karar verme, problem çözüme, tasarım geliştirme, yenilikçi ve yaratıcı düşünme ve merak duygularını açığa çıkarmak üzere çeşitli etkinliklere katılım göstermişlerdir. Projede sosyobilimsel konular, matematik ve modelleme, STEM odaklı etkinlikler ve yaratıcı düşünme etkinlikleri çerçevesinde birbirinden farklı 35 etkinlik gerçekleştirilmiş ve her etkinlik sonrası öğrenciler için 15 dakika dinlenme arası verilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde proje yürütücüsü, 3 araştırmacı, 24 öğretmen ve 6 rehber görev almıştır. Proje yürütücüsü fen eğitimi alanında, projenin 3 araştırmacısı fen, matematik ve özel yetenek alanlarında, 8 farklı üniversiteden katılım gösteren öğretmenlerin 15'i fen, matematik, yaratıcılık, müzik, biyoloji alanlarında doktora derecesine sahiptir. Ayrıca projede su ürünleri alanında 1 doktora öğrencisi, fen eğitimi alanında 3 yüksek lisans öğrencisi ve biri uzman olmak üzere toplam 5 öğretmen görev almıştır. Projede görev alan öğretmenler BİLSEM'de (bilim ve sanat merkezi) görev yapmaktadır. Proje kapsamındaki etkinliklerin çoğu fakülte yerleşkesinde (sınıf, müzik odası, resim atölyesi, laboratuvar gibi) gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, Sarıkum Tabiat Parkı ile Su Ürünleri Fakültesinde de etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Proje etkinlikleri; STEM, sosyobilimsel konular, matematiksel modelleme, hesaplamalı düşünme, farklı disiplinleri (fen, matematik, mühendislik, teknoloji) içeren müzikle ilgili ritim tutma, müzik aleti çalma, canlandırma, hafıza, zekâ, yaratıcı çalışma, doğadan materyal toplama, canlıları tanıma, yeni teknolojileri tanıma ve uygulamaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinlikler her sabah 9'da başlamış ve etkinlik süresine göre 17.00-18.30 arasında tamamlanmıştır. Projede sürecinde yapılan etkinlikler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Proje Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler

Etkinlikler			
Etkinlik 1	Tanuma-Tanışma (Drama)	Etkinlik 19	Elektrik Devreleri
Etkinlik 2	Web 2.0 Araçlarıyla Geleceğimi Kodluyorum	Etkinlik 20	Servo Motor Çalıştırma
Etkinlik 3	Radar Sistemleri	Etkinlik 21	İzle - Düşün - Tartış
Etkinlik 4	Sierpinski Üçgeni (3 boyutlu)	Etkinlik 22	Kendi Aydınlatmamızı Yapalım
Etkinlik 5	Sarıkum’ un Biyoçeşitliliği	Etkinlik 23	Kendi Hikayemi Anlatıyorum
Etkinlik 6	Kafeterya Tasarımı	Etkinlik 24	Arduino ile Kolay Geçiş
Etkinlik 7	Dayanıklı Bacak Tasarımı	Etkinlik 25	Trafik Lambası
Etkinlik 8	Park Projesi	Etkinlik 26	Gelecekteki Çevremiz
Etkinlik 9	Çevre Dostu Yaşam Alanı Tasarımı	Etkinlik 27	Hepimiz Birimiz, Birimiz Hepimiz için
Etkinlik 10	Eğlenerek Zekamı Geliştiriyorum	Etkinlik 28	Mühendislik Ürünü Su Ürünleri
Etkinlik 11	Estetik, 3 Boyut ve 1 Delik	Etkinlik 29	Meyvelerden Müzik Aleti Yapımı
Etkinlik 12	Origami Yapıyoruz	Etkinlik 30	Soyu Tükenmekte olan Canlıların Korunması
Etkinlik 13	Sıra Sende	Etkinlik 31	Yapışkanlı Kağıt
Etkinlik 14	Taşınabilir Çeşme	Etkinlik 32	İçeceklerimizin Sıcaklığını Sabit Tutalım
Etkinlik 15	Olay Yeri İnceleme Uzmanı	Etkinlik 33	Dikiş Makinası
Etkinlik 16	Çiçek Bahçesi	Etkinlik 34	Kendi Roketimizi Yapalım
Etkinlik 17	Rüzgâr Gücü İle Elektrik Üretimi	Etkinlik 35	Bilgilendirme Spotu Hazırlıyoruz
Etkinlik 18	Sosyobilimsel Konulara İlişkin Afiş Tasarımı	Kapanış	

Projenin uygulama sürecine ilişkin örnek fotoğraflardan bazıları aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 1: Sarıkum' un Biyoçeşitliliği



Fotoğraf 2: Web 2.0 Araçlarıyla Geleceğimi Kodluyorum



Fotoğraf 3: Taşınabilir Çeşme



Fotoğraf 4: Estetik, 3 Boyut ve 1 Delik



Fotoğraf 5: Meyvelerden Müzik Aleti Yapımı



Fotoğraf 6: Olay Yeri İnceleme Uzmanı

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen projenin öğrencilere katkılarının kendi görüşleri ile değerlendirildiği bu çalışmada, öğrencilerden derinlemesine veri alabilmek için öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Bunun yanı sıra etkinliklerin tamamı uygulama odaklı olduğundan öğrencilerin istenen becerileri kazanıp kazanmadığını tespit etmek amacı ile araştırmacılar tarafından alan notları alınmıştır. Bu sebeple, eldeki çalışmanın veri kaynağını araştırmacıların alan notları ve projeye katılan öğrencilerin günlükleri oluşturmaktadır. Veri kaynakları ve verilerin analizi ayrıntılı biçimde sırası ile aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı Alan Notları: Alan notları gözlem tekniği esas alınarak toplanmıştır. Gözlem, davranışların ilk elden gözlenebilmesine olanak sağladığı için araştırmalarda önemli bir veri kaynağı hâline gelmektedir (Merriam, 2009). Projede gerçekleştirilen etkinlikler ve etkinlik sürecindeki öğrenci davranışlarını gözlemek amacıyla tüm uygulama süreci 2 fen eğitimi ve 1 özel yetenek uzmanı tarafından gözlemlenmiş ve tüm süreç fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Gözlemci katılımcılar uygulama sürecinin seyrini etkilememek, gerek eğitmenin gerekse de katılımcıların dikkatini dağıtmamak için uygulama yapılan ortamda en arkada bulunmuşlar ve notlarını almışlardır. Gözlemci araştırmacıların uygulama sürecinde notlar almasının, notları ayrıntılı biçimde kaydetmelerinin araştırma bulgularının yorumlanmasında (Merriam, 2009) önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Alan notları proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere ne gibi katkılar sağladığına yönelik öğrencilerin sarf ettikleri ifadeler, jestler, mimikler gibi göstermiş oldukları davranışlar esas alınarak tutulmuştur. Alan notları betimsel özellik göstermekte ve alan notlarında gözlem tarihi, gözlemin nerede gerçekleştirildiği, gözlem esnasında ortamda yer alan katılımcı ve araştırmacıların özelliklerinin neler olduğu, alan notunun alındığı uygulama sürecinde hangi etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiği gibi bilgiler içermektedir (Zayimoğlu Öztürk & Öztürk, 2014). Alan notları her günün sonunda üç ayrı araştırmacı tarafından bağımsız biçimde düzenlenmiş ve etkinlik bazında projenin amacına uygun olarak sürekli karşılaştırmalar yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

Öğrenci Günlüğü: Proje süresince her günün sonunda öğrencilere o güne yönelik düşüncelerini yazmaları için öğrenci günlüğü formları dağıtılmıştır. Öğrenci günlüğünde sorulan soru ile etkinliklerin öğrencilerde hangi bece-

rileri/kazanımları geliştirdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Veri analizinde belirlenen genel kategoriler ve kategoriler fen bilimleri dersi öğretim programının öğrenme alanları (bilgi, beceri, duyuş ve FMTC) temel alınarak oluşturulmuştur. Günlüklerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde analiz edilerek belirtilen kategorilere ait kodlar belirlenmiştir. Üçüncü araştırmacının analizleri değerlendirmesi ile analiz tamamlanmış ve kategori, kod listesi nihai hâlini almıştır. Bu süreçte iki araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik=görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı formülünden yola çıkarak hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar kodlardan 30'u üzerinde görüş birliğine varmış, 3 kod da ise görüş ayrılığına düşmüştür. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu oran yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin günlüklerinin analizi sonucunda oluşan kategori, kod ve örnek ifade Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Günlüklere İlişkin Örnek Kategori, Kod ve İfadeler

Genel Kategori	Kategori	Kod	Örnek İfade
Beceri	Bilimsel Süreç Becerileri	Problem çözme	<i>“Problemlere çözüm üretmeyi öğrendim.” (Ö13)</i>

Bulgular

Proje süresince gerçekleştirilen etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında **öğrencilerin** hangi becerilerine nasıl katkı sağladığının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin günlükleri ve araştırmacıların alan notlarından elde edilen bulgular detaylı biçimde Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Proje Sürecine Yönelik Görüşleri

Genel Kategori	Kategori	Kod	f
Bilgi	Öğrenme	Yeni bilgi	52
Beceri	Bilimsel Süreç Becerileri	Problem çözme	89
		Gözlem yapma	19
		Verileri kullanma ve Model oluşturma	15
		Verileri kaydetme	12
		Tahmin etme	10
	Yaşam Becerileri	Analitik düşünme	59
		Karar verme	80
		Yaratıcı düşünme	330
		İletişim	16
		Takım çalışması	45
Mühendislik ve tasarım becerileri	Yenilikçi düşünme	180	
Duyuş	Tutum	Eğlenceli	573
		İlgi çekici	105
		Sıkıcı	14
		Zor	9
	Motivasyon	Üretmek	22
		Rekabet	17
		Öğrenme ortamı	11
	Sorumluluk	Canlıları koruma	28
		Görev bilinci	24
		Doğayı koruma	64
		Zaman planlaması	11
	FMTC	Fen, Mühendislik ve Teknoloji İlişkisi	Fen ve teknoloji ilişkisi
Mühendislik ve fen ilişkisi			108
Mühendislik ve teknoloji			22
Sosyo-Bilimsel Konular		Tartışma	85
		Fikir üretme	31
Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci		Balıkların önemi	27
		Böceklerin önemi	22
Fen ve Kariyer Bilinci		Fen bilimleri	8
		Mühendis	8
		Mimar	3

Not. FMTC= Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin proje sürecinde yapılan etkinlikleri bilgi, beceri ve duyuş ve FMTTÇ öğrenme alanlarına olan katkıları ile değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler bilgi genel kategorisinde etkinliklerle ilgili yeni bilgiler edindiklerini (f=52) belirtmişlerdir. Öğrenci günlüklerinden örnek ifadeler şu şekildedir:

“Okulda öğrendiğim bilgilerimi pekiştirdim.”

“Elektrik devresi kurmayı öğrendim ve akımın nasıl geçtiğini öğrendim.”

“Bilgilerimi pekiştirdim ve çok eğlendim.”

“Zamana karşı yarışırken birçok yeni bilgi öğrendik.”

Öğrencilerin proje süresince yapılan etkinlikler ile ilgili beceri genel kategorisi kapsamında yaptıkları değerlendirmeler bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri alt kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrenciler bilimsel süreç becerilerine sağladığı katkıyı problem çözme (f=89), gözlem yapma (f=19), verileri kullanma ve model oluşturma (f=15), verileri kaydetme (f=12) ve tahmin etme (f=10) becerileri üzerinden açıklamışlardır. Örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Problemlere estetik çözüm bulduk, eğlenceliydi.”

“Problemlere çözüm üretmeyi geliştirdi.”

“Problemlere çözüm bularak kodlamayı öğrendim.”

“Çeşitli hayvanlar yakaladık, gözlem yaptık ve çok eğlenceliydi.”

“Böcekleri inceledik, gözlem yaptık.”

“Çizgi grafiği oluşturmamı geliştirdi.”

“Verileri grafikte gösterebildim.”

Araştırmacıların alan notlarında da proje sürecinin öğrencilerin çeşitli becerilerine katkı sağladığına yönelik gözlem notları yer almaktadır. Örneğin “Sankum’un Biyoçeşitliliği” etkinliğine farklı zamanlarda katılan gözlemci araştırmacıların notlarında, öğrencilerin doğadaki canlıları gözlemledikleri esnada, arkadaşlarına farklı bir tür gördüklerinde mutlu olduklarını ifade ettikleri yer almaktadır. Öğrencilerden birinin, yakaladıkları böceklerle ilgili eğitimcisi “Öğretmenim yusufçuk böceğinin gözlerinin rengine ve kanatlarına bak-

sanıza...” dediği, diğer bir öğrencinin “Yakaladığımız böceğin vücudu geniş...” gibi bir ifade ile gözlemlerini paylaştıkları belirlenmiştir. “Olay yeri inceleme” etkinliğinde de feni ve matematiği bir problem durumuna çözüm getirmek amacıyla kullanmışlardır. Özellikle gruplar hürsüzün tespiti ilgi ile hesaplamalar yapmışlar ve kan gruplarını belirlemişlerdir.

Öğrenciler proje sürecinde yapılan etkinliklerin yaşam becerileri alt kategorisinde kendilerinde analitik düşünme (f=59), yaratıcı düşünme (f=330), karar verme (f=80), takım çalışması (f=45) ve iletişim becerisi (f=16) becerilerine katkı sağladığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yaratıcılık ve görselliğimizi geliştirdi.”

“Masal yazarken komik ve eğlenceli idi ve hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştirdi.”

“Karar vermeye çalışmak ve düşünme yeteneğimin gelişmesi hoşuma gitti.”

“Grup çalışması yapmak çok eğlenceliydi.”

Öğrencilerin “Arduinio ile Kolay Geçiş” ve “Trafik lambası” etkinliklerinde Arduinio kullanırken grup arkadaşları ile dikkatlerini programa verdikleri ve grubun diğer gruplardan önce bitirmek için yarıştıkları alan notlarında yer almaktadır. Benzer biçimde örneğin “Kendi Hikâyemi, Anlatıyorum” etkinliğinde bir öğrencinin “Öğretmenim hikâyeyi kendimiz yazdık hepimiz farklı şeyler düşündük...” ifadesi ile yaratıcı düşünme becerisine vurgu yaptığı belirlenmiştir. “İzle-Düşün-Tartış” etkinliğinde de öğrencilerin tartışmalı bir konu üzerinden tartıştıkları ve sınıf içi tartışma sonrası öğrencilerden birinin “kararım değişti öğretmenim söylenenleri düşünce...” ifadesi ile karar verme becerisine atf yaptığı tespit edilmiştir.

Mühendislik ve tasarım becerileri alt temasında ise öğrencilerin proje sürecinin yenilikçi düşünmelerine (f=180) katkı sağladığına yönelik ifadeleri öğrenci günlüklerinde yer almaktadır. Yenilikçi düşünme becerileri kapsamına öğrencilerin tasarım, kodlama gibi ifadeleri alınmıştır. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kodlamayı daha iyi kavramama ve kendimi geliştirmeme sebep oldu.”

“Yeni tasarımlar yaparak soyu tükenmekte olan hayvanları kurtarmayı öğrendik.”

“Matematik bilgim gelişti ve ilk defa kafeterya tasarımı yaptım.”

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili olarak bir ürün ortaya koyduklarında kendilerinde fark ettikleri beceri ve kazanımları uygulama sürecinde ifadeleri ve davranışları ile de yansıtmışlardır. Örneğin “Taşınabilir Çeşme” etkinliğinde öğrenciler tasarım yaparken günlük hayat probleminde çözüm bulmak için çok yönlü düşündüklerini “Öğretmenim tasarımı yaparken suyun.....sürede akması ve idare etmesi için basınçla ilgili bilgilerimizi kullandık...” gibi ifadeler ile grup sunumlarında belirtmişlerdir.

Öğrencilerin duyuş genel kategorisinde yer alan tutum kategorisinde uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin eğlenceli (f=573) ve ilgi çekici (f=105) olduğuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ancak etkinliklerle ilgili olarak etkinlikleri sıkıcı (f=14) ve zor (f=9) olarak değerlendiren öğrenciler de bulunmaktadır. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çok güzel ve eğlenceliydi. Aynı zamanda grup dayanışması vardı.”

“Uygun materyaller ile güzel bir lamba yapmayı öğrendik, çok eğlenceliydi.”

“Geleceği düşünürken hayal gücüm gelişti ve eğlendim.”

“Sıkıldım çünkü etkinliği sevmедim.”

“Etkinlik yaparken zorlandım...”

“Canlılar çok ilgimi çekti çok sevdim...”

Öğrencilerin tüm uygulama sürecinde genel olarak etkinliklerde olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiş ve bulgu, gerek öğrenci günlükleri gerekse de araştırmacı alan notları ile desteklenmektedir. Etkinliklerle ilgili olumsuz tutum sergileyen öğrenciler etkinliğin zor ve sıkıcı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Örneğin “Radar Sistemleri” etkinliğinde bir öğrenci araştırmacıya etkinliğin ne zaman biteceğini sormuş ve ardından sıkıldığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin duyuş genel kategorisinde ele alınan motivasyon alt temasında ürün geliştirme (f=22), rekabet (f=17) ve rahat ortam (f=11) sağlanmasını motivasyonlarına katkı sağlayıcı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yeni bir ürün ortaya koymak çok keyifliydi.”

“Yarışma rekabetli ve eğlenceli bir şey...”

“Gruplar arası rekabet yapıyorduk daha eğlenceliydi.”

Araştırmacıların alan notlarında bir grubun “İçeceklerimizi Sabit Tatalım” etkinliğinde ortaya koydukları ürün sunumu esnasında “*Termosu kendimiz yaptık ısı yalıtımını düşünerek... Aslında bir probleme çözüm bulmuş olduk burası keyifliydi.*” ifadeleri yer almaktadır. Bu durum ile öğrencilerin ürün tasarlama-ya yönelik olumlu yaklaşımları olduğu söylenebilir.

Öğrenciler proje sürecinin, doğa sevgisi (f=64), farklı görüşlere saygı (f=30), hayvan sevgisi (f=28), görev bilinci (f=24) ve planlamaya (f=11) yönelik sorumlulukla ilgili alanlara olumlu katkılarının olduğu vurgu yapmışlardır. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Böceklerle dokunamazdım bile arkadaşlarımla inceleme fırsatım oldu.”

“Etkinlikte bazen görev paylaşımı yaptık...”

“Kendim dışında farklı düşünenleri de dinledim ve çok şey kattı diyebilirim.”

Öğrencilerin örneğin “Sıra Sende” etkinliğinde tartıştıkları konuyla ilgili farklı görüşleri saygı ile arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinledikleri gözlenmiştir.

Fen, mühendislik, teknoloji, toplum ve çevre genel kategorisinde öğrenciler fen, mühendislik ve teknoloji ilişkisi kategorisine yönelik mühendislik ile fen ilişkisi kurma (f=108), fen ile teknoloji ilişkisi kurma (f=46) ve mühendislik ile teknoloji ilişkisi kurma (f=22) bakımından katkılarının olduğu vurgu yapmışlardır. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yumurtaları korumaya çalışmak ve kaç yumurta olduğunu hesaplamak çok eğlenceliydi.”

“Hesaplamalar yapmak hoşuma gidiyor.”

“Bir mühendis gibi kafamızı kullanarak tasarım yaptık.”

Araştırmacıların alan notlarında proje sürecinde öğrencilerin matematiksel hesaplamaların, tasarımın ve kodlamanın yer aldığı etkinliklerde diğer etkinliklere göre daha aktif ve katılımcı oldukları gözlenmiştir. Örneğin “İçeceklerimizi Sabit Tatalım” etkinliğinde öğrencilerden, günlük hayat problemine çözüm ararken mühendis gibi düşünmeleri beklenmiştir. Gruplar problemi tanımlayıp çözüm önerileri getirmişlerdir. Bu esnada nasıl bir tasarım yapacaklarını planlarken bir öğrencinin grup arkadaşlarına “*Tasarımımız diğer*

gruplarınkinden daha iyi olmalı.”, bir diğer öğrencinin de öğretmene “Öğretmenim bu etkinlik tam bizim gruba göre. Grup adımız da mucitler iş başında. En orijinal bizim tasarımı olacak.” ifadesini söylediği gözlenmiştir.

Öğrenciler proje sürecini sosyobilimsel konular alt teması kapsamında tartışma becerileri (f=85) ve fikir üretmede (f=31) katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden sosyobilimsel konularla ilgili bazı etkinliklerin (Park projesi, İzle-düşün-tartış, Sıra sende, Post-it) yaşam becerilerinden karar verme (f=58) ve analitik (f=16) becerilerine katkısına yönelik atıfta buldukları tespit edilmiştir. Sorumluluk kategorisinde de fikirlere saygı duyma (f=30) anlamında katkılarının olduğu belirlenmiştir. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Grup içi tartışarak bir sona varmak çok zevkliydi.”

“Fikrimi kabul ettirmeye çalışmak eğlenceliydi.”

“Hem görüşlerimizi paylaştık hem de ortaya komik bir proje çıkardık.”

“Karar vermeye çalışmak ve düşünme yeteneğimin gelişmesi hoşuma gitti.”

“Tartışarak görüşlerimizi ortaya koyabilmek çok zevkliydi.”

Örneğin “İzle-Düşün-Tartış” etkinliğinde hidroelektrik enerji santrallerinin (HES) Sinop’ta kurulup kurulmaması tartışılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin gerek grup içi gerekse de sınıf içi tartışma esnasında aktif oldukları ve konuşmaktan ve kendi görüşlerini ifade etmekten memnuniyet duydukları gözlenmiştir. Bir öğrenci tartışma esnasında görüşünü ifade ederken “Öğretmenim, *aslında olumsuz bakıyordum ama arkadaşım X’in* söylediği beni etkiledi ve kararsız kaldım.” biçiminde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğrenci de grup arkadaşlarına “*Tartışma yapmak çok eğlenceli, bir sürü şey öğrendik, diğer görüşü çürütmemiz gerek.*” demiştir. Benzer biçimde “Sıra Sende” etkinliğinde öğrencilere istasyon etkinliği yaptırılmıştır. Sınıf içi tartışma ve sunum esnasında gruplardan birinde bir öğrenci sunum esnasında “*Herkes bildiklerini paylaştı ama bir baktım ki eksiklerim çokmuş.*”, bir başka öğrenci de “*Kararsızdım HES konusunda ama bence kurulmalı diyorum artık, grup olarak da aynı fikirdeyiz.*” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili farkındalıklarının olduğu ve bu konularla ilgili bilgi sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenciler sürdürülebilir kalkınma bilincine yönelik balıkların önemi (f=27) ve böceklerin önemini (f=22) öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Balığın önemini ve ahtapotun yenildiğini öğrendim.”

“Yeni tatlar tattık ve balıklar hakkında bilgiler öğrendik.”

“Balıklara av yasağı gelip gelmemesi konusunu düşünüp güzel kararlar verdim.”

“Biyoloji dalında gelişerek böceklerin çeşitliliğini ve doğa için önemini öğrendim.”

Projede gerçekleştirilen örneğin “Sıra Sende” etkinliğinde HES’in kurulmasını desteklemeyen iki öğrencinin canlı yaşamını özellikle balıkların yaşamını tehdit ettiği alan notlarında yer almaktadır. HES ile ilgili gruplardan birinde HES çizilmiş ve yanında yer alan sudaki balıkların ölü olduğu resmedilmiştir. Bir grubun da slogan olarak “HES’ le temiz enerji” sloganını grup sunumunda ifade ettikleri belirlenmiştir. Bir diğer Mühendislik Ürünü Su Ürünleri etkinliğinde ise öğrencilerin balık çeşitlerini inceledikten ve eğitmenin vermiş olduğu bilgilerden sonra eğitmene “Öğretmenim balık olan bir yerde yaşıyoruz, balığı sevmiyorum ama ilimizde çok olan palamuttaki protein ve vitamin oranı nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevabı ilgi ile dinlediği gözlemlenmiştir.

Fen ve kariyer bilinci kategorisinde ele alınan öğrenci değerlendirmeleri proje sürecinin fen bilimleri (f=8), mühendislik (f=8) ve mimarlık (f=3) alanlarında bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığına yönelik olmuştur. Bu durum öğrencilerin meslek tercih etmelerinde onlara rehber olacağını düşündürmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bir mühendis gibi çalışmak çok eğlenceliydi.”

“Gıda ve su ürünleri mühendislerinin görevlerini öğrendim.”

“Fen ile ilgili bilim insanların etkinlikleri yapması laboratuvarında çalışması çok güzel.”

“Ardunio ile ilgili etkinliklerde mühendis gibi çalıştık.”

“İnce hesaplar ve ölçümler yaparak kafeterya tasarladık...”.

Öğrencilerin örneğin “Olay Yeri İnceleme Uzmanı” etkinliğinde bilim insanı gibi çalıştıklarına ilişkin görüşleri alan notlarında mevcuttur. Gruptaki bir öğrencinin ellerindeki eldivenleri göstererek eğitmene “...hocam hırsız biz

bulacağız çok ince çalışıyoruz.”, yine bir başka gruptaki öğrencinin “ipuçlarını topladık, hesaplamalar yaptık, göreceksiniz hırsız biz bulacağız.” ifadeleri öğrencilerin fen ve kariyer bilinci farkındalıklarının bir göstergesi sayılabilir.

Tartışma

Proje sürecinin öğrencilere nasıl katkı sağladığı öğrenci günlükleri ve araştırmacıların proje sürecindeki alan notları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bilgi genel kategorisinde proje süresince fen, matematik ve mühendislik ile ilgili alanlarda yeni bilgiler öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin içeriğinde bu alanların yer alması ve araştırmacıların alan notlarında belirtilen gözlem bulgularının öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını destekler nitelikte olması beklendik bir sonuç olarak ele alınmaktadır. Dillon vd., (2006) çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamları doğru planlandığında ve doğru öğretim süreci gerçekleştirildiğinde ve öğrencilerle etkinlik sonrası etkili değerlendirmeler yapıldığında öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, gündelik hayat tecrübelerine olumlu katkılarda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucu ile benzer olarak Bilgin vd., (2015), proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı yaz kampının ortaokul öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki kelime bilgilerinde artış göstermeye katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bakioğlu vd., (2018) okul dışı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulguları araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenciler proje sürecini kendilerine bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri bağlamında katkı sağlayıcı olarak değerlendirmişlerdir. Bilimsel süreç becerilerinden problem çözme, gözlem yapma, verileri kullanma ve model oluşturma, verileri kaydetme ve tahmin etme becerilerine katkıları olduğunu belirten öğrenciler, çoğunlukla projedeki etkinliklerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisine işaret etmişlerdir. Yaşam becerilerinden yaratıcı düşünme, karar verme, analitik düşünme, takım çalışması ve iletişim becerilerine katkı sağladığını günlüklerinde ifade eden öğrencilerin çoğu proje sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığına vurgu yapmışlardır. Mühendislik ve tasarım becerilerinde ise öğrenciler yenilikçi düşünme becerilerine yani kodlama, tasarım yapma gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin günlüklerinden ve araştırmacıların alan notlarından yola çıkarak öğrencilerin 21.yüzyılın ge-

rektiği becerilere önemle vurgu yapmaları ve proje sürecinde edindikleri bu becerileri aktif olarak kullanmaya yönelik eğilimleri bu sonuca ulaşılmasında rol oynamıştır. Baran vd., (2016) çalışmalarında okul dışı STEM odaklı bir uygulama sürecinin öğrencilerin bilişsel, tasarım, mühendislik ve bilgisayar becerilerine katkısına yönelik sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer biçimde Schnitka, Bell ve Richards (2010) yaptıkları araştırmada STEM eğitiminin entegre edildiği bir eğitim programı sonrasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, takım çalışması, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerine önemli katkıları olacağına vurgu yapmışlardır. Bozkurt Altan vd., (2019) STEM odaklı etkinliklerin gerçekleştirildiği okul dışı öğrenme programlarının öğrencilerin becerilerinin gelişimine olanak tanıdığına dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin proje sürecinde yapılan etkinliklerle ilgili olarak fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarına yönelik olumlu yönde tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler genel olarak etkinliklerin kendileri açısından eğlenceli olduğunu ve ilgilerini çektiğini belirlenmiştir. Göloğlu Demir ve Yılmaz (2018) yapmış oldukları araştırmada da benzer biçimde sınıf dışı öğrenme ortamının öğrencileri bilişsel ve duyuşsal bakımdan olumlu yönde etkilediğine ve genel olarak öğrencilerin etkinlik sürecini mutlu ve eğlenceli biçimde değerlendirdiklerine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) yaptıkları alan gezisi çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler açısından eğlenceli ve etkili olduğuna yönelik görüşleri doğrultusunda bu tarz okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha sık yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerin proje sürecinin kendilerini ürün geliştirme, rekabet gibi duygularını harekete geçirecek motivasyonlarını arttırdıklarına yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler canlıları koruma, görev bilinci, doğayı koruma ve zaman planlaması gibi sorumluluk duygularını geliştirici hususlara dikkat çekmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyici olarak Akay (2013), bilim okulu gibi öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Göloğlu Demir ve Yılmaz (2018) yapmış oldukları araştırmada sınıf dışı öğrenme ortamında doğa ile ilgili yapılan etkinlikte öğrencilerin doğayı temiz tutma, zarar vermeme ve doğayı korumanın önemi gibi birçok olumlu yönde sorum-

luluk davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Buluş Kırıkkaya, vd., (2011) TÜBİTAK projelerinin öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir. Bozkurt Altan vd., (2019) de okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin STEM alanlarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin proje boyunca gerçekleştirilen etkinlikleri fen ve teknoloji, mühendislik ve fen ilişkisi ve mühendislik ve teknoloji ilişkisini kurabilmelerine katkı sağlayıcı olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyobilimsel konular ile ilgili tartışma ve fikir üretme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlayıcı olarak değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Balıkların ve böceklerin önemi gibi sürdürülebilirlik hususundaki konularda farkındalık geliştirdiklerine yönelik değerlendirmeler yapan öğrencilerin, öte yandan fen bilimleri ve mühendislik alanındaki mesleklere yönelik farkındalık geliştirmiş olmaları da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Şahin vd., (2014) ve Baran vd., (2016) okul dışı STEM etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinliklerin kendilerinin gelecekte bu alanda kariyer sahibi olmalarını teşvik ettiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bu projede de öğrencilerin mühendislik tasarım sürecini deneyimlemesine yönelik etkinliklerin yer almış olmasının öğrencilerin kariyer farkındalığı geliştirmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Sontay Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) çalışmalarında 17 8. sınıf öğrencisi ile birlikte planetaryum gezisine yönelik olgu bilim deseninde bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışma sonucu okul dışı öğrenme ortamlarının eğlenceli ve etkili olduğu için yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Eldeki çalışmanın bulguları dikkate alındığında bu tarz okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik projelerin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiş ve öğrencilerin bilime yönelik olumlu görüş sergiledikleri sonuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan önerilerin gelecekte bu ve buna benzer projeler ve çalışmaların gerçekleştirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir:

1. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin becerilerinin gelişimine sağladığı katkının beceri testleri ile ölçülmesi önerilebilir.
2. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için TÜBİTAK bilim ve toplum programlarının desteklediği okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bu tür projelerin sayısı artırılabilir.

3. Öğrencilerin problemlere çözüm üretme ve bu çözümleri uygulama süreci derinlemesine incelenerek karar verme, yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi daha kapsamlı araştırılabilir.

4. 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik farklı sınıf düzeyleri ile benzer içeriğe sahip etkinlikler gerçekleştirilebilir.

5. Çocuk üniversiteleri bünyesinde farklı disiplinlere (fen, matematik, resim, müzik gibi) yönelik programlar düzenlenebilir ve çok sayıda öğrencinin bu programlardan faydalanması sağlanabilir.

Kaynakça

- Afterschool Alliance (2013). Evaluations backgrounders: Summary of formal evaluations of afterschool programs' impact on academic, behavior, safety, and family life. 16 Şubat 2019 tarihinde www.afterschoolalliance.org adresinden alınmıştır.
- Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 Bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Bakioglu, B., Karamustafaoglu, O., Karamustafaoglu, S., & Yapici, S. (2018). The effects of out-of-school learning settings science activities on 5th graders' academic achievement. *European journal of Educational Research*, 7(3), 451-464.
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19.
- Bilgin, A., Boedeker, P., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2015). The effects of STEM PBL on students' mathematical and scientific vocabulary knowledge. *Online Submission*, 2(2), 69-75.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1049-1072.

- Bozkurt Altan, E. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi. H. G. Hastürk (Ed.), *Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., & Öztürk, N. (2019). Prerapation of out-of school learning environment on STEM education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E., & İmalı, B. (2011). *Örnek bir öğrenme ortamı: Tübitak destekli ilköğretim öğrencileri bilim yaz okulu [özet]*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi: 05-08 Ekim 2011. Eskişehir.
- Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E., İşeri, Ş., Vurkaya, G., & Bali, G. (2011). TÜBİTAK supported science summer school for primary school students: happiness of learning by exploring and enjoying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 2219-2227.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., Öztürk Samur, A., & Aladağ, E. (2012). YİBOLAR Doğal Ortamda Bilimsel Düşünüyor. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 65-74.
- Göloğlu Demir, C., & Yılmaz, H. (2018). Sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bilim ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi ve duygu analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 101-116.
- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, J., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 332-344.
- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi (426-448). O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Destekli Fen Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kavak, N., Tufan, Y., & Demirelli, H. (2006). Fen teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- Kefeli, N., Atagün, G., Kobal Bekar, N., Karayel, R., Çelik Ertekin, D., Murat Doğru, Ş., & Güner, P. (2018). “Z kuşağı tarımla buluşuyor 3” doğa eğitimi projesinin değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6 (1), 96-119.
- Laçın Şimşek, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. (Ed. Laçın Şimşek, 2011). Ankara: Pegem Akademi.
- Lakin, L. (2006), Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 89-90.
- Marulcu, İ., Saylan, A., & Güven, E. (2014). 6. ve 7. sınıf öğrenciler için gerçekleştirilen “Küçük bilginler bilim okulu” nun değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 341-352.
- MEB (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3 edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Patton M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Alan çalışması stratejileri ve gözlem yöntemleri (Çev. F. Zayımoğlu Öztürk ve Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öztürk, N., & Bozkurt Altan, E. (2019). Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Sinop Çocuk Üniversitesi. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 5(10), 370-381.
- Schnittka, C. G., Bell, R. L., & Richards, L. G. (2010). Save the penguins: Teaching the science of heat transfer through engineering design. *ScienceScope*, 34(3), 82-91.
- Selanik-Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10, 35-50.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen eğitimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

- Sönmez, Ö. F., Gökbulut, Y., & Sapsağlam, Ö. (2015). Okul dışı akademik iklim çalışmalarına bir model "Çocuk üniversitesi". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 96-109.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Science: Theory & Practice*, 14(1), 309-322.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri [Opinions of science and technology teachers about outdoor education]. *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, CA: Sage .

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYOBİLİMSEL KONULARA YÖNELİK TUTUMLARI İLE SORGULAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya, mensurealkis@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4410-1279.

Geliş Tarihi: 18.02.2019 Kabul Tarihi: 11.11.2019

Öz: Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma, 2018- 2019 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir eğitim fakültesinin sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan 146 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Topçu (2010) tarafından geliştirilen "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği" ile Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinin "sosyobilimsel konulardan hoşlanma" ve "sosyobilimsel konuların yarar ve önemi" alt boyutlarında kadın öğretmen adayları daha yüksek puan almıştır. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Sorgulama becerileri ölçeğinin "öz güven" alt boyutunda erkek katılımcılar daha yüksek puan almıştır. Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ile sorgulama becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, sosyobilimsel konular, sorgulama becerileri

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDE TOWARDS SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES AND INQUIRY SKILLS OF PRIMARY TEACHER CANDIDATES

Abstract:

In this study, the attitudes toward socio-scientific issues and inquiry skills of primary teacher candidates and the relationship between these two variables were examined. This study, in which the survey method of the quantitative research methods was used, was conducted with 146 teacher candidates studying in the primary teacher education program of a faculty of education in the Central Anatolia Region in the fall semester of 2018-2019 academic year. In this study, "Attitude towards Socio-Scientific Issues Scale" developed by Topçu (2010) and "Inquiry Skills Scale" developed by Aldan Karademir and Saracaloğlu (2013) were used. According to the results obtained from the study, female teacher candidates got higher scores in the sub-dimensions of attitude towards socio-scientific issues scale which "liking of SSI" and "interest and usefulness of SSI". However, this situation does not have a statistically significant difference. Male participants scored higher in the sub-dimension of inquiry skills scale which "self-confidence". There has been identified that a positive and moderate relationship between attitudes toward socio-scientific issues and inquiry skills. In line with the obtained results, recommendations were made for both researchers and practitioners.

Keywords: inquiry skills, socioscientific issues, teacher candidates

Giriş

Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren birçok fen eğitimcisi, bilimin gerçek hayattan ayrı düşünülen bir özne olarak değil hayatın tüm alanlarıyla ilişkili olduğunu ispatlayacak çalışmalar yürütmüşlerdir (Bybee vd., 1991; Reiss, Millar ve Osborne, 1999; Zeidler, 1984). Bu çalışmalar fen-teknoloji-toplum yaklaşımı adı altında öğrencinin sosyal dünyasında, bilim ve teknolojinin iler-

leyişini birleştirerek bilimin hayatla ilişkisini vurgulamak için bir girişim hâline dönüşmüştür (Pedretti, 2001). Yirmi birinci yüzyılın başlarına gelindiğinde bilimin sahip olduğu bu anlayışın; bilimsel okuryazarlık, bilinçli karar verme, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yetenekleriyle birleşerek ahlaki akıl yürütme ve etik meselelerle mantıklı bir şekilde ilişkilendirilmesi ve sosyobilimsel açıdan bağlantılar kurulması gerekliliği ön plana çıkarılmıştır (Sadler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2009; Zeidler ve Keefer, 2003). Ancak bilimsel bilgi ve düşünce biçimlerinin, bilim ve teknoloji ile ilgili kişisel ve toplumsal meselelerle başa çıkma hususunda mutlak ölçüde her zaman yeterli olamayacağı düşünülmüştür (Lee, Abd-El-Khalick ve Choi, 2006). Çünkü toplumu ilgilendiren kimi konular için ahlaki-etik açıklama yapabilme ve değerlendirme yapma kapasitesinin gerekli olduğu bildirilmiştir (Zeidler ve Keefer, 2003). Bu nedenle Lee ve arkadaşları (2006) öğrencilerin bilimsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için sosyobilimsel konuların bir fırsat olarak görülmesini ve fen müfredatına dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, beraberinde toplum için birtakım ikilemler doğurmuştur. Nüfus artışı, genetik tarama, genetik mühendisliği, klonlama, üreme teknolojileri ve aşılama ile iklim değişikliği gibi konularda kamuoyunda ucu açık ahlaki-etik tartışmalar yürütülmektedir (Saunders ve Rennie, 2013). Geniş çaplı bu tartışmalara rağmen öğretmenlerle yürütülen araştırma sonuçları, pek çok öğretmenin derslerinde özellikle etik yönleri olan sosyobilimsel konuları ele alma konusunda tereddüt yaşadıklarını göstermektedir (Chen ve MuiSo, 2017; Lee vd.,2006). Lee ve arkadaşları (2006) sosyobilimsel konuların yetersiz bir şekilde ele alınması ve bu konularla başa çıkmada yaşanan tereddütlerin nedenini, öğretmenlerin tartışmalı sosyobilimsel konularda ileri düzey etik akıl yürütmenin nasıl kullanıldığını bilmemelerini gerekçe göstererek açıklamışlardır. Dolayısıyla öğretmenler, sınıflarında sosyobilimsel konuları ve etik tartışmaları dışlama eğilimindedirler. Lederman, Antink ve Bartos (2014) ise bireylerin toplumu ve temelde kendisini ilgilendiren tartışmalı konularda bilinçli karar verebilmesi için bilimsel okuryazarlık düzeyinde olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte bilimsel olarak okuryazar olmanın ne anlama geldiğini öngörmek için bir bireyin konuyu ve bilimsel sorgulamayı anlaması gerektiğine inanmaktadırlar. Kısacası bireyin sosyobilimsel temelli konular hakkında bilinçli kararlar alabilmesi

için bilimsel bilginin sorgulanması kapasitesine sahip olması, karşı iddiaları ve kanıtları tartması gerekmektedir.

Ülkemizde özellikle son dönemlerde fen eğitimi alanında yaşanan gelişmeler [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); 2013,2018] öğrencilerin bilimsel araştırma ve sosyobilimsel konularda öğrenmelerini içeren öğretim ortamlarının tasarımını savunmaktadır. Buna göre bilimsel araştırma sorgulama, bilimsel süreç becerileri ile yakından ilişkilidir ve bilimsel süreçlerin geliştirilmesi için bilimsel bilgi, bilimsel akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Bilimsel sorgulama Lederman ve arkadaşları (2014) tarafından bilim insanlarının var olan bir sorunu çözmek için kullandıkları sistematik yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte bilimsel anlamda sorgulamayı; epistemolojik ve stratejik yönleri sahip ve bu iki cephede meydana gelen gelişmelerin birbirini güçlendirdiği, öğrencilerin sorgulamayı, nesnel olguların birikimi olarak değil insan bilgilerinin oluşturduğu bir girişim olarak anlamak gereklidir (Kuhn ve Pease, 2008). Öğrencilerdeki sorgulama becerilerinin gelişimi için sorgulamaya dayalı öğretim stratejilerinin, öğretmenler aracılığıyla gözden geçirilmesi ve öğrencilerin bilimi nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak teorilerle uygulamaların uyumlu hâle getirilmesi gereklidir (Crawford, 2000). Lederman ve arkadaşlarına (2014) göre “Öğrenciler, bilimsel kavramları bilim yaparak daha iyi şekilde öğrenmektedirler. Bu nedenle bilimsel sorgulama, öğrencinin öğrenmesi için bilimsel bilgiyi öğrencilere aktarmak (ya da öğrencilerin kendi bilgilerinin oluşturmasına izin vermek) için kullanılan bir öğretim yaklaşımı olarak görülmektedir.” (s. 291). Ancak ülkemizde öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar farklı branşlardan oluşan katılımcılar arasında sorgulama becerilerinin değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır (Bedir ve Duman, 2017). Bu durum özellikle fen öğreticileri için araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Saunders ve Rennie (2013) fen derslerinde sosyobilimsel konuların öğretilmesinin, öğretmenleri zorladığı görüşündedirler. Levinson ve Turner (2001) tarafından yapılan araştırmalara göre yetersiz rehberlik, pedagojik bilgi eksikliği, etik düşünce için ahlaki çerçeveler ve sorgulama becerilerine yeterince sahip olmama, sınıf kaynaklarının eksikliği ve sınıftaki kısıtlamalar gibi bir dizi kısıtlama, öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik güven eksikliğine katkıda bulunan birbiriyle etkileşimli faktörlerdir.

Sosyobilimsel konuların ele alındığı ilgili literatür incelendiğinde sosyobilimsel konuların statüsü (Zeidler ve Keefer, 2003), sosyobilimsel konuların argüman kalitesine etkisi (Atabey ve Topçu, 2017), sosyobilimsel konulara ilişkin tutum (Chen ve MuiSo, 2017) ve sosyobilimsel konulara yönelik algılar (Lee vd., 2006), sosyobilimsel konuların bilimin doğası ve kritik düşünce ile ilişkisi (Nuangchalerm, 2010; Sadler, Chambers ve Zeidler, 2002; Walker ve Zeidler, 2003), farklı kademelerdeki uygulamaların sonuçları (Dolan, Nchols ve Zeidler, 2009; Forbes ve Davis, 2008; Herman, Zeidler ve Newton, 2018; Nuangchalerm, 2009) ile fen öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yaklaşım ve gerekçeleri (Öztürk ve Eş, 2017) konularında çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. İlgili literatür incelemeleri sonucu sosyobilimsel konuların genellikle fen öğretmenleri ve öğrencileri ile yürütüldüğü çıkarımına ulaşılmıştır. Ancak sosyobilimsel konular, toplumun genelini ilgilendiren ve farkındalık kazandırılması gereken bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca bu durum ilkökul sınıflarından başlanılarak öğrenciye bilimsel süreç becerilerini içeren sorgulama becerilerinin kazandırılması ile mümkün hâle gelebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adayları için lisans programlarında hem temel düzeyde fen eğitimi hem de fenin öğretimi konularında ders içerikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularda fikir sahibi olmaları beklenmektedir. Üstelik Lederman ve arkadaşları (2014) sosyobilimsel konuların, bilimin doğası ve bilimsel sorgulama ile birlikte bilimsel okuryazarlık üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Ülkemizde sorgulama becerileri konusunda yürütülmüş çalışmaların farklı eğitim kademelerindeki öğrenci ve öğretmen adaylarını kapsadığı ve sorgulama becerilerini etkileyen değişkenler ile bu becerinin farklı bağlamlardan incelendiği görülmüştür (Arseven, Dervişoğlu ve Arseven, 2015; Bedir ve Duman, 2017; Çelik ve Avcı, 2018; Hançer ve Tüfekçi, 2017; İnel Ekici, 2017; Karapınar, 2016; Tanışlı, 2013; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2015). Bu incelemelerle birlikte ilkökul düzeyinde eğitim verecek, geleceğin sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu sorgulama becerilerinin irdelenmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca sosyobilimsel konuların tartışılması ortamında bireyler için gerekli görülen sorgulama becerileri yeterlilikleri konusunda ilgili literatürde boşluk olduğu tespiti yapılmıştır. Dolayısıyla bu anlamda sınıf öğretmeni adaylarının hem sahip oldukları sorgulama becerilerinin irdelenmesi hem de sorgulama becerisi gerektiren sosyobilimsel konulara karşı tutum arasındaki

ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla çalışmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1) Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ne düzeydedir?

a) Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, bilimsel konulara karşı ilgi düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2) Sınıf öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ne düzeydedir?

a) Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri, bilimsel konulara karşı ilgi düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

a) Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel konulara karşı ilgi düzeyleri, sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve sorgulama becerilerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). *“Bir ilişkisel taramada araştırmacı, istatistiksel testlerle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlar. Bu süreçte deneysel çalışmalarda olduğu gibi değişkenleri etkilemek ya da kontrol etmek yerine örneklem puanları için istatistiksel puanlara yer verir.”* (Tekbıyık, 2016, s. 101). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin tutumları ile sorgulama becerilerinin tespit edilmesi ve bu tespitin değişkenlere göre incelenmesi ile değişken-

ler arasındaki ilişkinin varlık düzeyi araştırıldığından bu desenin kullanılması uygun bulunmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini; 2018-2019 akademik yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi sınıf eğitimi programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 146 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada örneklem alma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma evrenine ait özellikler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Evreninin Özellikleri*

		Sınıf Düzeyi				Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	
Cinsiyet	Kadın	30	28	39	18	115
	Erkek	5	3	18	5	31
Toplam		35	31	57	23	146

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının 35'i birinci sınıf, 31'i ikinci sınıf, 57'si üçüncü sınıf ve 23'ü dördüncü sınıftır. Çalışma evreninde yer alan öğretmen adaylarının 115'i kız, 31'i ise erkektir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Topçu (2010) tarafından geliştirilen "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği" ile Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve bilimsel araştırmalara ilişkin ilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan ve Topçu (2010) tarafından geliştirilen "Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği" beşli likert formatında (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) hazırlanmış 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; sosyobilimsel konulara karşı kaygı, sosyobilimsel konulardan hoşlanma ve sosyobilimsel konuların yarar ve önemi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan

9 maddenin anlamca olumsuz olması nedeniyle ilgili maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha iç güvenilirlik katsayılarının. 70-.90 arasında değişen üç boyutta toplandığı görülmüştür. Bu çalışma için cronbach alpha iç güvenilirlik katsayısı, ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen “Sorgulama Becerileri Ölçeği”, beşli likert formatında (1= Hiçbir zaman; 5= Her zaman) hazırlanmış 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; bilgi edinme, bilgiyi kontrol etme ve öz güven olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir. Ölçeğin cronbach alpha iç güvenilirlik katsayıları .66-.82 arasında değişen üç boyutta toplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha iç güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için uygulanmasına karar verilen veri toplama araçları, 2018-2019 Güz Dönemi’nde gerekli izinler alındıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Veri miktarının 50 ve üzerinde olması nedeniyle (Büyüköztürk, 2011) Kolmogorov-Smirnov test sonuçları incelenmiştir. Elde edilen değer normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ($p>.05$) ve parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmada yer alan alt problemlerin test edilmesi amacıyla SPSS 20 istatistik programı yardımıyla tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon, bağımsız örneklemeler için t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların kodlaması yapılırken madde düzeyinde 1.00-1.80 arası alınan puanlar “kesinlikle katılmıyorum/hiçbir zaman”, 1.81-2.60 arası puanlar “katılmıyorum/nadiren”, 2.61-3.40 arası alınan puanlar “kararsızım/ara sıra”, 3.41-4.20 arası alınan puanlar “katılıyorum/çoğunlukla” ve 4.20-5.00 arası “kesinlikle katılıyorum/her zaman” ifadelerine denk olacak şekilde hesaplanmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu *çalışmada* bulgular, alt problemler doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Çalışmanın birinci alt problemini test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

N	\bar{X}	Varyans	S
146	3.64	.326	.57

Tablo 2’ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğine vermiş oldukları cevapların ortalamasının, madde düzeyinde $\bar{X}=3.64$ olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara karşı tutumlarının genellikle “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre sosyobilimsel konulara yönelik tutumları özetlenmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyobilimsel Konulara Karşı Kaygı	Kadın	115	3.54	.76	144	1.173	.224
	Erkek	31	3.53	.81			
Sosyobilimsel Konulardan Hoşlanma	Kadın	115	3.38	.66	144	.891	.374
	Erkek	31	3.25	.80			
Sosyobilimsel Konuların Yarar ve Önemi	Kadın	115	3.86	.59	144	2.114	.078
	Erkek	31	3.59	.78			

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin birinci boyutunda kadın ve erkek katılımcıların birbirine oldukça yakın oranda puan aldıkları görülmektedir ($\bar{X}_k=3.54$, $\bar{X}_e=3.53$). Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutlarında ise çok yüksek fark olmasa da kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek puan aldıkları görül-

mektedir ($\bar{X}_k=3.38$, $\bar{X}_e=3.25$ ve $\bar{X}_k= 3.86$, $\bar{X}_e=3.59$) fakat bu durum istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının, sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının, bilimsel konulara karşı ilgi düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının, Bilimsel Konulara Karşı İlgi Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

Tutum	Bilimsel Konulara Karşı İlgi Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Sosyobilimsel Konulara Karşı Kaygı	Yüksek	22	3.71	.82	144	1.326	.268
	Orta	96	3.51	.76			
	Düşük	28	3.27	.77			
	Toplam	146	3.50	.77			
Sosyobilimsel Konulardan Hoşlanma	Yüksek	22	3.68	.88	144	2.829	.075
	Orta	96	3.35	.57			
	Düşük	28	3.13	.84			
	Toplam	146	3.38	.69			
Sosyobilimsel Konuların Yarar ve Önemi	Yüksek	22	4.11	.80	144	2.998	.021*
	Orta	96	3.82	.58			
	Düşük	28	3.53	.63			
	Toplam	146	3.82	.64			

* $p<.05$

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının bilimsel konulara karşı ilgi düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda “sosyobilimsel konulara karşı kaygı” ve “sosyobilimsel konulardan hoşlanma” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). “Sosyobilimsel konuların yarar ve önemi” boyutunun bilimsel konulara karşı ilgi düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(144)}=2.998$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey post-hoc analiz

sonucuna göre bilimsel konulara karşı yüksek düzeyde ilgisi bulunanların ($\bar{X}=4.11$) sosyobilimsel konulara yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi

Çalışmanın ikinci alt problemini test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	Varyans	S
146	3.69	.275	.52

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğine vermiş oldukları cevapların ortalamasının, madde düzeyinde $\bar{X}=3.69$ olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin genellikle "katılıyorum" düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre sorgulama becerileri özetlenmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Edinme	Kadın	115	4.07	.47	144	1.376	.001*
	Erkek	31	3.91	.87			
Bilgiyi Kontrol Etme	Kadın	115	3.55	.74	144	.491	.089
	Erkek	31	3.48	.62			
Özgüven	Kadın	115	3.23	.96	144	-1.115	.690
	Erkek	31	3.46	1.17			

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının, sorgulama becerileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu olan “bilgi edinme” basamağında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(144)=1.376, p<.05$]. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin, bilimsel konulara karşı ilgi düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur (Tablo 7).

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin, Bilimsel Konulara Karşı İlgi Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

Bilimsel Konulara Karşı İlgi/ Sorgulama Becerileri		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Bilgi Edinme	Yüksek	22	4.07	.69	144	.042	.988
	Orta	96	4.04	.60			
	Düşük	28	4.01	.40			
	Toplam	146	4.04	.58			
Bilgiyi Kontrol Etme	Yüksek	22	3.96	.76	144	3.422	.019*
	Orta	96	3.45	.68			
	Düşük	28	3.50	.69			
	Toplam	146	3.53	.72			
Özgüven	Yüksek	22	3.72	1.22	144	2.130	.099
	Orta	96	3.22	.96			
	Düşük	28	3.07	.93			
	Toplam	146	3.28	1.00			

* $p<.05$

Tablo 7’de sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin, bilimsel konulara karşı ilgi düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel konulara karşı ilgi düzeyleri ile sorgulama becerilerinin alt boyutu olan “bilgiyi kontrol etme” basamağında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(144)}=3.422, p<.05$). Farkın kaynağını test etmek amacıyla yapılan post-hoc analiz sonucu farkın bilimsel konulara karşı yüksek ve orta düzeyde ilgisi bulunan katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Görelî fark olarak incelendiğinde ise bilimsel konulara karşı yüksek

düzye de ilgisi bulunanların ölçeğın alt boyutundan almış oldukları aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.96$), bilimsel konulara karşı orta düzeyde ilgisi olanlara göre daha yüksek oranda olduğu ($\bar{X}=3.45$) görölmektedir.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları ile Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişki

Çalışmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları ile Sorgulama Becerileri Arasındaki İlişki*

		Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	Sorgulama Becerileri
Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	r	1	.378
	p		.01*
	n	146	146
Sorgulama Becerileri	r	.378	1
	p	.01*	
	n	146	146

$p<.05$

Sınıf öğretmenliği adaylarının, sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=.378$, $p<.05$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel konulara karşı ilgi düzeylerinin, sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve sorgulama becerilerini ne derece etkilediğini test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Bilimsel Konulara Karşı İlginin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.464	.437	-	7.935	-
Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	-.280	.101	-.240	-2.768	.006*
Sorgulama Becerileri	-.100	.110	-.079	-.908	.366
R=.280	R ² = .078	F _{2,143} =6.06	*p<.05		

Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve sorgulama becerileri düzeyi değişkenlerinin, bilimsel konulara karşı ilgi ile aralarında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (R=.280, R²= .078, p<.05). Buna göre sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve sorgulama becerileri toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Ancak bu oran oldukça düşüktür. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değerleri ile anlamlılık katsayısı incelendiğinde sorgulama becerilerinin yordayıcılığının etkili olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişki birtakım değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinin “sosyobilimsel konulardan hoşlanma” ve “sosyobilimsel konuların yarar ve önemi” alt boyutlarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ancak cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak sosyobilimsel konulara yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde bu durumla ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Cebesoy ve Dönmez Şahin'in (2013) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütmüş oldukları çalışmada ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanların kadın katılımcılarda daha yüksek olduğu tespit edilmiş ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Chen ve MuiSo (2017) biyoloji öğretmenlerinin üç farklı sosyobilimsel konuya yönelik tutumlarını ve bu tutumların gerekçelerini incelemiştir. İnceleme sonucunda erkek katılımcıların genel anlamda

kadın katılımcılara göre sosyobilimsel konularda daha olumlu tutuma sahip olduklarını ayrıca sosyobilimsel konunun içeriğine göre tutumun değiştiğini tespit etmişlerdir. Elde edilen farklı sonuçlar, öğrenim görülen programa göre değişkenlik gösteriyor olabilir. Lee ve arkadaşları (2006) Koreli fen bilgisi öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarını ve fen müfredatında yer alan sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyobilimsel konulara yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Forbes ve Davis (2008) aday sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel içerikli fen müfredatına yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Nuangchalerm'in (2009) 101 fen öğretmeni adayıyla yürütmüş olduğu çalışmada, katılımcıların sosyobilimsel konu temelli öğretim konusunda yüksek oranda memnuniyet duydukları görülmüştür. Herman ve arkadaşlarına (2018) göre bireylerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları aslında sosyobilimsel konunun sahip olduğu içeriğe göre değişmektedir. Çünkü sosyobilimsel konular, informal öğrenme için gerekli olan akıl yürütme becerilerinin sağlanması konusunda en ideal adaylar olarak görülmektedir (Sadler, 2004). Ancak bu çalışmada katılımcılara, özel içeriğe sahip bir sosyobilimsel konu sunulmamış ve genel bir tutum ölçme çalışması yürütülmüştür. Elde edilen sonuç da öğretmen adaylarının belli bir sosyobilimsel konuya karşı değil genel anlamdaki tutumlarını göstermekte, yapılan analizler de genel anlamda olumlu tutuma sahip olduklarını işaret etmektedir.

Çalışmanın birinci alt probleminde, bilimsel konulara karşı ilgi ile sosyobilimsel konulara yönelik tutum arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre bilimsel konulara karşı yüksek düzeyde ilgi ile sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeğinin "sosyobilimsel konuların yarar ve önemi" alt boyutu arasında ilişki tespit edilmiştir. Saunders ve Rennie'ye (2013) göre sosyobilimsel konuları sınıf ortamında daha fazla ele alan öğretmenler, pedagojik açıdan kendilerini yeterli görmektedir. Esasen bilimsel konulara karşı ilgi, fen eğitiminde arzu edilen bir durum olarak literatürde yer almaktadır (Sadler, 2002). Çünkü bilimsel okuryazarlığın başlaması ve sosyobilimsel konuların anlaşılması ancak bilime karşı duyulan ilgi ile gerçekleşmektedir (Zeidler ve Keefer, 2003). Dolayısıyla kendini bu açıdan yeterli gören ve bilimsel konulara karşı yüksek düzeyde ilgisi bulunan katılımcıların ucu açık tartışmalı konulara karşı tutumlarının yüksek olması arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Çalışmada sorgulama becerileri ölçeğinin “bilgi edinme” ve “bilgiyi kontrol etme” alt boyutlarında kadın katılımcıların, “öz güven” alt boyutunda ise erkek katılımcıların daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Bedir ve Duman’ın (2017) öğretmen adaylarıyla yürütmüş olduğu çalışma sonuçlarına paralellik göstermektedir. Ayrıca ölçeğin “bilgiyi kontrol etme” alt boyutunun bilimsel konulara karşı yüksek ve orta düzeyde ilgili olma durumuyla ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. İnel Ekici (2017) 685 ortaokul öğrencisiyle tarama modelinde yürütmüş olduğu çalışmada, öğrencilerin bilimsel sorgulama becerileri üzerinde takip edilen bilimsel derginin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Hançer ve Tüfekçi (2017) fen bilimleri öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşırken cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını bildirmişlerdir. Yılmaz ve Karamustafaoğlu’nun (2015) çalışmalarında da farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında fen bilimleri ve sınıf öğretmenliği puanları karşılaştırıldığında sınıf öğretmenleri lehine bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arseven ve arkadaşlarının (2015) tarih öğretmeni adaylarıyla yürütmüş oldukları çalışma sonuçları da öğretmen adaylarının orta düzeyde sorgulama becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla literatürde yer alan ve bu çalışma ile paralel sonuçlara sahip araştırmalar, öğretmen adaylarının yeterli düzeyde sorgulama becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışmada son olarak sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sorgulama becerileri ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumun ikisinin birlikte, bilimsel konulara karşı ilgi düzeyi ile ilişkili olduğu ancak bu oranın oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel anlamda sorgulama becerisi, geleneksel bilim süreçlerini içermekte aynı zamanda bilimsel süreçlerin geliştirilmesi için bilimsel bilgi, bilimsel akıl yürütme ve eleştirel düşünme ile birleştirilmesini ifade etmektedir (Lederman vd., 2014). Dolayısıyla tartışmalı durumları içeren sosyobilimsel konuların yorumlanması ve fikirlerin ortaya atılması sürecinde bireyin sorgulama becerilerini kazanmış olması beklenmektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının sos-

yobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasında orta yönde çıkan ilişki, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları eğitimin çıktıları hakkında bilgiler sunması bakımından önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen bu çalışmada, genel olarak sosyobilimsel konulara yönelik tutumun ve sorgulama becerilerinin orta düzeyde olduğu aynı zamanda aralarında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile bu konuda yürütülmüş ilk çalışmanın olması noktasından hareketle ileride yürütülmesi planlanan çalışmalar ve alandaki uygulayıcılar için şu öneriler sunulmuştur:

1. Yürütülen bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının genel anlamda sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarını açığa çıkarmıştır. Ancak sosyobilimsel konular farklı bağlamlardan seçilerek (örneğin din, ahlak gibi daha özel bir konu) öğretmen adaylarına sunulduğunda tutumlarının ne olacağı ve bu tutumların kaynakları araştırılabilir.
2. Sosyobilimsel konular ve sorgulama becerileri arasında var olan ilişki, sosyobilimsel konuların tartışılması için gerekli olan kritik düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri ile olan ilişkilerinin açığa çıkarılması bakımından da önemli sonuçlara ulaşılabilir.
3. Sosyobilimsel konuların kendi içinde bilimin doğası ile ilişkili yapısı göz önünde bulundurularak sınıf öğretmeni adayları bağlamında sosyobilimsel konularla bilimin doğasını ilişkilendirme durumları incelenebilir.
4. Sınıf öğretmeni eğitimcilerinin, elde edilen bulgular ışığında sosyobilimsel konuların öğretiminde üst düzey düşünme becerilerini işe koşacak öğretim tasarımı yapmaları ve öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi açısından sosyobilimsel konularla ilgili kritik yapmaya imkan verecek zıt görüşleri sınıf ortamına taşımalarının öğretmen adayı özelliklerini zenginleştireceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aldan Karademir, Ç. ve Saracaloğlu, A.S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65.
- Arseven, A., Dervişoğlu, F. ve Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 171-185.
- Atabey, N. ve Topçu, M. S. (2017). The effects of socioscientific issues based instruction on middle school students' argumentation quality. *Journal of Education and Practice*, 8(26), 61-71.
- Bedir, T. ve Duman, B. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(18), 105-120.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bybee, R. W., Powell, J. C., Ellis, J. D., Giese, J. R. Parisi, L. and Singleton, L. (1991). Integrating the history and nature of science and technology in science social studies curriculum: A rationale. *Science Education*, 75(1), 143-155.
- Cebesoy, Ü.B. ve Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Chen, Y. and Mui So, W.W. (2017). An investigation of mainland China high school biology teachers' attitudes toward and ethical reasoning of three controversial bioethics issues. *Asia-Pacific Science Education*, 3(1), 1-16.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Çelik, H. ve Avcı, Ö. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deneysel etkinliklerde sorgulama becerilerini kullanabilme yeterlikleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 37-59.
- Dolan, T. J., Nichols, B. H. and Zeidler, D. L. (2009). Using socioscientific issues in primary classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), 1-12.
- Forbes, C. T. and Davis, E. A. (2008). Exploring preservice elementary teachers' critique and adaptation of science curriculum materials in respect to socioscientific issues. *Science & Education*, 17(8-9), 829-854.
- Hançer, A.H. ve Tüfekçi, Z. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi: Sivas Örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 3(11), 1542-1547.

- Herman, B. C., Zeidler, D. L. and Newton, M. (2018). Students' emotive reasoning through place-based environmental socioscientific issues. *Research in Science Education*, 1-29.
- İnel Ekici, D. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 497-516.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, sorgulama becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kuhn, D. and Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*, 26(4), 512-559.
- Lederman, N.G., Antink, A. and Bartos, S.(2014). Nature of science, scientific inquiry, and socio-scientific issues arising from genetics: A pathway to developing a scientifically literate citizenry. *Science & Education*, 23,285-302.
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F. and Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Levinson, R. and Turner, S. (2001). *Valuable lessons: Engaging with the social context of science in schools*. The Wellcome Trust: London.
- Millî Eğitim Bakanlığı(2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Reiss, M.J., Millar, R. and Osborne, J. (1999).Beyond 2000: Science/biology education for the future. *Journal of Biological Education*, 33(2), 68-70.
- Nuangchalem, P. (2009). Development of socioscientific issues-based teaching for pre-service science teachers. *Journal of Social Sciences*, 5(3), 239-243.
- Nuangchalem, P. (2010). Engaging students to perceive nature of science through socioscientific issues-based instruction. *European Journal of Social Sciences*, 13(1),34-37.
- Öztürk, N. ve Eş, H. (2017).*Fen bilimleri öğretmen adaylarının bazı sosyo-bilimsel konulara yaklaşımları ve gerekçeleri*. II. International Academic Research Congress, Antalya.
- Pedretti, E. (2001). *Teaching through science, technology, society and environment (STSE) education: Pre-service teachers' delights and dilemmas*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis, MO.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları İle Sorgulama Beceri...

- Sadler, T.D. (2002). *Socioscientific issues and effective domain: Scientific literacy's missing link*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeastern Association for the Education of Teachers in Science, Kennesaw.
- Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W. and Zeidler, D. L. (2002). *Investigating the crossroads of socioscientific issues, the nature of science, and critical thinking*. Paper presented at Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- Sadler, T. D. and Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Saunders, K.J. and Rennie, L.J.(2013).A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43,253–274.
- Sönmez, V.ve Alacapınar, F.G. (2016). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tanışlı, D.(2013).İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169),80-95.
- Tekbıyık, A. (2016). İlişkisel tarama yöntemi.M., Metin (Ed.), *İçinde Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.99-114), Pegem Akademi: Ankara.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Walker, K. A. and Zeidler, D. L. (2003). *Students' understanding of the nature of science and their reasoning on socioscientific issues: A web-based learning inquiry*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.
- Yılmaz, Z.ve Saunders, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 347-363.
- Zeidler, D.L. (1984). Moral issues and social policy in science education: Closing the literacy gap. *Science Education*, 68(4), 411-419.
- Zeidler, D.L. and Keefer, M. (2003). The Role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. D.L. Zeidler (Ed.), *In The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp.1-7). Kluwer Academic Publishers: U.S.A.

OKUMA ALIŞKANLIĞI VE OKUL KÜTÜPHANELERİNİN BİREYSEL GELİŞİME ETKİSİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hamza AYDOĞDU¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürü, haydogdu@meb.gov.tr, ORCID ID: 0000-0002-7363-7542.

Geliş Tarihi: 17.11.2019 **Kabul Tarihi:** 23.01.2020

Öz: Çocukların okuma alışkanlığı edinmesi konusunda hem ailelerin hem de eğitim kurumlarının çabası önemlidir. Onlara, okumayı teşvik edecek ortamlar sağlanmalıdır. Okumanın öneminin kavranabilmesi için öğrenciler, eğitim süreci içine okul içinde edindikleri kazanımlar, aile ve çevre tarafından desteklenmelidir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında bu olumlu tutumların katkısı büyüktür. Bir gelişmişlik kriteri olarak kabul edilen okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı, gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan gelişimin de bir göstergesidir. Günümüzde toplumların okuma alışkanlığı ile refah seviyesi arasında da doğrudan bir bağ kurulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası düzeyde okuma alışkanlığı ve okul kütüphaneleri üzerine yapılan araştırmaları karşılaştırarak Türkiye'deki "okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin kullanılma" düzeyi hakkında bilgi vermektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, okul kütüphaneleri, okumanın bireye katkıları

AN EVALUATION ON READING HABIT AND THE EFFECT OF SCHOOL LIBRARIES ON INDIVIDUAL DEVELOPMENT

Abstract:

The efforts of both families and educational institutions are important for children to acquire reading habits. They should be provided with environments that encourage reading. In order to comprehend the importance of reading, students should be supported by their acquisitions within the school, their families and the environment. These positive attitudes contribute to the acquisition of reading habits. Reading habits and library usage, which is accepted as a development criterion, is an indicator of development both in individual and social terms. Today, there is a direct connection between reading habits and welfare level of societies. The purpose of this study is to give information about the level of "reading habits and use of school libraries" in Turkey by comparing the studies on reading habits and school libraries carried out national and international level.

Keywords: reading habit, school libraries, contributions to reading

Giriş

Eğitim öğretim hayatına başlayan bir bireyin ilk edindiği kazanımlar arasında okuma ve yazma becerileri vardır. Gerek okuma gerekse yazma becerisi çocukların hayatı boyunca kullandıkları ve yaşadığımız çağda bu becerilerini geliştirmeye zorunlu oldukları alanlardır. Özellikle temel eğitim seviyesinde öğretmenler ve ebeveynler, çocuklara bu becerilerin kazandırılması konusunda oldukça hassas davranmaktadırlar. Okullarımızda "okuma bayramları" adı altında yapılan etkinlikler bunun açık bir göstergesidir ancak eğitim sürecinin en başında okuma becerisi edinen bir çocuğun, daha sonra okumayı alışkanlık hâline getirebilmesi için ona farklı desteklerin verilmesi gerekli ve zorunlu olabilir. Okuma zevk ve alışkanlığı ailede başlamakta ve büyük ölçüde okul ortamında olgunlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul kütüphanelerinin önemi daha da artmaktadır. Okuma alışkanlığı ve kütüphane

kullanımı, bireysel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da bir gelişmişlik ile refah seviyesi kriteri sayılmaktadır.

Okuma ve kütüphane alışkanlıklarımıza dair göstergeler de bu konudaki eksikliğimizi kanıtlar durumdadır (Kakırman Yıldız, 2015:90). Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde okuma alışkanlığı üzerine yapılan birçok araştırma, az okuduğumuzu ve okuma alışkanlığımızın olmadığını göstermektedir.

1. Yöntem

1.1. Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası düzeyde okuma alışkanlığı ve okul kütüphaneleri üzerine yapılan araştırmaları karşılaştırarak, Türkiye'deki "okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin durumu" hakkında alan yazın taraması ile derlenmiştir. Alan yazın taraması; belirli bir araştırma alanı ile ilgili yürütülen çalışmaların analiz, sentez ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Hart, 2001).

1.2. Tarama Sonucu Elde Edilen Çalışmaların Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Alan yazın, ULAKBİM, Ulusal Tez Tarama Merkezi ve Google Akademik veri tabanları üzerinden taranmıştır. Bu taramalar sonucunda ulaşılan çalışmaların kaynakça listeleri de taranarak ilgili diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Tarama sonucu elde edilen çalışmaların bu araştırmaya dâhil edilme temaları: 1) Okuma alışkanlığı 2) Okul kütüphaneleri olarak belirlenmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre gruplandırılması ve yorumlanmasını içeren betimsel analiz kullanılmıştır.

1.4. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Tarama sonucu elde edilen çalışmalar uzman görüşü alınarak detaylıca incelenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda veri analizleri yapılmıştır. Uzlaşıya varılamamış olan çalışmalar tekrar incelenmiştir. Çalışmanın geçerliliği, değerlendirmelerin dikkatle yapılması ve elde edilen sonuçların kontrol edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Bulgular

Alan yazın taraması ile derlenen bulgular, bu çalışmaya rehberlik eden iki tema üzerinden sunulmuştur.

2.1. Okuma Alışkanlığı

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) okumayı “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek; sesli olarak söylemek; bir şeyin anlamını çözmek” şeklinde tanımlar; Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995:41) “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlamaktadır. Demirel (1999:50) okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği”; Sever ise (1997:12) “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak görmektedir. Bir başka tanımda (Akyol, 2005:1) ise okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında okuma becerisi yukarıdaki şekillerde tanımlanırken “okuma kültürü ve okuma alışkanlığı” kavramlarının ise birbirinin yerine kullanıldığına sıkça rastlanmaktadır. Ancak okuma kültürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan eleştirel okuma yazma becerisini edinmeyi gerekli kılmaktadır ve okuma kültürü edinme, birbirini bütünleyen, birbiri ardına devam eden ardışık bir süreç olarak görülmektedir. Okuma kültürü, bireyin erken çocukluk döneminde görsel ve yazılı ürünlerle tanışarak ilk okuma-yazma becerisini kazanmasıyla birlikte okumayı alışkanlık hâline dönüştürmesi; gerek bireysel gerekse toplumsal alanda da okuma alışkanlığını içselleştirmesi ve davranışa geçirmesidir (İnce Samur, 2014:158-159).

Okuma eyleminin, okuma alışkanlığına dönüşmesi için ise eylemin sürekliliğinin olması, farklı görüş ve kaynaklara bağlı olarak sürdürülmesi (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008:435), birey tarafından gereksinim düzeyinde algılanması, düzenli biçimde ve eleştirel bir okuma çerçevesinde gerçekleştirilmesi

gerekmektedir (Yılmaz, 2004:116). UNESCO okuma alışkanlığını, “okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekli biçimde kazanma becerisi” olarak tarif etmektedir (Çocuk Vakfı, 2006:3).

Dökmen (1981:401), okuma eyleminin alışkanlık seviyesinde olduğunu anlamak ve tanımlamak için bireyin ne tür yayınlar okuduğunu; ne sıklıkla ve hangi tür kitapları, ne oranda okuduğunu; tek seferde ne kadar süreyle okuyabildiğini; yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiğini; okuduğu kitapları hangi yolla temin ettiğini; okuma sırasında hangi okuma stratejilerini kullandığını ölçüt olarak belirlemiştir.

Okuma alışkanlığının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde Amerikan Kütüphane Derneği ise (ALA-1978); okurları, yılda okuduğu kitap sayısına göre gruplara ayırmıştır: Yılda 1 ile 5 kitap arasında okuyan kişileri “Az Okuyan Okur Tipi”; yılda 6 ile 20 kitap arasında okuyan kişileri “Orta Düzeyde Okuyan Okur Tipi”; yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan okurları “Çok Okuyan Okur Tipi”dir (Sağlamtuğ, 1990:5).

Okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinme, süreklilik ve bütünleyici bir anlayış içinde birbirini tamamlayan bir süreçtir. Bireyin hayatının ergenliğe kadar olan (0-14 yaş) zaman diliminde okuma kültürünü edinmesi gereklidir. Bu bağlamda bireylerin doğru yaşlarda nitelikli kitaplarla karşılaşması okuma alışkanlığının ediniminde öne çıkmaktadır (İnce Samur, 2018:344). Bamberger’in (1990:8) Cleary’den aktardığına göre serbest zamanları değerlendirme uğraşı olarak okumanın “altın yılı” 8 ile 13 yaşları arasındadır. Bu yaş aralığındaki çocuklar, okumaya ve kütüphaneyi kullanmaya büyük ilgi göstermektedirler. 13 yaşından sonra okumaya ilgi giderek azalmakta ve kitapla olan bağ da seyrekleşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB, EARGED, 2007) ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı okuma düzeyi araştırması sonuçları öğrencilerin yaklaşık %63’ünün 13 ve 14 yaşlarında ilk kez düzenli olarak kitap okumaya başladığını ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre öğrencilerden %90,76’sı okudukları kitapları kendilerinin seçtiğini ve %65,91’i ise kütüphaneden dergi ve kitap temin etmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10’unun ise hiç kitap okumadığı ortaya çıkarken, öğrencilerden %31,34’nün serbest zamanlarını okuyarak değerlendirdiklerini, %64’ü gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Çocukların yaşları ilerledikçe ilgi, ihtiyaç ve istekleri de değişmektedir. Çocukların zengin bir kitaplıktan faydalanmasını sağlamak, okuma alışkanlığı edinme sürecinde oldukça önemlidir. Bu görevi doğrudan aileye bırakmak yerine çocuklara her türlü materyali sunabilecek nitelikte okul kütüphaneleri hazırlamak ve kütüphaneyi kullanmaya teşvik etmek gerekmektedir (Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012:968).

Kişilerin bireyselliğinin farkına varması, öğrenme ediminin kolaylaşması ve zenginleşmesi, toplumla olan bağlarını anlamlandırması, ilişkilerini güçlendirmesi, davranışlarını yönlendirmesi ve dünyadaki yerini daha iyi anlamasında okumanın etkin bir yeri vardır (Özdemir, t.y.:17). Kısacası okuma becerisi, önemli bir öğrenme sürecidir ve bilgi edinmenin en temel ve ulaşılması kolay yollarından biridir. Okuma sadece öğrenciler açısından değil toplumun tüm bireyleri için başvurulması gereken, bireyin bilgi düzeyini arttıran ve zenginleştiren, farklı düşünce fırsatları sunan, genel kültürünü geliştiren etkili bir öğrenme aracıdır (Uluğ, 1995:30; Sever, 1997:14).

Bu çerçevede okullarda eğitim sürecinin ana malzemesi olan yazılı kaynaklar insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin okuma alışkanlığının, gözlem yeteneği ve düşünce gücü ile bir araya gelmesi, kendini ifade ve yazılı anlatım becerilerini de olumlu etkilemektedir (Sever, 1997:14). Okuma; tek başına yazıları keşfetme, anlama ve bilgileri zihinsel süreçte yapılandırma anlamına gelmemektedir. Birey, yazının anlamına bir nevi katkı yapmakta, kendinde önceden var olan bilgileri de kullanarak yazının anlamını bulmasını ve yeni anlamlar dünyası oluşturmasını sağlamaktadır. Okuyucu aynı zamanda metne bir değer ve yorum katarak metindeki bilgiyi genişletmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Okuyucu, zihnindeki bilgiler ile metindeki düşünceleri karşılaştırarak sorgulama yapmakta; düşünce dünyasını, zihni yapısını geliştirmekte, sosyal, duygusal, zihinsel becerilerini de bir üst seviyeye taşımaktadır (Güneş, 2016:2). Bireyin sosyokültürel, psikolojik ve zihinsel gelişiminde önemli bir yere sahip olan okuma alışkanlığı aynı zamanda farklı toplumlara, değerlere ve kültürlere saygı duymayı da öğretebilir. İnsan, okuma sayesinde düşünce dünyasını genişletebilir, analitik ve eleştirel düşünme becerisini ve ifade yeteneklerini geliştirebilir (Aras, 2017:949).

İnsanın öğrenmeye en açık olduğu dönem çocukluk yılları olmakla birlikte, okuma ve kütüphane alışkanlıklarını kazanıp geliştirmesinde de gerek bireysel gerekse toplumsal birçok etken ortaya çıkabilmektedir. Aile ile

başlayan, okul ile sistematikleşen eğitim çevre ile devam eden bir süreçtir. Çocuğun kişilik oluşumu ve gelişimi sırasında kitap okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanma becerisini kazanması; ebeveynlerin eğitim durumu ve aile içi iletişim, toplumsal yapı, kültürel ortam, yaşanılan çevre, okul, öğretmen, teknolojik gelişmeler ve arkadaşlıklar gibi faktörlerden etkilenmektedir. (Akman ve Akman, 2017:281; Yılmaz, 2004:116). Çocukların hayat boyu okuma ilgi ve alışkanlıklarının gelişimi de ailede başlayan, okulda düzenli olarak geliştirilen ve genel kültür atmosferinin etkileriyle ve kütüphanelerin desteğiyle sürdürülen sürekli bir işlemdir (Bamberger, 1990:60).

Öteden beri okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında ülkemiz henüz kitap okuma alışkanlığı konusunda kendi büyüklüğündeki ülkelerin düzeyine ulaşamadığı da görülmektedir. Göka (2010:197-217) toplumumuzun yazılı kültüre olan zayıf ilgisini, göçebe bir kültürden çıkıp gelmemize ve bu kültürel kodları hâlâ taşımamıza bağlamakta, kültürümüzün yazıya değil söze dayalı olduğunu söylemektedir. Toplumun yazılı kültüre olan ihtiyacı, yakın dönem tarihimizdeki yöneticiler tarafından fark edilmiş ve dönemlerine uygun eğitim politikaları uygulamaya koyulmuşlardır. Bu bağlamda göçebe kültürle yoğrulmuş olan bir toplumun yerleşim (iskân) problemleri kadar, eğitim sorunlarını da ön planda tutulmaya çalışılmışlardır. Bunun en bariz örnekleri, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde düzenlenen okuryazar seferberlikleri, Harf İnkılabı ve genel bütçeden eğitime ayrılan payın fazlalığıdır. Ortaya konulan tüm çabalara rağmen okuma alışkanlıklarımız üzerine günümüzde yapılan araştırmaların sonuçları hâlâ sözlü kültüre olan yatkınlığımızı göstermektedir.

1987 yılında Türk toplumunun ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitap, 236. sırada yer alırken 2014 yılında yapılan aynı konulu araştırmanın sonuçlarına göre kitap, 235. sırada yer almıştır (<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/download/412/404>, 1 Nisan 2019). Bu da göstermektedir ki gündelik temel ihtiyaçların karşılanması noktasında okumanın bir ihtiyaç olarak görülmemesi, serbest zamanların televizyon izlemeyle geçirilmesi, eğitim sistemindeki iyileşmelere rağmen istenilen seviyeye gelinememesi, kütüphanelerin yetersizliği ve ekonomik kaygılar okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörler arasındadır. Bu faktörlerin insan hayatının önceliğinden çıkarılması, okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesine de engel olmaktadır (Metek, 2012:49).

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak dünyaya hâkim olan basılı ürünleri/ kitapları okuma kültürü de günümüzde değişmiştir. Basılı yayınlarda var olan bilgilerin kesinliği, içindeki her şeyin doğru olarak kabul edilmesi anlayışı yerini, teknolojik gelişmelerle birlikte şüpheye bırakmıştır. Çünkü bilgisayar dünyasında okuma alışkanlığı ve kültürü, basılı kitapta yer alan bilgilerin hızla değiştiğine inancını geliştirmiş, kitaba saygının azalmasına, değer kaybına yol açmıştır (Güneş, 2016:6). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi” adlı çalışmalarında, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ile bilgisayar kullanma ve televizyon izleme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre öğrenciler, kitap okuma yerine bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinlikleri için daha çok zaman ayırmaktadırlar.

PISA 2012 verilerine göre Türkiye’de ailelerin tamamına yakın kısmında en az 1 cep telefonu ve en az 1 televizyon bulunmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin %75,1’inde 3 ve daha fazla cep telefonu bulunması dikkat çekicidir. Diğer taraftan ailelerin %28,9’unda bilgisayar varken hanelerdeki sahip olunan kitap sayılarına bakıldığında ise öğrencilerin %26,8’inin evinde 10 ve daha az sayıda kitap bulunmaktadır.

PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye, PISA 2012’ye göre ortalama 7 sıra düşerken, en çok kayıp ise okuma ve fen bilimlerinde meydana gelmiştir.

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda, öğrenciler serbest zamanlarında kitap, dergi ve gazete okuma sıklıklarının önemli ölçüde azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğrenciler basılı materyalleri okumak yerine çeşitli internet sitelerini kullanmayı ve bu platformlarda çevrimiçi sohbet etmeyi, haberleri veya kısa bilgilendirici metinleri okumayı tercih etmektedirler (MEB, 2019a:26).

Yine PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’na göre katılımcı 79 ülkenin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları 340 ile 555 arasında iken Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 466’dır. Katılımcı 79 ülkenin okuma becerileri ortalama puanı 453; 37 OECD ülkesinin bu alandaki ortalama puanı ise 487’dir. Okuma becerileri alanında Türkiye’nin ortalama puanı diğer ülkelerin ortalama puanından daha yüksek çıkmıştır. Türkiye, PISA 2018’e katılan 79 ülke arasında okuma becerileri alanında 40. sırada; 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almaktadır (MEB, 2019a:33).

2003 ile 2018 yılları arasında Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanlarına bakıldığında ise 428 ile 475 puan aralığında olduğu görülmektedir. 2003 ve 2012 yılları arasında okuma becerileri ortalama puanları sürekli artmıştır ancak 2015 yılında okuma becerileri ortalama puanlarında önemli bir düşüş meydana gelmiştir. 2018'de Türkiye'nin ortalama puanı 2015 öncesi PISA uygulamalarındaki artan düzeye yaklaşarak 466 olmuştur. Bu artış, Türkiye'de okuma becerileri alanındaki iyileşmenin önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Elde ettiği performans artışı ile Türkiye, PISA 2018'de okuma becerileri alanında ortalama puanını PISA 2015'e göre en fazla artıran ikinci ülke olmuştur (MEB, 2019a:37).

EUROSTAT (2018), Avrupa genelinde 18 ülkeyi kapsayan anket çalışmasında, kitap okumaya ayrılan sürenin günde ortalama 2 ila 13 dakika arasında değiştiğini göstermektedir. Bu konuda günde ortalama 13 dakika ile Estonya ilk sırada yer alırken Fransa'da bu süre 2 dakikaya kadar inmektedir. Türkiye'de ise kitap okumaya ayrılan süre ortalama 7 dakikadır. Aynı anket çalışması kitap okuma alışkanlığına sahip olan nüfus oranını da incelemektedir. Çalışmaya göre kitap okumayı günlük temel aktiviteleri arasında sayanların oranı Norveç'te %18,3, Finlandiya'da %16,8 ve Polonya'da ise %16,4. Fransa (%2,6) bu alanda da Avrupa ülkeleri arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Fransa'yı %6,2'lik kitap okuma alışkanlığıyla Romanya takip ederken Türkiye'de düzenli kitap okuyanların oranı %10,1'dir.

Türkiye Okuma Kültürü Haritası'na (2011) göre; ülkemizde yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır. Ancak OKUYAY Platformu tarafından 2019 Kasım ayında açıklanan güncel okuma kültürü araştırmasına ilişkin veriler ise şöyledir: Bu çalışmada, 2008 yılında yapılmış olan Hayat Tarzı araştırmasına kıyasla Türkiye çapında okuyanların yüzdesinin %30'dan %42'ye yükseldiği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan okuma kümeleri, araştırmanın temelini oluşturmaktadır. 2008-2019 arasında her kümede bir okuma artışı gözlenirken bu çalışmaya göre son üç ayda bir veya daha fazla kitap okudum diyen öğrencilerin oranı 2008'de %76 iken 2018'de bu oran %90'a yükselmiştir. OKUYAY Platformu rakamlarına göre ülkemizde 2018 yılı itibarıyla kişi başına düşen kitap sayısı ise 7.08'dir.

Bunun yanı sıra ülkemizde 2018 yılında 61 bin 265 kitap yayımlanmıştır. Yayımlanan materyallerin sayısı 2018 yılında, 2017 yılına göre %11,3 artarak

67 bin 135 olmuştur. Yayıncılar tarafından 2018 yılında; 61 bin 265 kitap, 391 elektronik kitap (DVD, VCD, CD), 5 bin 177 web tabanlı elektronik kitap, 28 konuşan kitap (kaset, CD, DVD) ve 274 diğer olmak üzere toplam 67 bin 135 materyal için ISBN alınmıştır (TÜİK, 2018a).

Ortaya çıkan rakamlara bakıldığında yıllara göre basılan kitap sayılarında ve okuma alışkanlıklarında iyileşmeler olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bilişim teknolojisi alanındaki gelişmeler ve çocukların erken yaşlarda bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi cihazlarla karşılaşması onların okuma alışkanlığı edinmesinin önündeki önemli engellerdendir.

2.2. Okul Kütüphaneleri

Ekonomik anlamda belirli bir seviyeye ulaşmış ülkelerde kütüphanelerin, toplumun tüm bireylerine hizmet verme yükümlülüğü vardır. Kişilere hayatının her evresinde yeni bilgiler kazandıran ve onlara fikir kapıları açan kütüphaneler, içinde var olduğu toplumla etkileşim içindedir. Toplumların şekillenmesinde büyük rol oynayan kütüphaneler, aynı zamanda toplum tarafından şekillendirilen yerlerdir (Önal, 2015:235). Okul kütüphanelerinin; millî kütüphaneler, halk kütüphaneleri, üniversite kütüphaneleri, vakıf kütüphaneleri, özel konulu kütüphaneler, yazma ve nadir eserler kütüphaneleri gibi türleri içerisinde, erken çocukluk döneminden itibaren bilgiyle dolu zengin ortamdan beslenmesi gereken öğrenciler açısından önemli bir yeri vardır. Hangi kütüphane türü olursa olsun kütüphanelerin ana görevlerinden biri okuma eylemine ortam sağlamak, bireylere okuma alışkanlığı kazandırılmasına ve toplumda bu alışkanlığın yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktır.

Okul kütüphaneleri gerek öğretim programları açısından gerekse bireyin erken yaştan itibaren kültürel gelişimini desteklemek, şekillendirmek ve bireye okuma alışkanlığı kazandırmak adına oldukça önemlidir. Ancak “okuma alışkanlığı” ve “okuma kültürü” kavramlarında olduğu gibi alanda “okul kitaplığı” ve “okul kütüphanesi” kavramları da birbiri yerine sık sık kullanılmaktadır. Okul kitaplığı her ne kadar okul kütüphanesi yerine kullanılan bir kavram olsa da anlam bakımından eksik kalmaktadır. Bir mekânın kütüphane sayılabilmesi için belli başlı şartları taşıması gerekmektedir. Kütüphane için müstakil bir alan, bütçe, yetişmiş ve uzman bir personel, görsel-işitsel ve basılı bir koleksiyon gerekliken kitaplık için ise sayılan gerekliliklerden ba-

ğimsiz olarak bir bina içinde belirli miktar materyali barındırması yeterlidir (Akman ve Akman, 2017:282).

IFLA/UNESCO'ya göre okul kütüphanesi “öğrencilerin bilgidен düşünceye olan yolculuklarında kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerinde ana unsurlar olan okumanın, sorgulamanın, araştırmanın, düşünmenin, hayal kurmanın ve yaratıcılığın olgunlaştığı fiziksel ve sanal mekândır.” (2018:15).

Ogan ve Tomru (1990:21) okul kütüphanesini “öğrencilerin fikri gelişmelerine, yeteneklerine uygun istikametlerde gelişmelerine programların içerdiği konularda kişisel araştırma ve inceleme yapmalarına geniş ölçüde imkânlar hazırlayarak öğrenimin başlıca dayanağı olmak üzere kurulmuş olan yerler” şeklinde tanımlarken, Baysal ise (1992:14) “okullardaki eğitim ve öğretim çalışmalarını desteklemek, ders programlarının gerçekleştirilmesine ve her türden yayımlarla öğrencilerin bilgi, eğitim ve kültür düzeyini yükseltmeye yardımcı olmakla görevli yerler” olarak tanımlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği'ne (2001) göre okul kütüphanelerinin amacı, “Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin bilimsel düşünen, demokratik anlayışlara sahip, okuma alışkanlığı kazanmış, öğrenmeye, araştırmaya ve yeni teknolojileri kullanmaya istekli; hak, görev ve sorumluluklarının bilincinde; çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek şekilde yetişmelerine ve yararlanmalarına yardımcı olmaktır.”

IFLA/UNESCO'ya (2018:7) göre ise okul kütüphanelerinin amacı “Toplumla sorumlu ve etik değerlere sahip bilgi okuryazarı öğrenciler yetiştirmektir.” Okul kütüphanesi aracılığıyla bilgi okuryazarı olan öğrenciler ise enformasyon ihtiyaçlarının farkında olup fikirler dünyasında etkin olabilen, bağımsız öğrenen, sorun çözümede kendine güvenen, amacına uygun ve güvenilir enformasyona ulaşma becerisine sahip, esnek, değişimlere uyum gösterebilen, bireysel ve grup çalışmalarına yatkın kişilerdir.

IFLA/UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi'nde; okuryazarlığın, bilgi okuryazarlığının, öğretimin, öğrenmenin ve kültürel gelişimin temeli olarak okul kütüphanesinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun görevleriyle birlikte öğretim programında belirtilen eğitimsel amaçları desteklemek ve ilerletmek;

- Çocuklarda okuma, öğrenme, yaşamları boyunca kütüphane kullanma alışkanlığını ve zevkini geliştirmek ve sürdürmek;
- Bilgi edinme, anlama, hayal kurma ve eğlenme amacıyla bilgiyi kullanma ve yaratıcılığı sağlama deneyimlerini oluşturacak fırsatlar sunmak;
- Toplumdaki iletişim yöntemlerine duyarlı olarak yapıya, biçime veya ortama bakılmaksızın bilgiyi değerlendirmeleri ve kullanmaları için bütün öğrencileri eğiterek beceri kazanmalarını desteklemek;
- Yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel kaynaklara erişimi sağlayarak kullanıcıların farklı görüşleri, deneyimleri ve düşünceleri üretebilmelerinde gerekli olanakları tanımak;
- Sosyal ve kültürel olayların farkında olmayı ve bunlara önem vermeyi sağlayan faaliyetler düzenlemek;
- Okulun görevlerini başarıyla yerine getirmesi için öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerle birlikte çalışmak;
- Etkin ve sorumlu vatandaş olarak demokrasiye katılmak için düşünce ve bilgiye erişim özgürlüğünün gerekliliğini benimsetmek;
- Okul kütüphanesinin kaynaklarını, hizmetlerini ve okumanın gerekliliğini okulun tamamına ve ilgili olabilecek herkese anlatmaktır (IFLA/ UNESCO t.y:2). Okul kütüphanesi için yapılan tanımlara ve kütüphanelerin amaçlarına bakıldığında; kütüphane-egitim ilişkisine, toplum ve bireyler açısından çeşitli kazanımlarına değinildiği görülmektedir.

Okul kütüphanesinin görevleri arasında iki noktaya büyük önem verilmektedir: 1) Kütüphanelerin basılı ve elektronik olarak bireyleri olabildiğince fazla kaynağa erişirmek; 2) Bireyler arasında hiçbir ayırım yapmaksızın hizmet geliştirmek ve sunmak. Yapılan bütün çalışmalarda eğitimle ilgi tüm paydaşların yer aldığı "okul kütüphanesi programının" uygulamaya konması istenmektedir (Önal ve Alaca, 2015:107).

Geçmişten günümüze kültürümüzde kitaba ve okuyana hürmet gösterilmesi, önemli bir değer yargısı olarak görülmüştür. Türk toplumunda kitapların evlerde yüksek dolaplar içinde saklanması, konusu ne olursa olsun yazılı eserlerin ayak altında kalmamasına özen gösterilmesi davranışı, bu saygının bir göstergesi şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca tarihimizde med-

rese ve ibadethanelere bitişik birçok kütüphane yaptırılmış, bunlardan herkesin yararlanması sağlanmıştır (Akyüz, 2007:109). Bursa’da, Yıldırım Bayezid (1389-1402) döneminde yaptırılan İnebey (Eynebey) Medresesi, Osmanlı Devleti’nde bilinen ilk medrese kütüphanesidir. Burası, medrese içerisinde kurulan ve ayrı bir oda hâlinde kullanılan bir kütüphanedir. Osman Gazi ve Orhan Gazi’nin de kendilerine ait birer kitaplığı olduğu bilinmekte ve İznik ve Bursa’da kurulan medreselerde kütüphaneler kurulmuş olduğu bazı kaynaklarda ifade edilmektedir (Atılğan, 2008:453). Okul kütüphanelerinin geçmişi oldukça eskidir. Doğu ve Batı toplumlarında ilk ve orta dereceli eğitim öğretim kurumlarının hemen hemen hepsinde iyi veya kötü bir kütüphane bulunmaktadır (Sosyal, 1969b:20).

Türk-İslam dünyası eğitim kuruluşları içinde kütüphanenin belirli bir kimliğe bürünmesi ve organize şekilde ilk olarak ortaya çıkışı medreselerde olmuştur (Sosyal, 1969a:1; 1969b:14). Günümüzde ilkokula karşılık gelen ve 16 ila 18. yüzyıllar boyunca varlığını izleyebildiğimiz Sıbyan Mekteplerinde, aynı medreselerde olduğu gibi bir okul kütüphanesi bulunduğu bilinmektedir (Soysal, 1969a:2). Sosyal, vakfiye belgeleri üzerinden yaptığı araştırmalarla İstanbul’da Ahmet Feridun Bey’in (ölüm 1583) Muallimhane-i Sıbyan ve Muallimhane-i Şübhan adlı iki okul yaptırdığını, bu okullara zengin bir kütüphane vakfedildiğini ve bu okul kütüphanesinin de 1752’de faaliyete geçtiğini ortaya koymaktadır.

III. Ahmet (1703-1730), I. Mahmut (1730-1754) ve III. Osman (1754-1757) devirleri oldukça zengin koleksiyonlu kütüphanelerin kurulduğu yıllar olarak bilinmektedir. Kütüphanecilik tarihinde I. Mahmut Dönemi bu açıdan ayrıca önemli görülmektedir. Bu dönem, Türk kütüphaneciliğinin Osmanlı Devleti’ndeki “altın çağı” olarak kabul edilmektedir (Erünsal, 2015:196). I. Mahmut, iç problemlerle ilgilendiği kadar eğitim konuları ile de ilgilenmeye gayret eden bir hükümdar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kütüphane kurma konusunda, kendinden önceki padişahların pek çoğunun aksine bu alanda büyük bir faaliyet göstermiş ve hükümdarlığı sırasında ikisi cami kütüphanesi olmak üzere üç kütüphane açmıştır. Bunlardan ilki 1740 yılında Ayasofya Camisi içinde, ikincisi ise Fatih Camisi’ne bitişik özel bir kütüphane olarak inşa edilen ve 1742 yılında açılan, Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu Fatih Külliyesi kütüphanelerinin yeniden inşasıdır. Üçüncüsü ise 1754 yılında Galatasaray Lisesinde kurulan kütüphanedir (Cunbur, 1960:1). Galatasaray

Lisesi Kütüphanesi modern anlamda ilkokul kütüphanesi olarak kabul edilmektedir (Şenalp, 1991:508). Galatasaray Lisesi haricinde bazı askerî okullarda da kütüphane kurulduğu bilinmektedir.

Kütüphanenin eğitim öğretim sürecindeki öneminin zaman zaman dile getirilmesi günümüze özgü bir durum değildir. Örneğin 18. yüzyılın ilk yarısında matbaa kurma çalışmaları içerisinde olan İbrahim Müteferrika, matbaanın faydaları üzerine Sadrazam Damat İbrahim Paşa'ya bir risale sunmuştur (Sosyal, 1969b:14). 1726 yılında devlet adamlarının dikkatine sunulan risalenin başlığı Er-Risâletü'l-müsemmâ bi-Vesîletü'tTibâ'a (Matbaanın Gerekliliği)'dir. Risale, İbrahim Müteferrika tarafından kurulan matbaada basılan ilk kitap olma özelliği gösteren Vankulu Lügâti'nin (1729) başında yer alır. Müteferrika, matbaa yoluyla hatasız ve iyi bir şekilde çoğaltılan kitaplara öğretmen ve öğrencilerin güveninin artacağını; değişik konularda çoğaltılan kitaplar sayesinde İstanbul'da ve diğer şehirlerde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve halkı aydınlatan umumi kütüphanelerin koleksiyonlarının zenginleşeceğini; matbu kitapların maliyetinin düşük olacağından İstanbul dışındaki kasaba ve köy sakinleri tarafından bile elde edilmesinin mümkün olacağını ve böylece cahilliğin de ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağını söyler (Sabev, 2006:81-82).

19. yüzyılın ikinci yarısı ile cumhuriyetin kuruluşu arasında eğitim konusunda iki önemli politika değişikliğine gidilmiştir: Eğitimin devletin görevi hâline gelmesi ve okul sisteminin fiziki gelişimini tamamlaması, okul kütüphanelerinin eğitimdeki yeri ve önemini de tartışmaya açmıştır (Soysal, 1969a:3).

Özellikle Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk'ün ve İsmet İnönü'nün talimatlarıyla Türk Eğitim Sistemi ve kültür reformu konusunda yerli ve yabancı uzmanlara raporlar hazırlanmıştır. Bu raporların çoğunda eğitim kurumlarında kütüphanelerin gerekliliği üzerine bölümler mevcuttur.

1924 yılında Maarif Vekâleti tarafından ülkemize davet edilen John Dewey, okul binalarında mutlaka bir kütüphane salonunun bulunması gerekliliğini raporunda özellikle belirtmiştir. Dewey (1939), raporunda kütüphanelerin eğitim öğretim sürecindeki doldurulamaz yerine vurgu yapmaktadır ancak cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'nin içinde bulunduğu durum göz önüne alındığında okul kütüphaneleri için fazla bir çalışma yapılmadığı da bir gerçektir. Batı'daki örnekleri ile karşılaştırma yapıldığında gerek halk gerekse

okul kütüphaneleri sayı bakımından oldukça az, nitelik bakımından da istenileni verememektedir. (Faik Reşit ve İsmail Hakkı, 1929:84).

Sadrettin Celal (Artel)'in 1926 yılında Maarif Vekâleti Mecmuası'nda yayınlanan raporunda; okulda ve okul dışında okutulmak üzere, çocuklara edebi ve estetik zevk kazandıracak nitelikte, seviyelerine uygun eserlerin ivedilikle Maarif Vekâleti tarafından bastırılarak "Çocuk ve Gençler Kütüphanesi" oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamıştır (s. 143-144).

Yapılan bazı çalışmalar neticesinde, 1926 yılından başlayarak okul yönetmelikleri ve ders programları kütüphane ile sıkı bir iş birliğini öngörmüşlerdir ancak okul kütüphaneleri kurma yolunda yapılan çalışmalar yeterli olmamış, bu durum kütüphane türleri içinde okul kütüphanelerinin en az gelişme göstermesine neden olmuştur (Baysal, 1992:59). Okul kütüphanelerine dair ilk ciddi adımlar 1926 tarihli İlk Tedrisat Talimatnamesi'nde atılmıştır. Talimatname, yeni eğitim prensipleri ile kütüphane arasındaki sıkı ilişkiye özellikle vurgu yapar. 1929 tarihli ilk Mektepler Talimatnamesi ise meseleyi daha geniş bir şekilde ele almıştır (Soysal, 1969b:40). Bununla birlikte okullara kütüphanelerin kurulması ve basılı, görsel, işitsel bilgi kaynaklarının kullanımına dair resmî anlamda "Okul Kütüphaneleri Yönetmelikleri" ile gerçekleştirilmiştir. Maarif Vekâleti, hazırladığı talimatnamelerden sonra 1959 tarihinde Okul Kütüphaneleri Yönetmeliğini çıkarmış, bunu 1976 ve hâlen yürürlükte olan 2001 tarihli yönetmelikler izlemiştir (Önal, 2005:200).

Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 19'uncu sayısında (1930) "Teftiş Heyetinin Umumi Raporu" yayınlanmıştır. Raporun "Mektep Kütüphanelerinin Sureti Teşkili" başlıklı bölümünde Müfettiş Ali Canip Bey; okul kütüphanelerine geniş bir oda ayrılmasını, kitapların gelişigüzel değil Vekâletçe gönderilmesini veya öğretmenlerce belirlenmesini, her sene okullara kitap satın alınması için para gönderilmesini, mezun öğrencilerin okullarına kitap bağışı için teşvik edilmesini, öğrencilerin istifade edebileceği türde yerli ve yabancı dergilere aboneliğinin yapılmasını, kütüphaneleri zenginleştirmek için yeni yayınların alınmasını, kütüphanelerin gerekli olan kayıt defterlerini düzenli tutmasını ve kütüphane işlerinin öğrenciler tarafından yürütülmesi gerektiğini raporunda sunmuştur (s. 20-21). Heyet, eğitim sistemi üzerine sunulan raporların içeriğinin tartışıldığı toplantılar da düzenlemiştir. Bu toplantılarda, okul kütüphanelerinin sıradan bir konu olmaktan çıkarılarak eğitimin ciddi bir sorunu olarak ele alındığını görmekteyiz (Soysal, 1969b:53).

Amerikan Heyeti Raporu'nda ise (1939) Cumhuriyet devrinde kütüphane sayısının arttığına (91 kütüphane); köylerde okuma odalarının kurulduğuna (1726 okuma odası); Maarif Vekâletince alınan kitapların birer nüshasının buralara gönderildiğine ancak halledilmesi en güç meselenin halka okuma yazmayı öğretmekten ziyade okuma alışkanlığını aşılamanın gerekliliğine, aksi takdirde sarf edilen paraların israf olacağına; eski harflerden yeni alfabeğe geçişte, gittikçe azalan bir kısım halk hariç olmak üzere, mevcut olan bütün kitapların yavaş yavaş kullanılamayacağı dolayısıyla basın yayın işlerine önem verilmesi hususlarına dikkat çekilmektedir.

Dr. Berly Parker'ın (1939) Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor'unda okul kütüphaneleri ile ilgili: "Kütüphanesi veyahut müzesi olmayan bir mektepte ayrı ayrı memurlara tahsis olunan odaları ecnebi bir müşahit görünce hayretler içinde kalıyor (s. 26)." ifadesi ile "Bazı ilk mekteplerin kalem odalarında hemen hemen lüks addolunan eşyayı görmek ve bununla çıplak sınıflar arasındaki tezada dikkat etmek şayanı hayrettir. Yine bu vaziyette, memlekete yakışmayan Avrupa miyarlarının hatırasıdır. Başmuallimin, müdürün odası cazip olmalı fakat bir kulübü veya salonu taklit etmek ihtiyacını duymamalıdır. Aynı para, talebeğe lazım olan kütüphanenin yahut bir iş odasının temini yolunda sarf edilmelidir (s.29)." ifadesi dikkat çekicidir.

Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlköğretim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Kate V. Watford, 1951'de Türkiye'ye gelerek köy ilkokulları hakkında hazırladığı raporda okulların haftalık ders programının okul kütüphanesinin çalışma programını tamamlaması gerektiğini; öğretmen, kütüphaneci ve öğrencilerin birlikte çalışma yapabildiği sürece bir başarıdan söz edilebileceği söylemektedir (Akt., Soysal, 1969b:3).

Millî Eğitim Vekâletine verilen ve bir broşür hâlinde bastırılan "Türkiye Kütüphanelerini Geliştirme Programı"nda Amerika Birleşik Devletleri Kütüphane Özel Müşaviri Thompson (1952); öğrencilerin, kütüphaneye gidip gitmemesine bakmaksızın okul kütüphanelerinin "okulun kalbi yani her mevzuda aradıkları kitapları bulabilecekleri" yegâne yer olduğunu düşünmediklerini, liselerinin müfredat programının kütüphanelerden faydalanmayı teşvik edecek şekilde düzenlenmediğini ve yetiştirilmiş uzman kütüphanecilerin bu durumu düzeltmek için liselerin öğretmenleriyle iş birliği yapmalarının zorunluluğunu ifade etmiştir.

Missouri Üniversitesi'nden Prof. John Rufi, 1951 Ekim ayından 1952 Haziran'ına kadar Türkiye'de bulunmuş ve kendisinden orta dereceli okullar (ortaokul) hakkında bir rapor hazırlanması istenmiştir. Rufi (1956), orta dereceli okullardaki kütüphaneleri ve kütüphane servislerini çok eski, yetersiz ve yenilenmeye muhtaç bulmaktadır. Ziyaret ettiği birçok okulun kütüphanelerindeki kitapların azlığından, kitap ve diğer materyallerin kullanılmaya elverişsizliğinden, okul müdürlerinin gerek kütüphane oluşturma konusunda gerekse mevcut kitapları kullanma ve kullandırmada herhangi bir endişeye sahip olmadıklarından, öğretmenlerin de aynı şekilde mevcut kitaplıklardan yeteri kadar yararlanmadıklarından bahseder. Rufi, gayretli ve iyi çalışan kütüphane memurları tarafından yönetilen, oldukça zengin kitap koleksiyonu ve çalışma şartlarına elverişli okuma salonları olan birkaç okul olduğunu söylese de bunların çok az sayıda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca raporda, okul kütüphanelerine dair olumsuzluklar iki ana başlıkta toplanmıştır. Bunlardan birincisi ülkenin içinde bulunduğu ekonomik yetersizlikler; ikincisi ise müfredatın ağırlığı sebebiyle öğretmen ve öğrencinin ders kitapları dışına çıkması ve sınav baskısıdır.

Türk Eğitim Sistemi üzerine yazılan hemen hemen her raporda okul kütüphanelerinin yetersizliğinden, şartlarının elverişsizliğinden, öğrenci açısından gerekli materyal ve koleksiyonun eksikliğinden, öğrencilerin kütüphaneleri gerektiği kadar kullanmadığından bahsedilmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nin sorunları üzerine çözüm yolları aranırken, eğitimin ciddi ve vazgeçilmez bir parçası olan kütüphaneler konusu en az doku-nulan alan olarak kalmıştır. Oysaki okul öncesinde çocuk kütüphanelerinin, okul çağında okul kütüphanelerinin ve okul sonrası dönemde yetişkinlerin eğitiminde ise halk kütüphanelerinin katkısı bilinen bir gerçektir (Ersoy, 2006:212-213). Öğrencilerin hayatları boyunca okuma zevk ve alışkanlığı ile tanışacağı ilk yerler okul kütüphanesi olmalı ve eğitimin ayrılmaz bir parçası sayılmalıdır (Bayraktar ve Duman, 1982:111).

Kütüphaneler ile birlikte devam eden eğitim süreçleri, bireylerin eğitim hayatında başarıya ulaşmasında önemli farklar oluşturmaktadır. Okullarda kütüphaneden yararlanan ve kitap desteği alan çocuklar; kütüphane ve kitap desteği almayan, okuma kültürü bulunmayan çocuklara göre hem kişisel gelişim hem de okul başarı seviyesi açısından aynı değildir. Okul kütüphanesi

nitelikli bir eğitimin en önemli parçasıdır. Okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğrenime kadar eğitim sürecinin her kademesinde kitapla iç içe olan, kitap okuma bilincine ulaşan, okumayı alışkanlık edinen bireylerin öz güveni ve entelektüel donanımı da yüksek olacaktır. (İleri, 2017:262). İskandinav ülkelerinde eğitim öğretim metodolojisi ve yaklaşımı olarak okul kütüphanelerine, Orta Avrupa ülkelerinden yaklaşık %30 daha fazla yatırım yapılmıştır. Viyana’da 1962’de çocukların %25’i halk kütüphanelerini kullanmakta iken 1972’de bu rakam %17’ye düşmüştür. Bununla birlikte bina içerisinde kütüphanesi olan okullarda çocukların %80’i okumaktadır (Bamberger, 1990:17-18). İyi donatılmış, iyi bakılan ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından her gün kullanılan bir kütüphane okulun ayrılmaz ve en önemli yerlerinden biridir (Rufi, 1956:22).

Yılmaz’ın (2004) 344 öğrenci ile yaptığı “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı” araştırmasında, öğrencilerin %69,2’si kütüphaneye ödev yapmak için gitmektedir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri ödünç kitap almak, serbest zamanlarını değerlendirmek gibi görece daha anlamlı amaçlarla kütüphane kullanmaktadır. Öğrencilerin zorunlu hâller dışında kütüphaneyi kullanmaması, bir kütüphane kullanma alışkanlığı sorunu olduğunu ve bu sorunun sadece nicel değil nitel bir boyutunun olduğunu ortaya koymaktadır.

Şahin, İşcan ve Maden (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise ilkokul öğrencilerinin okul kütüphanelerini %37,9’unun arada bir; %36,2’sinin sürekli; %3,4’nün ise hiçbir şekilde kullanmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Deniz’in (2015) ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada; ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okul (%41,1) ve halk (49,7) kütüphanelerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Geriye kalan öğrencilerin ise okul kütüphanesini nadiren (%30,6), ayda bir (%6,3), haftada bir (%13,4) ve her gün (%8,6); halk kütüphanelerini ise nadiren (%31,4), ayda bir (%9,2), haftada bir (%4,7), ve her gün (%4,2) kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada Balcı’nın (2009) ulaştığı sonuçlar da Deniz (2015); Yılmaz (2004); Şahin ve ark. (2009) sonuçlarını desteklemektedir. Balcı, 8. sınıf öğrencilerinin %36,7’sinin okul ve sınıf kitaplıklarını kullanmadığını, %34’ünün ise okumak ve ödünç kitap almak için kullandığını ifade etmektedir. Bunun yanında halk kütüphanesinin kullanımıyla il-

gili olarak da öğrencilerin %49,5'inin halk kütüphanesine "hiç gitmediğini", %19,5'inin "ayda birkaç kez" gittiği tespit etmiştir.

Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmalarına ilişkin olumsuz sonuçlar kendini uluslararası araştırmalarda da kendini göstermektedir. Türkiye'nin de dâhil olduğu uluslararası araştırmalarda öğrencilerin okuma becerilerinin istenen seviyede olmadığı, okuma alışkanlığının ise yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. TIMSS 2011 çalışmasına katılan 4. sınıf öğrencilerinin %1'inin okullarında 5000'den fazla farklı kitabın bulunduğu bir kütüphanenin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %38'inin okul kütüphanesinde 501-5000 kitap bulunurken %37'sinin okul kütüphanesinde 500 ve daha az kitap bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %24'ünün ise okullarında kütüphane bulunmamaktadır. Öğrencilerin okul kütüphanesindeki kitap sayısı durumuna göre matematik başarı testinden almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde, okul kütüphanesi bulunmayan öğrencilerin başarı ortalamalarının 420, kütüphanesinde 500 ve daha az kitap olan öğrencilerin 477 ve okul kütüphanesinde 501-5000 arasında kitap bulunan öğrencilerin başarı ortalamalarının 487 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul kütüphanesindeki kitap sayısı arttıkça, öğrencilerin matematik başarılarının da artma eğiliminde olduğu görülmektedir (TIMSS, 2011). Okul kütüphanelerini öğrencilerin sadece okuma alışkanlığını kazanma ve devam ettirmede değil diğer becerilerine de katkı yapmakta, öğrencilerin akademik başarısını da artırmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2018 yılı itibarıyla (resmî ve özel) örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 29 bin 690 kütüphane ve 30 milyon 263 bin 384 kitap bulunmaktadır. Bunlardan 19 bin 715'i resmî örgün ve yaygın eğitim kurumundaki kütüphaneler olup geriye kalan 9 bin 975'i özel eğitim kurumlarının kütüphaneleridir. Resmî eğitim kurumlarındaki kitap sayısı ise 23 milyon 584 bin 182'dir. Resmî okul, özel okul ve özel kurs kütüphanelerini kapsayan örgün ve yaygın eğitim kütüphanelerinin sayısı, 2018 yılında 2017 yılına göre %12,4 artmıştır. Örgün ve yaygın eğitim kütüphanelerindeki kitap sayısı ise 2018 yılında 2017 yılına göre %13,3 artış göstermiştir. (TÜİK, 2018b).

Bütün sosyal kuruluşlar gibi eğitim sistemi de toplumsal ve küresel alanda yaşanan değişiklerle birlikte sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Bu

bağlamda okul kütüphanelerini öğrenciler açısından daha cazip ve nitelikli hâle getirebilmek, okumaya karşı ilginin artmasını sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya başlanan “Okullar Hayat Olsun” projesi kapsamında ilkokul, ortaokul ve liselerde kurulan zenginleştirilmiş kütüphaneler kurulma çalışmaları devam etmektedir.

Estetik ve ergonomik tasarımıyla öğrencilerin okullarda bilgiyi sevmeye, öğrenme ve dinlenme etkinliklerine imkân veren sosyal etkinlik alanı olarak tanımlanan ve 2019 Aralık ayı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında 1.634 adet Z- Kütüphane bulunmaktadır (MEB, 2019b). Z-kütüphaneler, okullardaki mevcut kütüphane şartlarının iyileştirilerek ve zenginleştirilerek öğrencilerin kütüphaneyi kullanım oranlarını arttırmayı, kütüphaneleri ilgi çekici yerler hâline getirmeyi ve öğrencilerin kütüphane algısını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler açısından daha ilgi çekici olması amacıyla Z-kütüphaneler daha renkli ve ergonomik bir şekilde tasarlanmıştır. Bu kütüphanelerin tasarımı, fizikî şartları, öğrenciye sunduğu bilgi kaynakları, farklı duyulara hitap eden materyalleri ve teknoloji unsurlarını barındırması sebebiyle öğrencilerin kütüphaneye bakışını da etkilemektedir (Ak ve Çetintaş, 2015:30).

Ak ve Çetintaş'ın (2015) 112 öğrenci ile yaptıkları Z-kütüphane araştırmasında öğrencilerden %93'nün fiziksel koşulları iyileştirilen okul kütüphanelerinden memnun kaldıklarını, %95'i kütüphanenin tasarımı görsel ve işitsel unsurlarla çeşitlendirilerek renkli objeler ve eğlendirici oyunlarla daha aktif kullanmaya başladıklarını ortaya koymuşlardır.

Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (2015) Okuma Kültürü ve Z-Kütüphaneler Çalıştay Sonuç Raporu'nda; z-kütüphanelerin öğrencilerin beklentilerini yaklaşık olarak %80 oranında karşıladığını, kütüphane kullanım sıklığını artırma yönünde de en fazla etkisinin ilkokul öğrencileri üzerinde görüldüğünü, en az etkinin ise lise öğrencileri üzerinde meydana geldiğini saptamıştır.

Öztürk ve Tağa'nın (2018) ortaokul öğrencilerinin Z-kütüphaneleri kullanma durumlarına ilişkin araştırmalarında; Z-kütüphanelerin öğrencilerin kütüphane algısını değiştirdiğini ve kütüphanenin sağladığı imkânlardan yararlandıklarını, açılışla birlikte Z-kütüphaneye kayda değer bir ilgi gös-

terdiklerini, Z-kütüphaneyi önemsediklerini ve genel anlamda memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ülkemizde, modern anlamda okul kütüphanelerinin eksikliği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda mevcut okul kütüphanelerini uluslararası standartlara getirmek için çalışmalar arttırılmalı, kütüphanesi olmayan okullara kütüphane kurulmalı (Önal ve Şenyut Topçu, 2013:236), teknoloji ile barışık hâle getirilmelidir (Aras, 2017:965). Kütüphanelerin içerik sağlayıcı özellikleri yasal düzenlemeler ve ekonomik yatırımlar ile geliştirilmelidir (Önal, 2015:246).

Tartışma ve Sonuç

21. yüzyılda, her alanda yaşanan gelişmeler baş döndürücü bir hızla gerçekleşse de bireylerin "bilgi okuryazarlığı", "okuma alışkanlığı ve kültürü" konusunda donanımlı olması hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda, okullarımızdaki kütüphanelerin sayısı, koleksiyon zenginliği ve kütüphane kullanılma alışkanlığı istenilen seviyeye gelememiştir. Gelişmiş ülkelerle ülkemiz arasındaki her türlü açık, sahip olduğumuz genç nüfusun eğitime yaptığımız yatırımlarla kapatılabilir. Kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığı edinmiş, donanımlı ve eğitilmiş bireyler sayesinde toplumsal refahımız arttırılabilir. Bu çerçevede;

- Okul kütüphaneleri, öğrencilerin bilgiye erişmede fırsat eşitliği sağlayan yerlerdir. Bu fırsat eşitliğinden yararlanmak ise her öğrencinin hakkıdır. Öğrencilerin bilgiye kolaylıkla ulaşabilmesi için her okulun müs-takil bir kütüphanesinin olması gerekmektedir.
- Yeni okul binası projelerinin hazırlanışında okul kütüphanesi de proje-lenme aşamasında planlanmalı ve bilgi teknolojisi alt yapısıyla donatılmalıdır.
- Okul kütüphaneleri, öğretim programlarını destekleyen her türlü diji-tal, görsel, işitsel basılı materyali bünyesinde barındırmalıdır.
- Okul kütüphaneleri ile il ve ilçelerdeki halk kütüphaneleri iş birliği için-de olmalıdır. Kütüphanelerden faydalanma, kataloglama, koleksiyon-ların tasnifi gibi konularda uzman personellerden yardım alınmalıdır.
- Mevcut kütüphanelerin koleksiyonları incelenerek fiziki ve içerik bakımından öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmeli, eskileri ayıklanmalıdır.

- Aileler ve öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı konusunda iki önemli etkindir. Aileler ve öğretmenler çocuklarını kütüphane kullanımı konusunda teşvik etmeli, onları yönlendirmelidirler. Özellikle öğretmenlere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının topluma yayılmasında önemli görevler düşmektedir. Bunun için eğitim fakültelerinin programlarında “kütüphane ve kütüphanecilik” vb. uygulamalı dersler bulunmalı; mevcut öğretmenlere ise bu konuda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Mevcut okul kütüphanelerinin fiziki şartları iyileştirilmeli, mekâna ulaşılabilirlik açısından öğrencilerin istekleri göz önünde tutulmalıdır. Kütüphanelerin eğitim öğretim saatlerinde açık olması, öğrencilerin gerek öğle aralarında gerekse serbest zamanlarında buralardan faydalanması sağlanmalıdır.
- Ülke çapında dijital okul kütüphaneleri sayısı çoğaltılmalı, öğrencilerin güncel yayınlara sınırsız ve ücretsiz olarak kolay erişimi sağlanmalıdır.
- Ergonomik, modern, elektronik bilgi kaynakları ve estetik tasarımlarıyla öne çıkan Z-kütüphanelerin sayısını artırma çalışmalarına hız verilmelidir. İlgi çekici ortamlar oluşturan bu kütüphaneleri, öğrencilerin sevecek kullandıkları yerler olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Ak, Ş. ve Çetintaş, H. B. (2015). Eğitimde Zenginleştirilmiş Kütüphanelerin Yeri ve Önemi: Ahmet Mesut Yılmaz İlkokulu Zenginleştirilmiş Kütüphane Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 208, 18-32.
- Akman, İ. ve Akman, N. (2017). Çocuk ve Gençlerde Okuma Alışkanlığı Sorunu: Okul Kütüphanelerinin İşlevselliğine Bir Bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281-285.
- Aksaçloğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ali Canip. (1930). Mektep Kütüphanelerinin Sureti Teşkili içinde Teftiş Heyeti Umumi Raporu. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 19, 20-21.

- Amerikan Heyeti Raporu (1939). Maarif İşleri. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Antel, S. C. (1926). Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha. N. Altunya (Yay. haz.). Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve Kültür: Bireysel ve Toplumsal Gelişimde Okuma ve Kütüphane Alışkanlığı Üzerine. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2), 945-968.
- Atılğan, D. (2008). Türkiye’de Üniversite Kütüphanelerinin Tarihi. Türk Kütüphaneciliği, 22(4), 451-458.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayraktar, N. ve Duman, H. (1982). Yeni Türk Millî Eğitim Sistemi İçinde Kütüphane ve Özellikle Okul Kütüphanesinin Yeri. Türk Kütüphaneciliği, 31(3), 110-114.
- Baysal, J. (1992). Kitap ve Kütüphane Tarihine Giriş (2. Baskı). İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.
- Cunbur, M. (1960). Onsekizinci Yüzyılda Bir Okul Kütüphanesinin Açılışı. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 8(1-2), 1-5.
- Çocuk Vakfı (2006). Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. 03.12.2019 tarihinde http://cocukvakfi.org.tr/wpcontent/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3(2), 46-64.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dökmen, Ü. (1981). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 395-418.
- Ersoy, O. (2006). Eğitim Seferberliğinde Kütüphanelerimizin Rolü. D. Atılğan (Ed.). Ankara Üniversitesinin 60. Kuruluş Yılı Armağanı içinde (s. 212-213). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Okuma Alışkanlığı ve Okul Kütüphanelerinin Bireysel Gelişime Etkisi Üzerine Bir Değerlen...

- Erünsal, İ. E. (2015). Osmanlılarda Kütüphaneler ve Kütüphanecilik. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 194-198.
- Eurostat (2018). <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/> adresinden 15.11.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Faik Reşit ve İsmail Hakkı. (Haz.). (1929). 1929- 1930 Ders Senesi Muallim Yıllığı (İkinci Sene). İstanbul: Devlet Matbaası.
- Göka, E. (2010). Türk'ün Göçebe Ruhu. İstanbul: Timaş yayınları.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Hart, C. (2001). *Doing a literature search: A comprehensive guide for the social sciences*. London: Sage.
- IFLA/UNESCO IFLA Okul Kütüphaneleri Rehberi (2018). Çev: S. Arnoğlu ve A. Y. Durukan 03.12.2019 tarihinde <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/ifla-school-library-guidelines-tr.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- IFLA/ UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi (t.y.). Çev: İnci Önal. 14.12.2019 tarihinde <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-tr.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- İleri, A. (2017). Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri Raporu 2017/Okul Kütüphanecileri Derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262.
- İnce Samur, A. Ö. (2018). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Hangi Kitaplardan Nasıl Yararlanılmalıdır? *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(4), 343-363.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188.
- Kakırman Yıldız, A. (2015). Türkiye'de Okuma Alışkanlığı Kültürü İçin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anaokulu Kütüphanelerinin Gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 90-105.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınları.
- MEB Öğrencilerin Okuma Düzeyleri (2007). 30.11.2019 tarihinde https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (2019a). 10.12.2019 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

- MEB Z- Kütüphane Sayıları (2019b). 14.12.2019 tarihinde <http://z-kutuphane.meb.gov.tr:8076/zharita.html> adresinde erişim sağlanmıştır.
- MEB DHGM (2015). Okuma Kültürü ve Z- Kütüphane Çalıştay Sonuç Raporu. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 287-372.
- MEB Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği (2001, 27 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı:26241). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060727-1.htm>
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ogan, U. ve Tomru, T. (1990). *Orta Dereceli Endüstriyel Teknik Öğretim Okulları Kütüphaneciliğe Giriş*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- OKUYAY Platformu Araştırma Sonuçları (2019). 20.11.2019 tarihinde <http://okuyayplatformu.com/duyurular/okuma-kulturu-arastirmasi-paneli-gerceklestirildi/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Önal, H. İ. (2005). Okul Kütüphanelerinde Derme Geliştirme: Politikalar ve Dermelerin Betimlenmesi. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 193-218.
- Önal, İ. ve Alaca, E. (2015). Okul Kütüphanesi Kullanımında Öğretmenlerin Rolü ve Sorumlulukları. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 105-126.
- Önal, İ. H. (2015). Okul Kütüphaneleriyle Öğrencilerin 21.Yüzyıla Hazırlanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 233-248.
- Önal, İ. ve Şenyurt Topçu, Ö. (2013). Eğitimi Gerçekleştirmek: Öğretim Programlarında Okul Kütüphanelerinin Yeri. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 306-328.
- Özdemir, E. (t.y.) *Okuma Sanatı: Nasıl Okumalı, Neler Okumalı?* İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Öztürk, H. ve Tağa, T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bir Yıllık Z-kütüphane Deneyimleri: Bir Durum Çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 7-18. Doi: 10.24146/tkd.2018.27
- Parker, B. (1939). Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor. Ankara: Maarif Basımevi.
- PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor (2015). Yay. haz. D. Anıl, Y. Özer Özkan, E. Demir. 30.11.2019 tarihinde <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xM-cnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> adresinden erişim sağlanmıştır.
- PISA 2015 Ulusal Raporu (t.y). Yay. haz. B. Özgürlük, H. B. Ozarkan, Ö. Arıcı. 07.12.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Okuma Alışkanlığı ve Okul Kütüphanelerinin Bireysel Gelişime Etkisi Üzerine Bir Değerlen...

- Rufi, J. J. (1956). *Türkiye’de Orta Öğretim: Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Sabev, O. (2006). İbrahim Müteferrika ya da İlk Osmanlı Matbaa Serüveni. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Sağlamtuç, T. (1990). Türkiye’de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Boş) Zaman Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 4(1), 3-21.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soysal, Ö. (1969a). *Türkiye’de Okul Kütüphanesi*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Soysal, Ö. (1969b). *Çağdaş Eğitim ve Türkiye’de Okul Kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- TDK (2019). 20.11.2019 tarihinde <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Thompson, L. S. (1952). Türkiye’de Kütüphaneleri Geliştirme Programı. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 1(2), 85-99.
- TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 4. Sınıflar (2014). Yay. haz. Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H.Y. 01.12. 2019 tarihinde <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/timss/TIMSS-2011-4-Sinif%20Raporu.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- TÜİK Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) İstatistikleri (2018a). 15.11.2019 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30589> adresinden erişim sağlanmıştır.
- TÜİK Kütüphane İstatistikleri (2018b). 15.11.2019 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30595> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Türkiye Okuma Kültürü Haritası. (2011). <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetic-i-ozetipdf.pdf?0> adresinden 05.12.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uluğ, F. (1995). *Okulda Başarı* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- www.tk.org.tr/index.php/TK/article/download/412/404 Türkiye’de ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitap 235. sırada yer alıyor! (Erişim tarihi 10 Aralık 2019)

ÖĞRENCİLERİN HAREZMİ EĞİTİM MODELİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Özge CEYLAN¹, Meltem ÖGTEN², Vedat TÜFEKÇİ³,
Müjgan ÖZSEVİMLİ YURTTAŞ⁴**

1 Kartal BİLSEM, ozgeceylan86@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3737-8579.

2 Kartal BİLSEM, meltemogten@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6684-7560.

3 Dr., Kartal MEM, vedattufekci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2003-537X.

4 Kartal BİLSEM, mujganmavi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9867-6687.

Geliş Tarihi: 24.05.2019 Kabul Tarihi: 06.09.2019

Öz: Bu araştırma, İstanbul ilinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanan okullarda bulunan Harezmi grubu öğrencilerinin modele yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır ve “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yapılmıştır. İstanbul ilinde Harezmi modeli uygulayan 12 ilçe, 25 farklı kademelere sahip okullarda bulunan 482 öğrenci örneklem büyüklüğünü temsil etmektedir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş “Benim için Harezmi Eğitim Modeli gibidir/ benzemektedir çünkü.....” cümlesini içeren formlar öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerden gelen cevaplar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik toplam 287 farklı ve geçerli metafor üretmiştir. Metaforların 153’ü birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Harezmi Modeli’ne yönelik en fazla frekansta üretilen metafor “*hayat*” (N=20) olmuştur. Metaforlar, araştırmacılar tarafından 21 kategoriye ayrılmıştır. En fazla metafora sahip kategori ise Harezmi’nin “*bilgi kaynağı olması*” kategorisidir (N=94). Bulgulara yönelik elde edilen sonuçlar ise tartışma ve sonuç kısmında yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, öğrenci, metaforik algı

DETERMINATION OF STUDENTS' METAPHORIC PERCEPTIONS FOR HAREZMI EDUCATION MODEL

Abstract:

This study was carried out in order to reveal the metaphorical perceptions of the Harezmi group students in the Harezmi Education Model in Istanbul. In this research, phenomenological method is used. The sample was formed by an easily reachable sampling method. The sample of the study is 482 students in 12 different districts and 25 different schools in Istanbul. The forms containing the sentence "The Harezmi Education Model looks like / is similar to for me; because" which was created by researchers as a data collection tool have been distributed to students. The answers of the students were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the research, the students produced a total of 287 different and valid metaphors for the Harezmi educational model. Of the metaphors produced, 153 were produced by more than one student. The "life" metaphor was produced at the most frequency for the Harezmi model (N=20). Metaphors are divided into 21 categories by researchers. Being the source of information of Harezmi is the most metaphor-produced category (N = 94). The results obtained for the findings are interpreted in the discussion and conclusion section.

Key words: Harezmi education model, student, metaphorical perceptions

Giriş

Günümüz eğitim sistemi, kendi kendine öğrenmeyi bilen, bilgi işlemsel düşünebilen, teknolojiyi verimli kullanan, araştıran, sorgulayan, bilgilerin analizini ve sentezini yapabilen, bireyleri yetiştirmek ile yükümlü hâle gelmiştir. 21. yüzyılda durmadan değişen, gelişen bir dünyada sadece bilgilerin ezberlenmesi ile bir sonuç elde edilememektedir. Bunun yerine yeni bilginin anlamlandırılması, bireyin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılıyor

olması gerekmektedir. Bu niteliklerin kazandırılmasında öğrenci merkezli öğretimin etkili olduğu artık yadsınamaz bir gerçektir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Eğitim sistemlerinde yaşanan sorunlar için etkili çözüm yollarından biri öğrenci merkezli öğrenme stratejileri olmuştur. Öğrenci merkezli öğretimde eğitime, öğrenmeye, öğretmeye ilişkin önemli algısal değişimler vardır. “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?”, “Ne ile öğretilim?” şeklindeki bakış açısından, “Ne öğrenmek ister?”, “Öğrenmek için ne yapacak?”, “Öğrenmesine neler yardım edebilir?, Hangi derinlikte öğrendi?” şeklindeki bakış açısına dönüş, öğrenci merkezli öğretimin sonucu olarak ifade edilebilir (Bery ve Sharp, 1999; Sharma, Millar ve Seth, 1999; Lea, Stehanson ve Tray, 2003; Akman, 2016; Oğuz Haçat ve Sözü, 2016).

Son zamanlarda ortaya çıkan ve içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşturulmuş bir yaklaşım olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi; yenilikçi, yaratıcı ve problem çözme bakış açısıyla ekonomik ve kültürel kalkınmanın şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Cooper ve Heaverlo, 2013). Ülke ekonomisine sağlayacağı faydalar düşünüldüğünde STEM (fen, teknoloji, matematik ve mühendislik) eğitimi, istenen seviyeye ulaşmak ve nitelikli bir iş gücü oluşturmak isteyen küresel kuruluşların oldukça önemsedığı bir eğitim modelidir. Chesloff (2013); STEM eğitiminde merak, yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünmeyi artıran çalışmaların erken çocukluk döneminden itibaren başlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Ülkemizde STEM eğitim modelinin gerek özel gerek devlet eğitim kurumlarında yaygın hâle geldiği söylenebilir. Fakat bu yaklaşımın yanında 2016 yılından itibaren İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün öncülüğünde Harezmi Eğitim Modeli de uygulanmaktadır. STEM Eğitim Modeli ile Harezmi Eğitim Modeli arasında benzerlikler bulunmaktadır. Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak nasıl üretebileceklerini keşfetmelerinin yanında; güvenli, etik ve ahlaki değerleri özümseyerek bilimsel araştırma yöntemleriyle belirlediği süreci, farklı disiplinlerdeki öğretmenleri ile değerlendirdiği sürekli kendini güncelleyen yapıya sahip bir model olarak tanımlanabilir (Koçoğlu, 2018). Harezmi Eğitim Modelinde önce öğrencilerin belirlediği herhangi bir durum ya da olaya ilişkin var olan problem tanımlanır, sonra problemi çözmeden çözüm yolları belirlemeye dayanan algoritma düşünce yapısı kullanılır. Algoritma, problemleri çözmek için tasarlanmış bir prosedür ya da

formül, diğer bir ifadeyle çözüme ulaştırılan yol olarak tanımlanabilir. Model, algoritmanın temsilcisi dokuzuncu yüzyılın başlarında yaşamış olan Türk Müslüman Matematikçi Ebu Abdullah Muhammed bin Musa el-Harezmi'nin adı verilmiştir (Yazıcı, 2008).

Türkiye'de Harezmi Eğitim Modeli İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5 okulda uygulanmış; 2017-2018 eğitim öğretim yılı uygulama sürecinde 50 okulda ve 14 ilde uygulanmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı uygulama sürecinde İstanbul'da 196 okulda ve Türkiye'de toplam 14 ilde uygulanmaktadır. Model; tüm okul türleri ve yaş gruplarında uygulanabilmekte, farklı bilim dallarında en az 3 disiplinden birer öğretmen ve rehber öğretmenin aynı anda haftada 2 saat derse girmesi ve 2 saat planlama ve değerlendirme yapması ile uygulanır. Teknoloji, fen ve matematik bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve spor bilimleri branş öğretmenlerinden teşekkül eden uygulama öğretmenleri disiplinler üstü yaklaşımla tüm süreci planlar, uygular ve değerlendirir. Harezmi Eğitim Modeli'nin üzerinde şekillendiği 5 temel zemin vardır. Bu zeminler:

1. Bilgi işlemsel düşünme beceresinin hayata adapte edilmesi
2. Programlama ve öğretim araçlarının öğrenme ortamlarında etkin kullanılması
3. Disiplinler arası yaklaşımın yeniden yorumlanarak farklı disiplinlerin eş değerde yer alması
4. Robotik ve oyun tasarımı ile yenilikçi öğrenmelerin gerçekleştirilmesi
5. Sosyal bilimler ile diğer bilimlerin (STEM, bilgisayar bilimleri vb.) bütünleştiği, iş birliği ile tüketen değil üreten, kendini sürekli güncelleyen bir eğitim modelini ortaya çıkarılması olarak ifade edilmektedir (İstanbul MEB, 2018).

Bu 5 zeminden en az ikisini içeren ders tasarımı planlanır; hayatın içinden sorunlar yerel, ulusal ve evrensel ölçekte öğrenci ve öğretmen tarafından veriye dayalı olarak belirlenir. Öğrenme süreci, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak yönetilir. Bu süreç boyunca öğrencilerden gerçek yaşam problemlerini tanımlaması, bu problemi çözmek için algoritma tasarlaması, adım adım problemi nasıl çözeceğini değerlendirmesi, programlamanın gücünden

yararlanarak yenilikçi çözümler üretmesi beklenir. Endüstriyel alanda var olan, tüketim odaklı değil çözüm ve üretim odaklı bir nesil yetiştirme sürecidir. Uygulama öğretmenleri ve yöneticilerle deneyim paylaşım toplantıları ilçeler düzeyinde yapılarak motivasyon ve eş güdüm sağlanır (İstanbul MEB, 2016).

Harezmi Eğitim Modeli ülkemizde son birkaç yıldır ortaya çıkan ve yeni uygulanan bir modeldir. Uygulayıcı okullarda bulunan öğrencilerin bu modele yönelik düşünceleri merak konusu olmuştur. Bu araştırma ile öğrencilerde Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik var olan algıları belirlemek istenmektedir. Bu algıları metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmak düşünülmüştür. Metaforlar, bireylerin bazı kavramlar ile ilgili zihinlerindeki algılarını değerlendirmek için kullanılan araçlardır. Diğer bir deyişle günlük hayatta karşılaşılan bir kavramı başka bir kavrama benzeterek açıklamakta zorluk çekilen bazı durumları açıklamada ve zihinlerdeki algının ortaya çıkarılmasında yardımcı olurlar (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012). Metaforlar, olgulara yeni bakış açılarıyla bakmamıza yardımcı olmaktadır (Carpenter, 2008). Ülkemizde son yıllarda bir kavrama yönelik algıları belirlemek için metafor çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar (Sadık ve Sarı, 2012; Alacapınar, 2011; Güven ve Güven, 2009; Cerit, 2008) incelendiğinde kavrama yönelik algıyı belirlemek için metaforların geliştirilmesinin etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin "Harezmi Eğitim Modeli" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforları ortaya koyan bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bunun ile birlikte Koçoğlu (2018) Harezmi Eğitim Modeli'nin analizine yönelik bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi, Harezmi Eğitim Modeli uygulama öğretmenlerine ve program geliştiricilerine ışık tutması yönüyle önemlidir. Bu araştırma, İstanbul ilinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanan okulların Harezmi grubu öğrencilerinin Harezmi Modeli'ne yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi "Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik sahip oldukları metaforik algıları nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu problem durumundan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?

2. Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Çalışmanın ikinci bölümde araştırmanın yöntemi, üçüncü bölümde araştırmanın bulguları irdelenmiştir. Son olarak dördüncü bölümde ise bulgulara dayalı olarak yürütülen tartışma ve sonuç kısmı yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik öğrencilerin metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu yöntem, bireylere tümüyle yabancı olmayan fakat kişilerin tam anlamıyla kavrayamadığı algı ve olaylara bakışını doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada kolay ulaşılabilmesi ve maliyeti az olması bakımından “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İstanbul ilinde Harezmi uygulayan 39 ilçede 196 farklı kademedeki okul yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar arasından araştırmacının ulaşabildiği 12 farklı ilçe (Şişli, Beşiktaş, Kartal, Maltepe, Avcılar, Tuzla, Eyüp, Sultanbeyli, Beylikdüzü, Bahçelievler, Sarıyer, Çekmeköy) ve 25 farklı okulda bulunan 482 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kız	256
	Erkek	225
Sınıf	Anasınıfı	16
	2.sınıf	21
	3.sınıf	39
	4.sınıf	53
	5.sınıf	73
	6.sınıf	142
	7.sınıf	100
	9.sınıf	21
	10.sınıf	16
	Toplam	

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik metaforlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir form oluşturulmuştur. Bu form ile öğrencilerden "Benim için 'Harezmi Eğitim Modeli' gibidir/ benzemektedir çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere metaforlarını yazmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış ve farklı kavramlara ait metafor örnekleri gösterilmiştir. Metaforları için herhangi bir kısıtlama yapılmamıştır. Açıklamaların ardından öğrencilere düşünmeleri için 15 dakika süre verilmiş ve metaforları toplanmıştır. Anasınıfı öğrencileri yazma bilmedikleri için öğretmenleri tarafın sözlü açıklama yapılmış ve söylenen metaforlar öğretmenler tarafından kâğıt üzerine yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir ve nitel olarak elde edilen verilerin tamamı içerik analiziyle çözümlenmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin yazdıkları tüm metaforlar ve kaynakları Microsoft Excel programı üzerinden listelenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin metaforları incelenerek Harezmi Eğitim Modeli'ni metafor olarak açıklamayan, kaynakla ilgisi olma-

yan ya da mantıklı açıklama yapılmayan veriler listeden çıkarılmıştır (N=41). Örneğin “*Bence Harezmi Eğitim Modeli bir insan ya da hayvan gibidir çünkü aynı ceviz gibi.*” cümlesinde olduğu gibi kaynak ve sebep var fakat arasındaki ilişkinin mantıklı açıklaması yapılmamıştır. Harezmi’yi açıklamaya katkısı olmayan verilere “*Bence Harezmi Eğitim Modeli kafein gibidir çünkü enerji verir.*” cümlesi örnek verilebilir. Ayıklama aşamasının ardından üçüncü aşama olarak verileri kavramsal kategorilere ayırma işlemi yapılmıştır. Üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada araştırmacılar bir araya gelerek ortak olan kategoriler alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için üç araştırmacı arasında kategoriler Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş ayrılığı+Görüş birliği) ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre çalışmanın araştırmacılar arası güvenilirliği $Güvenirlik=287/(21+287)$ formülünden %93 bulunmuştur. Bu değer de araştırmacılar arası güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular bu bölümde incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik ürettikleri metaforlar

Metafor Adı	f		Metafor Adı	f	
	Kız	Erkek		Kız	Erkek
Hayat	7	13	Koruma	1	
Beyin	11	5	Broşür	1	
Kitap	6	8	Orkestra	1	
Ağaç	8	3	Bumerang	1	
Eğlence	4	6	Sınıf	1	
Oyun	4	5	Büyük bina		1
Kütüphane	2	6	Üniversite		1

Öğretmen	3	3	Büyüteç	1
Çiçek	4	2	Kasırgada uçuşan yapraklar	1
Okul	1	4	Büyüyen ağaç	1
Gökkuşağı	4	2	Lunapark	1
Dünya	3	1	Ceviz	1
Bilgisayar	1	3	Münazara	1
Güneş	2	2	Coğrafya	1
Zekâ	3	1	Bilgin	1
Işık		3	AVM	1
Doğa	1	2	Ansiklopedi	1
Mutluluk	3		Çevre koruma bakanlığı	1
Ay	1	2	Toprak	1
Güzel ders	1	2	Çevre koruma derneği	1
Bilgi		3	Beden, resim, robotik dersi	1
İnsanları bilinçlendirmek	2	1	Kare	1
Bilim insanı	1	2	Araştırma	1
Aile	3		Kod	1
Yaşam	2	1	Çiftlik	1
İnternet	1	1	Aksiyon filmi	1
Robot	2		Çikolata	1
Mucit	1	1	Bilgi yuvası	1
Anahtar	1	1	Musluk	1
Teknolojik hayat	1	1	Çok değişik ders	1
Bebek	1	1	Oksijen	1
Kâğıt	2		Bilgilendirme	1
Bilgi hazinesi	1	1	Dağ tırmanıcısı	1
Öğrenme		2	Özel bir meslek	1
Bilim	1	1	Dalı kopmayan ağaç	1
Su	2		Renkler	1

Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeline Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Bitki	1	1	Damar	1
Tohum	1	1	Serili kitap	1
Çevre	1	2	Dans	1
İyi bir şey	1	1	Sözlük	1
Çığ		2	Dedektif	1
Matematik	2		Şiir yazmak	1
Doktor	2		Defter	1
Algoritma	1	1	Bilimin annesi	1
Eğlence merkezi	2		Demir	1
Özgürlük	1	1	Deney dersi	1
Eğlenceli bir yer	1	1	Yaratıcı çocuk yuvası	1
Sorun çözme yeri	2		Dergi	1
Eğlenceli kurs	2		Ders	1
Teknoloji	2		Kaplan	1
Ev	2		Dilimli pasta	1
Telefon	2		Karmaşık his	1
Zekâ küpü	2		Ardunio	1
Uzaylı	1	1	Kendini tanımak	1
Yardım vakfı	1	1	Doğa sever	1
Hayvanlar	1	1	Konferans	1
Kalkan		1	Doğada bir kalp	1
Özgür bir kuş	1		Kurs	1
Meyve ağacı		1	Doğu-batı sentezi	1
Bitter çikolata	1		Laboratuvar	1
Bilim ve paylaşım	1		Benim geleceğim	1
Böcek ilacı	1		Macera parkuru	1
Lunapark	1		Akıl deposu	1
Fabrika	1		Merdiven basamağı	1
Market		1	Dünyayı yeniden keşfetmek	1
Fen sınıfı	1		Bilgilendirici oyun	1

Merak sınıfı	1	Dürbün	1
Fidan	1	Aşk	1
Meyve	1	Düşünce	1
Geleceğin ışığı	1	Düşünme sanatı	1
Mimarlık	1	Okul dersleri	1
Gerçek eğitim	1	Düşünür	1
Multiplayer oyun	1	Eğitici makine	1
Gerçekler ve hayaller arasındaki ince çizgi	1	Oyun parkı	1
Mutlu olmak	1	Eğitici oyun	1
Geri dönüşüm	1	Öğretim	1
Mutluluk yumağı	1	Eğitim	1
Glikozun bağlarında kimyasal enerji	1	Özel eğitim	1
Nadir taş	1	Eğitim ve öğrenim	1
Newton	1	Ağaç kökü	1 1
Akıl küpü	1	Eğitimin kalbi	1
Alet yapımı	1	Aydınlanma	1
Okuma yazma	1	Akıl işine	1
Greenpeace	1	Saklı kütüphane	1
Orman	1	Eğlence kaynağı	1
Gülen yüz	1	Sevgi ve mutluluk	1
Oruçtan sonra içilen su	1	Eğlence kulübü	1
Gün batımı ve seher vakti	1	Soru bankası	1
Akıl oyunları	1	Berberlik	1
Öğrenim ve eğitim	1	Spor dersi	1
Günlük	1	Eğlence sınıfı	1
Öğrenmeye	1	Sudoku	1
Akıllı eğlence evi	1	Eğlence topu	1
Özel ders	1	Tamirci	1

Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeline Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Arkadaş	1	Eğlence ve öğrenme	1
Özel sınıf	1	Bilime	1
Hafıza	1	Eğlenceli bilgi alanı	1
Özgür düşünce	1	Tiyatro	1
Hata fazla mutluluk	1	Eğlenceli bir şey	1
PC oyunu	1	Tüm derslerin bileşimi	1
Hava-ses	1	Besin ve su	1
Resim yapmak	1	Uzun bir kitap	1
Robotik kodlama	1	Eğlenceli ders	1
Zaman	1	Video oyunu	1
Beyin lobu	1	Eğlenceli etkinlik	1
Sarmal galaksi	1	Basketbol topu	1
Açık dünya bilgisayar oyunu	1	Hazine sandığı	1
Sevgi	1	Hayat modeli	1
2 tabak yemek	1	Yeni bir oyun	1
Sevgi yuvası	1	Hayatın bir parçası	1
Yardımlaşma	1	Hayatın en güzel deneyimi	1
Yaşam kaynağı	1	Ana vatan	1
Bilim eğlence alanı	1	Hayattaki sorunlara çözüm bulmak	1
Yenilenebilir enerji	1	Hayallerimiz	1
Spor	1	Zekâ oyunu	1
Yol gösterici	1	Zihin	1
Spor salonu	1	Zübeyde hoca	1
Bilge insan	1	Hayat biçimi	1
Su koruma derneği	1	Hayat dersi	1
Atölye	1	Beyaz bir dantel	1
Şiirler	1	Ay yıldız	1
Takım	1	Eğlenceli okul	1
Her şey	1	Bilgi kasabası	1

Tedavi	1	Eğlenceli oyun	1
Her şeyi öğreten ders	1	Kalp	1
Teknoloji ve çevre	1	Eğlendirici-öğretici ders	1
Hızır	1	Karadelik	1
Teknolojik uçak	1	Karekod	1
Huzurlu insan	1	Einstein laboratuvarı	1
Tilki	1	Karnabahar	1
Arşiv	1	Ek ders	1
Bilinmezlik	1	Kendini keşfetmek	1
Işık kaynağı	1	Eklem ve kol	1
Trafik tabelası	1	Akıllı tahta	1
Işın	1	Elmas	1
Tüm derslerin karışımı	1	Kodlama yapmak	1
İkinci aile	1	En çok istediğimiz şey	1
İnsan	1	Engelleri aşmak	1
Uzun bir yol	1	Kumbara	1
Ünlü olmak	1	Kurşun geçirmez yelek	1
Anne	1	Evim	1
Wi-fi güçlendirici	1	Kütüphane, öğretmen	1
Yardım kuruluşu	1	Evreni keşfetmek	1
Faaliyet kulübü	1	Limbik sistem	1
Toplam			

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik toplam 287 farklı ve geçerli metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan 153’ü birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik en fazla frekansta üretilen metaforlar hayat (20), beyin (16), kitap (14), ağaç (11), eğlence (10), oyun (9), kütüphane (8) olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrencilerin 245, erkek öğrencilerin 209 metafor ürettiği görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır. Metaforların yanında yer alan yay araç içindeki sayılar, o metaforların kaç öğrenci tarafından üretildiğini ifade etmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli’ne yönelik ürettikleri metaforlara ait kategoriler

Kategori	Metafor	Toplam Metafor sayısı
Bilgi kaynağı olması	(1): Aile, akıl deposu, akıl küpü, akıl oyunları, akıllı eğlence evi, akıllı tahta, anahtar, ansiklopedi, araştırma, arşiv, ay-yıldız, besin ve su, bilgi, bilgi hazinesi, bilgi kasabası, bilgilendirici oyun, bilim insanı, bilim ve paylaşım, broşür, büyüteç, çığ, dalı kopmayan ağaç, damar, defter, ders, doğa, dünyayı yeniden keşfetmek, dürbün, eğitici makine, Einstein laboratuvarı, ek ders, evreni keşfetmek, faaliyet kulübü, Güneş, hafıza, hayvanlar, hazine sandığı, her şeyi öğreten ders, ışık kaynağı, insan, internet, iyi bir şey, konferans, kumbara, kurs, kurşun geçirmez yelek, market, merdiven basamağı, meyve, meyve ağacı, musluk, mutlu olmak, saklı kütüphane, serili kitap, sınıf, sözlük, su, teknolojik hayat, tilki, toprak, zaman, zihin (2): okul, telefon, zekâ, ağaç, (3): bilim (4): beyin, bilgisayar (5): öğretmen (8): kitap, kütüphane	94

Eğlenceli olması	(1): Akıl oyunları, akıllı eğlence evi, akıllı tahta, benim geleceğim, bilgi hazinem, çiçek, eğitici oyun, eğlence, eğlence kaynağı, eğlence kulübü, eğlence merkezi, eğlence topu, eğlence ve öğrenme, eğlenceli bilgi alanı, eğlenceli oyun, hayat dersi, hayat modeli, karekod, kendini keşfetmek, kitap, matematik, mutluluk yumağı, oyun parkı, özel eğitim, resim yapmak, spor dersi, spor salonu, tiyatro, yeni bir oyun, Zübeyde hoca (2): lunapark (5): eğlence (5): eğlenceli ders (8): oyun	51
Problem çözücü olması	(1): Ağaç, algoritma, anahtar, aydınlanma, bilge insan, böcek ilacı, ceviz, dağ tırmanıcısı, dedektif, düşünür, eğlence, engelleri aşmak, gerçekler ve hayaller arasındaki ince çizgi, hayattaki sorunlara çözüm bulmak, Hızır, huzurlu insan, kalkan, koruma, münazara, okul, PC oyunu, soru bankası, tamirci, tedavi, yaşam, yaşam kaynağı, zekâ oyunu (2): sorun çözme yeri, doktor (3): beyin, mutluluk (5): hayat	43
Birden çok disiplinin bir arada olması	(1): AVM, özel sınıf, renkler, beden-resim-robotik dersi, bilgi, bumerang, okul dersleri, orkestra, coğrafya, çiçek, dergi, eğlence, güzel ders, kalp, multiplayer oyun (2): ağaç, beyin, tüm derslerin birleşimi, okul (6): gökkuşağı	29
Gelişim süreçleri gerektirmesi	(1): Algoritma, basketbol topu, bitki, büyüyen ağaç, çiçek, demir, dilimli pasta, günlük, ışın, kağıt, orman, uzun bir kitap, uzun bir yol (2): ağaç, bebek, kitap	19
Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlanması	(1): Bilgi yuvası, bilim ve eğlence alanı, deney dersi, eğlence, fen sınıfı, gerçek eğitim, hayatın bir parçası, hayatın en güzel deneyimi, kod, laboratuvar, robotik kodlama, yaşam (4): öğrenme (5): hayat	19

Üretmeye olanak sağlaması	(1): Akıl işi, alet yapımı, arduio, atölye, bilim, bilim insanı, bilimin annesi, çiftlik, yaratıcı çocuk yuvası, fabrika, mimarlık, Newton, teknoloji ve çevre (2): robot, mucit	18
Önemli ve gerekli olması	(1): Ağaç kökü, anavatan, anne, aşk, bilgi, eğitim ve öğrenim, eğitimin kalbi, eklem ve kol, elmas, glikozun bağlarındaki kimyasal enerji, hava-ses, hayat, iyi bir şey, oksijen, su (2): ağaç	17
Zorlayıcı/ karmaşık olması	(1): İnsan, kasırgada uçuşan yaprak, kodlama yapmak, matematik, sudoku, şiir yazmak, yaşam, zekâ, zekâ küpü (2): beyin (5): hayat	16
İş birlikçi çalışma ortamı sağlaması	(1): Ağaç kökü, beyin lobu, bilgisayar, bilim ve paylaşım, büyük bina, çiçek, ikinci aile, limbik sistem, takım, yardımlaşma, beraberlik, eğlence merkezi, fazla mutluluk, her şey, kendini tanımak	15
İnsanlara yararlı olması	(1): Ağaç, ay, bilim insanı, doğa, hayvanlar, wifi güçlendirici (2): yardım vakfi (3): Güneş (4): Beyin	15
Yenilikçi olması	(1): Açık dünya bilgisayar oyunu, çığ, fidan, gün batımı ve seher vakti, öğrenme, teknolojik uçak, zeka, zeka küpü (2): teknoloji (3): beyin	13
Farklı bakış açısı geliştirmesi	(1): Aile, doğu-batı sentezi, dürbün, geleceğin ışığı, hayat biçimi, karmaşık his, spor, şiirler, yenilenebilir enerji (2): ışık	11
Mutluluk verici olması	(1): Çikolata, gülen yüz, güzel ders, kare, oruçtan sonra içilen su, sevgi ve mutluluk, video oyunu, bilgin, sevgi yuvası	10
Özel/ farklı bir model olması	(1): Değişik ders, dans, güzel ders, karnabahar, nadir taş, özel bir meslek, özel ders, trafik tabelası (2): uzaylı	10

Heyecan verici/ merak uyandırıcı olması	(1): aksiyon filmi, arkadaş, bilinmezlik, eğlence, evim, karadelik, kasırgada uçuşan yaprak, lunapark, macera parkuru, merak sınıfı	10
Fikirleri yaygınlaştırmayı ve bilinçlendirmeyi sağlaması	(1): Bilgilendirme, büyüteç, çevre, insanları bilinçlendirmek, okuma yazma, ünlü olmak, yol gösterici	7
Çevre koruyucu bir dernek/ kurum/kişi olması	(1): Çevre koruma bakanlığı, çevre koruma derneği, doğasever, doğada bir kalp, geri dönüşüm, Greenpeace, su koruma derneği	7
Özgür çalışma ortamı sağlaması	(1): düşünce, düşünme sanatı, özgür kuş, özgür düşünce, üniversite (2): özgürlük	7
Sabır ve emek isteyen iş olması	(1): Beyaz bir dantel, en çok istediğimiz şey, hayallerimiz, ışık, sarmal galaksi	5
Sıkıcı olması	(1): bitter çikolata	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmacılar tarafından Harezmi Eğitim Modeli için üretilen metaforlara yönelik 21 kategori oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından en fazla "*bilgi kaynağı olması*" kategorisinde metafor üretilmiştir (N=94). Daha sonra gelen metafor kategorileri sırasıyla "*eğlenceli olması*" (N=51), "*problem çözücü olması*" (N=43) kategorileridir. En az metafor üretilen kategoriler ise "*fikirleri yaygınlaştırmayı ve bilinçlendirmeyi sağlaması*" (N=7), "*özgür çalışma ortamı sağlaması*" (N=7) ve "*sıkıcı olması*" (N=1) olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerde yer alan öğrencilere ait bazı ifadeler aşağıda aktarılmıştır:

Bilgi kaynağı olması:

"Benim için Harezmi Eğitim Modeli musluk gibidir çünkü musluktan su akar, Harezmi eğitim dersinde de bize bilgi akar."

"Benim için Harezmi Eğitim Modeli kütüphane gibidir çünkü ondan daha önce öğrenmediğim bilgileri öğrenirim."

Eğlenceli olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli lunapark gibidir çünkü çok eğlenirim ve hem de öğrenirim.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli tiyatro gibidir çünkü oyunlar oynuyoruz, oynarken eğleniyoruz ve öğreniyoruz.”

Problem çözücü olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli anahtar gibidir çünkü anahtar kapı kilitlerini açar, Harezmi de sorunların çözüm yollarını açar.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli algoritma gibidir çünkü karşılaştığımız ya da karşılaşıcağımız problemlere çözüm üretiriz.”

Birden çok disiplinin bir arada olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli beyin gibidir çünkü nasıl ki beyin bir çok bölümden oluşur, Harezmi'nin içi öyledir. Birçok toplumsal ve bireysel sorunu çözer, teknolojiyi ilerletir, mantıksal matematiksel algıyı genişletir.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli gökkuşağı gibidir çünkü içerisinde her dersen bilgi bulunur, aynı gökkuşağının renkleri gibi.”

Gelişim süreçleri gerektirmesi:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli ağaç gibidir çünkü biz Harezmi'ye başlamadan önce form doldurduk, formlar ağaçların üstündeki dilekler gibiydi. Daha sonra konumuzu belirlediğimizde yapraklarımız yeşerdi. Daha sonra bu konuyla ilgili bir şeyler öğrenmeye başlayınca çiçeklerimiz açtı. Ama daha çiçeklerimizin hepsi açmadı çünkü öğrenmeye devam ediyoruz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli bebek gibidir çünkü durmadan gelişen bir model.”

Önemli ve gerekli olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli su gibidir çünkü su hayattır, susuz yaşam olmaz, Harezmisiz de yaşam olmaz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli ana vatan gibidir çünkü ana vatan bizim için çok önemlidir, Harezmi de bizim için önemlidir.”

Yenilikçi olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli bir fidan gibidir çünkü fidan gibi yenilikçidir, yeni ve kalıcı bilgi üretir.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli beyin gibidir çünkü beyin gibi yenilik üretir.”

İş birlikçi çalışma ortamı sağlaması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli beyin lobu gibidir çünkü sınıfımızda yeni bir şey olunca hepimizi beyin sinyali gibi çalışır birimiz eksik olursa hepimiz tam olarak görevimizi tamamlayamayız.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli takım gibidir çünkü orada takım ruhu ve dayanışma var.”

Üretmeye olanak sağlaması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli arduinio gibidir çünkü arduinio belirli bir şeyler için üretim yapar, biz de Harezmi’de belli başlı şeyler üretiriz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli fabrika gibidir çünkü sürekli yeni fikirler üretiriz.”

İnsanlara yararlı olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli ay gibidir çünkü olumlu ışığını insanlara yararlı bir şekilde yansıtmaktadır.”

““Benim için Harezmi Eğitim Modeli yardım vakfı gibidir çünkü orada engellilere yardım ediyoruz, onları anlıyoruz. Sorunlarına çözüm üretiyoruz.”

Özel/ farklı bir model olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli uzaylı gibidir çünkü çok değişik.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli özel ders gibidir çünkü okulda sadece biz seçildik, kendimi özel hissediyorum.”

Çevre koruyucu bir dernek/ kurum/kişi olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli çevre koruma bakanlığı gibidir çünkü Harezmi’de çevreyi koruyan çalışmalar yapıyoruz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli greenpeace gibidir çünkü onlar gibi çevreyi koruyoruz insanları bilgilendiriyoruz.”

Zorlayıcı/ karmaşık olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli matematik gibidir çünkü zorluyor. Ama öğrenince çok seviliyor.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli kodlama yapmak gibidir çünkü karışık olabiliyor.”

Mutluluk verici olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli oruçtan sonra içtiğim ilk su gibidir çünkü okuldan sonraki Harezmi kursunda tıpkı oruçtan sonra içtiğim su gibi beni çok mutlu eder.”

Farklı bakış açısı geliştirmesi:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli şiirler gibidir çünkü herkes ondan farklı tat alır ve herkese kattığı değer farklıdır.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli dürbün gibidir çünkü çevremi daha farklı ve iyi gözlemlememi sağlar.”

Heyecan verici/merak uyandırıcı olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli bilinmezlik gibidir çünkü her ders farklı şeyler yapıyoruz, yapacağımız şey hakkında fikrimiz olmuyor, merak ediyoruz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli kasırgada uçuşan yaprak gibidir çünkü aynı onlar gibi karmaşık, güzel ve heyecan vericidir.”

Sabır ve emek isteyen iş olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli beyaz bir dantel gibidir çünkü aynı dantel örnek gibi sabır ve emek ister.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli en çok istediğimiz şey gibidir çünkü onu elde etmek için çok çabalarız ve sabrederiz.”

Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlaması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli bilgi yuvası gibidir çünkü deneyerek öğreniyoruz.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli hayatın en güzel deneyimi gibidir çünkü bir çok duyguyu, bir çok anıyı öğrenerek yaşayarak öğrenmeyi sağlar.”

Fikirleri yaygınlaştırmayı ve bilinçlendirmeyi sağlaması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli ünlü olmak gibidir çünkü proje fikirlerimizi etkinliklerimizi okul panosuna asıyoruz. Bizimde resimlerimiz asıldı. Resmen ünlü olduk!”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli okuma yazma gibidir çünkü Harezmi bilgi verici ve bilinçlendiricidir.”

Özgür Çalışma ortamı sağlaması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli özgür bir kuş gibidir çünkü beynimizin sınırlarını yok saymış fikirlerimizi özgürce açıklamamızı sağlamıştır.”

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli üniversite gibidir çünkü istediğimiz konuda istediğimiz gibi çalışabiliyoruz.”

Sıkıcı olması:

“Benim için Harezmi Eğitim Modeli bitter çikolata gibidir yemesi bazen sıkıcı olabiliyor.”

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin ürettikleri metaforlar değerlendirildiğinde eğitim modelini “hayat” ile ifade etme sıklığı göze çarpmaktadır. Bu durumun sebebi ise modelde öğrencilerin hayatın içinden sorun (HİS) tanımlaması yaparak işe başlamaları ve bu kelimenin fazla tekrarlanması nedeniyle kendilerine çağrışım yapabilme durumu ile açıklanabilir. Bunun dışında Harezmi Eğitim Modeli'nin “hayat” olarak ifade edilme kategorileri incelendiğinde öğrenciler tarafından Harezmi Eğitim Modeli de tıpkı hayat gibi zor ve karmaşık, problemlere çözüm üretilen ve bunların yaşayarak öğrenilen bir yer olarak ilişkilendirilmiştir. Koçoğlu (2018) yaptığı çalışmasında alan uzmanlarının Harezmi Eğitim Modeli hakkındaki düşüncelerini analiz etmiştir. Uzmanların düşüncelerine göre bu model, öğrencilerde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ve öğrencinin öğrenme ortamında öğrendiği teorik bilgiyi öğrenme ortamı dışında (günlük hayat) kullanmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmadan çıkan öğrenci düşünceleri ile alan uzmanlarının düşünceleri bu noktada birbirini destekler niteliktedir. Bunun ile birlikte Harezmi Eğitim Modeli ile benzer bir eğitim model olan STEM için de çeşitli metaforik

algı çalışmaları yapılmıştır (Zengin ve Uğraş, 2019; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Altaş 2018; Siew, Amir ve Chong, 2015). Örneğin Zengin ve Uğraş (2019) sınıf öğretmenlerinin STEM'e yönelik metaforlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, fen disiplininde en çok üretilen metaforun yine "hayat" olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumu da fen disiplinini hayatın kendisi, hayatı anlatan ve dünyada yaşanan olayları aydınlığa kavuşturan bir disiplin olarak algılamaları ile açıklamışlardır. Benzer eğitim felsefeleri üzerine kurulan eğitim modellerinin yaş grupları ne olursa olsun hedef kitlelerde yine benzer algılar oluşturduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforik algılar incelendiğinde Harezmi Modeli'ni farklı boyutlarıyla ortaya koydukları ve büyük çoğunlukla olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Olumsuz olarak yalnızca "bitter çikolata" metaforu ile sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yine olumsuz olarak zorlu ve karmaşık kategorisi altında metaforların toplandığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında ise kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Yine metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Harezmi sürecinde mutlu olduklarını ve eğlendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çoğunlukla oyun ile ilişkilendirilmesi yine dikkat çeken bir sonuçtur. Bu durum öğretmenlerin, Harezmi sürecinde özellikle anaokulu ve ilkokul kademelerinde sık sık oyun tekniğine yer vermesi, çocukların problem konuları ile ilgili oyunlar üretmesi ya da oyunlar ile teknolojinin ilişkilendirilerek öğretilmesi ile açıklanabilir.

Öğrencilerin ürettiği metaforlar kategorilere ayrıldığında toplam 21 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler Harezmi Eğitim Modeli'nin ortaya çıkışında yatan ana amaçlar göz önünde bulundurulduğunda modelin öğrencilere kazandırmak istediği özellikler ile öğrencilerin düşünceleri arasında bir örtüşme olduğu görülmektedir. Harezmi Eğitim Modeli; öğrencilerin günlük, gerçek yaşam problemlerini tanımlayıp çözmek üzere algoritma tasarlayan, adım adım bu sorunun nasıl çözüleceğini belirleyip programlamanın gücünden faydalanarak yenilikçi fikirler üretme sürecidir (İstanbul MEB, 2018). Bu tanım üzerinden kategoriler incelendiğinde büyük bir oranla model ile hedeflenen sürecin gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Örneğin öğrenmenin gerçekleşmesi, disiplinler arası çalışma, iş birlikçi çalışma, günlük yaşamdan sorunlara çözüm üretme, bir üretim süreci olması, farklı bakış açısı kazandırması, yaparak yaşayarak öğrenme örtüşen hedefler ile öğrenci fikirlerindedir. Bunun ile birlikte model, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak nasıl üretebilecekleri-

rini keşfedeceklerini göstermektedir. Fakat öğrencilerin ifadelerinde teknoloji ile ilgili çok fazla metafor üretmedikleri, kodlama, programlama, algoritma gibi kavramlara sık yer vermedikleri görülmüştür. Bu da çalışma grubunun dahil olduğu okullar için yorumlandığında, Harezmi Modeli'nin bu tür hedeflere ulaşmada yetersiz olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca Harezmi Modeli güvenli, etik ve ahlaki değerleri özümseyerek, bilimsel araştırma yöntemleri ile ilerledikleri bir süreç olarak tanımlanmıştır. Etik ve ahlaki değer olarak öğrencilerin “sabır”, “emek verme”, “arkadaşlık”, “sevgi”, “birlikte-lik”, “saygı”, “çevreyi koruma”, “hayvanları koruma” gibi Türk millî eğitim sisteminde de yer alan değerlere ulaştığı söylenebilir. Öğrencilere sağladığı katkılar bakımından Harezmi Eğitim Modeli'nin tanımlarının dışında kalan kategoriler yine bu çalışmanın diğer sonuçlarındandır. Örneğin öğrencilerin kendilerini bu model ile özgür hissetmesi, kendilerini ve içinde oldukları süreci özel hissetmeleridir.

Öğrenciler Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik öğrencilerin görüşlerinin büyük çoğunlukla olumlu olduğu, modelin öğrencilere kazandırmak istediği temel hedeflere ulaştığı ve bu hedeflerin dışında da bazı farklı kazanımları sağladığı bu çalışmanın sonucu olarak ifade edilebilir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkarak Harezmi Eğitim Modeli'nin teknoloji kazanımlarında yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durumun ortadan kaldırılması için öğretmenlere projelerde teknoloji ile diğer disiplinleri daha fazla ilişkilendirmeleri önerilebilir. Öğretmenlerin teknoloji kazanımlarında yetersiz kalmaları, onların bu konuda bilgi ve beceri eksikliklerinden kaynaklanabilir. Bu durumda öğretmenlere, özellikle Harezmi projesi ya da STEM ile ilgilenen öğretmenlere Arduino, kodlama, STEM içerikli ders planlama gibi konularda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Akman, Ö.(2016). Status of the usage of active learning and teaching method and techniques by social studies teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4),1553-1562.
- Alacapınar, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencileri “öğretmenlerini” nelere benzetmektedirler?. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 249-263.

- Altaş, S. (2018). *Stem Eğitimi Yaklaşımının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mühendislik Tasarım Süreçlerine, Mühendislik Ve Teknoloji Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muş Alpaslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Bery, J. & Sharp, J. (1999). "Developing student-centered learning in mathematics through cooperation". *Reflection and Discussion Teaching in Higher Education*, 4 (1).
- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows?. *Research In Nursing And Health*. 31(3), 274–282. <https://doi.org/10.1002/nur.20253>
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Chesloff, JD. (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32 (23), 27–32.
- Cooper, R. & Heavenlo, C. (2013). Problem solving and creativity and design: What influence do they have on girls' interest in STEM subject areas?. *American Journal of Engineering Education*, 4(1), 27-38.
- Gömleksiz, M., N., Kan, A., Ü. & Öner, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 419-436.
- Gömleksiz, M. N., & Yavuz, S. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları*. ERPA, 161.
- Güven, B. & Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- İstanbul MEB. (2016). *Harezmi Eğitim Modeli Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinlerarası Eğitim:1. Pilot Uygulama Süreci Raporu*.
- İstanbul MEB. (2018). *Harezmi Eğitim Modeli 2018-2019 eğitim öğretim yılı çalışmaları*. <http://istanbul.meb.gov.tr/www/harezmi-egitim-modeli/icerik/1615> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye’de pilot uygulama sürecinde olan harezmi Eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri Doğrultusunda analizi, *Turkish Studies Educational Sciences*. 13/19, 1187-1200.
- Lea S., Stehanson D. & Tray J. (2003). "Higher education students' attitudes to student-centered learning: beyond educational bulimia". *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.

- Maden, S., Durukan, E. & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (8), 255-269.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage, Thousand Oaks
- Oğuz Haçat, S. & Sözcü, U. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medya kullanımının değerler üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 617-617.
- Sadık, F. & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sharma M. D., Millar R. & Seth S., (1999). Workshop tutorials: accommodating student centered learning in large first year university physics courses. *International Journal of Science Education*, 21 (8) 839- 853.
- Siew, M. N.; Amir, N. and Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a projectbased STEM approach to teaching science. *Springer Plus* . 4 (1), 1-20.
- Yazıcı, E. (2008). Sıfırdan başlayarak algoritma ve programlama öğrenme, <https://books.google.com.tr/books?isbn=6050302464> (Erişim Tarihi, 02.03.2018).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara,
- Zengin, E. & Uğraş, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23 (77), 57-76.

ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNE YANSIMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sultan Selen KULA¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Merkez/Kırşehir, selenyazgunoglu@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0002-1614-3431.

Geliş Tarihi: 17.09.2019 Kabul Tarihi: 20.12.2019

Öz: Araştırmanın amacı zekâ oyunlarının öğrencilerin çeşitli özelliklerine yansımalarını ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin bu sürece ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla ilkokul 2. sınıf öğrencilere zekâ oyunları oynatan öğretmenin görüş ve gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yönteminin eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında yirmi kişilik ilkokul 2. sınıf öğrencisine zekâ oyunları 10 hafta süresince toplam 20 ders saati, sınıf öğretmeni tarafından oynatılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenin görüş ve gözlemlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve öğretmenin eylem süreci içerisinde aldığı gözlem notları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmeni zekâ oyunlarının öğrencileri özgüven, iletişim, empati, düşünme becerileri ve iş birlikli çalışma alanlarında olumlu etkilediğini, derslere aktif katılımlarını sağladığını ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin oyunda yenildikleri zaman başarısızlık hissi yaşadıkları ve bununla baş etmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Anahtar sözcükler: zekâ oyunları, eylem araştırması, hayat boyu öğrenme, düşünme becerileri, temel eğitim.

THE REFLECTIONS OF MIND GAMES ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS': AN ACTION RESEARCH

Abstract:

The aim of the study is to determine the reflections of mind games on various characteristics of students and the views of the teacher performing the application on this process. For this purpose, the opinions and observations of the teacher who played mind games for the second grade students were used. The research was conducted in the action research design of the qualitative research method. In the application stage of the research, students played the intelligence games for a total of 20 lesson hours during 10 weeks under the control of the classroom teacher. The interview method was used to collect the data, and the interview form developed by the researcher and the observation notes taken by the teacher during the action process were used to determine the views and observations of the classroom teacher. The obtained data was analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the research, classroom teacher stated that mind games positively affect students' self-confidence, communication, empathy, thinking skills and collaborative working areas, enable them to participate actively and increase their motivation. It was concluded that the students experienced a feeling of failure when they were defeated in the game and tried to cope with it.

Keywords: mind games, action research, lifelong learning, thinking skills, primary education.

GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerimizin bilgiyi öğrenen bireyler olmalarından ziyade, düşünen, sorgulayan, üst düzey düşünme becerilerini hayatın her alanında kullanılabilen, karşılaştığı problemlere doğru kararlar vererek çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda geliştirilen eğitim programlarında öğrenciyi bilişsel olarak aktif kılan alternatif öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmekte-

dir. Çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerinde en önemli öğelerden biri oyundur (Ginsburg, 2007). Rixon (1981), oyunu “bir dizi kural dâhilinde amaçlarına ulaşmak isteyen, iş birliği yapan veya rekabet hâlindeki karar vericiler tarafından yürütülen bir faaliyet” olarak tanımlamaktadır (Jessen, 1983). Oyun denilince akla, bir veya daha fazla oyuncunun olduğu, ulaşılması beklenen hedeflere belirli kurallar çerçevesinde rekabet ederek ulaşılan, eğlenceli ve motivasyonu arttıran etkinlikler bütünü gelmektedir (Alessi ve Trollip, 2001; Schell, 2014). Başarı, sosyalleşme ve oyuna dalma gibi sebeplerle oynandığı bilinen oyunun, çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine; iletişim kurmayı, paylaşmayı ve diğer bireylerle iş birliği kurarak çalışmalarına, çocukları duyuşsal olarak geliştirmeye fırsat sağladığı bilinmektedir (Akandere, 2006; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Sevinç, 2009; Yee, 2006) Yani oyun oynamanın çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Oyun oynama etkinliklerinin çocuklarda dikkati (Renk, 2019) geliştirdiği çalışma sonuçları ile tespit edilmiştir. Oyun kavramı söz konusu olduğunda iş birliği, kurala uyma, karar verme ve rekabet gibi birbiriyle ilişkili olması beklenen pek çok kavram karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramların her biri eğitim ortamlarında öğrencilerimizin geliştirilmesi beklenen yönlerine işaret etmektedir. Oyun denilince akla gelen en önemli noktalardan bir diğeri elbette içinde eğlence olmasıdır. Bu bağlamda ilkökul çağı çocuklarının gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında eğlenerek öğrenebilecekleri öğretim süreçleri tasarlanması, oyunlar ve zekâ oyunlarının derslerde kullanılması önerilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2017).

Oyunlar, bilgisayar oyunları ve zekâ oyunları öğrenmeyi destekleyen güçlü araçlar olarak görülmekte ve eğitim araştırmacılarının bu alanlara olan ilgi si giderek artmaktadır (Kirriemuir ve McFarlane, 2004). Eğitim ortamlarında da oyunlardan yararlanarak öğretim sürecini zenginleştirmenin, dersi ilgi çekici kılmmanın ve öğrenci motivasyonunu arttırmanın mümkün olduğu görüşü kabul görmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak, öğretim sürecinde oyundan yararlanmak, derste öğrencileri aktif kılmmanın yollarından biri olarak görülmektedir (Yang, 2012). Oyunla öğrenme sırasında öğrenciler hem aktif olarak öğretim sürecine katılırken hem eğlenerek öğrenmekte hem de çok yönlü gelişim sağlamaktadırlar. Bu da öğrencilerin akademik gelişimlerini, derslere ilişkin motivasyon ve tutumlarını olumlu etkilemektedir. Oyunun çocuk için önemini vurgulayan Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner gibi kuramcılar çocu-

ğün oyun oynarken zihinsel gelişiminin desteklendiğini ve bu yolla hayatı anlamlandırdığı üzerinde durmuşlardır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Budak, Gençtanırım-Kurt ve Kula, 2018). Günümüzde öğretmenler ve ebeveynler, oyun oynamanın çocuklarda stratejik düşünme, planlama, iletişim kurma, tartışma, grupla karar verme, veri işleme ve sayısal beceriler gibi pek çok önemli beceriyi geliştirdiğini kabul etmektedirler (Kirriemuir ve McFarlane, 2004; Prensky, 2008). Sağlıkta endüstriye, tarımdan eğitime kadar her sektörde dijitalleşmenin getirdiği hızlı değişim bugün çocuklarımızın çoğunluğunun dijital oyunlara olan ilgisinin artmasına neden olmuştur. Dijital oyunların genelde erkekler tarafından daha fazla oynandığı bilinmektedir (Chou ve Tsai, 2007; Connolly, Boyle ve Hainey, 2007). Dijital oyunların öğrencilerin yaratıcılıklarını (Hsiao, Chang, Lin ve Hu, 2014), problem çözme becerilerini (Yang, 2012), öğrenme motivasyonunu (Yang, 2012), akademik başarıyı (Eow ve Baki, 2009), bilişsel becerileri (Barlett, vd., 2009) geliştirdiği bilinmektedir. Dijital oyunların öğrenciler üzerindeki tüm bu olumlu etkilerinin yanı sıra, yüz yüze oyunlara göre yapay bir sosyalleşme sunması, farklı mekânlarda çevirim içi bir birliktelik sağlaması psikolojik ve sosyal bakımdan birtakım sorular taşımaktadır. Dijital oyun oynayan çocukların hayal ile gerçek olanı birbirinden ayırt etmekte zorluklar yaşadığı, buna bağlı olarak oyunlarda yer alan olumsuz davranış örneklerini günlük yaşamlarına taşıdıkları bilgisine ulaşılmıştır (Yiğit-Açıkgöz ve Yalman, 2018). Ayrıca dijital oyun oynamanın öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılım motivasyonlarını azalttığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Tekkurşun-Demir ve Cicioğlu, 2019). Oysaki fiziksel etkinlikler çocukların bütüncül olarak gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Dijital oyun oynamak aynı zamanda birtakım teknik araçların ve donanımın kullanılabilir olmasını gerekli kılmaktadır. Geleneksel oyunlar ise zaman, maliyet ve malzeme bakımından daha ekonomik olarak değerlendirilebilir. Zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştiren bir araç olarak öğretmenlere önerildiği ve bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlere zekâ oyunları öğreticilik kursu verildiği bilinmektedir. Zekâ oyunları “Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik Mekanik Oyunlar, Hafıza Oyunları, Strateji Oyunları ve Zekâ Soruları” olmak üzere altı türe ayrılmaktadır (MEB, 2017).

Bu araştırmada öğrencilere Serbest Etkinlik dersinde zekâ oyunları oynatılmıştır. Serbest Etkinlik dersinde, öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri, okul-

da kendilerini rahat hissetmeleri, yaratıcılıklarını geliştirecek, yardımlaşma, empati, öz güven gibi pek çok kişilik özelliklerini geliştirecek eğitim ortamları oluşturmak amaçlanmaktadır (MEB, 2010). Bu bağlamda Serbest Etkinlik dersi kapsamında çalışma grubuna eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak zekâ oyunları (renkli bardaklar, mangala, labirent-koridor oyunu ve sudoku) oynatılarak araştırmanın uygulama kısmı yürütülmüştür. Bu oyunların özelliklerine kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

Renkli bardaklar: Renkli oyun kartlarından birisi seçilerek oyuncuların göreceği şekilde açılır. Oyuncular karttaki renge ve şekle uygun olarak bardakları yan yana veya üst üste dizmeye çalışırlar. İlk olarak görevi tamamlayan kişi, ortadaki zile basar eğer karttaki deseni doğru yaptıysa görev kartı onun olur. Yanlış yapma durumunda oyun kaldığı yerden devam eder. En fazla kartı biriktiren kişi oyunu kazanmış olur.

Mangala: 48 taşla oynanan, iki kişiyle karşılıklı olarak oynanacak şekilde tasarlanmış bir strateji oyunudur. Oyun tahtasında karşılıklı olarak dizilmiş altışar adet olarak sıralanmış on iki küçük kuyu bulunmaktadır. Oyuncuların taşlarını toplayacağı birer büyük hazine yer almaktadır. Her oyuncunun kendi sağında olan hazineler kendisine aittir. Oyun tahtasındaki yan yana dizilmiş altı çukur, o oyuncunun kendi bölgesini oluşturmaktadır. Karşıda dizili çukurlar ise rakibin bölgesidir. Oyuncular, taşları her kuyuya dört tane gelecek şekilde dağıtırlar. Oyunun amacı en fazla taşı biriktirmektir. Oyunun sonunda en fazla taş toplayan oyuncu, kazanmış olur.

Labirent (koridor oyunu): Oyun tahtasında karelere bölünmüş 81 alan bulunmaktadır. İki kişi ile oynanan bu oyunda, kendi 4 oyun taşını (piyonunu) karşı tarafın bölgesine ilk geçirmek amaçlanmaktadır. Oyuncuların elinde on tane engel tahtası bulunmaktadır. Bu engel tahtalarını ilerlemeye çalışan piyonların önüne koyarak rakibin hamleleri engellenmeye çalışılır. Bu engel tahtaları ile oyunda koridorlar oluşturulmakta ve piyonun yolunun uzaması sağlanmaktadır. Sırası gelen her bir oyuncu, piyonuyla bir hareket etmeyi ve bir engel koymayı yapmaktadır. Oyuncunun elindeki engeller bittiğinde piyon ile hamle yapmak durumundadır. Rakibin hareket etmesine en az bir geçiş sağlayan şekilde hamleler yapılır. Oyunu, oyun tahtası üzerindeki karşı tarafın en son çizgisindeki herhangi bir kareye piyonunu ilk ulaştıran oyuncu, kazanır.

Sudoku: 3x3 olarak bölünmüş ve 9x9 standart boyutlarında olan kareler bütününden oluşan bir oyundur. Her satır ve sütunda 3x3'lük karelerde birden dokuz kadar rakamların yalnızca birer defa kullanılarak dizilmesi esasına dayanan bir zekâ oyunudur. Bu oyunun kolaydan zora doğru aşamalı olarak hazırlanmış olanları bulunmaktadır.

Zekâ oyunlarının, öğrencilerin zihinsel becerilerinin farkına varmasını sağlaması, bu becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar karşısında bunları çözmeye yönelik özgün ve farklı stratejiler geliştirmesi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, kararlarını hızlıca ve doğru biçimde verebilmesi, bireysel ve grupla çalışma becerilerini geliştirmeyi sağlaması amaçlanmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB, 2013). Eğitimin her kademesindeki öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için cesaretlendirmek eğitimin en önemli hedeflerindedir (Anat ve Yehudit, 2003). Öğrencilerimize üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı öğrettiğimiz zaman, onlara yalnızca 21. yüzyılın bilgi çağı için gerekli olan esnekliği ve uyum sağlama yeteneğini değil aynı zamanda nitelikli bir insan olmayı öğretmiş oluyoruz (Brookhart, 2010). Üst düzey düşünme becerilerinin temel noktası, bireyin öğrendiklerinin kalıcılığını arttırabilmek ve öğrendiklerini ihtiyaçlarına uygun olarak değiştirerek, düzenleyerek hayatın içinde kullanabilmektir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bireylerin, öğrendiklerini zihninde anlamlandırabilmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerileri öğrencilerin matematik, fen, resim, drama, dil becerileri gibi akademik öğrenmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra günlük yaşam problemlerini çözmelerinde de yardımcı olmaktadır (Newman, 2008).

Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, zekâ oyunlarının saldırganlık (Gençay vd., 2019), matematiksel beceriler/ matematik öğretimi (Bottino, Ferlino, Ott ve Tavella, 2007; Erdoğan, Eryılmaz-Çevirgen ve Atasay, 2017; Saygı ve Alkaş-Ulusoy, 2019), matematiksel muhakeme yeteneği (Reiter, Thornton ve Vennebush, 2014; Yöndemli ve Doğan-Taş, 2018), problem çözme ve akıl yürütme (Kurbal, 2015), üstün yetenekli öğrenciler (Alkan ve Mertol, 2017), geometrik düşünme düzeyi (Dokumacı-Sütçü, 2018; Siew ve Abdullah, 2012), zihinsel beceri düzeyi (Marangoz ve Demirtaş, 2017), bilişsel ve duyuşsal etkileri (Demirel, 2015), uzamsal beceri (Zeybek ve Saygı, 2018; Yang ve Chen, 2010), dikkat ve görsel algı (Altun, 2017), strateji kullanma (Best, 1990), problem çözme becerisi (Şahin, 2019), eleştirel düşünme becerisi (Dewar, 2012;

Savaş, 2019), yaratıcı düşünme becerisi (Ott ve Pozzi, 2012), iletişim becerisi (Zhu, 2012), değerler eğitimi (Sadıkoğlu, 2017) gibi alanlarla ilişkileri veya birbirlerine etkileri araştırılmıştır. Ayrıca zekâ oyunlarının veya zekâ oyunları dersi programının incelenmesine yönelik (Adalar ve Yüksel, 2017; Akbaş ve Baki, 2015; Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Ekiçi, Öztürk ve Adalar, 2017) çalışmalar da bulunmaktadır. Zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin özelliklerine, sınıf ortamlarına etkilerini ortaya koyan eylem araştırması deseninde tasarlanmış bir çalışmaya literatürde rastlanmıştır. Oyunla öğretim araçlarından biri olan zekâ oyunlarının öğrencilerin pek çok farklı becerisini geliştirmede yenilikçi araç ve yöntemler arasında değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel ve sosyal bakımdan çok boyutlu gelişimine katkı sağlayabilen zekâ oyunları ile ilgili böyle bir çalışmanın alana katkı getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, zekâ oyunlarının eğitsel bir oyun türü olarak öğretim sürecinde kullanılması noktasında öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve politika yapıcılara yol göstereceği; zekâ oyunları ile ilişki kurulabilecek farklı becerilerin keşfedilmesi bağlamında da araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı zekâ oyunlarının (renkli bardaklar, mangala, labirent-koridor ve su doku) öğrenciler üzerindeki etkilerini ve öğretmenin bu sürece ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda; aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin bireysel özelliklerine etkileri nelerdir?
2. Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin sınıf ortamına etkileri nelerdir?
3. Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin birbirleriyle etkileşimlerine etkileri nelerdir?
4. Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirilmesi nasıldır?
5. Zekâ oyunları uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenin bu oyunları oynatma sürecine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenin öğrencilere zekâ oyunları oynattığı süreçle ilgili incelemeler yapmak, yaşanan zorlukları ve öğretimin etkilerini belirlemek çalışmanın eylem araştırması niteliğini kazanmasını sağlamıştır. Eylem araştırmaları, okul ve sınıf ortamlarında gerçekleştirilen, uygulamada var olan bir durumu, sorunu veya öğretimi incelemek için yapılan araştırmalardır (Johnson, 2015). Sınıfta yapılan eğitsel uygulamaların etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen nitel çalışmalara eylem araştırması denilmektedir (Mills, 2003). Bu araştırmaların sonucunda öğretim sürecinde olumlu değişim ve gelişimler gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Eylem araştırmalarının doğasına uygun biçimde bu çalışmada zekâ oyunları uygulamaları sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüş ve uygulamanın etkilerine ilişkin nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Eylem araştırmalarında öğretmenlerin aktif rolünün bulunması sebebiyle öğretim sürecini geliştirici ve hatta problemlere çözüm üretme boyutu literatürde sıklıkla ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 bahar döneminde bir devlet ilkokulunun 2. sınıflarında yürütülmüştür. İlkokul döneminin öğrenmenin daha çok oyun tabanlı gerçekleştiği bir evre olması, okula uyum problemlerinin ikinci sınıfta yavaş yavaş ortadan kaybolması ve okul hayatına entegrasyonun artık sağlanmış olduğunun düşünülmesi bu araştırmanın uygulama aşamasının ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilme gerekçesidir. Araştırmanın yürütüleceği okulun belirlenmesinden önce okulların sınıf mevcudu, sosyo-ekonomik durumu, eğitim şartları gibi konularda okul müdürleri, okul rehber öğretmenleri ve ilgili sınıfların sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda zekâ oyunları için ayrılmış, öğrencilerin rahatça bireysel ve grupla oyunlar oynayabilecekleri zekâ oyunları sınıfı bulunan bir okul belirlenmiştir. Bu okul sosyo-ekonomik düzey bakımından orta düzey olarak ifade edilebilecek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu görüşmeler sonucunda eylem araştırmasının yürütülmesi için uygun olduğu düşünülen okulda, araştırmayı gerçekleştirmeye gönüllü olan sınıf öğretmeni ve onun sınıfı

ile çalışılmaya karar verilmiştir. Zekâ oyunları uygulamasının yapıldığı sınıf 13 kız, 7 erkek öğrenci olmak üzere 20 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmeni hem uygulamayı yürüten kişi hem de görüşme yapılarak görüşlerinden ve gözlem notlarından yararlanılan temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler doğrultusunda belirlenen durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada hem uygulayıcı hem de veri kaynağı olarak yer alan sınıf öğretmenin seçiminde öğretmenin yirmi yılı aşkın bir öğretmenlik tecrübesine sahip olması, ilkokul ikinci sınıf öğretmeni olarak görev yapması, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 44 saatlik Zekâ Oyunları Öğreticiliği kursuna katılarak zekâ oyunları öğretici sertifikasına sahip olması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olması ölçütleri temel alınmıştır.

Araştırmayı yürüten sınıf öğretmeni yirmi yıla yakın süredir aynı okulda öğretmenlik yapan, zekâ oyunlarını öğrencilerine uygulayan ve bu alanda öğretici sertifikasına sahip bir sınıf öğretmenidir. Uygulama yapılmadan önce sınıf öğretmeni ile uygulamaya ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiş ve planlamalar yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada zekâ oyunlarının öğrencilere etkilerini belirlemek üzere uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacı tarafında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşme formunda araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış on soru yer almaktadır. Veri toplama aracının oluşturulmasında öncelikle oyun, oyun türleri, zekâ oyunları, oyunun çocuk üzerindeki etkileri ve zekâ oyunu ile ilgili yapılmış araştırmalar taranmıştır. Literatür taraması sonucunda oluşturulan soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla bu alanda çalışmaları olan iki eğitim bilimlileri uzmanından sorulara ilişkin uzman görüşü alınarak sorular düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla araştırma sürecinde yer almayan farklı bir sınıf öğretmeni ile deneme görüşmesi yapılmış ve anlaşılmayan ifadeler düzenlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer veri kaynağı ise sınıf öğretmeni tarafından eylem süreci boyunca alınan gözlem notlarıdır. Yapılandırılmamış alan çalışması türünde gözlem notları alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sınıf öğretmeni ile araştırmacı, araştırma sürecini planlarken öğretmen, belirli bir forma bağlı notlar değil de kendi görüş ve gözlemlerinden oluşan notlar almanın daha verimli olacağını ifade etmiştir. Araştırmanın aynı zamanda uygulayıcısı konumunda olan öğretmen için bu notlar bir anlamda alan notlarıdır. Bu notların özelliği, içinde olaylar, etkinliklerle ilgili betimlemeler bulunması, düşünce, önsezi ve gözlemler barındırması ve hatta bireysel tepkilerin yer alması olarak sıralanabilir (Glesne, 2012). Bu doğrultuda yapılandırılmamış alan çalışması türünde gözlemin tercih edilme sebebi, bu tür gözlemin gözlemciyi sınırlandırmaması ve böylece zengin veri sağlama potansiyelidir.

Veri Toplama Süreci

İlkokul 2. sınıf haftalık ders programlarında haftada 2 saat Serbest Etkinlik dersi bulunmaktadır (MEB, 2018). Çalışma grubu, Serbest Etkinlik derslerini zekâ oyunları programını uygulamaya ayırmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunda 10 hafta süresince haftalık 2'şer ders saati (toplam 20 ders saati) zekâ oyunları programı uygulanmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışmanın yürütüldüğü okulda, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri, onlara rahat ve esnek bir oyun ortamı sunan Zekâ Oyunları Sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıfta redgo, mfm skip pity, paradux, quadeffy, çek-up, mangala, roll, labirent (koridor oyunu), apartman sudoku, bardaklar, Zet-tower ve Pathagon gibi oyunlar bulunmaktadır. Öğrenciler bu zekâ oyunlarını, özel olarak hazırlanmış olan Zekâ Oyunları Sınıfı'nda oynamaktadırlar. Bu araştırmanın uygulama süreci, öğrenciler için özel olarak hazırlanmış bu zekâ oyunları sınıfında yürütülmüştür.

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmenine Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 44 saatlik Zekâ Oyunları Öğreticiliği kursu verilmiştir. Zekâ oyunları ve bu oyunların öğretimi ile ilgili öğretici belgesi bulunan sınıf öğretmeni tarafından işlemler yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni ile araştırmacı fikir alışverişi yaparak farklı zekâ oyunlarından oluşan bir oyun havuzu listesi oluşturulmuştur. Bu oyun havuzunda Akıl Yürütme

ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik Mekanik Oyunlar, Hafıza Oyunları ve Strateji Oyunları olmak üzere beş zekâ oyunu türünde oyunlar yer almaktadır. Sınıf öğretmeninden bu oyunlar içerisinde okullarında oyunun bulunma durumu, uygulayıcı olarak kendini yeterli hissetmesi, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine uygunluğu ölçütlerine bağlı olarak seçim yapması istenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni, dört farklı zekâ oyununu belirleyerek araştırma sürecinde öğrencilere oynatmıştır. Bu oyunlar, renkli bardaklar, mangala, labirent (koridor oyunu) ve sudoku oyunlarıdır. Zekâ oyunlarını oynatmadan önce her bir oyunun nasıl oynanacağı, kuralları ve aşamaları öğrencilere anlatılmıştır. Öğretmen gösterip yaptırma yoluyla her yeni oyunu öğrencilere öğretmiştir. Bu yöntemin bir özelliği olarak öğrenciler, uygulamaya dayanan zihinsel ve fiziksel becerileri uygulayarak, yaparak öğrenmektedirler. Bu yöntem, bir grup öğrenciye yeni bir beceriyi tanıtmada etkili olarak görülmektedir (Çakmak, 2016). Öğretmen, her hafta renkli bardaklar, mangala, labirent (koridor oyunu) ve sudoku oyunlarından birini her bir öğrenci grubuna dönüşümlü olarak oynatmıştır yani süreç boyunca her bir öğrencinin tüm oyunları oynaması sağlanmıştır. 10 haftalık deneysel süreç boyunca 2 hafta öğrenciler oyunları bağımsız olarak oynamış ve oyunların nasıl oynandığını iyice öğrenmeleri sağlanmıştır. 5 hafta boyunca küçük gruplar hâlinde dönüşümlü olarak oyunları oynamışlardır. 3 hafta da akran öğretimi yöntemiyle, üst sınıflardan bu zekâ oyunlarını iyi oynayan öğrencilerle birlikte oyunlar oynamışlardır. Bu yöntem, öğrencilerin birbirine yardım ettikleri ve hem öğretip hem öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Süreç boyunca öğrenciler oyun çeşitlerini dönüşümlü olarak oynamış ve her bir öğrencinin dört oyunun her birini oynaması sağlanmıştır. Sınıf öğretmeni, sürecin en başında oyunları öğretmek amacıyla liderlik etmiş, öğrenciler oyunları bağımsız oynayabilecek düzeye geldiklerinde ise onlara rehberlik ederek eşlik etmiştir. Sınıf öğretmeni tüm uygulama işlemleri sırasında gözlem notları almıştır. Bu gözlem notları da araştırmada veri çeşitlemesini sağlamak ve araştırmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılmıştır.

Uygulama süreci bittikten sonra görüşme yoluyla da veriler toplanmıştır. Görüşme yapılacak olan sınıf öğretmenine uygun bir zaman belirlenerek görüşme okulda, boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Öğretmenin izni ile görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Ses

kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yeniden dinlenilerek yazıya aktarılmış ve öğretmenin onayı da alınarak ham veriler oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının kendisi de bir veri toplama aracı gibi işlem görmektedir (Yin, 2011). Bu bağlamda araştırmacının süreç boyunca araştırmadaki rol ve özellikleri önemli görülmektedir. Dolayısıyla görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının özelliklerine değinmek gerekli görülmektedir. Araştırmacı görüşme yaptığı kişi gibi sınıf öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve önceki yıllarda aktif olarak öğretmenlik yapmış birisidir. Bu nedenle sınıf öğretmeni ile görüşmeyi gerçekleştirirken empati kurulabilen bir ortam oluşmuştur. Bu durumun görüşmeyi kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme ve gözlem notlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu analiz türünde amaç, verileri açıklamak için çeşitli kavram ve ilişkiler ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda veriler temalara ayrılırken elde edilen anlamlar ve ilişkiler dikkate alınmıştır. Elde edilen tüm nitel veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin tamamı okunmuş, incelenmiş ve anlam ilişkileri dikkate alınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalardan yola çıkarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaların yorumlanması ve tartışılması sonucunda veri analizi süreci tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel veriler için kalite ve inanılabilirlik iki önemli kavramdır (Patton, 2014). Araştırmacının kalite ve inanılabilirliğini sağlamak için nitel verilerin bulgularında anlamlı ilişkiler kurularak tablolar oluşturulmuş ve bire bir alıntılarla desteklenmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Raporlama sürecinde ise bütün detayların raporda yer almasına özen gösterilmiştir. Araştırma raporunda uygulamanın yapıldığı bağlam, uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeni ve görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacının inanılabilirliğini arttırmak için veri analizi sürecinde, temalar ve alt temaların oluşturulma sürecinde eğitim bilimleri alanındaki bir araştırmacı ile birlikte çalışılmıştır. Her iki araştırmacının oluşturduğu temalar ve alt temalar incelemeye fikir birliğine ulaşıncaya kadar değişiklik ve düzenleme yapılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için alınan diğer bir önlem veri çeşitlemesidir (Glesne, 2012). Bu çalışmada uygulamaları yürüten sınıf öğretmeni ile hem görüşme yapılması hem de gözlem notlarından yararlanılması araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini önemli ölçüde artırmıştır.

Araştırmadan elde edilen görüşme dökümleri, sınıf öğretmenine gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Elde edilen verilerin, öğretmenin düşüncelerini doğru temsil ettiğinden emin olması sağlanarak araştırmanın güvenilirliğini artırmak hedeflenmiştir (Merriam, 2013).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgular yer almaktadır. Her bir alt probleme ilişkin bulgular ayrı bir başlıkta ele alınmıştır.

Zekâ Oyunlarının Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Etkileri

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler zekâ oyunlarının öğrencilerin bireysel özelliklerine etkileri bakımından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1: Zekâ oyunlarının öğrencilerin bireysel özelliklerine etkileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öğrencilere Etkisi	Öz güven	Başarı duygusu	6
		Rekabet	1
		Yanlış yapma korkusunu azaltma	1
		Öz güven	1
		Sebat etme	1
	İletişim	Grup oyunu	2
		Kendini ifade etme	3
	Düşünme becerileri	Düşünme becerilerini geliştirme	1
		Anlama	1
		Dikkat dağınıklığını önleme	1
Başarısızlık hissi	Başarısızlık duygusu, rekabet	4	

Tablo 1’de görüldüğü gibi uygulamayı yürüten sınıf öğretmeninden elde edilen veriler dört alt temada gruplandırılmıştır. Öğretmenin görüş ve gözlemlerine göre zekâ oyunları öğrencileri bireysel olarak özgüven, iletişim becerileri ve düşünme becerileri alanında geliştirmiştir.

“Zekâ oyunlarının öğrenciler üzerinde olumlu gelişmeler oluşmuştur. Bazı derslerde kendilerini ifade edemeyen öğrenciler üzerinde daha olumlu olmuştur. Zekâ oyunlarını grupla oynamaları daha çok hoşlarına gitmiştir. Grup olarak oynadıkları oyunlarda rekabet olması hoşlarına gidiyor. Bunun yanında çok başaramayanlar bireysel oynamayı tercih etti. Bence zekâ oyunları adı altında ders konulmalıdır. Öğrencileri daha çok geliştirecektir çünkü günümüz çocuklarımızda oldukça dikkat dağınıklığı var. Anlama ve algılamada zorlanıyorlar.”

Zekâ oyunları süreciyle öğrencilerin iş birlikli grup çalışmalarına katılmaktan zevk aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni, zekâ oyunlarının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırarak dikkat dağınıklıklarını azalttığına ilişkin gözlemleri bulunmaktadır. Zekâ oyunları oynarken öğrencilerin süreçten keyif aldıkları görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmen, öğrencilerin oyunları başardıkça çok mutlu olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen, bazı öğrencilerin zorlansalar da pes etmeden oyunlara devam ettiğini gözlemlemiştir. İşte böyle öğrencilerin yanlış yapma korkusunu da yenme potansiyeline sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen, oyun oynarken öğrencilerin diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini ifade ettiklerini, farklı oyun türlerinde farklı düşünme becerilerinin aktif kullanıldığını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmeni, zekâ oyunları oynarken öğrencilerin bazı oyunlarda yenildiklerini, basitten karmaşığa doğru giden oyunlarda zor buldukları oyunları oynamak istemedikleri yani başarısızlık hissi yaşadıklarını ifade etmiştir. *“Giderek zorlaşan oyunları yapamadıklarında başarısızlık hissi oluşuyor. Bazı çocuklarda bu var. Zorlandıkça bırakıyor. Ben zoru yapamıyorum diyerek hemen vazgeçiyorlar. Matematiksel beceri gerektiren oyunlardan sanki daha çok çekiniyorlar.”* diyerek bu duruma ilişkin gözlemlerine yer vermiştir. Ayrıca öğrencilerin grupla oynanan oyunlarda rekabet sebebiyle olumsuzluklar yaşadıklarını, yenildikleri zaman üzöldüklerini dile getirmiştir.

Zekâ Oyunlarının Sınıf Ortamına Etkileri

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler zekâ

oyunlarının sınıf ortamına etkileri bakımından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Zekâ oyunlarının sınıf ortamına etkileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sınıf Ortamı	Derse aktif katılım	Aktif çalışma	1
		Dikkatle dinleme	1
		Çekingenlik	1
	Motivasyonu artırma	Keyif	1
		Kendine güven	1
		Dikkat toplama	1
		Düşünme becerisi	1
	Sınıf yönetimi	Gürültü	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi uygulamayı yürüten sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üç alt temada gruplandırılmıştır. Zekâ oyunlarının sınıf ortamında öğretmen-öğrenme sürecini olumlu etkilediği, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığını ifade etmiştir.

“Öğrencilerin derse daha keyifle katıldıklarını, daha aktif çalıştıklarını gözlemledim. Dikkatle dinlemelerini diğer derslere göre daha aktif olduklarını gördüm. Her öğrencimin oyunu öğrenirken çekingenlik yaşadığını, oyunu öğrendikten sonra zekâle, keyifle katıldıklarını gözlemledim.” (Uygulama sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Sınıf öğretmeni, zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir.

“Zekâ oyunlarının, öğrencilerin motivasyonlarını da oldukça iyi etkilediğini düşünüyorum. Oyunu güzel oynayan, başardığını gören öğrencilerimde kendilerine olan güvenlerinin arttığını gördüm. Bence zekâ oyunlarına daha çok yer verilmeli dikkat toplama, iyi düşünme yeteneğini geliştireceğini düşünmekteyim.” (Uygulama sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Zekâ oyunlarını oynamayı öğrenme aşamasındayken sınıf ortamına ilişkin öğretmenin ifade ettiği tek olumsuzluk ses düzeyinin yükselmesidir. Fakat

oyunları öğrendikten sonra sınıf ortamındaki gürültünün azaldığını ve öğrencilerin oyunlara odaklandıklarını ifade etmiştir.

Zekâ Oyunlarının Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşimlerine Etkileri

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler zekâ oyunlarının öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerine etkileri bakımından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3: Zekâ oyunlarının öğrencilerin etkileşimlerine etkileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öğrencilerin Etkileşimi	İletişim	İletişim	1
	Akran öğretimi	Arkadaşlarına öğretme	1
	Empati	Sosyal destek sağlama	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmeninden elde edilen öğrencilerin etkileşimlerine ilişkin veriler üç alt temada gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmeni, zekâ oyunları oynadıkları süreçte öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin oldukça olumlu olduğunu ifade etmiştir. Diğer derslere oranla birbirlerine çok daha destek olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin, oyun sırasında başarılı olamayan, yenildiği için üzülen arkadaşlarına empati yaparak destek olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen bu düşüncelerine şu sözlerle yer vermiştir:

“Gerçekten zekâ oyunlarını oynarken iletişimlerinin daha iyi olduğunu, öğrenenlerin öğrenemeyen arkadaşlarına öğretme hevesinin olduğunu gözlemledim. Anlayamayanlara, yapamayanlara diğer arkadaşlarının destek verdiklerini, üzülenlerin arkadaşları tarafından desteklendiklerini gözlemledim.” (Uygulama sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Zekâ oyunları oynama sürecinde öğretmenin dikkatini çeken diğer önemli bir nokta ise öğrencilerin oyunları birbirlerine öğretme çabası olmuştur. Öğ-

renciler, arkadaşlarıyla yüksek etkileşim kurmuş, akran öğretimini de süreçte işe koşturmuşur.

Zekâ Oyunlarının Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu bakımından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4: Zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Gelişim Özelliklerine Uygunluk	Uygun olma	Pratik yapma	3
		Keyif alma	2
		Zevk alma	1
		Hırslanma	1
		Kolay öğrenme	1
		Kuralları öğrenme	1
	Uygun olmama	Kuralları anlamama	1
		Zor öğrenme	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmeninden elde edilen zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna ilişkin veriler iki alt temada gruplandırılmıştır. Genel olarak oynatılan zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu ifade edilmiştir fakat kuralları anlamakta ve öğrenmede zorlanan öğrencilerin oyunları oynamada zorlandıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin, oyunların kurallarını pratik yaptıkça daha iyi öğrendikleri ve süreçten daha çok keyif aldıkları belirtilmiştir. Rekabet duygusu onları hırslandırmakta ve oyunları daha iyi öğrenmektedirler. Oynanan oyunlarla ilgili olarak sınıf öğretmeninden elde edilen doğrudan alıntılar şöyledir:

“Mangala stratejik bir oyun, dikkat ve zekâ istiyor, onun için oynatılması gerekir, diyorum. Koridor oyunu da aynı şekilde dikkat isteyen bir oyun. Renkli bardak oyunu hem dikkat hem el çabukluğu istiyor. Sudoku oyunu gerçekten zekâ ve dikkat istiyor. Sudoku ve mangala da zorlandılar. Zorlanmalarının sebebi kurallarını önce anlamama-

dılar sonra öğrendiler, keyif alarak oynadılar. Bazı öğrencilerim zor öğrendi. Kuralları zor öğrenen öğrencilerimize bol bol tekrarlar yaptırarak. Oyunu güzel oynayan arkadaşlarıyla tekrarlar yaptırarak.” (Uygulama sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sudoku ve mangala oyunlarının kurallarını öğrenme ve oynamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu zorlukları aşmak için hem tekrarlar yaptıklarını hem de akran öğretimini kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenin Uygulama Sürecine İlişkin Değerlendirmeleri

Uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler öğretmenin sürece ilişkin değerlendirmeleri bakımından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5: Öğretmenin sürece ilişkin değerlendirmeleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öğretmen Değerlendirmeleri	Süreçte öğretmenin rolü	Öğrencileri aktif kılma	5
		Yanlış yapma korkusunu azaltma	3
		Öğrenciyi motive etme	2
		Öğrenci düzeyine uygun planlama	1
		Oyun kurallarını iyi bilme	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenin uygulama sürecini değerlendirmesine ilişkin veriler tek alt temada gruplandırılmıştır. Öğretmen süreçte kendisinin rolleri üzerinde durmuştur. Öğrencilerin ders sürecinde aktif olarak yer almalarının, kendi düşüncelerini paylaşmalarının ve onlara fırsat verilmesinin önemini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu süreçteki önemli rollerinden birinin öğrencilerinin yanlış yapma korkularını azaltmak olduğunu ifade etmiştir.

“Doğru da olsa yanlış da olsa mutlaka düşüncelerinizi paylaşın. Bir defa, yanlış yaparsam ne olur sorusunu öğrencinin zihninden kaldırmak lazım. Bu, öğrencinin

özgüvenini zedeliyor. Yanlış da yapsan önemli değil yeter ki çalışmanın içine dâhil ol. Söz hakkın olsun. Tahtaya kalk, gel yap diye söylüyorum. Mutlaka onların çalışmaya katkıda bulunmasını sağlıyorum.” (Deney sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Öğretmen, yukarıdaki sözleriyle öğrencilerin yanlış yapma korkularını azaltmayı ve kendi düşüncelerini paylaşmalarını sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bazı oyunları oynarken zorlandıklarını ve bu süreçte onları yapabileceklerine yönelik olarak motive ettiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine, bilişsel düzeylerine uygun olarak planlanması ve uygulanması gerektiği üzerinde durmuştur.

“Bence zekâ oyunları her sınıf seviyesine uygun planlanmalı ve yapılmalıdır. Hatta anasınıfından başlanarak dersler konulmalı ve kademe kademe ilerletilmelidir.” (Deney sürecini yürüten sınıf öğretmeni)

Anasınıfından başlanarak zekâ oyunlarının kademe kademe ilerleyen biçimde dersler olarak eğitim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca zekâ oyunlarının kurallarını ve uygulanmasını öğretmenlerin de çok iyi biçimde bilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Zekâ oyunlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerin çeşitli özelliklerine etkilerini ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Hem görüşmelerden hem de öğretmenin uygulama sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilen veriler ışığında araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre zekâ oyunları, öğrencileri bireysel olarak özgüven, iletişim becerileri ve düşünme becerileri alanında geliştirmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Adalar ve Yüksel (2017) tarafından yürütülen çalışmada da görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, zekâ oyunlarının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Zekâ oyunlarının öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, stratejik düşünme, tek bir bakış açısı dışına çıkarak alternatifli düşünebilme gibi farklı düşünme becerilerini olumlu etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akbaş ve Baki, 2015; Marangoz ve Demirtaş, 2017). Yurt dışında yapılan çalışmalarda da zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin stra-

tejik düşünme, akıl yürütme ve düşünme becerileri gibi bilişsel becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Alkan ve Mertol, 2017; Bottino ve Ott, 2006). Ayrıca öğrencilerin oyun oynadıkça iletişim becerilerinin geliştiğini ortaya koyan çalışma sonuçları bulunmaktadır (Alkan ve Mertol, 2017; Zhu, 2012). Benzer şekilde, Demirel (2015) tarafından zekâ oyunları oynama sürecine ilişkin görüşleri alınan öğretmenler de zekâ oyunlarının öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirebileceğini düşünmektedirler. Literatürde yapılan pek çok çalışma ve bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde hem bireysel hem grup oyunlarına imkân veren zekâ oyunlarının öğrencileri pek çok yönden geliştirdiği ifade edilebilir. Piaget ve Wallon'un çocuğun bilişsel gelişiminde oyuna verdikleri payı bu şekilde ilişkilendirmek mümkündür. Wallon (1956), ilkökul çağı çocuğunun oyun yoluyla grup etkinliklerine katıldığını ve çocuğun kendini tanımasında oyunun önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Piaget ise oyun ile bilişsel gelişimi ilişkilendirmiş ve oyun yoluyla çocuğun düşünme süreçlerinin olumlu gelişimi üzerinde durmuştur (Budak, Gençtanırım-Kurt ve Kula, 2018). Bilişsel gelişimi inceleyen bilim insanları bu sürecin oyunla birlikte bebeklikten itibaren başladığı konusunda görüş birliğindedirler. Oyun oynarken çocuğun tüm düşünme süreçlerini aktif olarak kullandığı algılama, kavrama, sıralama, sınıflamadan analiz, sentez, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme basamaklarından yararlandığı bilinmektedir (Aral ve Baran, 2011; Özdoğan, 2000).

Araştırmanın bir diğer sonucu oyun süreciyle öğrencilerin iş birlikli grup çalışmalarına katılmaktan zevk aldıklarıdır. Yüz yüze olmayan çevrim içi oyunların dahi öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Williamson ve Facer, 2004). Öğrenci velileriyle yapılan bir çalışma sonucuna göre, veliler zekâ oyunlarının öğrencilerin sosyalleşmelerine önemli katkılar getirdiğini ifade etmişlerdir (Alkan ve Mertol, 2017).

Araştırmada zekâ oyunlarının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırarak dikkat dağınıklıklarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde oyun oynamanın çocukların dikkatlerini ve odaklanmalarını artırdığı yer almaktadır (Garris, Ahlers, Driskell, 2002). Araştırmada zekâ oyunları oynarken öğrencilerin süreçten keyif aldıkları, oyunları başardıkça çok mutlu oldukları gözlenmiştir. Zekâ oyunları oynatılan başka bir araştırma sonucunda ise bu araştırma sonucu ile örtüşen şekilde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun zekâ oyunlarını eğlenceli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ekiçi, Öztürk

ve Adalar, 2017). Öğrencilerin zorluklar karşısında hemen pes etmedikleri sebat gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğrencilerin yanlış yapma korkusunu da yenebilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin zekâ oyunları oynama sırasında sebat göstermesi onların bu alanda öz yeterlik algılarının olumlu geliştiği yönünde yorumlanabilir. Çünkü öz yeterlik algısı, bireylerin bir işi yapmaya karar vermesinde, çaba göstermesinde ve zorluklarla yüzleşerek hemen pes etmeden o işte sebat etmesinde etkilidir (Schunk,1981). Öğrencilerin yeni öğrendikleri durumlar söz konusu olduğunda yanlış yapmaktan korkması sık karşılaşılan bir durumdur. İçerisinde bireysel ve grup çalışmaları barındıran başka araştırma sonuçlarında da öğrencilerin benzer şekilde yanlış yapma korkusu taşıdıkları görülmüştür (Kula, 2018).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin yenildikleri oyunlarda başarısızlık hissi yaşamaları, yenildiklerinde üzüldükleri ve bu duygularla başa çıkmakta zorlandıklarıdır. Şüphesiz rekabetin olduğu her oyunda bireyde stres, kaygı gibi duygular ortaya çıkabilmektedir. Başarısızlık duygusunun öğrencilerin kaygı durumlarını arttırdığı bilinmektedir (Ekiçi vd., 2017). Bu duygularla baş etme ise her birey için farklı zorluklarda olabilir. Bireyde oluşan stres, kaygı, başarısız olma korkusu gibi duyguların düşünme becerilerini etkilediği bilinmektedir (Janis ve Mann, 1977). Bu araştırma sonucu ile benzer şekilde literatürde de öğrencilerin, zekâ oyunları oynarken yenilme korkusu yaşadıklarını, üzüldüklerini ve oyun psikolojisi ile akıllarının yorulduğunu ifade ettikleri bilinmektedir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bu sebeple zekâ oyunları oynanırken öğrencilere başarısızlık, rekabet, stres gibi durumlarla baş etme yollarını öğretmek ve uygulama öncesinde bu olumsuz duyguların gelişmemesine ilişkin önlemler almak gerekli görülmektedir.

Araştırmada, zekâ oyunlarının sınıf ortamında öğretmen-öğrenme sürecini olumlu etkilediği ve öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığı ayrıca öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığını sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin ilgi, dikkat ve motivasyonları başarılarını etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Oyunun öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Rosas vd., 2003). Öğrenme süreçlerinde sıklıkla akademik can sıkıntısı yaşandığı bilinmektedir (Şimşek, Kula ve Baltacı, 2019). Bu durumu ilkökul gibi küçük yaş grubu çocuklarda giderebilmek öğrenme süreçlerine oyunu entegre etmek ile müm-

kündür. Oyunla öğretim çocuklarda yanlış yapma ve yanlışlardan öğrenme sürecini etkin olarak kullanmayı sağlar.

Araştırmada öğrenciler, zekâ oyunlarını oynamayı öğrenme aşamasındayken sınıf ortamında gürültü olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel çalışmaların yürütüldüğü bir sınıf ortamıyla grupla çalışılan ortamlar kıyaslandığında grup çalışmalarında daha sesli bir ortam oluşması belirli bir düzeyde beklenen bir durumdur (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). Oyun oynarken bu durumu öğrencilerin ilgisi ve yüksek motivasyonla aktif bir biçimde sürece katıldıkları yönünde değerlendirmek mümkündür. Sınıf ortamındaki bu sesliliğin kabul edilebilir oranda olması için çeşitli önlemler almak uygun görülebilir. Oyun sırasında kısık sesle konuşulması gibi öğrencilerle birlikte birtakım sınıf kuralları oluşturulması önerilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, zekâ oyunlarının öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırdığıdır. Süreç boyunca öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin oldukça olumlu olduğu ve diğer derslere oranla birbirlerine çok daha destek olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Oyunun çocuklar üzerindeki sosyal etkileri oldukça fazladır. Özellikle grupla oynanan oyunlar çocukların birbirleriyle olumlu etkileşimlerini ve iletişimlerini artırır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014).

Araştırma sonucunda öğrencilerin, oyun sırasında başarılı olamayan, yenildiği için üzülen arkadaşlarına empati yaparak ve oyunları öğretme aşamasında akran öğretimiyle destek oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklediği bilinmektedir. Vygotsky (1978), bir çocuğun iki gelişimsel düzeyinden söz etmektedir. Bunlardan ilki, çocuğun bir görevi kendi kendine yerine getirirken ki var olan gelişimsel düzeyi (actual developmental level), diğeri ise çocuğun öğretmen yardımıyla veya diğer çocuklarla işbirlikli çalışarak bir problemi çözebilme düzeyi olan potansiyel gelişimsel düzeyidir (level of potential development). Bu iki gelişimsel düzeyin arasında kalan alana ise gelişmeye açık alan adını vermiştir yani Vygotsky (1978), öğrenmede sosyal etkileşimlerin önemi üzerinde durarak bir çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olan etkileşimi, bilişsel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Çocuklarının birbirlerine bilişsel bakımdan destek olması aynı zamanda duyuşsal olarak empati kavramıyla da ilişkilidir. Karşıdaki kişinin yaşadığı olayları, duyguları ve düşün-

celeri anlamaya odaklanan bir yaklaşım olan empati duygusu aynı zamanda kişiler arasındaki etkileşimi ve iletişimi olumlu biçimde etkilemektedir (Akbulut ve Sağlam, 2010).

Araştırmada uygulanan zekâ oyunları arasından ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin sudoku ve mangala oyunlarının kurallarını öğrenme ve oynamada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler renkli bardaklar ve koridor-labirent oyunlarını daha kolay öğrenip oynayabilmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme zorluklarını aşabilmek için daha fazla tekrar ve pratik yapılmıştır. Elbette bir sınıfta bulunan öğrenciler farklı gelişim basamaklarında yer almakta ve bireysel farklılıklar bu yaş gruplarında daha belirgin olabilmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları oyunlardan sudoku bir akıl yürütme oyunudur. Akıl yürütme üst düzey bir bilişsel beceridir. Akıl yürütme bir bilginin tanımlanması, analiz edilmesi ve bilgi hakkında karara varma süreci olarak tanımlanabilir (Storey, 2004) yani akıl yürütme sürecinin içerisinde karar verme ve sonuca ulaşma amacıyla analiz etme gibi üst düzey düşünme becerileri yer almaktadır. Akıl yürütme becerisi öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yeni bilgi üretme kapasitelerini geliştirmelerini sağlar (Jedlicka, 2012; Gren ve Gilhooly, 2005). Piaget ve Wallon, okul öncesi dönemde çocukların henüz mantıksal bir akıl yürütme yapamadıklarını, ilkökul yıllarıyla birlikte akıl yürütme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Budak, Gençtanırım-Kurt ve Kula, 2018). Bu araştırmada öğrencilerin henüz ilkökul ikinci sınıf oluşları akıl yürütme becerilerinin etkin olarak kullanıldığı sudoku oyununda zorlanma sebepleri olarak görülebilir. Benzer olarak yapılmış farklı araştırmalarda da çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak bazı oyunları daha zor öğrendikleri bilinmektedir. Örneğin Ekici ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu satranç ve sudoku gibi bazı oyunları oynarken çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Mangala oyunu ise hem bir strateji oyunu hem de akıl yürütme ve problem çözme becerilerini kullanmayı gerektiren bir oyundur. Bu oyunda belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli stratejiler üreterek bir dizi çaba göstermek gerekmektedir. Mangala oyunun bireylerde düşünme becerilerini, hafızayı, geleceğe ilişkin stratejik planlama yapma becerileri ile kurallara uyma ve sabırlı olma gibi özellikleri geliştirdiği bilinmektedir (Kul, 2018).

Araştırmada uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni zekâ oyunları oynama sürecinde öğrencilerin gelişimleri açısından sınıftaki öğretmenin de önemli

rolleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde aktif olarak yer almalarının, kendi düşüncelerini paylaşmalarının ve onlara fırsat verilmesinin zekâ oyunlarında sağlanacak kazanımları olumlu olarak etkileyeceğini ifade etmiştir. Çünkü öğretim sürecinde öğretmenin kuralcı olmayan yaklaşımları ve öğrencileri sorgulamaya, düşünmeye, keşfetmeye daha fazla cesaretlendirmenin, öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik ederek problem çözme gibi pek çok becerilerini geliştireceği kabul edilmektedir (Harvey, Cushion ve Massa-Gonzalez 2010) yani öğretim sürecindeki öğretmen tutumlarının ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin düşünme becerilerini ve gelişim süreçlerini etkileme potansiyeli olduğu literatürde kabul görmektedir.

Araştırma sonucunda, uygulamayı yürüten sınıf öğretmeni zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine, bilişsel düzeylerine uygun olarak planlanması ve uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca zekâ oyunlarının okul öncesi süreçten başlayarak kademe kademe ilerleyen bir ders olarak her sınıf düzeyinde verilmesinin faydalı olacağına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Oyunlar öğrencilerin özelliklerine göre iyi planlandığında öğretimin her kademesinde rahatlıkla kullanılabilir (Orak, Karademir ve Artvinli, 2016).

Araştırmanın diğer sonucu, öğretmenlerin zekâ oyunlarının kurallarına ve uygulamasına hâkim olması gerektiğidir. Öğretmenin oyuna hâkim olması ve oyun sürecini doğru yönlendirebilmesi zekâ oyunlarının etkili biçimde öğretilmesinde ve öğretim sürecinin verimli geçmesinde son derece önemlidir (Orak, Karademir ve Artvinli, 2016).

Öğrenciyi öğretim sürecinde birbiriyle oynamaya teşvik eden, zihinsel ve bedensel olarak onları aktif kılmaya katkı sağlayan zekâ oyunlarının, eğitim programlarında daha fazla yer alması ve öğretmenlerin bu alanda farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

Bu araştırma eylem araştırması niteliğinde tasarlanmış olup yalnızca nitel verilerden elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Gelecekte yapılacak benzer araştırmaların nicel verilerle desteklenmesi, deneysel süreçlerle açıklanması alana önemli katkılar sağlayabilir. Zekâ oyunlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkisini araştıran Bottino ve Ott (2006), düşünme süreçlerinin davranış ve duygular-

la (öğrencilerin dikkat, konsantrasyon, motivasyon, yetişkinlerden sürekli onaylanma beklentisi, endişe ve yorgunluk vb. faktörlerle) ilişkilerini ortaya koyabilecek daha ileri analizlere ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda konuya ilişkin farklı değişkenlerle, farklı sınıf düzeyinde ve farklı yöntemlerle akademik çalışmalar yapılması, farklı sonuçlar ortaya koyarak alana katkı getirmesi bakımından önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adalar, H. & Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12(28)*,1-24.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları
- Akbaş, O. & Baki, N. (2015, Mayıs). *Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayında sunulan sözlü bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbulut, E. & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Aksoy, A. B. & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Alkan, A. & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. & Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 280-294. DOI: 10.16986/HUJE.2016018494
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anat, Z. & Yehudit, D.J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: are they mutually exclusive?. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

- Aral, N.& Baran, G. (2011). Çocuk Gelişimi. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Barlett, C. P., Vowels, C. L., Shanteau, J., Crow, J., & Miller, T. (2009). The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 96-102.
- Bayrakçeken, S.; Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması. Ankara: Pegem Akademi.
- Best, J. B. (1990). Knowledge acquisition and strategic action in "Mastermind" problems. *Memory & Cognition*, 18(1), 54-64.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359-376.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess Higher-order thinking skills in your classroom*. 1. Edition, United States of America, Virginia, ASCD Publication.
- Budak, Y., Gençtanırım-Kurt, D. & Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 415-436. DOI: 10.21764/maeuefd.425918
- Chou, C. & Tsai, M. J. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 812-824.
- Connolly, T., Boyle, L., & Hainey, T. (2007). *A survey of students' motivations for playing computer games: A comparative analysis*. I. European conference on games-based learning bildiri olarak yer almıştır.
- Çakmak, M. (2016). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Y. Budak (Ed), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss. 437-470). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 41-61.
- Dewar, G. (2012). *Board games for kids: can they teach critical thinking?* <https://www.parentingscience.com/board-games-for-kids.html> retrieved from.
- Dokumacı-Sütçü, N. (2018). Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 154-163.

- Ekici, M., Öztürk, F. & Adalar, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 489-502.
- Eow, Y. L. & Baki, R. (2009). Form one students' engagement with computer games and its effect on their academic achievement in a Malaysian secondary school. *Computers & Education*, 53(4), 1082-1091.
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A. & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması [ERTE Özel Sayısı]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J.E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gençay, Ö., Gür, E., Gençay, S., Gür, Y., Tan, M. & Gençay, E. (2019). Zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-43.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gren, A. J. K., & Gilhooly, K. (2005). *Problem solving*. Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology*, 347-381. New York: Oxford University Press.
- Harvey, S., Cushion, C. & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Learning a new method: Teaching games for understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382. DOI: 10.1080/17408989.2017.1294678
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y. & Hu, P. M. (2014). Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 377-395.
- Janis, I. L. & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: The Free Press.
- Jedlicka, E. J. (2012). *The real-life benefits of cognitive training*. Doktora tezi, Capella University.
- Jessen, M. (1983). Reviews: How to use games in language teaching, *ELT Journal*, 37(3), 281-282. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.281>
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten-Ayay). Ankara: Anı.
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). *Literature Review in Games and Learning*. Report 8, Futurelab series. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document> adresinden alınmıştır.

- Kul, M. (2018). *Türk'ün strateji ve zekâ oyunu "mangala"*. Turkish Studies Social Sciences, 13(18), 979-990.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(53), 612-621.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Serbest etkinlikler*. Talim Terbiye Kurulunun 20.07.2010 tarihli ve 75 sayılı kararı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/adresinden_edinilmistir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Geleneksel oyunlar ve zekâ oyunları zekâ oyunları öğreticiliği kurs programı*. Ankara. <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/GelenekselOyunlar.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Newman, J. L. (2008). Talents are unlimited: It's time to teach thinking skills again! *Gifted Child Today*. 31(3), 34-44.
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. [Qualitative research and evaluation methods] (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2002)
- Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.

- Reiter, H. B., Thornton, J. & Vennebush, G. P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Renk, M. (2019). *10-13 Yaş grubu çocuklarda oyunsal etkinliklerin dikkat gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Niğde.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V. n., Rodriguez, P., & Salinas, M. (2003). Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Sadıkoglu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Savaş, M. A. (2019). *Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi. Bartın.
- Saygı, E ve Alkaş Ulusoy Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331- 345.
- Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A book of lenses*. CRC Press.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Siew, N. M. & Abdullah, S. (2012). Learning geometry in a large-enrollment class: do tangrams help in developing students' geometric thinking? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(3), 239-259.
- Storey, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Doktora Tezi, The University of Arizona.
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Şimşek, H., Kula, S. S. & Baltacı, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısı yaşantılarının incelemesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 178-190.. DOI: 10.17679/inuefd.422551
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*. <http://teyd.org.tr/pdf/zekaoyunlari.pdf> adresinden edinilmiştir.

Tekkurşun-Demir, G. & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre*, 17(3), 23-34.

DOI: 10.33689/spormetre.522609

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the developmen of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman, Ed.), Cambridge: Harvard University.

Williamson, B. & Facer, K. (2004). More than 'Just a game': the implications for schools of children's computer games communities. *Education, Communication & Information*, 4 (3), 255-270.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yang, J. C. & Chen, S. Y. (2010). Effects of gender differences and spatial abilities within a digital pentominoes game. *Computers & Education*, 55(3), 1220-1233.

Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.01.012

Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior* 9(6). 772-775.

Yiğit-Açıkgöz, F. & Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: Gta 5 oyunu örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Kasım(30), 163-180.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. California, Thousans Oaks: Sage.

Yöndemli, E. N. & Doğan-Taş, İ. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.

Zeybek, N. & Saygı, E. (2018). Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2541-2559.

Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805. DOI: 10.4304/jltr.3.4.801-805

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SĞINMACILARA YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdal YILDIRIM¹

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde hazırlanan doktora tezinden üretilmiş ve çalışmanın bir kısmı 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, erdalyildirim@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8726-5903.

Geliş Tarihi: 05.12.2019 Kabul Tarihi: 24.01.2020

Öz: Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerden olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu yerlerden Aksaray'da bulunan bir ortaokuldaki 3 sosyal bilgiler öğretmeninin 8 sığınmacı ve 14 Türk öğrenciyle etkileşimi ile öğretim uygulamaları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olup sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim pratiklerini derinlemesine incelenmeyi amaçlayan çoklu durum çalışması modeliyle desenlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sığınmacı öğrencilerin sınıflarda ya tek başlarına ya da diğer sığınmacı öğrenci ile yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarında karşılıklı saygı ve anlayışla karşılandığını gösteren kültürlerine özgü masal, bilmece vb. etkinliklerin paylaşıldığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerine çok katılmadıkları, yerine daha çok somut ve görsel materyallerin kullanıldığı derslere katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğiyle sürdürüldüğü, materyal olarak ise ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde aldıkları akran desteğinin yan yana ya da tek başına oturmalarından dolayı etkili olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin kalitesi ise farklı dil ve kültür özelliklerinden dolayı istenilen düzeyde olmadığı, bu öğrencilerin büyük oranda kabul edilme kaygısı yaşadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sığınmacı öğrenciler, kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler

INVESTIGATION OF INCLUSIVE TRAINING FOR REFUGEES IN SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

The current study aims to investigate the effect of interaction between the teacher and the student in order to understand the social acceptance of refugee students, who represent a disadvantaged group. In this study, interactions between three social studies teachers, eight refugee students and 14 Turkish students in a middle school located in the city of Aksaray, where the refugee population is intense, and teachers' instructional practices were investigated. The multiple-case study model was applied for the study, one of the qualitative research methods used to carry out an in-depth analysis of the inclusive education practices of social studies teachers. The findings of the current study have revealed that the refugee students prefer to sit alone and in the back rows of the classroom. It has also been determined that they are exposed to environments in which they are encouraged to share activities specific to their own cultures, such as telling folk tales or riddles, indicating that they are respected and understood in their class. The refugee students were not found to participate in reading, writing and speaking activities, preferring instead to take part in classes where concrete and visual materials were used. It was observed that the lessons were mainly delivered by means of the lecturing method and question-answer techniques, with textbooks, workbooks and the board used as course materials. It was discovered that the peer support received by the refugee students was not effective because they sat side by side or alone. The quality of social interaction for these students was found to be limited as they were from a different country, spoke a different language and had different cultural characteristics while they also presented a great deal of anxiety about acceptance.

Key words: Refugee students, inclusive education, social studies

Giriş

Günümüzde eğitim-öğretim süreçleri öğretmenlerin farklı kültürel, ırksal, dilsel, etnik ve dini geçmişleri olan öğrencilerle karşılaşmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu farklılıklar, öğrencilerdeki sosyal farklılıkları belirginleştirdiği gibi, onların birbirlerine ve öğretmenlerine yabancılaştırdığı unutulmamalıdır. Aynı zamanda her öğrencinin yargısız kabul edildiği, katılımın tamamen gerçekleşeceği kapsayıcı bir çevre oluşturulması da bu zorunluluklardandır.

Eğitimde kapsayıcılığın odağında katılım, akademik başarı, eleştirel düşünme ve sosyal eşitlik yer almaktadır (Tazmanya Eğitim Departmanı, 2008). Kapsayıcı eğitim pratiklerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığı, bu çalışmanın alanda faydalı olacağı düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Öğrenme ve sosyalleşme ihtiyacının karşılandığı formel eğitim, günümüzde hayatidir. Bu amaçla araştırmada, bireylerin toplum hâlini almalarını amaçlayan Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır? ana problemine cevap aranmıştır.

Temel aldığı değerlerle birlikte farklılıkları da gözetilen sosyal bilgiler dersi ile koşulsuz kabule dayanan kapsayıcı eğitimin amaçları arasında benzerlikler vardır. Sosyal bilgilerin her bireyin saygıya değer olduğunu ve dünyadaki tüm kültürlerin saygıya ve bilinmeye değer olduğuna yönelik amaçları bunu doğrulamaktadır (Ellis, 2007, 27).

Kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik olarak başlayan bir anlayıştır (Nelson, & Prilleltensky, 2005). Fakat günümüzde yetenek, etnisite ve sosyal sınıfı da içeren bir anlayışa evrilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Ayrıca kapsayıcı eğitimin, adil bir toplumun inşası ve kaliteli bir hayatın temeli için eğitimi temel bir insan hakkı olarak benimsediği unutulmamalıdır (Ainscow, 2015; Messiou vd., 2016).

Yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimler, toplumdan bireye kadar sebep olduğu farklılıklarla sürece duyarlı ve ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlerle donanmış öğretmenlerin varlığını zorunlu kılmıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı sürecin ise, eğitime dayalı aşamalara, bireye yönelik düşünce biçimlerine ve öğretmen seçimine ilişkin uygulamalara dikkat çektiği ve güne nasıl ayak uydurabileceğine odaklandığı

görülmektedir (Forlin, 2012; Tazmanya Eğitim Departmanı, 2008). Ayrıca her çocuğa ilişkin katılım hakkını içeren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi (1960), UNESCO'nun Salamanca Bildirgesi (1994) ve Engelli Hakları Sözleşmesi (2006), gibi yükümlülükler sürecin yasal boyutunu oluşturmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin, eğitim sistemlerini reforma tabi tutma ve buna dayalı bütün süreçlerin girdi ve çıktılarını bütünsel değerlendirmeyi de içerdiği görülmektedir. Bu süreçlere dayalı farklı kapsayıcı eğitim yaklaşımları, ülkeler arasındaki başarı düzeylerini de etkilemektedir (Sakız, & Woods, 2015).

Dünya, II. Dünya Savaşı'ndan sonra en fazla yerinden edinmişin yaşadığı bir yer hâline gelmiştir (UNHCR, 2015). Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci ya da sığınmacı, yaşadığı eziyetten, siyasi veya dini baskıdan dolayı yerinden edilen ve geri dönme olasılığı olmayan dezavantajlı kişi olarak tanımlanabilir (Dalhouse, & Dalhouse, 2009; Roxas, 2010).

Dünyada 2019 yılında çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş 70,8 milyon kişi bulunmaktadır. Bu insanların yaklaşık 25,9 milyonu mülteci, 3,5 milyonu ise sığınmacıdır. Mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %50'sinin 18 yaşın altındaki çocuklar olduğu görülmektedir (Office of the United Nations High Commissioner Statistics [UNHCR], 2019). Türkiye'de ise 2019 yılı itibarıyla Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği istatistiklerine göre toplam 3,9 milyon sığınmacı yer almaktadır (UNHCR Statistics, 2019). Türkiye'deki mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %30'unun ise 0-17 yaş aralığındaki çocuklardır (UNHCR Türkiye Aylık istatistikleri, 2016). Bunun yanında ülkedeki sığınmacıların büyük çoğunluğu Suriyeli olmakla beraber Iraklı, İranlı, Afganlı ve Somalililerin de yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çeşitli sebeplerle yerlerinden ayrılan bireyler için eğitim, kayıpları telafi etme ve geleceği inşa ederek hayata tutunmak için önemlidir. Ayrıca eğitimin, yaşam ve sağlık gibi temel hakların yanında kültürel düzeyi artırma ve sosyo-ekonomik entegrasyonu sağlamak gibi fonksiyonları da vardır (Gindling, & Poggio, 2012; An International Network for Education in Emergencies [INEE], 2010).

Ülkelerini şiddet, savaş, siyasi karmaşa nedeniyle terk eden mülteci ve sığınmacı öğrenciler, büyük oranda göç ve yerleşme süreçlerinde farklı ay-

rımcılık türleriyle karşılaşmaktadır. Ayrıca bütün bu ayrımcılıkların yanında öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik duyarsızlıklarına ve bilgisizliklerine de maruz kalmaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin yetersiz, seviyesiz ve sadece okur-yazar olarak etiketlendiğini ve bunun öğrencilerde sınırlı deneyim, düşük akademik performans, şiddet, savaş ve kaosa dayalı stres ve travmaları artırdığı görülmektedir (Betancourt vd., 2015; Heptinstall, Sehtna, & Taylor, 2004). Bu öğrencilerin aldıkları eğitimin göçle sıklıkla kesintiye uğraması da öğrencilerde akademik başarı, uyum, dil ve sosyo-kültürel problemlerin aşılmasını zorlaştırmaktadır (Naidoo, 2013). Göçe dayalı yaşanan bu problemler ve artan öğrenci çeşitliliği, öğretmenleri alanda yeterli bilgi, beceri ve tutumlarla donanmanın yanında bu farklılıklarla sağlıklı bir geleceğin nasıl kurabileceğine de odaklanmalarını zorunlu kılmıştır (Gay, 2002).

Mülteci öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda dışlanma ve dil problemleri (Harding, & Wigglesworth, 2005); toplumsal uyum ve akran danışmanlığı (Cassity, & Gow, 2005); politik konular ve insan hakları (Christie, & Sidhu 2002); politik ve toplumsal mutabakat (Sidhu, & Taylor, 2007; Coventry, Guerra, MacKenzie, & Pinkney, 2003) vb. çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Okulların, mülteci ve sığınmacı çocuklarla ilgili karşılaştıkları en önemli zorlukların; bu çocuklara ve geçmişlerine ilişkin bilgi eksikliği, öğretmenlerin yaşadıkları dil problemleri ve akademik düzeydeki farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, bu öğrencileri hangi tür ve seviyede sınıf ayırımına tabi tutacakları ve bu öğrencilerin bulunduğu sınıfların nasıl yönetileceğine yönelik problemleri de sıklıkla yaşadıkları unutulmamalıdır.

Bu araştırmada “Ortaokul sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır?” ana problemine ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere karşı tutumları nasıldır?
- b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim pratikleri nelerdir?
- c. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamındaki öz değerlendirmeleri nasıldır?
- d. Türk öğrencilerin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere karşı tutumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı gruplardan olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesidir. Araştırma kapsamında, sığınmacı çocukların yoğun olduğu yerlerden Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf pratikleri ve yaşadıkları deneyimlerle, sığınmacı ve Türk öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik algıları nitel araştırma yaklaşımı ile ortaya konulmuştur. Nitel araştırmalar, veri toplamada detaylara inmenin yanında incelenen konunun farklı açılardan analiz edilebilmesine de imkan sağlar (Patton, 2002). Bu araştırmada ise, eğitim pratiklerinin derinlemesine incelenmesi ve ortaya konulması için çoklu durum çalışması ile desenlenmiştir (Merriam, 1998).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem türlerinden tipik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmaya yönelik derinlemesine bilgi edinmeye imkan tanır (Patton, 2002). Çalışmanın pratik ve uygulanabilir olması için sığınmacı öğrencilerin bulunduğu 5, 6 ve 7. sınıflar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada yer alacak öğretmenler, aşağıdaki kriterlere göre belirlenmiştir:

- Araştırma için belirlenen okulda sosyal bilgiler derslerini yürütmekte olan,
- Sosyal bilgiler derslerine katılan sığınmacı öğrencisi olan,
- Çalışmanın uygulanmasına yönelik kendi sınıfını ve zamanını paylaşmakta istekli ve gönüllü olan öğretmenler tercih edilmiştir.

Çalışmada 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 7 sığınmacı öğrenci ve 14 Türk öğrenci yer almıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde çalışmanın amacını da ortaya koyan bilgilendirme ve izin formları dağıtılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarında öğrenim gören ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilen Türk öğrencilerin araştırmada yer alması, amaca uygun verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin çeşitlendirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda farklı sosyal, ekonomik ve kültürel altyapıları olan 800 öğrenci bulunmaktadır. Okulda bulunan bu öğrencilerin 30'unun sığınmacı ve 60'ının ise parçalanmış ailelerden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde öğretim yaptıkları ve mesleki deneyimlerinin farklı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi kadın birisi ise erkektir. Araştırmada yer alan öğretmenlere takma isimler verilmiştir.

Öğretmen Kod Adı	Yaş	Kıdem Yılı	Kaçınıcı Sınıf	Daha Önceki Alanı	Daha Önceki Alandaki Deneyim Yılı	Sınıfında bulunan Sığınmacı Öğrenci Sayısı	Sığınmacı Öğrencilerle İlgili Deneyim Yılı	Sığınmacı Öğrencilerle İlgili Geçmiş Yıllarda Karşılaşılan Başlıca Problemler
Ferhat YILMAZ	53	33	5.Sınıf	Sınıf Öğretmeni	29	6	Yok	Yok
Pınar ÇELİK	35	10	6. Sınıf	Yok	Yok	2	2	Türkçe Öğrenme, Uyum ve Kabul edilme problemleri
Cemile ŞİMŞEK	42	17	7.Sınıf	Tarih Öğretmeni	Yok	1	4	İletişim problemleri, Aşırı çekingenlik ve maddi zorluklar

Sığınmacı Öğrenciler

Araştırmadaki görüşmelere 8 sığınmacı öğrenci katılmıştır. 5 sığınmacı öğrenci 5. sınıf, 2 sığınmacı öğrenci 6.sınıf, 1 sığınmacı öğrenci ise 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci yaşlarının 12 ile 14 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilere takma isimler verilmiştir.

Öğrenci Kod Adı	Sınıf	Yaş	Geldiği Ülke	Göç Ettiği İlk Ülke	Ne kadar süredir Türkiye'de	Göç etme Sebebi	Kimlerle Yaşadığı	Kaç Kardeşi oldukları	Ekonomik yardım alıp almadıkları	Sınıfta nerede oturduğu	Hobisi
Samet	6.Sınıf	13	Somali	Türkiye	5 yıl	Savaş ve şiddet	Annesi	3	Evet	Ön sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Şaban ile	Futbol
Şaban	6.Sınıf	13	Somali	Türkiye	5 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Evet	Ön sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Samet ile	Futbol
Delil	5.Sınıf	14	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Arka sırada tek başına	Futbol
Habib	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Hayır	Arka sırada tek başına	Yok
Yaser	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	2	Hayır	Ön sırada tek başına	Yok
Hale	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	3 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Hayır	Arka sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Emine ile	Yok
Emine	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	7 ay	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Arka sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Hale ile	Yok
Meltem	7.Sınıf	14	Irak	Suriye	3 yıldır	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Orta sırada Türk kız öğrenci ile	Yok

Türk Öğrenciler

Araştırmada 5,6, ve 7. sınıflarda sığınmacı öğrencilerle öğrenim gören ve gönüllük esasına göre seçilen 14 Türk öğrenci yer almıştır. Ayrıca bu öğrencilere takma isimler verilmiştir.

Öğrenci Kod Adı	Sınıf	Yaş	Sınıfta nerde oturduğu
Ömür	6.Sınıf	12	Samet ve Şaban adlı sığınmacı öğrencilerin arka sırasında
Çağrı Nur	6.Sınıf	12	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci olan Zeliha ile
Zeliha	6.Sınıf	13	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci olan Çağrı Nur ile
Melis	6.Sınıf	12	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci olan Selen ile
Selen	6.Sınıf	12	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci olan Melis ile
Rüveyda	6.Sınıf	12	Arka sırada tek başına
Çınar	7.Sınıf	13	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Metin	7.Sınıf	13	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Oğuz	7.Sınıf	14	Arka sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Bekir	5.Sınıf	12	Orta sırada Mustafa adlı Türk öğrenci ile
Mustafa	5.Sınıf	11	Orta sırada Bekir adlı Türk öğrenci ile
Halide	5.Sınıf	11	Orta sırada Elif adlı Türk öğrenci ile
Elif	5.Sınıf	11	Orta sırada Halide adlı Türk öğrenci ile
Feyza	5.Sınıf	11	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci ile

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme ve gözlem formları ile bunların geliştirilmesine yönelik iş ve işlemler ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Görüşmeler

Verilerin bir kısmı, insanları anlamada etkili olacağı düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların

belirlediği mekanlarda (örn. öğretmenler odası ya da uygun sınıflarda) ve zamanlarda gerçekleştirilerek, görüşme sürelerinin 60 ile 90 dk. aralığında olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışının ve pratiklerinin nasıl ve ne durumda olduğuna odaklanan görüşme soruları Ekler kısmında yer almaktadır. Her bir görüşme kaydedilerek, veri analiz sürecinin sonraki kısımlarını kolaylaştıracığı düşünüülerek ayrıntısıyla yazılmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tek katılımcılı 25 görüşme, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını ve pratiklerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yapılan görüşmelerde yanıtların ayrıntılı hâle getirilmesi ve netleştirilmesinde yönlendirici sorular da kullanılmıştır. Araştırmada, gözlem ve görüşmelerin birbirini teyit edip etmediklerine yönelik dinamik bir sürecin varlığının da verileri anlamlı hâle getireceği düşünülmüştür.

Gözlemler

Verilerin bir diğer bölümü ise, insan faaliyetlerini ortaya koymayı kolaylaştıran ve ayrıntılı veri toplamada etkili olacağı düşünülen gözlem formlarıyla toplanmıştır. Gözlemler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürüttüğü derslerde kullandıkları sınıflarda ve haftalık ders programlarına göre belirlenen zamanlarda yapılmış, gözlem sürelerinin her sınıf düzeyi için haftalık 120 dk. olduğu görülmektedir. Derslerde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim pratiklerinin nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiğine odaklanmak amacıyla oluşturulan gözlem formu Ekler kısmında yer almaktadır. Her bir derse ilişkin gözlenen veriler, gözlem formları aracılığıyla sistematik ve ayrıntılı bir şekilde kaydedilmiştir.

Gözlemler de, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. 17 hafta boyunca haftalık 9 saatlik gözlemlerle yaklaşık 153 saatlik gözlem yapılmış ve bu gözlemlere dair veriler kayıt altına alınmıştır. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim pratiklerinin ayrıntılı ortaya konulması için gözlem formunda katılımcılar, mekan, öğretim süreci ve sınıftaki pedagojik diyalogları temel alan ayrıntılı gözlemler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi ile ilgili görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguların analiz edilmesiyle veriler, sınıfı hazırlama ve destek türleri temaları altında toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların okuldaki genel durumları da ortaya konularak verilerin analizinde ve raporlanmasında dikkate alınmıştır. Analiz sürecine ilk olarak görüşme ve gözlem verilerinin ayrı ayrı analiziyle başlanmış, daha sonra bu verilerden anlamlı bir bütüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ortaya konulan tema ve kategoriler, verilerin birden çok incelenmesi ve derinlemesine analiz sürecine tabi tutulmasıyla ortaya konulmuştur.

Her katılımcının, belirlenen tema ve kategoriye göre bir bütün olarak incelenmesi için yapılan görüşme ve gözlem notları ayrıntılı yazılarak kodlanmış ve Miles ve Huberman (1994)'ın karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Veri analiz sürecine sonraki süreçte ortaya konulan kodların karşılaştırılması ve belirli kategorilerin oluşturulmasıyla devam edilmiştir. Ayrıca bu süreç, katılımcıların görüşleriyle elde edilen verilerin uyumluluğunu ve sürekli gözden geçirilmesini de sağlamıştır. Veri analiz süreci sonunda belirlenen tema ve kategoriler aşağıda Tablo 4'te ortaya konulmuştur.

Sınıf Hazırlama		
Temalar ve Kategoriler	Çevrenin düzenlenmesi,	
	Sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma	
	Destek Türleri	
	Öğretim desteği	
	Akran desteği	
	Sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği	

Doğrulanabilirlik

Araştırmada bulguların doğrulanmasında kullanılan yöntemler; yanıt geçerliliği (Creswell, 2002) ve katılımcı teyididir (Janesick, 2000). Yanıtların geçerliliğini sağlamada bulgulara dönük ayrıntılar katılımcılara yazılı hâlde getirilen metinler hâlinde sunuldu. Katılımcılardan bulguların hangi kısımlara katıldıklarını ya da katılmadıklarını açıkça belirtmeleri istendi. Alınan katılımcı teyidiyle yapılacak doğrudan alıntılar için de ayrıntılı geri bildi-

rimler alındı. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim anlayışının ve bunun pratiklere nasıl yansıdığına yönelik toplanan özet bulguların doğruluğu, geçerliliği ve araştırmada kullanılabileceğine dair onaylar çalışmada yer alan bütün katılımcıların onayına sunuldu.

Sınırlılıklar ve Çalışmanın Kapsamı

Araştırma, amaca uygun olduğu için nitel araştırma yöntemlerine dayandırılrsa da elde edilen bulguların geçerliliği belirli sınırlılıklara sahiptir. Araştırma, sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesiyle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu, katılımcılara göre kapsayıcı eğitim anlayışının ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini derinlemesine incelemeye imkan tanımıştır.

Araştırmada ikincil sınırlılık ise, araştırmacının katılımcı olmayan gözlemleri ve her katılımcıyla yapılan tek seferlik görüşmeler nedeniyle kurulumayan uzun süreli ve sıcak ilişkilidir. Ayrıca araştırma sonunda elde edilen veriler ve katılımcıların geri dönütleri, bu tür çalışmaların daha ayrıntılı, çok değişkenli ve daha fazla paydaşın katılımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya çıkardı. Çalışmaya dair bulguların genellenemesinin katılımcıların doğasıyla sınırlı olduğu tespit edildi. Araştırmadan elde edilen bulgular, bir il merkezindeki bir ortaokulda yer alan 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 8 sığınmacı öğrenci ve 14 Türk öğrenciye dayandırılrsa da sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine yönelik deneyimleri ile buna yönelik yaşadıkları problemlerin ve bağlamlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bütün bu ifade edilen nedenlerin ve değişkenlerin çalışmanın genelleme düzeyini sınırlamış olduğu düşünülebilir.

Bulgular

Araştırmanın amaçlarına ve problemlerine bağlı olarak toplanan bulgular, veri analiz süreci sonunda Sınıf Hazırlama ve Destek Türleri temaları altında toplanarak belirli kategoriler ile ifade edilmiş ve bu kategoriler aşağıda ayrıntılı ortaya konulmuştur.

Sınıf Hazırlama

Sınıf Hazırlama teması kapsamında “Çevrenin düzenlenmesi” ve “Sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma” olarak iki önemli kategori orta-

ya çıkmıştır. Bu kategorilerle kapsayıcı bir sınıf yapısı oluşturmada belirlenen stratejilere odaklanılmaktadır.

Çevre Düzenlenmesi

Araştırmada yer alan öğretmenler, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini teşvik etmede sınıfın fiziksel yapısının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sınıflarda beraber ya da tek başına sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih etmelerini, bu öğrencilerdeki dil yetersizliklerine bağlamaktadır. Sınıfta ve derslerde kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmediği ifade edilebilir. Sınıf oturma planının düzenlenmesinde sınıf rehber öğretmenin etkili olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin çalışmalarını sınıf çalışma panolarında sergilenmek istemediği görülmektedir. Sınıfların klasik oturma düzeni ile dizayn edilmesinin sığınmacı öğrencilerin diğer uyruklu öğrencilerle etkileşimlerini sınırlandırdığı görülmektedir.

“Bu öğrencilerin sınıf düzeninde genelde beraber oturduklarını ve diğer sınıflarda da bu şekilde olduğunu görüyorum. Bir sığınmacı öğrenci ise diğer öğrencilerle oturmakta ya da tek başına oturmakta. Oturma planı genelde böyle.” (Öğretmen, Pınar ÇELİK, Görüşme, 9 Haziran 2016).

“Ben sınıfta en arkada tek başına oturuyorum. Öğretmen sınıfta böyle oturttu. En arkadan tahtayı görebiliyorum ve yazılan yazıları okuyabiliyorum. Yanıma bazen Habib geliyor. Teneffüslerde ise Hasan diye bir arkadaş var o geliyor konuşuyoruz. Sınıfımı ve yerimi seviyorum bazen arkadaşlarla tartışsak da burada her şey iyi (Sığınmacı Öğrenci, Delil, 5B, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıfımızda oturma planımızı sınıf öğretmenimiz yaptı. Bu nedenle Delil duvar dibinde en arkada tek başına otururken, Habib ise hemen Delil’in önündeki sırada tek başına oturuyor ve bunlar genelde derslerde ve teneffüslerde beraber takılıyorlar.” (Türk Öğrenci, Bekir, 5B, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Sınıfta üç büyük pencere, bir kitap dolabı, bir öğretmen masası, klasik oturma düzenine bağlı dörde ayrılmış sıralar ve sınıfın iki duvarı kaplayan öğrenci çalışmalarının yer aldığı panolar bulunmaktadır. Sığınmacı öğrencilerden Delil’in sınıfın sağında duvar dibinde en arkada oturduğu gözlemlenirken; Habib’in Delil’in hemen önündeki sırada tek başına oturduğu gözlenmektedir. Araştırmada yer alan iki sığınmacı kız öğrencinin ise sınıfta dörde ayrılmış sıra grubunun orta bölümünde en arka sırada yan yana oturdukları görülmektedir. Sınıfın her iki duvarını boydan boya kaplayan panolarda birçok öğrenciye ait çalışma yer alırken, incelenen panolarda sığınmacı öğrencilere ait hiçbir çalışma veya görsel materyalin olmadığı gözlenmektedir (Gözlem, 1.Hafta, 17 Şubat, 2016).”

Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturma

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta karşılıklı saygı ve anlayışın bütün öğrenciler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sığınmacı öğrencilerin çenkenin oldukları ve okuldaki olumsuz olaylara dâhil olmadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda bazen renklerinden ve dillerinden dolayı farklı algılandıkları ve alay konusu edildikleri vurgulanmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulması için sorumluluk almaları ve kendilerini ifade etmeleri önemsenmektedir. Sınıfta oluşturulan gruplara ya da oynanan oyunlara sığınmacı öğrencilerin severek alındığı ve bu oyunlarda çok başarılı oldukları görülmektedir.

“Karşılıklı saygı ve anlayışı sağlamak için çocuklarda hiçbir şekilde ayrımcılık yapmamak lazım bu çok önemli. Çocuklar bunu anlıyor ve bu hoşlarına gitmiyor. Sığınmacı öğrencilerden saygısızlık görmüyoruz ama bazıları bazen çok yaramaz olabiliyor. Bazen sığınmacı öğrencilerin diğer Türk öğrenciler tarafından renk tonlarından dolayı küçük düşürüldüklerine şahit oldum. Mesela 6. sınıfta bulunan Somaliler renklerinden dolayı bazı öğrenciler tarafından alay konusu olabiliyorlar. (Öğretmen, Pınar Çelik, 6.sınıf, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var. Bizlere burada iyi davranıyorlar. Burada bizlere küfretmiyorlar ve kara diye çağırıyorlar. Ama başka yerlerde bizlere kara, Somalili diyorlardı ve sürekli küfrediyorlardı. Burada saygı, sevgi var ve herkesi olduğu gibi kabul ediyorlar. Burada kendimizi çok farklı hissetmiyoruz ama bazen diğerlerinden farklı olarak bazı öğrenciler bize bunu hissettiriyor işte siz buraya niye geldiniz diyenler oluyor.” (Sığınmacı Öğrenci, Samet, 6.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).

“Ben sınıfımızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu düşünüyorum. Bence sınıfımız çok iyi, aramızda anlaşmazlıklar olduğu zaman çözebiliyoruz ve sır saklayan bir sınıf. Sınıfımızda hiçbir arkadaşımıza ayrımcılık yapılmaz kız-erkek, Türk-sığınmacı ve herkes birbirine karşı çok saygılı. Sınıfımızdaki sığınmacı öğrenciler kendilerini farklı hissediyorlar çünkü biz Türkçe biliyoruz ama onlar çok zorlanıyorlar ilk zamanlar. Fakat şimdi bizim gibi Türkçe konuşmayı öğrendiler. (Türk Öğrenci, Çağrınur, 6F, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglar sığınmacı öğrencilerin de sürece katılmak istediğini ortaya koyuyor. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin dil bilmediklerini ve onlara soru sorulmaması gerektiğine yönelik tepkileri dikkat çekicidir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermekten kaçındıkları ve Türk öğrenciler tarafından Türkçeyi iyi kullanmadıkları için küçük düşürülme korkusunu sıklıkla yaşadıkları gözlemlendi (Gözlem, 19 Şubat, 2016).”

Destek Türleri

Destek türleri teması kapsamında yapılan görüşmeler ve gözlemlerden üç belirgin kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kategorilerin; Öğretim desteği, Akran desteği ve Sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği olduğu görülmektedir.

Öğretim Desteği

Sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda desteklenmesi ve akranlarıyla daha olumlu etkileşim kurmaları önemsenmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin daha çok görsel ve somut materyallere dayalı etkinlikler ile beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslere katılmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dersleri genel anlamda düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ile sürdürdükleri, öğretim materyali olarak ders kitaplarını ve tahtayı kullandıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okulda yapılan sosyal organizasyonlara katılmamaları kültürel farklılıklara bağlanmaktadır. Öğretmenlerin derslerini sığınmacı öğrencilerin geldikleri ülkelerle de ilişkilendirdikleri görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerin kendi derslerimden de biliyorum, okuma ile ilgili etkinliklerin değil daha çok görsel sanatlarla ilgili etkinliklerin verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. Bu öğrencilerin derse katılmalarında daha görsel, somut materyallerin kullanılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Yoksa okuma ile ilgili ya da sosyal bilgiler ve Türkçe ile ilgili bir konu devreye girince çocuklar kabuklarına çekiliyorlar. Kendi derslerimde sığınmacı çocuklar çok çekingen, onları kendi hâline bırakırsanız dahil olmuyor hiçbir şeye. Derslerimde bu öğrencilere genel olarak okumayla ilgili görevler veriyorum, ne yapabilirim? (Öğretmen, Pınar Çelik, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni derse katılmam için benimle daha fazla konuşmaya çalışıyor ve bana sürekli söz hakkı vermeye çalışıyor. Sınıfta yabancı olmam ve dil bilmem beni burada çok zorladı ilk zamanlar. Burada öğretmenler benim sahip olduğum farklılıkları aşmam için beni sınıfta konuşturmaya, farklı kişilerle arkadaşlık kurmama, tenefüslerde oyunlara katılmamı istiyorlar. Okulda İngilizce dersini daha çok seviyorum ve ayrıca şimdi üç dil öğrendim burada. Ondan dolayı farklı dilleri öğrenmeyi çok istiyorum. Türkçe, Kürtçe ve Arapça biliyorum şimdilik. Sosyal bilgiler öğretmeni araya bizim ülkemize, komşularımıza ve tarihimize de değiniyor. Bizim ülkemizden bahsetmesi hoşuma gidiyor (Sığınmacı Öğrenci, Meltem, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Bu arkadaşların yaşadığı zorlukları kolaylaştırmak için sadece İngilizce öğretmeni yardımcı oluyor. Diğer öğretmenlerin hepsi Türk öğrencilere nasıl ders anlatıyorsa yabancı öğrencilere de öyle anlatıyorlar. Onların öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmiyorlar. Beden eğitimi derslerinde sadece futbol oynarken çok istekliler diğer derslerde hiçbir şeye katılmak istemiyorlar (Türk Öğrenci, Riveyda, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Bu hafta derste Türkiye’de yetişen tarım ürünleri konusu işlenirken, öğretmenin düz anlatım yöntemini kullanarak, sadece önemli kavramları tahtaya not ettiği gözlemlendi. Sürecin soru-cevap etkinliği ile devam ettiği ve sığınmacı öğrencilere Somali’de ne yetişiyor çocuklar sorusunun sorulduğu ve cevap olarak öğrencilerden elma, patates, muz, ananas vb. tropikal meyve isimleri alındığı gözlemlendi (Gözlem, 10 Mart, 2016).”

Akran desteği

Öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan sığınmacı öğrencilerin desteklenmesinde akran desteğinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle grupça yapılan etkinliklere katılmada başarısız oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin dile dayalı yetersizliklerinin grupça yapılan çalışmalara katılmayı doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, bu öğrencileri oluşturulan sosyal ve akademik gruplara ve oyunlara dahil etmeye çalışmaya yönelik ifadeleri yapılan gözlemlerle çelişmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin teneffüslerde oynanan oyunlara katıldıkları ve bu oyunların dil edinimi ile diğer öğrencilerle sıcak ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları ders materyallerine yönelik eksiklikler, diğer öğrencilerin yardımlarıyla giderildiği görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerde zaten bir çekingenlik ve utangaçlık var. Diğer öğrencilerle tanışmıyor, kaynaşmıyor ve bu öğrencilerle ortak çalışmalara katılmıyorlar. Ben her zaman diğer öğrencilere Meltem ile arkadaşlık kurun, mesela beden eğitimi dersinde oyunlara Meltem’i de alın, sosyal bilgiler derslerindeki etkinliklerde Meltem’i de arınıza alın dememe rağmen Türk öğrencilerden öğretmenim Meltem kendisi gelmiyor dediklerini çok duydum. Sınıfta bir tane samimi arkadaşı vardı E.... diye sadece onunla arkadaşlık kuruyor. (Öğretmen, Cemile Şimşek, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Geçen sene bizimle kara, siyah, zenci diyenler oldu. Ama bu sene daha iyi sınıfımız ve bize daha farklı davranıyorlar, bize yardım ediyorlar, kitap veriyorlar ve anlamadığımız yerleri söylüyorlar. Derslerde öğretmenlerimiz bize

yardım ediyorlar. Ben anlamadığım da onlara soruyorum (Sığınmacı Öğrenci, Şaban, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Biz sınıfta oyunlar oynarken ya da teneffüste kendi aramızda maç yaparken Samet ve Şaban’ı da kesinlikle çağırıyoruz oyuna. Derslerde ise mesela sosyal bilgiler dersinde onlar yan yana oturdukları için beraber yapıyorlar verilen ödevleri, pek bizimle yapmıyorlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri etkinlikler yaptırıyor fakat Samet ve Şaban hep kendileri yapıyor etkinlikleri bizlere hiç sormuyorlar (Türk Öğrenci, Ömür, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğinin kullanıldığı derste, öğretmenin sırtı sınıfa dönük tahtaya önemli kavramları not etmeyle meşgul. Sığınmacı öğrencilerin not almada zorlandıkları ve anlamadıkları kavramları sınıfta hiç kimseye sormadıkları gözlemlendi. Türk öğrencilerin tahtadaki yazılara ilişkin birbirlerinden yardım aldıkları görülürken, sığınmacı öğrencilerin hiç kimseden yardım almadığı gözlemlendi (Gözlem, 29 Şubat, 2016).”

Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteği

Sığınmacı öğrencilerin kendilerini farklı olarak algıladıkları ve kabul edilme korkusu yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etme ve farklı öğrenci gruplarına dahil olmada isteksiz oldukları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak için yapılan bilim fuarı, kermes vb. etkinliklere yönlendirildikleri fakat iletişim, maddi ve ailevi problemlerin bu etkinliklere katılımı sınırlandırdığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturmada, sahip oldukları kültürel zenginliklerin paylaşımının etkili olacağı düşünülmektedir.

“Genelde bu çocukların farklı nedenlerle çok dikkate alınamadığını, sosyal olarak dahil edilemediğini ve bu çocuklara çok değer verilemediğini ifade edebilirim. Bu nedenle bu çocukların iletişimleri genel olarak birbirleriyle. Mesela 6. sınıfta iki tane sığınmacı çocuk var ve genelde birbirleriyle iletişim kuruyorlar, diğer öğrencilerle iletişim kurmuyorlar. Her zaman ikisi birlikteler genelde ben öyle görüyorum. Okuldaki bütün sığınmacı çocuklarda bu var, birlikte takılıp Türk öğrencilerden ayrı durmak. Bu çocuklar biliyorlar diğer öğrenciler tarafından kabullenilmediklerini. O yüzden çok fazla sosyal ortamlara dahil olamıyorlar bana göre (Öğretmen, Pınar Çelik, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Emine Türkçe bilmediği için rehber öğretmenimiz benle Emine’yi beraber oturtuyor. Diğer öğrenciler bizi şikayet ediyor öğretmene birbirimizle çok konuşmuşuz için. Sınıfta sürekli Emine ile beni suçluyorlar olan herşey için örneğin sınıf kirlendiyse ya da sınıfta çok ses olursa. Öğretmenlerimiz bizi çok

anlamıyorlar fakat bizimle ilgilenmeye çalışıyorlar (Sığınmacı Öğrenci, Hale, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz dillerinin farklılığından dolayı bazı zaman onları anlamıyor. Bence öğretmenimiz önem gösteriyor, Samet ve Şaban’a. Onlara derste farklı olarak birşeyler yapamıyorlar ama bizden de ayırt etmiyorlar. Örneğin; onları da konuşturmaya çalışıyor fakat onlar konuşmak istemiyor, aramıza katılmıyorlar (Türk Öğrenci, Zeliha, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniğinin sürekli kullanıldığı derste, öğrencilerin öğretmenle ya da diğer öğrencilerle sosyal etkileşime giremedikleri gözlemlendi. Bu hafta bütün öğrencilerin gelecekte seçmek istedikleri mesleklerle yönelik diyaloglara sığınmacı öğrencilerin geleceklere yönelik bir planlarının olmadığını ifade ettikleri gözlemlendi (Gözlem, 29 Mart, 2016).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sığınmacı öğrencilerin sınıflarda tek başına ya da yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları ve sınıf oturma planlarının hazırlanmasında öğrenci ihtiyaçlarına dikkat edilmediği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yan yana oturmak istemeleri yaşadıkları iletişim problemlerine dayandırılmaktadır. Kanu (2008) da Kanada’da mülteci öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin yerleştirildikleri sınıflarda akademik başarısızlık, yalnızlık ve hayal kırıklığı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıfın fiziksel durumu, yerleşimi ve bu öğrencilerin nerede ve kimlerle oturdukları, bu öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumları üzerinde doğrudan etkilidir (Bacakova, 2011). Sığınmacı öğrencilerin akademik seviyelerinden ziyade, yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmesinin ise bu öğrencilerde ve okul personeli üzerinde baskılara neden olacağı ifade edilmektedir. Bu durum bireyin kendilik algısı ve benlik değeri açısından olumsuz etkilere sahip olmanın yanında bireyde sosyal, psikolojik ve akademik ilerlemeyi de zorlaştırmaktadır (Bacakova, 2011).

Sığınmacı öğrencilerin sınıf panolarında derslere yönelik etkinlik, proje, şiir, resim vb. çalışma kağıtlarının olmadığı, bunun ise öğrenci çekingenliğine bağlandığı görülmektedir. Sınıfların klasik oturma düzenine göre dizayn edildiği görülmektedir. Araştırmada sığınmacı öğrenciler için hayati olan okul ve sınıf seçimi, öğrenci ya da aileleri tarafından yapılmamaktadır. Aksine mülteci öğrencilerin ve ailelerinin hayatlarını doğrudan etkileyen konularda karar

alma süreçlerinde aktif katılımcı olarak bulunmaları hak temelli yaklaşımın bir parçasıdır (UNHCR, 2008).

Araştırmada öğretmenler, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin karşılıklı saygı ve anlayışı önemseydiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının mülteci öğrencilere yönelik ırkçılığı ve ayrımcılığı doğrudan etkilediği görülmektedir (Kanu, 2008; MacNevin, 2012). Stewart (2012) ise öğretmenlerin mülteci öğrencileri diğer öğrencilerden ayırt etmediklerini ve bu öğrencilere yönelik farklı uygulamalara gidilmemesinin ise sınırlı kaynak ve kapsayıcı olmayan anlayışlara bağlı olduğu görülmektedir. Bu süreç büyük oranda öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışabilme farkındalığı ve duyarlılığı edinmelerinin yanında gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donanmalarına da bağlıdır (Frater-Mathieson, 2004).

Araştırma sonuçlarına göre sığınmacı öğrencilerin derslerde içine kapanık oldukları ve bazen renklerinden ya da dillerinden dolayı alay konusu edildikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar da mülteci öğrencilerin yaşadıkları fiziksel, bireysel, grup üyeliğine bağlı problemlerin büyük oranda diğer öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere bağlandığını ortaya koymuştur (Pinson, & Arnot, 2007; Correa-Velez, vd., 2010). Ayrıca araştırmada karşılıklı saygı ve anlayış ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için farklı kültürlere özgü masal, bilmece vb. etkinliklerin etkili olacağı ifade edilmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin oluşturulan gruplara ya da oynanan oyunlara dil problemlerinden dolayı katılmadıkları, katılanların ise daha çok benimsendiği ve başarılı olarak algılandıkları görülmektedir. Ayrıca Taylor ve Sidhu (2012) araştırmalarında, mülteci öğrencilerin özel gereksinimlerine odaklanan uzun dönemli politikaların daha etkili olacağını ortaya koymuştur. Dryden-Peterson (2015) ise mülteci ya da sığınmacı çocukların dil edinimi başta olmak üzere yaşlarına uygun akademik bilgiye de erişemediklerini ifade etmektedir. Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin en çok dil engeli, öğretmen merkezli yaklaşım ve yaşanan ayrımcılıklarla mücadele ettikleri görülmektedir. Okulda yaşanan bu engellerin ortadan kaldırılması, öğrenmenin doğuştan değil sonradan akademik içerik ve dil ile kazanıldığına tam olarak kavranmasına bağlanmıştır (Dryden-Peterson, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar, oynanan oyunların ya da yapılan aktivitelerin sığınmacı öğrencilerin etkileşimlerini destekleme ve

duygusal rahatlamaları için etkili olduğu doğrulanmıştır (Beirens vd., 2006; Hughes, & Beirens, 2007; Beirens vd., 2006; Block vd., 2014).

Araştırmada sınıfta karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü ve anlayışı ortaya koyacak açıkça belirlenmiş yazılı ya da görsel kuralların olmadığı görülmektedir. Gay (2010) ise gizil programın büyük bir parçası olan poster, el ilanı ve diğer materyallerin varlığının şiddet, ayrımcılık vb. kötü davranışları önlemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları öğretim materyallerine yönelik eksikliklerin öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından karşılanması, bu öğrencilerin önemsendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin benlikleri, deneyimleri ve eksiklerinin dikkate alınmasının öğrencilerin okuldaki başarılarını doğrudan etkilediği sonucuyla da doğrudan ilintilidir (MacNevin, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerinden çok, somut ve görsel materyallere dayalı derslere katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Okula devam problemleri, yerleşim ülkelerinde yaşanan dil problemleri ve akademik seviye farklılıkları mülteci öğrencilerin yürütülen derslere katılımlarını engelleyen faktörlerdendir (McBrien, 2005; Naidoo, 2015). Akademik seviyedeki büyük farklılıkların ortadan kaldırılması etkili sınıf yönetimi, öğrenmeyi destekleyecek program içeriği ve donanımlı öğretmenler ile mümkündür (Bornman, & Rose, 2010).

Sığınmacı öğrencilerin dil problemlerine dayalı çekingenliklerinin derslere katılımlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği ile sürdürüldüğü, materyal olarak da ders ve etkinlik kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar bir bireyin ikinci bir dilde akademik faaliyetlerde yeterlilik kazanabilmesinin beş ile yedi yıllık bir sürece dayandığını ortaya koymuştur (Brisk, Burgos & Hamerla, 2004). Ayrıca mülteci öğrencilerin yeni bir dil öğrenme ya da kullanmada yaşadığı problemler, okullardaki sosyal, psikolojik ve akademik durumlarını doğrudan etkiler (Davies, 2008). Öğretmenlerin kalitesi; öğretim materyalleri, sınıf alanı ve müfredatın yetersiz olduğu yerlerde ve mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgelerde hayatidir (Mourshed vd., 2007).

Sığınmacı öğrencilerin farklı ülke, dil ve kültürlerinden dolayı sınıfa uyum sağlamada, sınıftaki akademik ve bireysel çalışmalara katılmada problem yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, birçok ülkeden sığınmacı kabul eden

Türkiye’de artan problemlerin başında uyum ve iletişim problemlerinin geldiğini doğrulamaktadır (Doğutaş, 2016).

Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri de dahil olmak üzere okuma ve konuşmaya dayalı derslere katılmadıkları daha çok Kuran-ı Kerim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerine katılmak istediklerine yönelik ifadeler de vardır. Bu sonuçlar, mülteci öğrencilerinin akademik dil becerilerinin iletişimsel dil becerilerinden daha uzun sürede kazanıldığını, tarihsel ve kültürel geçmişlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini doğrulamaktadır (Christie, & Sidhu, 2006; Ferfolja, 2009). Bununla birlikte uygulamadaki öğretim programının öğrencilerin deneyim, kültür ve bakış açılarıyla uyumlu olması, sosyalleşmiş ve akademik anlamda başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini kolaylaştırır (Nykiel-Herbert, 2010).

Araştırmada sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmeleri için işlenen konuların, onların yaşantıları ve kültürleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin büyük bir kısmı mülteci ve sığınmacı öğrencilerle çalışmanın deneyimsizliğini yaşamaktadır (Short, & Boyson, 2012). Okullarda benimsenecek etkili programlarla bütün öğretmenlerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları karmaşık göç deneyimlerinden haberdar olmalarını ve bu deneyimleri öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamada kullanmaları için cesaretlendirilebilir (Pugh, vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin somut ve görsel materyallerin kullanıldığı film, belgesel vb. etkinliklere daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar mülteci ve sığınmacı öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik edinilecek bilinç düzeyinin akademik katılımları ve başarıları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Bang, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde birbirleriyle olan diyaloglarını, teneffüslerde başka öğrencilerle oynadıkları oyunlarla genişlettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar Türkiye’deki mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda ve sınıflarda diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmadıkları, aksine kendi uyruklarından olan çocukları tercih ettiklerini doğrulamıştır (Atasu Topcuoğlu, 2012). Mthethwa-Sommers ve Kisiara (2015) da bazı öğrencilerin yabancı kökenli öğrencilerle eşleşmek istemediklerini, bu zorlukların ise öğretmen ve yöneticilerin kapsayıcı okul ve sınıf kültürü oluşturmalarıyla çözülebileceğini öne sürmüştür.

Sığınmacı öğrencilerin oluşturulan akademik ve sosyal gruplara katılmayı ya da diğer öğrencilerle işbirliği yapmalarına yönelik girişimlerini geri çevirdikleri ve birbirlerinden yardım almayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçların nedenleri büyük oranda bu çocuklara yönelik eğitim süreçlerinde çocuk ve ebeveynlerin dikkate alınmamasına bağlandığı görülmektedir (Bacakova & Closs, 2013). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okullarda kurdukları akran ilişkilerinin kalitesi bu öğrencilerin okul aidiyetleri, kendilerine yönelik kapsayıcı anlayışlar ve refah düzeyleri ile de doğrudan ilintili olduğunu öne sürmüştür (Correa-Velez vd., 2010).

Öğretim sürecinin klasik öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılması da öğrenciler arasında yaşanacak paylaşıma ve işbirliğine dayalı yaşantıları sekteye uğrattığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okullara ve yerleşim bölgelerine uyum sağlamaları, büyük oranda pozitif davranışlar sergileyen akranları model alarak gerçekleştiği ifade edilmektedir (Gindling, & Poggio, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarında akranlarıyla katıldıkları spor ya da müzik aktivitelerinin etkili olduğu unutulmamalıdır (Fazel vd., 2012).

Sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sınırlılığı, farklı ülke, dil ve kültür özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin farklı ırk, din, dil ve kültürel özelliklerinin yanı sıra, birçok problemle karşılaşan savunmasız gruplardan olduğu gerçeğini doğrulamaktadır (Harushimana, vd., 2013). Bu olumsuzluklar, okulların mülteci öğrencilerin ilgilerini, becerilerini, kimliklerini ve değerlerini yansıtan etkinlikler geliştirerek ve öğrencilerde okula ve topluma karşı aidiyet duygusu geliştirerek giderilebilir.

Kaynaklar

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Atasu, T. R. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet Önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. İsveç: Uluslararası Göç Örgütü. http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf. sayfasından erişilmiştir.

- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education, 22*(2), 163-175.
- Bacakova, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 203-216.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.
- Bang, H. J. (2012). Promising homework practices: Teachers' perspectives on making homework work for newcomer immigrant students. *The High School Journal, 95*(2), 3-31.
- Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N., & Hek, R. (2006). *Preventative Services for Asylum Seeking Children: A Final Report of the National Evaluation of the Children's Fund*. London. <http://dera.ioe.ac.uk/6456/1/RR780.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Betancourt, T. S., Frounfelker, R., Mishra, T., Hussein, A., & Falzarano, R. (2015). Addressing health disparities in the mental health of refugee children and adolescents through community-based participatory research: A study in 2 communities. *American Journal of Public Health, 105*(3), 475-482.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355.
- Bornman, J., & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.
- Brisk, M.E., Burgos, A., & Hamerla, S. (2004). *Situational context of education: A window into the world of bilingual learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cassity, E., & Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia, 24*(3), 51-5.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2002). Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mot Pluriels, 21*, 1-11.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2006). Governmentality and 'Fearless speech': Framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. *Oxford Review of Education 32*(4), 449-65.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & Barnett, A. (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine, 71*(8), 1399-1408.

- Coventry, L., Guerra, C., MacKenzie, D., & Pinkney, S. (2003). *Wealth of all nations: Identification of strategies to assist refugee young people in transition to independence*, The National Youth Affairs Research Scheme. Hobart, Tasmania: Australian Clearinghouse for Youth Studies. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/wealth_of_all_nations.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, Nj: Merrill/Prentice Hall.
- Dalhouse, D. W. & Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 328–335.
- Davies, A. Z. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40(3), 361–376.
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Dryden-Peterson S. (2011) *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences. *Theory and Research in Education* (December 21). <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23989485>. sayfasından erişilmiştir.
- Ellis. A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies, (eight edition)*. USA: Pearson Education.
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395–407.
- Forlin, C. (2012). Future Directions: What is Needed Now for Effective Inclusive Teacher Education?, In C. Forlin, (Ed.). *In future directions for inclusive teacher education: an international perspective* (pp.173–182). Abingdon: Routledge.
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 12–34). London, England: Routledge Falmer.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gindling, T.H., & Poggio, S. (2012). Family separation and reunification as a factor in the educational success of immigrant children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1155-1173.
- Harding, L., & Wigglesworth, G. (2005). Different generations, different needs: Migrant youth in English language programs. *Prospect*, 20(3), 6–23.
- Harushimana, I., Ikpeze, C., & Mthethwa-Sommers, S. (Eds.). (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America*. New York, NY: Peter Lang.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373–380.
- Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261–272.
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers of refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1), 45–61.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2007). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company website http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: lessons for education professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12 (1), 1-11.
- Naidoo, L. (2013). Refugee Action Support: an interventionist pedagogy for supporting refugee students' learning in Greater Western Sydney secondary schools, *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 449-461.
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26(3), 210-217.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). Community psychology: In pursuit of liberation and well-being. New York: Palgrave MacMillan.
- Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners. The role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education, *Multicultural Education*, 17(3), 2-14.
- Office of the United Nations High Commissioner for Refugees Statistics (UNHCR). (2016). 2016 UNHCR Türkiye Aylık İstatistikleri. [http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr\(50\).pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr(50).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Office of the United Nations High Commissioner Statistics (UNHCR). (2019). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.

- Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Education provision for refugee youth: Left to chance. *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189.
- Taylor, S. C., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org>. sayfasından erişilmiştir.
- United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2008). *A community-based approach in UNHCR operations*. Geneva: UNHCR.
- United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2015). *Worldwide displacement hits all time high as was and persecution increase*. <http://www.unhcr.org/558193896.html> sayfasından erişilmiştir.
- UNCHR (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü). Nisan 2019. *Türkiye: kilit veriler ve sayılar*. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adlı siteden 22.08.2019 tarihinden alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızdaki kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızdaki gözlem faaliyetinin öncesinde ve sonrasında sizinle görüşme yapmaya katılım. (Görüşmeler yüz yüze yapılacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratikleri bağlamında, deneyimleri ve anlayışlarına yönelik olacaktır. Görüşmeler sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede sınıfınızdaki öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya katılmanız sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğinizi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 2. Veli Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı Eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Çalışmada öğrenci velisi olmanız nedeniyle sorumlu olduğunuz öğrenciye yönelik sınıflarda yapacağım kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesine ve öğrenci ile yapacağım görüşmelere izin vermenizi rica ediyorum.
- Öğrenciniz ile yapacağım görüşmeler yüz yüze uygun bir zaman ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya öğrencinizin katılmasını onayladığınıza yönelik isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 3. Öğrenci Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızda kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi ve (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızda kapsayıcı eğitim pratiklerine yönelik yapacağım görüşmelere katılımı onaylamanız rica edilmektedir. Görüşmeler yüz yüze sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğret-

men, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik Kapsayıcı Eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğimi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 4. Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sığınmacı çocukların bulunduğu okullarda ve sınıflarda kendinizi nasıl yeterli hale getirirsiniz?
2. Sınıfınızdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
3. Sınıflarda karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
4. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda hangi öğretim stratejilerini kullanırsınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?
5. Sığınmacı öğrencilerin katılımını farklı durumlarda nasıl çeşitli hale getirirsiniz?
6. Sınıfta farklı deneyimlerin, tarihlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin tartışılmasını nasıl cesaretlendirirsiniz?
7. Sosyal bilgiler ders ve etkinlik kitaplarının sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine katılmaları için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yeterli olmadığını düşünüyorsanız yeterli hale getirmek için neler önerirsiniz?
8. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve hizmetliler tarafından dikkate alındığı, kapsandığı ve değer verildiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
9. Sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
10. Sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri sıklıkla kullanırsınız? Neden?
11. Sığınmacı öğrencilerin kendi tarihleri, deneyimleri ve kültürlerini açıklamaya yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
12. Öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin görüşlerine, düşüncelerine ve kültürel kimliklerine saygı göstermelerine yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
13. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan etkinliklere ve diyaloglara katılımlarını kolaylaştırmak için bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?

Ek 5. Türk Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldıklarını gördün mü, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sığınmacı öğrencilerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda deneyimlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sığınmacı öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Sığınmacı öğrencilerin hoşlandığı, katılmak istediği bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anıdan bahseder misin?

Ek 6. Sığınmacı Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sınıfta farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sınıfınızda saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldınız mı, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sizlerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda farklı deneyimlerin ya da kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sahip olduğunuz farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Senin hoşlandığın, katılmak istediğin bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anıdan bahseder misin?

Ek 7. Sınıf Gözlem Formu

- Tarih:
- Başlama saati:
- Bitiş saati:
- Öğretmen:

Katılımcılar

- Öğrenci özellikleri (cinsiyet, yaş,)

Mekân

- Sınıfın mekân kurgusu nasıldır? (posterler, sergilenen öğrenci çalışmaları, oturma düzeni)
- Oturma düzeni
- Sınıfın görüntüsü öğrencilerin dahil edilebilme ve temsil edilebilme ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Süreç

- Derste işlenen akademik konular, ders içeriği, üniteler...
- Öğretmenlerin yöntem ve strateji tercihleri, sığınmacı öğrencilerin görüşlerini nasıl etkiler?
- Öğrenciler farklı görüşlere, bakış açlarına ve kültürel kimliklere saygı göstermeleri için nasıl cesaretlendirilir?

Pedagojik diyaloglar

- Sınıftaki sığınmacı öğrencilerle diyalogları ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için öğretmenlerin faaliyetleri (kullandığı süreçler)
- Sınıftaki öğretmenlerin girişimlerine (hareketlerine ve katkılarına) sığınmacı öğrencilerin verdikleri cevaplar
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimlerde dikkat çeken örnekler
- Sığınmacı öğrenciler tarafından verilen sözel ve sözel olmayan tepkiler
 - öğrencilerin sınıfta kendi deneyimlerini ifade etmeleri,
 - öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sonrasında sınıfın tepkisi

AKADEMİK ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİNİN (AÖÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah KALKAN¹, Fuad BAKIOĞLU², Yasin TOPRAK³

- 1 Uzm. Rehberlik Öğretmeni, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi TOKAT, abdullahkalkan74@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4967-2839.
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, fuadbakioglu@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9905-6199.
- 3 Uzm. Rehberlik Öğretmeni, Küçükdilli İlkokulu, Seyhan/ADANA, yasintoprakpdr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8130-5786.

Geliş Tarihi: 29.03.2019 Kabul Tarihi: 17.07.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul (11-15 yaş arası) öğrencilerinin akademik özgüven düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, Tokat merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 506 öğrenci ile yapılmıştır. Akademik Özgüven Ölçeğinin (AÖÖ) yapı geçerliği AFA ve DFA yöntemiyle incelenmiştir. İçerik ve görünüş geçerliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı=.918 (KMO>.60), Bartlett's Sphericity $\chi^2=3106.442$ ($p<.001$, $sd=300$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. AFA sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu ve boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin .44-.81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin DFA analiz sonucu beş boyutlu model için uyum indeks değerleri ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, RMSEA = .058, SRMR = .05, GFI = .87, CFI = .97, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .93) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu t-testi sonucunda alt-üst %27'lik grup karşılaştırmalarında bütün maddelerin anlamlı olarak farklılaştığı ($p<.001$) görülmüştür. Ölçek test tekrar test güvenilirliği $p<.00$ anlamlı ve $r=.95$ bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği incelemesinde Spearman-Brown Katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Akademik Özgüven Ölçeği, öz-yeterlik, motivasyon, akademik itibar, sosyal doyum

ACADEMIC SELF-CONFIDENCE SCALE (ASCS) DEVELOPMENT: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract:

The goal of this study is to determine the academic self-confidence levels of secondary school students (11-15 year olds) and to develop a valid and reliable measurement tool. The study was conducted with a total of 506 students attending three state secondary schools in the central district of Tokat. The construct validity of the scale was determined by the application of an exploratory factor analysis (EFA) and a confirmatory factor analysis (CFA). Expert opinion was received for content and appearance validity. The KMO sample suitability coefficient of the scale = .918 (KMO >.60) was found with a significance level of Bartlett's Sphericity $\chi^2= 3106.442$ ($p<.001$, $sd=300$). Through EFA it was determined that the scale had five dimensions and the factor loading values of the items in the dimensions varied from .44 - .81. As a result of CFA the compliance index values of the scale for the five-dimension model was found as ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, RMSEA = .058, SRMR = .05, GFI = .87, CFI = .97, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .93). The factor loading of ASCS varies from .43 - .91. Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale was .92. It was observed that all the items differentiated significantly ($p<.001$) in the 27% of top-bottom group comparisons as a result of the corrected item-total correlation t test. Scale test retest reliability was found as $p <.00$ and $r= .95$. By examining the two halve test reliability, Spearman-Brown coefficient was obtained as .86.

Keywords: Academic Self-confidence Scale, self-confidence, self-efficacy, motivation, academic reputation, social satisfaction, scale development

Giriş

Eğitimde başarıyı etkileyen olumlu veya olumsuz birçok neden bulunmaktadır. Bunlar, hem öğrencinin kendisinden kaynaklanan kişisel hem de iradesi dışında olan dışsal nedenler nedenlerdir. Öğrencinin başarısını

olumsuz etkileyen kişisel nedenlerin başında akademik benliği, yetenekleri, ilgileri, özgüveni, içsel motivasyonu, zekası, algıları ve inançları gelmektedir. Kendi iradesi dışındaki nedenler ise çevresel faktörler, öğrencinin dışsal motivasyonu ve bireyden beklentiler olarak ifade edilebilir. Başarıyı etkileyen bu nedenlerin tamamı öğrencinin akademik benliği ile doğrudan ilgili görülmektedir. Akademik benlik, bireyin akademik yeteneklerini, akademik öz güvenini ve akademik yeterliklerini başka standartlarla değerlendirmesidir. (Gabriela, Guadalupe, Lagunes, ve Isabel, 2014; Klein, 2016). Genel benliğin altında değerlendirilen akademik benlik, akademik başarı ile doğrudan bağlantılı görülmektedir. Başka bir ifadeyle yüksek bir akademik benlik daha yüksek akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (Klein, 2016).

Akademik başarı, eğitimde kalitenin önemli bir kriteri olarak görülmektedir (Hakimi ve diğerleri, 2011). Bireyin bilişsel yetenekleri, kişisel özellikleri, azmi, inançları, alışkanlıkları, konuşkanlığı ve yapabileceği diğer şeyler onun akademik başarısının belirleyicileri olarak ifade edilmektedir (Asghar, Tayarani, ve Saeed, 2012). Akademik başarının elde edilmesinde öğrencinin sadece kişisel farklılıkları, yaşı ve cinsiyeti gibi özellikleri değil, aynı zamanda tutumları, çevresine karşı duyduğu sorumlulukları ve kişisel özellikleri de önemli rol oynamaktadır (Hakimi ve diğerleri, 2011). Alanyazın araştırmaları, akademik başarı ile özgüven arasında ve motivasyon ile akademik özgüven arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Usta, 2017). Özgüven, bireyin yetenekleri hakkındaki duygularını, inançlarını ve onun karakter gelişimini etkileyen temel bir unsur olarak görülmektedir (Sadeghi, Niayfar, Azizi, ve Nejad, 2016; Sheldrake, 2016). Diğer bir ifadeyle özgüven, bireyin yaptığı bir işte kendi özellikleri ve yeteneklerinden beklentilerini içermektedir (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Akademik özgüven ise, öğrencinin bir öğrenme alanındaki başarısı için sergilediği performans seviyesi, kendine ilişkin tutumu, akademik performansı ile ilgili olarak kendine güveni ve kendi kapasitesine olan inancını ifade etmektedir (Güseyyen, Eser, ve Aksu, 2016; Mohammed, Dawaki, Idris, Abdulhameed, Bello, ve Abdullahı, 2017; Sadeghi ve diğerleri, 2016; Usta, 2017). Öğrencinin çalışma performansına bağlı olarak elde ettiği her başarısının sonucunda akademik anlamda kendine olan güveni artmaktadır (Güseyyen ve diğerleri, 2016). Yani öğrencinin kendi yetenek ve kişisel özelliklerine güvenmesi sonucunda akademik özgüveni gelişmektedir (Whiting, 2014; Zellner, 2017)

Akademik özgüven ile öğrencinin algıladığı yetenek ve kabiliyetlere ulaşması ve onun özellik ve yeteneklerine uygun beklentilere erişmesi amaçlanmaktadır (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Öğrencinin yeteneklerine uygun beklentilere ulaşması sonucunda özgüveni ve akademik başarısı artmaktadır. Aynı zamanda akademik özgüvendeki bir artış öğrencinin sosyalleşmesini, değerlendirme yapma becerisini ve olumlu düşünme yeteneğini de beraberinde geliştirmektedir (Laird, 2005). Araştırmalar öğrencinin yeteneklerinin birleşimi sonucunda ortaya çıkan her bir davranışın özellikleri ile onun başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin önceki özellikleriyle akademik özgüveni arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ve bu bağlantının toplumdaki düşünce aksiyonları üzerinde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim akademik özgüvenin en güçlü yordayıcısı bireyin sahip olduğu özellikleri olarak ifade edilmektedir (Laird, 2005).

Özgüveni olan öğrenciler, yeteneği ve anlayışı konusunda takdir edilme isteğine karşılık yanlış izlenimlerden, hayal kırıklığından ve umutsuzluktan kaçınmaktadırlar (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Buna karşılık güçlü bir özgüven algısına sahip olan öğrenciler akademik başarısını çeşitli yollarla arttırmaktadırlar (Mohammed ve diğerleri, 2017). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin olumlu tutum kazanmasıyla akademik başarısını geliştirme sürecinin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu ve öğrencilerin derslerdeki her bir performansının da birbiriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim öğrencilerin performansına ilişkin algıları zaman içinde birikerek süreklilik kazanmaktadır. Bu durum öğrencilerin benlik algısını ve akademik özgüvenini olumlu yönde etkilemektedir (Güseyyen ve diğerleri, 2016). Akademik özgüveni olumlu yönde besleyen bir başka unsur ise öğrencilerin almış olduğu pratik eğitim ve motivasyondur (Sheldrake, 2016). Nitekim öğrencilerin akademik özgüveni arttıkça akademik motivasyonu da artmaktadır (Usta, 2017); akademik motivasyon arttıkça akademik başarı da artmaktadır (Zelner, 2017). Özgüveni ve motivasyonu yüksek olan ortaokul öğrencilerinin liseye giriş puanlarının yüksek olması (Usta, 2017) bu hipotezi doğrulamaktadır. Çünkü özgüveni olan öğrenciler, takdir edilme isteğinden dolayı yeteneklerini en aktif şekilde sergilemek istemektedirler (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Takdir edilme isteği, bireyin en temel motivasyonu olan öz-değeriyle ilgili duygularını da korumaktadır. Aksi takdirde okuldaki akademik başarısı giderek düşen öğrenciler olumlu bir öz-kavrayışa sahip olmakta zorlanmak-

tadır. Öğrenciler önce başarısızlıklarına bahane uydururlar, ardından kolay görevleri seçmeye başlarlar ve nihayetinde başarı için çaba göstermemeye başlayabilirler (Healy, 1997). Sonuç olarak bireyler akademik başarısızlıklarının sonucu ortaya çıkacak olan değersizlik algısından korunmak için kendi davranışlarına yön verirler.

Günümüzde yetenek ve zekâ, akademik başarının belirleyicisi olarak görülmektedir. Ancak, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini sağlayan en önemli unsurlardan birisi de motivasyondur (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Motivasyon öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarısı üzerinde değil, yetişkinlik yıllarındaki başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Asghar ve diğerleri, 2012; Mortimer, Zhang, Wu, ve Johnson, 2017). Öğrencilerin akademik ve sosyal konularda uzun süreli ve istikrarlı bir gelişme sağlaması motivasyon yoluyla gerçekleşmektedir (Klapp, 2017). Kendini motive etmeyi öğrenen öğrenciler okulda veya yaşamın herhangi bir alanında zorluklarla baş edebilecek bir beceriye sahip olmaktadır (Slavin, 2013).

Motivasyon, bireyin bir amaca doğru ilerleme çabası (Sheldrake, 2016) ve onun belli davranışları gerçekleştirme karşındaki enerji dönüşümüdür (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Ayrıca motivasyon, akademik ve entelektüel yeteneklerdeki özgüven olarak da görülmektedir (Laird, 2005). Motivasyon, psikoloji teorilerinin temeli ve eğitimin uygulama boyutuyla ilgilidir. Dahası öğrencilerin bir konuya karşı ilgisi (Sheldrake, 2016), bir görev veya amaca karşı teşvik edicisi olarak da görülmektedir (Gabriela ve diğerleri, 2014). Öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısına motivasyonu yön vermektedir (Espinoza ve Jesus, 2017). Bu süreçte bireyler farklı aktivitelerin farklı sonuçlarına motive olabilirler (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Dolayısıyla motivasyonun eğitim-öğretim sürecinde ve bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde çok önemli bir yeri bulunmaktadır.

Özerklik teorisine göre üç tip motivasyon bulunmaktadır. Bunlar; iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak ifade edilmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012; Yurt ve Bozer, 2015). Bireyin bir şeyden hoşlanması ve doğuştan gelen memnun olduğu özellikleri, yetenekleri hakkındaki duyguları, yaşantıları, ilgileri, özerkliği ve içsel olarak başarılı olma isteği iç motivasyonu işaret etmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012; Espinoza ve Jesus, 2017) İç motivasyon, bireyin bir şeyi öğrenmesini, farklı bir şeyi anlamasını, keşfetme-

ye istekli olmasını, iç faaliyetlerini düzenlemesini ve ona devam etmesini içermektedir (Yurt ve Bozer, 2015). Dış motivasyon, öz-belirleme kuramına göre dışsal ödüllerin sonuçları, itaat ve kendini kontrolü ifade etmektedir (Espinoza ve Jesus, 2017). Dış motivasyon, başka kişilerin birey hakkındaki görüşleri ve dış faktörlerin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012). Dış motivasyonda birey takdir edilmek, ödüllendirilmek, olumsuz eleştirilerden kaçınmak ve bir baskıdan kurtulmak için öğrenmeye istekli olmaktadır (Yurt ve Bozer, 2015). Diğer taraftan motivasyonsuz öğrencilerde düzensizlik (Yurt ve Bozer, 2015) ve tespit edilemeyen öğrenme bozuklukları gelişmektedir (Healy, 1997).

Motivasyonun bir alt dalı olan akademik motivasyon, akademik başarı için gerekli olan güdülerin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Akademik motivasyonun başarı ve öğrenme üzerine önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü akademik motivasyon öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardım ederek onun eğitim performansının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, bir eğitim öğretim sürecinde öğrenenler öğrenme ihtiyacı hissetmezlerse eğitim sisteminin bütün çabaları boşa çıkabilmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012). Yapılan araştırmalar motivasyon ve öz-yeterliliğin öğrencinin pratik yapmasına yardım ettiğini ortaya koymaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Ayrıca öz-yeterlilik ile akademik performansın ilişkili olduğunu; öğrencinin deneyimleri, zihinsel yetenekleri ve öz yeterliliği gibi faktörlerin akademik performansını etkilediğine işaret etmektedir (Bergey, Parrila, Laroche, ve Deacon, 2019; Stajkovic, Bandura, Lockec, Leed, ve Sergenta, 2017).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik, bireyin gelecek ile ilgili durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu yol haritasını planlama ve gerçekleştirme ile ilgili kendi yeteneklerine olan inancıdır. Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik, öğrencinin yetenekleri sayesinde bir konuyu anlamlandırması ve bir şeyler üretmek için kendi yeterliklerine güvenmesidir (Hanum ve Wan, 2017;). Bireyin davranışlarının belirlenmesinde ve becerilerinin geliştirilmesinde öz-yeterliliğin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Yapılan araştırmalar öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede daha sabırlı oldukları ve çalışma planlarına sadık kaldıkları yönündedir. Öz-yeterlik algısı düşük öğrenciler ise sorunlar karşısında kendilerini yetersiz görmekte ve umutsuzluğa kapılmaktadırlar (Kalkan, 2011).

Akademik öz-yeterlik, bireyin kendisine verilen bir konuyu veya akademik bir görevi yeteneklerini en etkili şekilde kullanarak belli bir başarı seviyesinde yapabileceğine inanmasıdır (Arseven, 2016; Drago, Rheinheimer, & Detweiler, 2018; Hanum ve Wan, 2017). Nitekim akademik öz-yeterlik inancı öğrencinin istenilen performans seviyesine erişmesi için çalışma planlarını düzenlemesine olanak sağlamaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Dahası bireyin amaçladığı eğitim hedefine erişebilmesi için çabalarına yön vermesi, yetenek ve özelliklerini başarı odaklı kullanmasına ortam hazırlamaktadır (Kandemir, 2010).

Akademik itibar, bireyin akademik anlamdaki saygınlığıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencinin motivasyonun gelişmesi özgüveninin ve öz-yeterliliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Özgüveni ve öz-yeterliliği gelişen bireyin başarısı da artma eğiliminde olacaktır. Bireyin başarılı olması sosyal itibar ve sosyal doyum yaşamasına bu yolla özsaygısının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cvencek ve diğerleri, 2017; Klapp, 2017). Dolayısıyla akademik itibarı yüksek olan öğrencinin özsaygısı yüksek olmaktadır. Özsaygısı yüksek olan öğrencinin akademik motivasyonu, özgüveni, öz-yeterliliği ve akademik başarısı da yükselmektedir.

Sosyal doyum, bireyin bir sosyal gruptaki yeri ile ilgili algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin kendi yeteneklerini sergileyebilmek için özgüvene ihtiyacı bulunmaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Akademik özgüven bir öğrencinin başarısında en önemli unsurlardan birisi olarak görülmektedir. Özgüven ve öz-yeterliliğin sonucunda başarı gelmektedir ve başarı ise sosyal itibarı ve sosyal doyumunu beraberinde getirmektedir (Klapp, 2017). Sosyal doyum; özgüven, öz-yeterlik ve başarının sonucunda ortaya çıkan ve iç ve dış motivasyonu pekiştirmektedir. Sosyal yeterlik ise bireyin sosyal ilişki başlatma ve sürdürme konusunda kendi beceri ve yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1977). Akademik sosyal yeterlik ise öğrencinin içinde bulunduğu çevrede akademik başarısının yeterli görülmesi ve takdir edilmesi olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Akademik özgüveni düşük olan öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmesi oldukça zordur. Çünkü kendine güveni olmayan öğrencilerin öncelikle motivasyonu ve buna bağlı olarak derslerdeki akademik başarısı da düşmektedir. Bununla birlikte öğrenciler dönem dönem özgüven problemi yaşaya-

bilmektedirler. Özellikle ilkokula ve ortaokula başlarken, lise birinci ve lise son sınıfta özgüven probleminin en çok yaşanabileceği yıllardır (Hanum ve Wan, 2017). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmeye istekli olduklarını ancak birkaç yıl sonra öğrenme isteklerinin azaldığı görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden birisi öğrencinin ileriki yıllarda ders konularını gereksiz, sıkıcı, düz ve günlük yaşamda kullanışsız olarak görmeleri olarak ifade edilmektedir (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011).

Ortaokul, lise ve üniversiteye başlama döneminde öğrencilerin önyargıları, korkuları ve endişeleri akademik başarıları beklentilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla henüz programa girişinde akademik anlamda özgüven problemi yaşayan öğrencilerin özgüven seviyelerinin bilinmesi önleyici rehberlik çalışmalarının yapılması bakımından önemli görülmektedir. Özgüven ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların büyük oranda üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Nitekim akademik özgüven ile ilgili ilk veya ortaokul öğrencilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde yurtdışında ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Gabriella ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen 'Akademik Benlik Ölçeği' 14-18 yaş (lise) grubuna yönelik geliştirilmiştir. 4 faktörlü olan ölçeğin boyutları öz-düzenleme, genel zihinsel yetenekler, motivasyon ve yaratıcılık olarak adlandırılmıştır. Shrauger ve Schohn (1995) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik 'Özgüven Kişisel Değerlendirme Ölçeği' geliştirilmiştir. Bu ölçeğin alt boyutları; kendini ifade etme, fiziksel görünüş, romantik ilişkiler, atletizm, sosyal etkileşimler ve akademik performans şeklindedir.

Türkiye'de akademik güdülenme, akademik itibar, akademik motivasyon, akademik öz-yeterlik, akademik performans algısı, öz-yeterlik ölçeği, öz-düzenleme ölçeği ve özgüven ölçeği gibi ölçekler ya uyarlanmış ya da geliştirilmiştir (Akın 2007; Graham ve diğerleri, 2009; Timurtaş ve Taşar, 2011; Yardımcı ve Başbakkal 2010). Ancak, Türkiye'de akademik özgüven ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamamıştır. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Akademik Özgüven Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Akademik özgüven ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ili merkezinde Devlete bağlı resmi üç farklı ortaokulda, 5-6-7-8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okullar farklı sosyo-kültürel çevreden öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardır. İlk çalışma grubundan elde edilen veriler ile açıklayıcı ve ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır.

İlk aşamada açıklayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla 251 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu aşamada veriler 2018 yılı Ekim ayı içerisinde toplanmıştır. Bu öğrencilerin %50.2'si kız, %49.8'i erkek öğrencilerden (126 kız, 125 erkek) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 13 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 13.63 (Ss= .66) olarak bulunmuştur. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi için, 256 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu aşamada veriler 2018 yılı Aralık ayında toplanmıştır. Bu aşamada yer alan öğrencilerin % 43.1'i kız, % 56.9'u erkek öğrencilerden (110 kız, 146 erkek) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 14 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 11.59 (Ss= .67) olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Eylül-Ekim 2018 aylarında ölçeğin uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken, çalışma grubuna araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri sınıf ortamında ölçeklerin uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Her bir uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Akademik Özgüven Ölçeği

Bu çalışmada DeVellis (2014) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Akademik Özgüven Ölçeği'nin geliştirilmesi kapsamında

öncelikle konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen veriler derlenerek akademik özgüven ile ilgili kuramsal temeller oluşturulmuştur. İnceleme sonucunda akademik özgüven ile ilgili öz-yeterlik, akademik sosyal yeterlik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum gibi kuramsal bilgiler derlenmiştir. Bu kuramsal çerçeve dikkate alınarak iki eğitim uzmanı ve altı psikolojik danışman ve rehberlik uzmanının da görüşleri doğrultusunda akademik özgüveni yansıtaacağı varsayılan 42 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından sekiz alan uzmanından taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliği açısından akademik özgüveni ölçüp ölçmediği, maddelerin dil bakımından anlaşılır olup olmadığı, hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğu ve uygulanabilirliği konularına dikkat ederek her madde için puanlama yapımları istenmiştir. Uzmanlar taslak formda yer alan maddelerin uygun olanlarına "1", uygun olmayanlarına "0" puan vererek değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda 7 maddenin akademik özgüveni ölçemeyeceği sonucuna varılmış ve bu maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 35 maddelik taslak ölçek formu ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. 35 maddeli taslak ölçek 251 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Taslak ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmadığı düşünülen ve ters madde olan 10 maddenin alan uzmanlarının da görüşü doğrultusunda taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 35 maddeli taslak ölçek formu 25 maddeye düşürülmüş ve tekrar güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen son form, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test güvenirliliği için, üç farklı okulda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmaya katılanların Akademik Özgüven Ölçeği'nde yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerinin belirlenmesinde "(1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 25-125 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan yükseldikçe akademik özgüven düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Akademik Özgüven Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin veri analizi yapılmadan önce normallik ve doğrusallık varsayımları ve çoklu bağlantı problemi kontrol edilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analiz sonucunda araştırmanın verilerinin tek ve çok değişkenli normal dağılım sergilediği çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada en çok olabilirlik faktör çıkartma (maximum likelihood factoring) tekniği kullanılmıştır. AFA uygulanırken faktörler arasında ilişki olmadığı varsayılarak Varimax dik döndürme (orthogonal oblimin) tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekerrar test, iki yarı test güvenirlik yöntemi ve madde analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada hem test-tekerrar test hem de iki yarı test güvenirliği yöntemleri ölçeğin güvenirliği ile ilgili daha çok sayıda kanıt elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği için Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için korelasyon katsayısına (Büyüköztürk, 2012) ve testin birinci ve ikinci kısmı için Cronbach alfa'larına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt edicilik yeterliliği bağımsız t-testi alt-üst %27'lik gruplar karşılaştırılarak yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde güvenirlik ve geçerlik çalışması için veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için ise Lisrel 9.1 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Bu araştırmada ilk olarak ölçeğin faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60 ve üzeri olması faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dahası Bartlett Küresellik testi sonucunun ($\chi^2(300, n=251)=3106.442, p<.001$) anlamlı olması faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi yapılması aşamasında

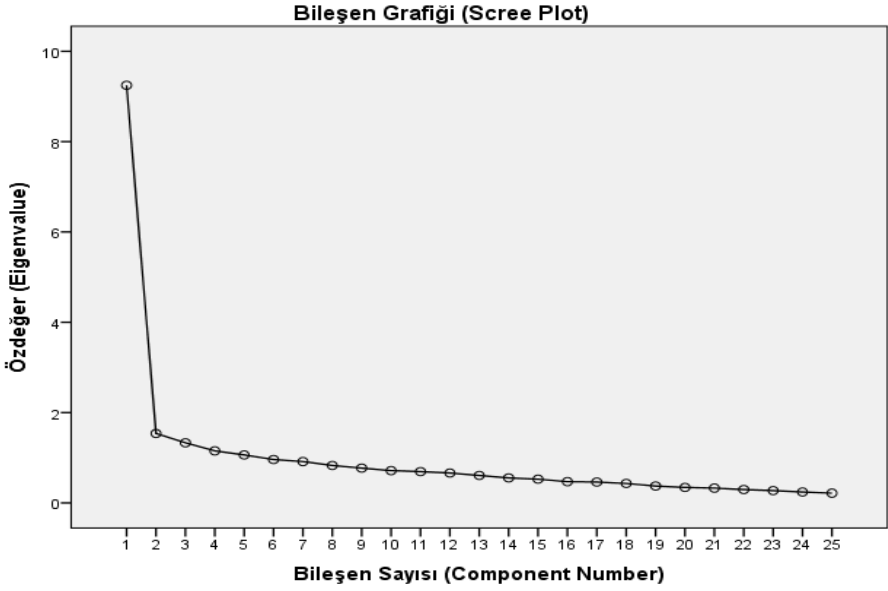
faktörlere “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak (Büyükoztürk, 2012) amacıyla eksen döndürmesi tekniklerinden dik döndürme tekniği olan varimax tekniği kullanılmış ve herhangi bir faktör sınırlaması yapılmadan faktör çözümlemesi yoluna gidilmiştir.

Analiz sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .44-.81 arasında değiştiği ve her boyutun en az dört maddeden oluştuğu bulgulanmıştır. Yapılan bu analiz sonuçları ölçekteki maddelerin faktör analize uygun olduğunu ve sonuçların kabul edilebilir olduğunu (Büyükoztürk, 2012) göstermektedir. Ayrıca bu analiz sonuçları bu çalışmada yeteri kadar veri olduğunu, veri matrisinin ve örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermektedir (Ersoy ve Başer, 2013). Ölçeği oluşturan boyutların özdeğer ve açıkladıkları varyansları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Akademik Özgüven Ölçeğini oluşturan faktörlerin öz-değerleri ve açıkladıkları varyanslar

Ölçeğin Alt Boyutları	1. faktör	2. faktör	3. faktör	4. faktör	5. faktör
Öz değer	9.65	1.64	1.30	1.25	1.18
Faktörün Tek Başına Açıkladığı Varyans %	17.98	12.25	10.99	10.25	8.62
Açıklanan Toplam Varyans (%)	17.98	30.23	41.22	51.47	60.09

Tablo 1 incelendiğinde, AÖÖ faktörlerinin özdeğeri 1.25 – 9.65 arasında değişmektedir. Genel olarak ölçek geliştirmede özdeğeri +1 ve üzeri olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir (Büyükoztürk, 2012). Beş faktörlü olan AÖÖ alt boyutları toplam varyansın %60.09’unu açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları sırasıyla toplam varyansın %17.98, %12.25, %10.99, %10.25 ve %8.62’sini açıklamaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30’dan daha fazla olması beklenmektedir. Ölçeklerde açıklanan varyansın yüksek olması ilgili yapının iyi ölçüldüğünü göstermektedir (Büyükoztürk, 2012). AÖÖ’nin özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Akademik Özgüven Ölçeğinin Özdeğer Grafiği

Faktör özdeğerlerine ilişkin çizgi grafikteki +1'in üzerinde yüksek ivmeli hızlı düşüş önemli faktör sayısını vermektedir (Büyüköztürk, 2012). Şekil 1'de görüldüğü gibi beşinci faktörden sonra azalan ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu bulgu AÖÖ'nin beş faktörlü olduğunu göstermektedir. AÖÖ'nin faktör yük değerleri ve ortak faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Özgüven Ölçeği faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	1 Akademik Öz Yeterlik İnancı	2 Akademik Sosyal Yeterlik	3 Akademik İtibar	4 Akademik Motivasyon	5 Akademik Sosyal Doyum
1- Derslerimi kolayca anlayabiliyorum	.65	.57	.18	.35	.39	.06
3- Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağıma inanıyorum	.55	.75	.15	.14	.18	.11
4- İstedğim zaman derslerimde yüksek notlar alabilirim	.65	.68	.20	.04	.09	.10
5- Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum	.52	.71	.30	.16	.18	.22
6- Derslerinde başarılı olduğuma inanıyorum	.70	.70	.22	.36	.25	.07
7- Derslerimi kolaylıkla anlayabiliyorum	.75	.72	.17	.39	.11	-.07
12- Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.72	.54	.22	.22	.14	.27
17- Ders çalışma ortamım başarıyı artırır	.50	.44	.05	.01	.12	.41
13- Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.63	.37	.52	.31	.17	.23
18- Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım	.65	.28	.73	.18	.25	-.02
19- Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım	.63	.25	.80	.12	.21	.05
20- Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor	.49	.15	.73	-.00	.10	.26
25- Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım	.59	.25	.55	.39	-.08	.27
2- Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	.76	.36	.14	.51	.33	.15
8- Derslerdeki başarıyı kendimi değerli görmemi sağlıyor	.76	.10	.34	.45	.25	.15
14- Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır	.59	.32	.20	.75	.12	.19
15- Okulda takdir edilen bir öğrenciyim	.38	.20	.11	.81	.17	.12
9- Düşük not alsam da o dersi başarmak için cabalarım	.72	.36	.20	.06	.60	.11
10- Derslerime düzenli çalıştığımında yüksek not alıyorum	.76	.26	.18	.22	.70	.06
11- Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım	.64	.37	.14	-.03	.68	.04
16- Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	.34	-.01	.11	.25	.70	.16
21- Çevrem tarafından kabul edilmek için derslerimde başarılı olmak istiyorum	.53	-.02	.16	.08	.04	.55
22- Bulduğum arkadaş ortamı beni çalışmaya motive ediyor	.54	.13	.04	-.08	.17	.69
23- Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor.	.38	.20	.26	.20	.04	.62
24- Ders başarıları yüksek kişilerle arkadaşlık kurarım	.62	.08	-.01	.25	-.01	.55

AÖÖ Faktör yük değerleri > .40

Tablo 2 incelendiğinde AÖÖ'nin maddeleri beş alt boyut altında toplandığı görülmektedir. Bu alt boyutlara madde içerikleri dikkate alınarak sırasıyla “Öz Yeterlik İnancı”, “Sosyal Yeterlik”, “Akademik İtibar”, “Akademik Motivasyon” ve “Sosyal Doyum” isimleri verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutlardaki maddelerin yığılımı sırasıyla 8, 5, 4, 4, ve 4 madde şeklinde gruplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .81 arasında değişmektedir Faktör yük değerlerinin “.40” ve üzeri olması istenen özelliğin ölçülebildiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin iyi (.60>.30) çıkması “yapısal geçerliliğe” sahip (Çamur, 2012) olduğunu, maddelerin birlikte akademik özgüveni “iyi ölçtüğünü” ve “seçim için iyi bir ölçüt” olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir maddenin kendi boyutu dışında aldığı faktör yükleri arasındaki farkın .10’un üzerinde olması binişik madde olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 3’de ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik Özgüven Ölçeğinin faktörleri arası pearson korelasyon katsayıları

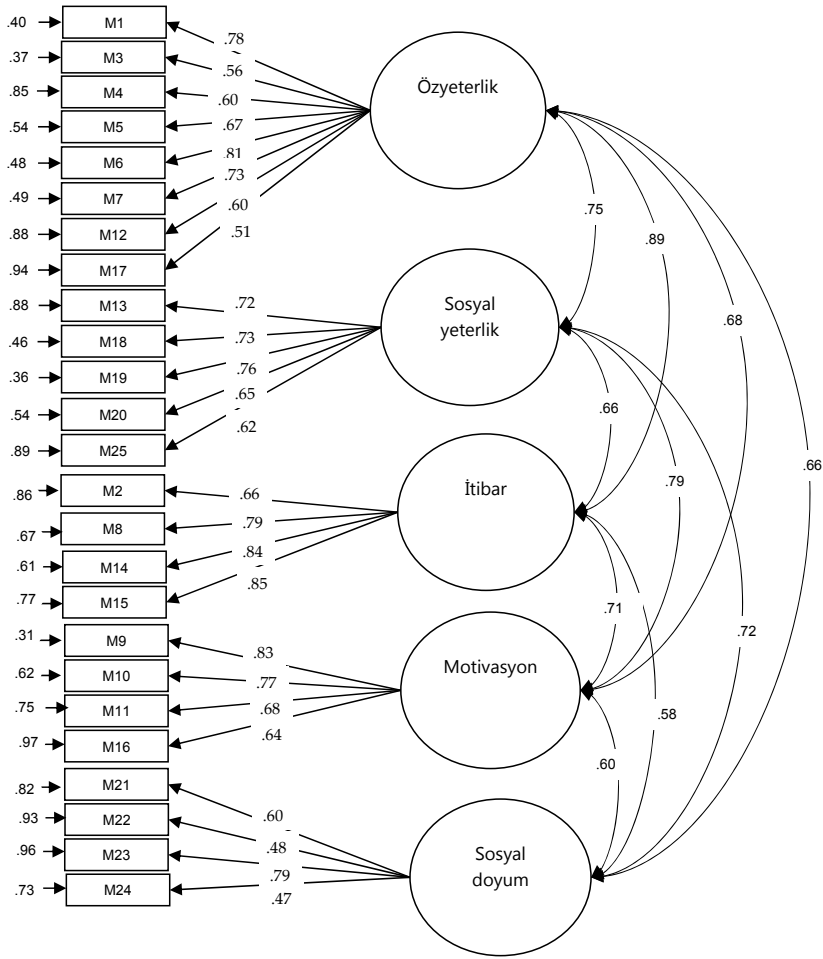
	Öz Yeterlik İnancı	Sosyal Yeterlik	Akademik İtibar	Akademik Motivasyon	Sosyal Doyum
Öz Yeterlik İnancı	-				
Sosyal Yeterlik	.66**	-			
Akademik İtibar	.67**	.62**	-		
Akademik Motivasyon	.63**	.51**	.55**	-	
Sosyal Doyum	.44**	.44**	.44**	.32**	-

** $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde ölçek alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon değerlerinin elde edildiği görülmektedir. Öz-yeterlik boyutu ile sosyal yeterlik boyutu arasında ($r=.66$, $p<.001$), sosyal yeterlik ile akademik itibar arasında ($r=.62$, $p<.001$), akademik itibar ile akademik motivasyon arasında ($r=.55$, $p<.001$), akademik motivasyon ile sosyal doyum arasında ($r=.32$, $p<.001$) pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır (Alpan, Özer, Erdamar, ve Subaşı, 2014). DFA kuramsal bir temele dayanılarak oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda elde edilen Path Diagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Akademik Özgüven Ölçeğine ilişkin (DFA'nin) path diagramı ve faktör yükleri

Yapılan DFA analizi sonucu beş boyutlu model için uyum indeksi değerleri ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, $RMSEA = .058$, $SRMR = .05$, $GFI = .87$, $CFI = .97$, $NNFI = .97$, $IFI = .97$, $RFI = .93$) olarak bulunmuştur. Tüm uyum indeklerinin iyi düzeyde değerler verdiği görülmektedir (Aydın ve Kara, 2013; Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005). Ayrıca analiz sonucunda anlamlı

t değerleri elde edilmiştir. Yapılan DFA analizleri sonucunda tespit edilen bu sonuçlar ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde analizi, test-tekrar test güvenirliliği ve iki yarı test güvenirliliği yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları sırasıyla Öz Yeterlik İnancı için .87, Sosyal Yeterlik için .84, Akademik İtibar için .80, Akademik Motivasyon için .77 ve Sosyal Doyum için .56 olarak bulgulanmıştır. Güvenirlilik katsayısı .92 olan AÖÖ'nin bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların %92 oranında gerçek farkları, %8 oranında ise hatayı yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bir ölçeğin güvenirlilik katsayısı sayısal olarak +1'e yaklaştıkça güvenirliliği artmaktadır. Tablo 4'de ölçeğin madde analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik Özgüven Ölçeği madde analizi sonuçları

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu r	Üst %27- Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-testi)
1- Derslerimi kolayca anlayabiliyorum	.70	14.87
2- Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	.64	14.76
3- Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağımı düşünüyorum	.64	8.77
4- İstediğim zaman derslerimde yüksek notlar alabileceğimi düşünüyorum	.54	8.89
5- Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum	.73	14.17
6- Başarılı birisi olduğumu düşünüyorum	.75	14.72
7- Zeki birisi olduğumu düşünüyorum	.64	11.49
8- Kendimi değerli biri olarak görüyorum	.56	9.52

Akademik Özgüven Ölçeğinin (AÖÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

9- Düşük not alsam da o dersi başarmak için çabalarım	.62	8.06
10- Derslerime düzenli çalıştığımda yüksek not alıyorum	.58	9.70
11- Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım	.50	7.97
12- Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.63	14.58
13- Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.69	12.94
14- Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır	.68	17.00
15- Okulda takdir edilen bir öğrenciyim	.58	14.29
16- Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	.43	6.67
17- Evdeki ders çalışma ortamı başarıyı etkiliyor	.44	7.85
18- Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım	.61	9.53
19- Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım	.62	8.77
20- Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor	.51	7.30
21- Ailem için derslerimde çok başarılı olmak istiyorum	.26	3.70
22- Bulduğum arkadaş ortamı bana güven veriyor	.32	6.73
23- Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor.	.52	10.70
24- Ders başarısı yüksek kişilerle arkadaşlık yaparım	.30	6.22
25- Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım	.60	10.89

$p < .001$

AÖÖ'nin alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı ($p < .001$) çıkması testin "iç tutarlığının bir göstergesi olarak" değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .26 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında korelasyon katsayısı .20'den büyük ve pozitif olmalıdır (Ekinci, 2012). Özdamar (1997) ise düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının pozitif yönde .25 üzerinde olması gerektiğini ancak bunun net bir kural olmadığını belirtmiştir (Özdamar, 1997). Madde toplam korelasyonu ne kadar yüksek olursa ölçek maddelerinin benzer davranışları o oranda örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012)

AÖÖ'nin kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Ölçek üç hafta arayla 71 öğrenciye iki kez uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer $+1$ 'e yakın ($r=95$) bir değer alması iki ölçüm arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Analiz sonuçları ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu ve ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler yapabildiğini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan ölçeğin iki yarı test güvenilirliği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre testin birinci kısmı için Cronbach alfa katsayısı .92, testin ikinci kısmı için Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir. Formlar arasındaki korelasyon .75 olarak bulunmuştur. Tüm bu analizler sonucunda AÖÖ'nin akademik özgüven ile ilgili olarak güvenilir ve tutarlı bir ölçüm yapabildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Güçlü bir özgüven algısı, çeşitli yollarla öğrencinin akademik başarısını arttırabilmektedir. Özgüven ile başarı arasındaki ilişki motivasyonla bağlantılıdır ve eğer motivasyonda bir artış olursa, başarıda da bir artış meydana gelir ve motivasyon sayesinde öğrencinin başarıları uzun süreli olmaktadır. Motivasyonsuzluk ise öğrencide düzensizliği beraberinde getirmektedir (Yurt ve Bozer, 2015) ve motivasyon sorunları olan çocukların büyük çoğunluğunda tespit edilemeyen öğrenme bozuklukları meydana gelmektedir.

Yapılan araştırmalar akademik başarı ile özgüven arasında ve motivasyon ile akademik özgüven arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koy-

maktadır (Usta, 2017). Araştırmalara göre bireyin akademik özgüven düzeyi arttıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır. Öğrencinin motivasyonunun artması özgüveni ve öz-yeterliliğini geliştirmekte, özgüveni ve öz-yeterliliği gelişen öğrencinin başarısı da artmaktadır.

Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, çalışmalarında daha sabırlıdırlar ve sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Öz-yeterlik algısı düşük öğrenciler ise sorunlar karşısında kendilerini yetersiz görmekte ve umutsuzluğa kapılmaktadırlar. Diğer taraftan akademik özgüvende meydana gelen bir artış, aynı zamanda öğrencinin sosyal ya da kritik düşünme yeteneğini ve umut, cesaret gibi pozitif duygularını da geliştirmektedir. Dolayısıyla akademik özgüven, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Başarı ise sosyal itibarı ve sosyal doyumunu beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, akademik motivasyon ve iyimserlik sayesinde öğrencinin başarısı azalmamakta veya zarar görmemektedir (Hanum ve Wan, 2017). Ayrıca öğrencinin özgüven algısı ile ilgili şu andaki ve gelecekteki yetenekleri, ilgileri ve deneyimsel algıları ile ilgili öngöründe bulunulabilir (Sheldrake, 2016). Bunu gerçekleştirmek için özgüveni düşük öğrencilere karşılaştırmalı konularla uygulama yaptırılabilir. Bazı sınıflarda ise öğrencilere sorular sorularak onların güvenleri hakkındaki cevaplar alınabilir ve böylece özgüven eksikliği yaşayan öğrenciler tespit edilebilir (Sheldrake, 2016). Akademik özgüveni düşük öğrencilerin ortaokul veya lise programına girişteki akademik özgüvenleri ile ilgili eksikliklerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin önyargularından arındırılması gerekmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında geliştirilen AÖÖ'nin bu alandaki önemli bir eksikliği gidermesi beklenmektedir.

AÖÖ'nin geliştirilmesi için yapılan kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formunun uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmeden önce KMO değeri (.92) ve Bartlett Küresellik Testi ($p < .001$) sonuçları değerlendirilmiş ve faktör analizi yapmaya uygun bulunmuştur. İlk aşamada ölçeğin yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu belirlenmiştir. Madde faktör yük değerlerinin .40 ve üzeri olduğu ve her faktörün en az dört maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Beş boyutlu ve 25 maddeden oluşan AÖÖ'nin toplam varyansın yaklaşık %60'unu açıkladığı bulgulanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

İlk aşamada yapılan bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamada AÖÖ'nin doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre ölçek beş boyutlu olduğu doğrulanmış ve uyum indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Ki-Kare değerinin 3 değerinin altında olması iyi uyuma işaret etmektedir. Tüm bu sonuçlar AÖÖ'nin yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değeri (.92) ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığına işaret etmektedir. AÖÖ'nin alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı ($p < .001$) ve iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçek düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları değerlerinin (.26-.53) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. AÖÖ'nin kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre elde edilen değer (.95) ölçeğin kararlı ölçümler yaptığına işaret etmektedir. AÖÖ için Spearman Brown formülü (.86) kullanılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle testin tamamı için korelasyon katsayısına bakılmış (.75) ve testin birinci kısmı (.92) ve ikinci kısmı (.82) için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda AÖÖ'nin akademik özgüven ile ilgili olarak güvenilir ve tutarlı bir ölçüm yapabildiği sonucuna varılmıştır.

Geliştirilen bu AÖÖ ortaokul öğrencilerine yönelik olup bireysel ve grup halinde uygulanabilmektedir. 25 maddelik AÖÖ'nün uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Ölçek maddelerine 1 ile 5 arasında puanlar vererek puanlama gerçekleştirilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'dir. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler şu şekildedir. Akademik Öz-yeterlilik İnancı = 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 17; Akademik Sosyal Yeterlilik= 13, 18, 19, 20, 25; Akademik İtibar= 2, 8, 14, 15; Akademik Motivasyon= 9, 10, 11, 16; Sosyal Doyum= 21, 22, 23, 24. madde yer almaktadır.

Sonuç olarak, AÖÖ öğrencilerin akademik özgüvenlerini ölçebilen, güvenilirliği, geçerliği ve ayırt ediciliği sağlanmış ve yaş grubuna uygun bir ölçektir. Özellikle öğrencilerin programa girişteki önyargılardan veya çeşitli sebeplerden kaynaklanan özgüven eksikliklerinin tespitinde ve önleyici rehberlik çalışması yapılmasında anahtar rol oynayacağına inanılmaktadır. Akademik özgüveni ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçek konu alanı ile ilgili önemli bir eksikliği gidermesi umut edilmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda lise ve üniversite öğrencileri için geçerlik güvenilirlik çalışması yapılabilir. Uygulaması ve değerlendirmesi kolay olan bu ölçek aynı zamanda ekonomiktir.

Kaynakça

- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 165-175.
- Alpan, G. B., Özer, A., Erdamar, G. K., ve Subaşı, G. (2014). Öğretmen adayı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 151-170.
- Arseven, A. (2016). Özyeterlilik: Kavram analizi. *Tuskish Studies*, 63-80.
- Asghar, H. V., Tayarani, R. A., & Saeed, T. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Elsevier-Procedia - Social and Behavioral Science*(32), 367 – 371.
- Aydın, F. ve Kara, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*(4), 103-118.
- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Elsevier- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 562–567.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pagem Akademi.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2017). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north american elementary school children. *Child Development*, 1-11.
- Çamur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme - güvenilirlik – geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 339-344.
- Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 433-451.
- Ekinci, G. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 174-185.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1471-1486.
- Espinoza, D., & Jesus, Z. (2017). *I'm here for a reason: Motivational factors of first-generation latino males to attend college*. Knoxville-USA: The University of Tennessee.

- Gabriela, O. V., Guadalupe, A. T., Lagunes, R., & Isabel, L. (2014). Development of an academic self concept for adolescents (asca) scale. *Journal of Behavior*, 117-130.
- Güseyyen, C. O., Eser, M. T., & Aksu, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün, matematik başarısı ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 223-236.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. bs.). Edinburg: Pearson Company.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Elsevier- Procedia - Social and Behavioral Science*, 836 – 845.
- Hanum, M. W., & Wan, S. b. (2017). Self-efficacy and academic performance of secondary schools students in perak: an exploratory outlook. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(3), 41-55.
- Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı* (çev. Ayşe Bilge Dicleli,) İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Özbay Y., Erkan S., Özbay Y., ve Erkan S. (Editorler). içinde, *Eğitim Psikolojisi*. İkinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 208.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klapp, A. (2017, February 24). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement? *Eur J Psychol Educ*, 1-22.
- Kline, R. B. (2005). *principles and practice of structural equation modeling. (second edition)*. N.Y: Guilford Publications,Inc.
- Laird, T. F. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, 365-387.
- Mohammed, A. I., Dawaki, M. A., Idris, M., Abdulhameed, Z., Bello, H., & Abdullahi, R. (2017). An assesment extra-curricular activities and primary school pupils' academic self-efficacy in gwale local government area, Kano State of Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 2(1), 295-304.
- Mortimer, J. T., Zhang, M., Wu, C.-Y., & Johnson, J. H. (2017). Familial transmission of educational plans and the academic self-concept: a three-generation longitudinal study. *HHS Public Access*, 80(1), 85–107.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1.*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yay.

- Sadeghi, A., Niayfar, G. H., Azizi, S., & Nejad, D. A. (2016). Investigation of the role of the university in students' academic self confidence, university of guilan, faculty of humanities. *Scientific Research Publishing*, 130-139.
- Sheldrake, R. (2016). Confidence as motivational expressions of interest, utility, and other influences: Exploring under-confidence and over-confidence in science students at secondary school. *Elsevier- International Journal of Educational Research*, 50-65.
- Shrauger, J. S., & Schohn, M. (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment*, 2(3), 255 - 278.
- Slavin, R. E. (2013). *Educational psychology*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd.Şti.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Lockec, E. A., Leed, D., & Sergenta, K. (2017). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Elsevier-Personality and Individual Differences*, 238-245.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). London: Pearson.
- Taşar, B ve Timur, M. F. (2011). The adaptation of the technological pedagogical content knowledge confidence survey into Turkish. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 839 -856.
- Usta, H. G. (2017). Examination of the relationship between teog score transition from basic to secondary education), self-confidence, self-efficacy and motivation level. *Journal of Education and Practice*, 36-47.
- Whiting, G. (2014). The scholar identity model, black male success in the K-12 context. *MP*, 88-106.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zellner, A. (2017). *Gender, self-rating and achievement, and choice of college major*. Texas USA: Department of Economics Texas Christian University.

REHBERLİK ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA DİKKAT KONTROLÜNÜN SİBER ZORBALIĞA İLİŞKİN DUYARLILIK ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ROLÜ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adem PEKER¹

* Bu çalışma Atatürk Üniversitesi BAP Birimi tarafından SLP-2018-6775 no.lu lisans destekli proje kapsamında desteklenmiştir.

1 Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi KKEF Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, adem.peker@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3594-9166.

Geliş Tarihi: 15.04.2019 Kabul Tarihi: 11.07.2019

Öz: Bu çalışma da rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri üzerindeki yordayıcı ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmada rehberlik öğretmeni adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 1 ila 4. sınıflar arasında öğrenim gören 346 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada siber zorbalık duyarlılık ölçeği ve öz düzenlemenin dikkat kontrol boyutunu ölçeceği kullanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete göre farklılıklar için bağımsız örneklemeler için t testi, sınıf düzeyine göre farklılıklar için varyans analizi kullanılmıştır. Rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılık üzerindeki yordayıcı ilişkisi ise yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kadın öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğu saptanmıştır. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları üçüncü sınıflardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir bulguda rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları arasında düşük düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucunda öz düzenlemenin dikkat boyutunun, siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyini düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik öğretmeni adayları, siber zorbalığa ilişkin duyarlılık, dikkat kontrolü, öz düzenleme

THE PREDICTIVE ROLE OF ATTENTION-CONTROL ON SENSITIVITY RELATED TO CYBER BULLYING OF GUIDANCE TEACHER CANDIDATES

Abstract:

The purpose of this study was to examine the predictive relationship between the level of attention control of self-regulation and the sensitivity levels of cyberbullying. In addition, it was determined whether the sensitivity levels of cyberbullying teachers' guidance teachers differ according to gender and class level. The study group consisted of 346 students from 1 to 4 years in Atatürk University Counseling and Psychological Counseling program. In the research, cyber bullying sensitivity scale and attention control dimension of self-regulation scale were used. In the analysis of the data, t test was used for independent samples and variance analysis was used for differences according to class level. The predictive relationship of the attention control dimension of the self-regulation of the preservice teachers on cyberbullying was tested with the structural equality model. As a result of the study, it was found that the sensitivity level of cyberbullying among female students was significantly higher than that of male students. It was found that the sensitivity scores of cyberbullying students in the first and second grades were significantly higher than the third grades. Another finding obtained from the study revealed that there is a low, weak and significant relationship between the attention control of the guidance teacher candidates and the sensitivity points related to cyber bullying. As a result of the study, it was determined that the attention dimension of self-regulation predicted the sensitivity level of cyberbullying in a low level, positively and significantly.

Key Words: Guidance teacher candidates, sensitivity to cyber bullying, attention control, self-regulation

Giriş

İnternetteki gelişmeler ve insan yaşamında birtakım kolaylıklar sağlama-sı onun öneminin daha da artmasına yol açmıştır. İnternetin sosyal iletişimi kolaylaştırma, bankacılık işlemlerini yürütme, bir konuda bilgi alma, sağlık hizmetlerinden yararlanma ve eğlence amaçlı kullanılması olumlu gelişmeler olarak değerlendirilebilir. Yine internetteki gelişme ile sosyal ağların kullanımının yaygınlaştığı gözlenmektedir. Sosyal ağların, bireylere sürekli, anlık ve aynı anda birden fazla kişiyle iletişim kurma fırsatı sunmaktadır. Musharraf ve Anis-ul-Haque (2018) internet ve sosyal medya araçlarının gençlere ak-ranlarıyla iletişim kurmak, sosyal bağları güçlendirme ve öğrenme için yeni fırsatlar getirmek için çekici bir platform olduğunu belirtmektedir. Dilmaç (2009), teknolojik gelişmelerin, özellikle üniversite öğrencileri için toplumdaki iletişim ve sosyal etkileşimin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Teknolojik gelişmelerin olumlu yararlarının olmasına rağmen sanal ortam-da çeşitli olumsuz davranışların gösterilmesi için fırsatlar ve riskler sunabil-diği de görülmüştür. Örneğin internet ve dijital iletişim araçlarının yayılması nedeniyle yüz yüze zorbalığın artık sanal dünyada görüldüğü dikkat çekmiş-tir. Erişti ve Akbulut (2019) iletişim teknolojilerindeki kullanıcı kaynaklı risk-lerin siber zorbalık davranışlar oluşturabileceğini belirtmektedir. Siber zor-balık davranışları, üniversite öğrencilerinin sosyal ağ etkileşimleri boyunca karşılaştıkları bir çatışma türü olarak ortaya çıkabilmektedir.

Siber zorbalık, bir grup ya da birey tarafından, elektronik temas biçimlerini kullanarak, kendisini kolayca savunamayan bir kişiye defalarca ve kasıtlı bir şekilde uygulanan saldırgan eylemler olarak tanımlanmaktadır (Smith, Mah-davi ve Carvalho, 2008). Başkalarına istenmeyen çevrim içi mesajlar gönder-me, söylentiler çıkarma ve tehditlerde bulunmak siber zorbalığın bir parçası olarak belirtilmektedir (Schwartz, 2013). Siber zorbalığın başkalarını sanal or-tamda taciz etme, onları kızdırma, aşağılama, dışlama, kandırma, tehditlerde bulunma, farklı kimliğe bürünme gibi farklı türleri bulunmaktadır (Willard, 2007).

Siber zorbalık; e-postalar, cep telefonları, kişisel web siteleri ve Facebook, Twitter ve Instagram gibi daha popüler sosyal ağ siteleri de dâhil olmak üzere bir dizi teknoloji araçlarıyla gerçekleşmektedir (Balakrishnan ve Fernandez, 2018). Siber zorbalık, küfürlü, saldırgan veya aşağılayıcı mesajlar göndermek,

internette nefret dolu söylentilerin yayılması, utanç verici veya hassas bilgiler, fotoğraflar veya internette bir kişinin videolarını yayımlamak gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Sanal ortamda zorbalık yapan kişiler; başkalarının kişisel, gizli veya utanç verici olduğunu düşündükleri bilgileri ifşa edebilirler. Yine siber zorba kişi başkaları hakkında edindiği bilgiyi sanal ortamda paylaşıp, bir kimseyi taciz etmek, birinin hesabını kırmak ve sonra o kullanıcı gibi davranarak başkalarıyla iletişim kurmak için sahte çevrim içi kimlik oluşturmak gibi davranışlar gösterebilir.

Siber zorbalık davranışlarının bu şekilde gözlenmesiyle birlikte siber zorbalığın mağdurlara yönelik etkilerinin geleneksel zorbalığa göre anlamlı derecede yüksek olduğu bildirilmektedir (Campbell, 2005). Bunun nedeni olarak siber zorbalığın daha zarar verici hâle getirdiği birkaç farklı özelliği gösterilebilir. Örneğin siber zorbalık yapan, sanal ortamda kimliğini gizleyebilir. Bir kişi hakkındaki bilgiler daha geniş kitlelerle kolayca paylaşılabilir. Diğer bir neden de herhangi bir coğrafi sınır bulunmadığından ve mağdurun mobil, e-posta ve sosyal medya hesaplarına, haftanın 7 günü 24 saat ulaşabilme imkânının olması gösterilebilir (Hong ve Cheng, 2018).

Siber zorbalık davranışlarının zararlı olmasını sağlayan özellikleri ve mağdurlar üzerindeki olumsuz etkileri bu olgunun giderek dünya çapında dikkat çekmeye başlamasını sağlamıştır. Bununla birlikte siber zorbalık üzerindeki çalışmalar son yıllarda belirgin bir şekilde artmıştır. Siber zorbalığın anksiyete, depresif belirtiler, duygusal sıkıntı, madde kullanımı ve intihar düşüncesi ve intihar girişimleri gibi daha ciddi sonuçlar gibi çok çeşitli zihinsel sağlık sorunları ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Bottino, S.M.B., Bottino, C., Regina, Correia, Ribeiro, 2015). Schenk, Fremouw ve Keelan (2013), siber zorbalık yapmanın ve siber zorbalığa maruz kalmanın, kişiler arası duyarlılık, depresyon, düşmanlık, kaygı gibi kavramlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Siber zorbalık davranışlarının insanlar üzerinde bu şekilde olumsuz etkileriyle birlikte üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığı da araştırılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışlarının ve mağduriyetin değiştiği gözlenmektedir. Wensley ve Campbell (2012), üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 12'sinin siber zorbalığa maruz kaldığını, % 4'ünün siber zorbalık yaptığını belirlemiştir. Beran, Rinaldi,

Bickham ve Rich (2012) üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 9'unun siber zorbalığa maruz kaldığını, % 4'ünün siber zorbalık yaptığını ortaya çıkarmıştır. İspanya'da siber mağduriyet yaygınlığı oranının % 52 olduğu rapor edilmiştir (Caravaca ve diğerleri, 2016). ABD (MacDonald ve Roberts Pittman, 2010; Smith ve Yoon, 2013), Türkiye (Arıca, 2009; Dilmaç, 2009; Özden ve İçelioğlu, 2014) ve Hindistan'daki (Munawar, Inamul Haq, Ali ve Maqsood, 2014) araştırmalar üniversite öğrencileri arasında siber mağduriyet yaşamının oranının % 10 ile % 54 arasında değiştiğini göstermektedir.

Musharraf ve Anis-ul-Haque (2018), üniversite öğrencilerinin % 25'inin siber mağdur, % 4'ünün de siber zorba olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kokkinos, Antoniadou ve Markos (2014) Yunanistan'daki üniversite öğrencilerinin % 14'ünün siber zorba, % 11'inin siber mağdur % 33'ünün siber zorba mağdur olduğu bildirilmiştir. Schenk, Fremouw ve Keelan (2013), Amerika'daki üniversite öğrencilerinin % 7,5'inin siber zorbalık yaptığını ve % 2,4'ünün siber mağduriyete uğradığı sonucunu elde etmiştir. Balakrishnan (2017), Malezya da 17-30 yaş arasındaki gençlerin % 35'inin siber zorba ve % 44'ünün siber mağduriyet yaşadıklarını rapor etmiştir. Farklı ülkelerdeki siber zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalar bu durumun uluslararası bir sorun olduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Siber zorbalık davranışlarının, duygusal problemler (öfke, korku, kendini suçlama vb.), sosyal problemler (düşük özgüven, yalnızlık), fiziksel problemler (uyku kaybı, yeme bozukluğu vb.), yol açtığı belirtilmektedir (Bonanno ve Hymel, 2013; Holt et al., 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder ve Lattanner, 2014; Olweus ve Breivik, 2014).

Cinsiyet-Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık

Cinsiyet, insan davranışını etkileyen önemli bir bireysel fark faktör olarak değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin cinsiyetin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık durumlarının tartışmalı olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda kadınların siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın erkeklere göre anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aktan ve Çakmak, 2015; Dikmen ve Çağlar, 2017; Gezgin ve Çuhadar, 2012; Odacı ve Çelik, 2018). Buna karşılık bazı çalışmalarda da kadınlar ve erkekler arasında siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma-

nın olmadığı tespit edilmiştir (Ayas ve Horzum, 2011; Kozan, 2018; Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin, 2014)

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin değişiklik gösterip göstermediği net değildir. Dolayısıyla cinsiyet ile üniversite öğrencilerinde siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada cinsiyet farklılıkları da göz önüne alınarak siber zorbalığa ilişkin duyarlılık arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Sınıf Düzeyi-Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık

Teknolojideki ilerlemeler ile birlikte, bilgi ve iletişim araçlarının her ortamda kullanımı kolaylaşmıştır. Bu durum siber zorbalık davranışının daha yaygın hâle gelmesini sağlamıştır. Sanal ortamda zorbalık davranışının yaygınlaşması sonucu siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın da farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bundan dolayı üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın üniversite öğrencilerin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa duyarlılıkta farklı bakış açılarının olup olmadığının belirlenmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle sınıf düzeyinin siber zorbalığa duyarlılıktaki fark yaratıp yaratmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Öz Düzenleme- Siber Zorbalık

Bu araştırmada, öz düzenlemenin bireylerin siber zorbalık davranışları üzerindeki yordayıcı ilişkisini açıklamak için sosyal bilişsel teori kullanılmıştır. Sosyal bilişsel kurama göre bireyin davranışlarını oluşturan bazı faktörler vardır. Bu faktörlerden biri başkalarının davranışlarını gözlemleyip zihinde tutma ve daha sonra davranış olarak yansıtmaktır. Bu durum bilişlerin bireyin davranışlarını belirlemedeki rolünü göstermektedir. Diğer bir faktörde çevre, davranış ve kişisel özelliklerin karşılıklı etkileşim hâlinde olmasıdır (Bandura, 1989). Davranışı etkileyen kişisel değişkenler; sembolleştirme kapasitesi, öz yeterlik, güdülenme süreci, öz yargılama ve öz düzenleme stratejileri gibi bilişsel süreçleri içermektedir. Bu bilişsel süreçler, gençlerin başkalarını zorbalık etme ihtimalini etkileyebilmektedir (Bowes et al., 2011; Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

İnsan davranışlarına yön veren bilişsel süreçlerden biri olan öz düzenleme insanların uzun vadeli hedeflerine göre hareket edebilme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Carver ve Scheier, 2011; Milyavskaya, Inzlicht, Hope ve Koestner, 2015). Öz düzenleme; bireylerin duygularını, dikkatlerini ve davranışlarını kontrol edebilme yeteneklerini içermektedir (Gestsdottir ve Lerner, 2008). Martin'e (2004) göre öz düzenleme becerilerinin insan davranışlarında yapılandırılmasını sağlayabilmektedir. Öte yandan, öz düzenlemenin dikkat odağı, hedef belirleme, bilişsel ve duygusal düzenleme gibi bileşenlerden oluştuğu belirtilmektedir (King, Lengua ve Monahan, 2013). Yine öz düzenlemenin duyguların, dikkatin, davranışın ve bilişin kısa ve uzun vadeli kontrolünü birleştiren faktörlerin toplamı olduğu ifade edilmektedir (Kristin, Laura ve Debra, 2018).

Öz düzenleme, ahlaki gelişim, empati, duygusal ifade, uyum, sosyal yeterlilik, memnuniyet gecikmesi, hedef belirleme ve birinin hedeflerine uygun davranmada önemli bir role sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Hem iç hem de çevresel taleplere uygun şekilde cevap verebilmek için dikkat kontrolü ve davranışları esnek bir şekilde kontrol etme kapasitesi olan öz düzenlemenin önemli olduğu söylenmektedir (Carver ve Scheier, 2011).

Öz düzenleme yeteneğine sahip olan bireylerin, akademik başarılarının yüksek olduğu, madde kullanmadıkları, saldırgan davranışlar göstermedikleri ve riskli cinsel davranışlara girmedikleri vurgulanmaktadır (Bowers, Gestsdottir, Geldhof, Nikitin, Von Eye ve Lerner, 2011). Öz düzenlemeyi kullanan bireylerin, herhangi bir olumsuzluğa bakmaksızın, kendinden emin ve iyimser bir tutum sürdürmeyi tercih ettikleri belirtilmektedir. Olumlu yollarla öz düzenlemeyi kullanan bireylerin davranışları ve duyguları üzerinde önemli bir kontrolü olduğu düşünülmektedir (Bandura, 2001). Olumlu öz düzenleme becerisine sahip bireylerin çevrelerinden edindikleri bilgileri kendilerine yararlı bir şekilde kullandıkları ifade edilmektedir. Onlar dış güçlerin duygularını belirlemelerine izin vermek yerine duygularını ve davranışlarını kendilerinin yönettikleri belirtilmektedir (McKennie, 2017).

Bireylerin öz düzenleme becerileri, onların gelişiminde, davranışlarında, uyumlarında ve değişimlerinde kilit bir rol oynayabilir. Bireylerin öz düzenlemesi yüksek olduğunda, zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında daha fazla sebat gösterebilirler.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal bilişsel teori, siber zorbalığın olumsuz davranışını değerler, inançlar, tutumlar ve çevresel faktörlerle desteklenerek geliştiğini belirtmiştir. Bu teoriye göre olumsuz öz düzenleme davranışı gösteren bireyler, sanal ortamda başkalarına zorbalık yapabilirler ve taciz ettikleri kişilerin duygularını önemsemeyebilirler (McKennie, 2017).

Siber zorbalık davranışını inceleyen araştırmacılar, siber zorbalık araştırmalarına rehberlik edecek bir teori üzerinde henüz fikir birliğine varmamıştır. Sunulan teorik çalışmanın genel amacı, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı perspektifinden yürütülen öz düzenlemenin dikkat boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı açıklanmasını belirlemektir. Dolayısıyla araştırmanın sosyal bilişsel teorisinin öz düzenleme kavramının dikkat boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ile ilişkisini belirleme açısından teorik yapıya katkı sunması amaçlanmaktadır. Böylelikle üniversite öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyinde bilgi sağlanması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Siber zorbalık davranışlarının daha çok gençler arasında yaygın görülmesi okul psikolojik danışmanlarının da bu soruna ilgilenmesine yol açmıştır. Okul danışmanları, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma risklerini azaltmalarına ve aynı zamanda siber zorbalıkla başa çıkmalarına yardımcı olacak bir konumdadır. Okul danışmanlarının siber mağduriyet yaşayan öğrencileri etkin bir şekilde desteklemek için siber zorbalığın karmaşıklığını kapsamlı bir şekilde anlamaları önemlidir. Horzum ve Ayas (2013) siber zorbalık davranışlara müdahalede okul çalışanlarının bu olayların farkında olmaları gerektiğini belirtmektedir. Sabella, Patchin ve Hinduja (2013), okul danışmanlarının siber zorbalığa müdahale ederken araştırma kanıtlarıyla bilgilendirilmelerini sağlamaları gerektiğini önermektedir.

Rehberlik öğretmenlerinin önleme çalışmalarında yer almadan önce konuyla ilgili farkındalık düzeyleri ile sanal ortamdaki tehlikelerden haberdar olma düzeylerinin de belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca sanal ortamı etkin kullanan bireylerin karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında dikkat kontrol becerileri siber zorbalık davranışlarıyla karşılaşma durumlarının da azalmasını sağlayabilir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma, siber zorbalığa ilişkin

rehberlik öğretmeni adaylarında bir farkındalık yaratılması ve siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarına dikkat çekilmesi açısından önemlidir. Ayrıca rehberlik öğretmeni adaylarının görev başladıkları zaman karşılaşacakları sorun alanlarından birinin de siber zorbalık davranışları olduğu düşünülmektedir. Bu sorunla mücadele etmek için siber zorbalık davranışlarını anlamak ve yol açacağı sorunları bilmek gerekmektedir. Bu nedenle hem aktif birer teknoloji kullanıcısı hem de geleceğin rehberlik öğretmenleri olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öncelikle dikkat kontrolü ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenebilir. Göreve başlamadan önce rehberlik öğretmeni adaylarının iletişim teknolojilerinin olumsuz kullanımına ilişkin duyarlılıklarının belirlenmesi ve konu hakkında farkındalık oluşturulması daha sonraki yıllarda yapacağı önleyici çalışmalara ışık tutabilecektir.

Amaç

Siber zorbalık davranışına müdahale çalışmaları için konunun bütün yönleriyle araştırılması ve okullarda göreve başladıklarında böyle bir sorunla karşılaşacak rehber öğretmenlerin göreve başlamadan önce konuyla ilgili duyarlılıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemektir.

Bu araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Rehberlik öğretmeni adaylarının cinsiyete göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Rehberlik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu, siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin, öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ile siber zorbalığa ilişkin du-

yarlılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, iki ya da ikiden fazla değişkenin birbirini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmaya yarayan ilişkisel araştırma modeli üzerine kurgulanmıştır (Creswell, 2011). Araştırmanın bağımlı değişkenini rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları oluştururken bağımsız değişkenini ise cinsiyet ve öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında 1 ila 4. sınıflar arasında öğrenim gören 346 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşlarının 17 ila 28 arasında değiştiği gözlenmektedir. Rehberlik öğretmeni adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rehberlik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

Rehberlik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri		N	%
Cinsiyet	Kadın	238	68,8
	Erkek	108	31,2
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	100	28,9
	2. sınıf	81	23,4
	3. sınıf	75	21,7
	4. sınıf	90	26
Yaş	17,00	5	1,4
	18,00	31	9,0
	19,00	63	18,2
	20,00	89	25,7
	21,00	83	24,0
	22,00	54	15,6
	23,00	11	3,2
	24,00	3	,9
	25,00	2	,6
	26,00	3	,9
	27,00	1	,3
28,00	1	,3	
		346	100

Tablo 1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde % 68,8’inin kadın (n=238), % 31, 2’sinin (n=108) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde yaklaşık % 29’unun birinci sınıfta (n=100), % 23’ünün ikinci sınıfta (n=81), % 22’sinin üçüncü sınıfta (n= 75) ve % 26’sının da dördüncü sınıfta (n= 90) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş özellikleri incelendiğinde en çok 20 ve 21 yaşında olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan rehberlik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve yaş gibi demografik değişkenleri hakkında bilgi toplamaya yardımcı olacak bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeği: Ölçek, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılığını ölçmek için Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin (2014) tarafından geliştirilmiş, 13 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların bireylerin siber zorbalık davranışına karşı duyarlılık gösterdikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu: Ölçek, bireylerin öz düzenlemenin dikkat kontrol boyutunu ölçen ve Çevik, Haşlamam, Mumcu ve Gökçearslan (2015) tarafından geliştirilmiş, 7 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların bireylerin dikkat kontrolü düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma yapılmadan önce eğitim bilimleri bölüm başkanlığından izin alınmıştır. Araştırmacılar hem gündüz hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilere gönüllük esasına dayalı olarak yani istekli kişilere ölçekleri uygulamıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarını ortalama 10-12 dakika içinde yanıtladığı gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde cinsiyete göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmek için bağımsız örneklem için t testi ile sınıf düzeyine göre farklılıklar için varyans analizi kullanılmıştır. Rehberlik öğretmeni adaylarının dikkat kontrolü ile siber zorbalığa yönelik duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon analizi ile saptanmıştır. Bu analizleri gerçekleştirmek için SPSS-22 istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri üzerindeki yordayıcı ilişkisi ise yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Bu işlem içinde LISREL 9.1 programı kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılanmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Dikkat kontrolüne ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin .12 ile -.10; siber zorbalığa yönelik duyarlılığa ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.70 ile .33 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 sınırları içinde kalması, ölçek puanlarının normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Bulgular

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi belirlemek için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. T testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Rehberlik Öğretmeni Adaylarının Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	t	p	(η^2)
Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık	Kadın	238	32.59	4.58	3.72	.01*	.022
	Erkek	108	30.31	5.57			

p<.05

Tablo 2’de verilen sonuçlarda rehberlik öğretmeni adaylarından kadın öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğu saptanmıştır ($t= 3.72$; $p<0.5$). Cinsiyetin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık üzerindeki etkisi ise ($\eta^2=.022$) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları ile ilgili betimsel değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. sınıf	100	32,78	4,98
2. sınıf	81	32,79	5,01
3. sınıf	75	30,50	4,85
4. sınıf	90	31,21	4,88
Toplam	346	31,88	5,01

Tablo 3’teki değerler incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları arasında farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Farklılığın hangi türünden oluştuğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbaliğa İlişkin Duyarlılık Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans ve Bonferroni Testi Analizi Sonuçları

Test	Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı				
				S.d	F	P	(η^2)
Tek Yönlü Varyans Analizi	Gruplar Arası	329,81	3	109,93			
	Gruplar İçi	8340,32	342	24,38	4,51	,004	,004
	Toplam	8670,14	345				
Bonferroni Testi	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)				
	1. sınıf		2,27	,017*			
	2. sınıf	3. sınıf	2,28	,025*			

*p<.05

Tablo 4'te üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir (F= 4,51(3-342); p<.05). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları üçüncü sınıflardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık üzerindeki etkisi ise ($\eta^2=.004$) olarak belirlenmiştir.

Rehberlik Öğretmeni Adaylarında Dikkat Kontrolünün Siber Zorbaliğa İlişkin Duyarlılık Üzerindeki Yordayıcı Rolüne Yönelik Bulgular

Rehberlik öğretmeni adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları ile öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Rehberlik Öğretmeni Adaylarının Siber Zorbalığa Yönelik Duyarlılıkları İle Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Sonuçları

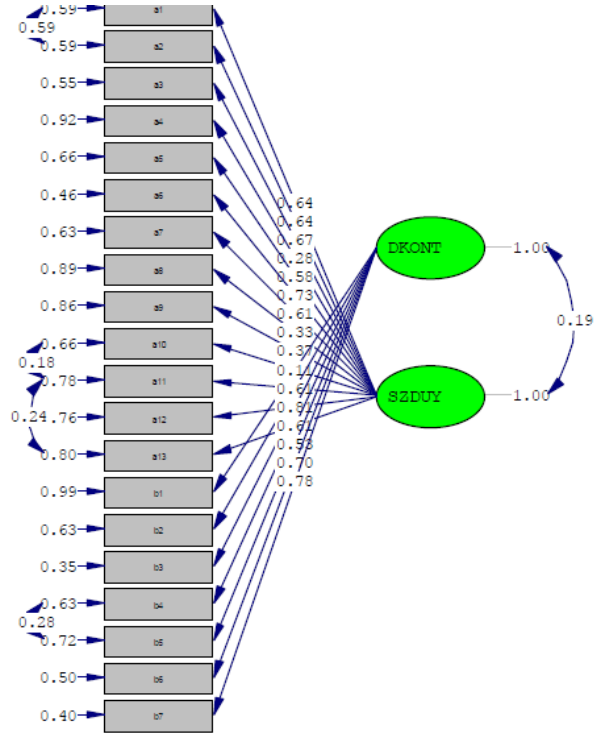
Değişken	1	2
1. Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu	1	
2. Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık		.21
Aritmetik Ortalama	22.42	31.88
Standart Sapma	4.45	5.01

N= 346; $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları arasında düşük düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .21$, $p < .05$). Bu sonuçlar doğrultusunda rehberlik öğretmeni adaylarının öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu puanları arttığında siber zorbalığa ilişkin duyarlılığının da arttığı söylenebilir.

Ölçüm Modeli

Araştırmada öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa yönelik duyarlılık üzerindeki yordayıcı ilişkisini incelemek için yapısal eşitlik modelinin ilk aşamasını oluşturacak ölçme modeli analizi yapılmıştır. Ölçme modelinde iki adet gizil değişken (DKONT ve SZDUY) ile bu gizil değişkenleri oluşturan 20 gözlenen değişken yer almaktadır. Şekil 1’de ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Chi-Square=452.15, df=165, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

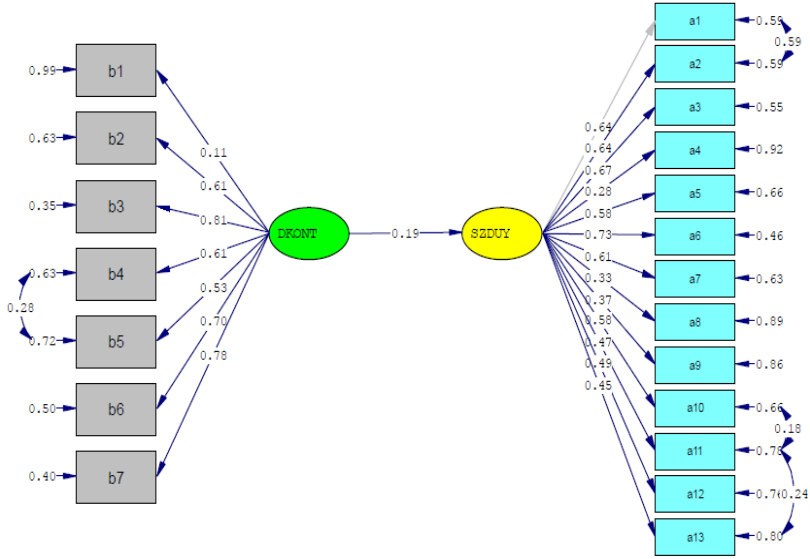
Şekil 1. Ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş katsayılar

Ölçüm modeline ilişkin χ^2 değeri ve uyum indekslerinde daha iyi değerler elde etmek için siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeğinin 1 ila 2, 10 ila 11, 11 ila 13. ve öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ölçeğinin 5 ila 4. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda tekrar ölçüm modeli test edilmiştir. Yeni sonuçlarda χ^2 değeri ve uyum indekslerinde anlamlı bir iyileşme olduğu görülmüştür (Şekil 1).

Ölçme modelinde standardize edilmiş değerler .11 ile .81 arasında değişmektedir ($p < .001$). Ayrıca DKONT-SZDUY gizil değişkenler arası ilişkilerin de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($t = 3.00$). Bununla birlikte ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir ($\chi^2/sd = 2,74$, NFI= .90, NNFI= .93, CFI= .93, IFI= .94, GFI = .90, SRMR = .084; RMSEA = .071).

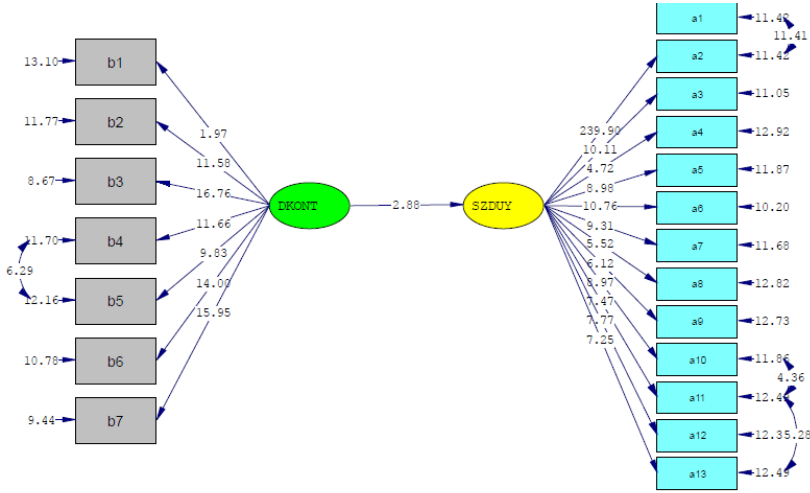
Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu ile Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin Yapısal Model İle Test Edilmesi

Bu aşamada, öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Şekil 2’de standardize edilmiş değerler gösterilmiştir.



Şekil 2. Öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık arasındaki yapısal eşitlik modeline ilişkin standardize edilmiş katsayılar

Yapısal eşitlik modeline ilişkin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı pozitif biçimde ($\beta=.19$) yordadığı görülmektedir. Modele ilişkin t değerleri şekil 3’te gösterilmiştir.



Chi-Square=452.15, df=165, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 3. Öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık arasındaki yapısal eşitlik modeline ilişkin t değerleri

Modele ilişkin ilk verilerde χ^2 değerinin 1465.776, RMSEA değerinin .15 ve diğer uyum indekslerinin de .90'nın altında olduğu görülmüştür. Modele ilişkin χ^2 değeri ve uyum indekslerinde daha iyi değerler elde etmek için siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeğinin 1 ile 2, 10 ile 11, 11 ile 13. ve öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu ölçeğinin 5 ile 4. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda tekrar analiz işlemi sürdürülmüştür. Yeni analizinde χ^2 değeri ve uyum indekslerinde anlamlı bir iyileşme olduğu görülmüştür (Şekil 2 ve 3).

Yapısal eşitlik modeline ilişkin t değerleri incelendiğinde dikkat kontrolünün siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı pozitif biçimde ve anlamlı olarak ($t=2.88$, $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri parantez içinde gösterilmiştir ($\chi^2/sd = 2.74$, NFI= .90, NNFI= .93, CFI= .93, IFI= .94, GFI = .90, SRMR = .084; RMSEA = .071). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk'e (2014) göre χ^2/sd değerlerin 2 ile 3 arasında olmasını ve diğer uyum indekslerinin 1'e yaklaşmasını çok iyi uyum, .90 ile .95 arasında olmasını kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modelin değerlerinin kabul edilebilir

düzye de olduğu söylenebilir. Bununla birlikte modelde dikkat kontrolünün siber zorbalığa yönelik duyarlılığın % 3,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk bulgusunda rehberlik öğretmeni adaylarından kadın öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Horzum ve Ayas'ın (2013) kadın psikolojik danışmanların siber zorbalık farkındalık düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunduğu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Yılmaz'ın (2010) kadın öğretmen adaylarının siber zorbalık konusunda erkeklere göre daha yüksek duyarlılığa sahip olduğunu ortaya çıkardığı araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Yine bu bulgu Ata ve Adnan (2016), Aktan ve Çakmak (2015), Gezgin ve Çuhadar (2012) kadın öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılığının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ifade ettiği araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, Elçi ve Seçkin (2016) ile Yılmaz ve Karaoğlan-Yılmaz (2012) çalışmasıyla farklılaşmaktadır. Araştırmacılar erkeklerin kadınlara göre nispeten daha yüksek bir farkındalığa sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine araştırmanın bu sonucu Uysal ve diğerlerinin (2014) siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın cinsiyete göre farklılaşmadığını saptadığı çalışma sonucuyla uyumlu değildir.

Kadın rehber öğretmen adaylarının erkeklere göre siber zorbalık duyarlılıklarının anlamlı olarak yüksek olmasının sebebi, kadınların sanal ortamdaki tehlikelere karşı erkelere göre daha dikkatli ve duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer ifade ile kadınların tehlike algısına daha hassas oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları alanyazında bazı çalışmalarla örtüşmemektedir. Örneğin Gezgin ve Çuhadar (2012), bilgisayar programındaki öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Yine benzer bir çalışmada Özek (2018), bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleriyle sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. İğdeli (2018) işletme fakültesi öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık-

larının sınıf düzeyine göre değişmediği saptamıştır. Dikmen (2015), Elçi ve Seçkin (2016) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmalarda sınıf düzeyi ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite birinci ve ikinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanlarının üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olmasının sebebi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken daha dikkatli olmaları ve sanal ortamın tehlikelerinin farkında olmalarına bağlanabilir. Duyarlılığa sahip olan öğrencilerin çevrim içi ortamdan gelebilecek tehlikelere karşı kendini korumada bilinçli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutunun, siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyini düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Ancak yordama düzeyinin düşük çıkması (% 3,4) siber zorbalığa yönelik duyarlılığın başka faktörlerle açıklanabileceğini de göstermektedir.

Dikkatsizlik gibi kişisel özelliğin siber zorbalık davranışlarla ilişkili olduğunun ifade edilmesi araştırma sonucunu desteklemektedir (Kokkinos, Antoniadou ve Markos, 2014). Bu sonuçlar doğrultusunda rehberlik öğretmeni adaylarının bilgisayar ve interneti kullanırken siber zorbalık gibi olumsuz davranışlarla karşılaştıklarında kişisel güvenliklerini koruyabilecek becerilere sahip oldukları ifade edilebilir. Campbell'e (2005) göre siber zorbalığı önlemek için atılacak ilk adımlardan birinin bireylerin konunun farkında olmalarını sağlamaktır. Dolayısıyla bu sonuçtan öğrencilerin siber zorbalık eylemlerinin farkında oldukları ve kişisel güvenlik sağlamak için önlemler almaya eğilimli oldukları sonucu çıkarılabilir.

Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyi yüksek olan kişilerin sanal ortamda başkalarıyla alay etme, kişisel bilgilerinin elektronik ortamda paylaşılması, izinsiz fotoğrafların gönderilmesi ve yabancılarla tanışılması gibi riskli faaliyetlerden uzak durdukları belirtilmektedir (Berson, I.R., Berson, M.J., 2005; Subrahmanyam ve Greenfield, 2008). Bununla birlikte siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyi yüksek olan kişilerin, çevrim içi gizlilik ilkelerine dikkat ettikleri, sanal ortamda karşılaştıkları olumsuz durumları yetkili kişilere ilettileri ifade edilmektedir (Balakrishnan, 2018).

Okullarda yaşanan siber zorbalık olaylarının önlenmesi için okuldaki psikolojik danışmanlara önemli görevler düşmektedir. Bu sorunun farkında olan rehber öğretmen adayları, okullarda çalışmaya başladıkları zaman öğrencilere bilgilendirici çalışmalar yapabilir. Okullarda teknolojik araçlarının kullanımının giderek artmasıyla birlikte önemli bir sorun hâline gelmeye başlayan bu olayın önlenmesi için yapılması gerekenlerin başında farkındalık kazandırmaya yönelik çalışmaların önem verilmesi gelmektedir. Bu bağlamda özellikle dikkat düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların okulda öğrencilere yararlı çalışmalar yapabileceği düşünülebilir.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte sınıflar interaktif bir duruma gelmeye başlamıştır. Bu da hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zamanlarının çoğunu bilgisayar ve internet ile geçirdiği anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler ve öğretmenler geçmişte olduğundan daha fazla siber zorbalıkla karşılaşabilmesine yol açabilir. Rehberlik öğretmeni adaylarının bu konudaki duyarlılıklarının belirlenmesinin siber zorbalığa müdahale çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, siber zorbalık farkındalığı bağlamında rehberlik öğretmeni adaylarının kişisel siber güvenlik konusundaki farkındalık düzeylerini ve bu konuda alınması gereken önlemleri belirlemekle sınırlıdır. Rehberlik öğretmeni adaylarının siber zorbalık konusunda farkındalığı, böyle bir durumla karşı karşıya kaldıklarında nasıl tepki vereceği, ne tür önlemler aldıkları ve etraflarında onları uyarıp uyarmadıkları konularında çalışılarak daha ayrıntılı bir şekilde belirlenebilir. Öte yandan, araştırmada için kullanılan veri toplama araçları öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmelidir. Literatür, bu tür ölçeklerle elde edilen verinin “sosyal takdir” bileşeninden etkilenebileceğini ve bazı durumlarda daha az gerçekçi sonuçlara ulaşabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, veri toplama yoluyla gerçekleştirilebilecek nitel çalışmalar yoluyla elde edilecek sonuçlar daha ayrıntılı bilgiler ortaya koyabilir.

Sonuç olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı gibi görünen siber zorbalık farkındalığı, siber zorbalığın azaltılmasında ve daha fazla mağdurun oluşumunun önlenmesinde önemli bir adım olarak görülebilir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar için şu operasyonel öneriler yapılabilir:

Erkek öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyini artırabilmek için farkındalık ve bilinçlendirme seminerleri verilebilir. Bu araştırmada öz düzenlemeyi oluşturan dikkat kontrolü boyutunun siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı yordama düzeyi ele alınmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öz düzenlemenin hedef belirleme, bilişsel ve duygusal düzenleme gibi boyutlarının da siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ile yordayıcı ilişkileri araştırılabilir.

Teşekkür: Çalışmada verilerin toplanması ve toplanan verilerin SPSS'ye girişinde katkılarından dolayı Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında öğrenim gören Yeşim Gümüş ve Filiz Baran'a teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aktan, E. ve Çakmak, V. (2015). Halkla ilişkiler öğrencilerinin sosyal medyadaki siber zorbalık duyarlılıklarını ölçmeye ilişkin bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2), 159-176.
- Arıcak, M.T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Education Research*, 34, 167-184.
- Ata, R. ve Adnan, M. (2016). Cyberbullying sensitivity and awareness among entry-level university students. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4258-4267.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Exploring the teachers' cyberbullying perception in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying- From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and Informatics*, 35, 1190-1200.
- Balakrishnan, V. ve Fernandez, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telematics and Informatics* 35, 2028-2037.
- Balakrishnan, V. (2017). Unraveling the underlying factors Sculpting cyberbullying behaviours among Malaysian young adults. *Computer Human Behaviour*, 75, 194-205.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Beran, T.N., Rinaldi, C., Bickham, D.S. ve Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576.
- Berson, I.R., Berson, M. J. (2005). Challenging online behaviors of youth. *Social Science Computer Review*, 23(1), 29-38.
- Bonanno, R.A. ve Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal Youth Adolescent*, 42, 685-697.
- Bottino, S.M.B., Bottino, C., Regina, C.G., Correia, A.V.L. ve Ribeiro, W.S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cad Saúde Pública*, 31(3), 463-475.
- Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., Von Eye, A. ve Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of intentional self-regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34, 1193-1206.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance Counselling*, 15(1), 68-76.
- Caravaca, F., Falcon, M., Navarro-Zaragoza, J., Ruiz-Cabello, A. L., Rodrigues, O., et al. (2016). Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *BMC Public Health*, 16, 176-185.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 3-21). New York, NY: Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Dördüncü Baskı). Boston: Pearson Press.
- Çevik, Y.D., Haşlamam, T., Mumcu, F.K. ve Gökçearsan, Ş. (2015). Öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 229-238.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve lisrel uygulamaları*. Anlara: Pegem Yayıncılık.
- Dikmen, M. ve Çağlar, A. (2017). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 101-111.

- Dikmen, M. (2015). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilik algıları ile siber zorbalık duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9, 1307-1325.
- Elçi, A. ve Seçkin, Z. (2016). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5), 1-15.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Erişti, B. ve Akbulut, Y. (2019). Reactions to cyberbullying among high school and university students. *The Social Science Journal*, 56, 10-20.
- Gestsdottir, S. ve Lerner, R.M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional selfregulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gezgin, D.M. ve Çuhadar, C. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Holt, M.K., Vivolo-Kantor, A.M., Polanin, J.R., Holland, K.M., Degue, S., Matjasko, J.L., Wolfe, K. ve Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta analysis. *Pediatrics*, 135, 496-509.
- Hong, F.Y. ve Cheng, K.T. (2018). Correlation between university students' online trolling behavior and online trolling victimization forms, current conditions, and personality traits. *Telematics and Informatics*, 35, 397-405.
- Horzum, M.B. ve Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 195-205.
- İğdeli, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve siber zorbalık duyarlılıklarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- King, K.M., Lengua, L.J. ve Monahan, K.C. (2013). Individual differences in the development of self-regulation during preadolescence: Connections to context and adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 57-69.
- Kokkinos, C.M., Antoniadou, N. ve Markos, A. (2014). Cyber bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal Applied Development Psychology*, 35, 204-214.

- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N. ve Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychology Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kristin, L.M., Laura, M.P.V ve Debra, R.B. (2018). Dimensions of short-term and long-term self-regulation in adolescence: Associations with maternal and paternal parenting and parent-child relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1409-1426.
- MacDonald, C.D. ve Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003-2009.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and Agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145.
- McKennie, S.W. (2017). *A phenomenological study of college students subjected to cyberbullying*. Unpublished doctoral dissertation. Northcentral Üniversitesi, Arizona.
- Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N. ve Koestner, R. (2015). Saying “no” to temptation: Want-to motivation improves selfregulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 677-693.
- Munawar, R., Inam-Ul-Haq, M. A., Ali, S. ve Maqsood, H. (2014). Incidence, nature and impacts of cyber bullying on the social life of university students. *World Applied Sciences Journal*, 30, 827-830.
- Musharraf, S. ve Anis-ul-Haque, M. (2018). Cyberbullying in different participant roles: exploring differences in psychopathology and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(1), 33-39.
- Odacı, H. ve Çelik, Ç.B. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1174-1187.
- Olweus, D. ve Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well being. In: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J.E. (Eds.), *Handbook of Child Well Being*. Springer, Netherlands, pp. 2593-2616.

- Ozden, M.S. ve Icellioglu, S. (2014). The perception of cyberbullying and cybervictimization by university students in terms of their personality factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4379-4383.
- Özek, M.B. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sabella, R. A., Patchin, J. ve Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths, realities. *Computers in Human Behavior*, 29, 2703-2711.
- Schwartz, H.E. (2013). Cyber bullying. Mankato, Minnesota, USA.
- Schenk, A.M., Fremouw, W.J. ve Keelan, C.M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computer in Human Behavior*, 29(6), 2320-2327.
- Smith, J. ve Yoon, J. (2013). Cyberbullying presence, extent, and forms in a midwestern post-secondary institution. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 52-78.
- Smith, P.K., Mahdavi, J. ve Carvalho, M. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 49, 376-385.
- Swearer, S.M., Wang, C., Berry, B. ve Myers, Z.R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory Into Practice*, 53, 271-277.
- Subrahmanyam, K. ve Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescents relationships. *The Future of Children*, 18(1), 121-146.
- Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E. ve Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210.
- Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.
- Yılmaz, R. ve Karaoğlan-Yılmaz, F.G. (2012). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*, 25(4), 674-687.
- Wensley, K. ve Campbell, M. (2012). Heterosexual and nonheterosexual young University Students' Involvement in traditional and cyber forms of bullying, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(12), 649-654.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression and distress*. Champaign, IL: Research Press.
- Willard, N. (2008). Should schools be able to regulate off campus cyber bullying? *CQ Researcher Online*, 20(48), 23-24.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimde belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı olsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımları kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılar; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır olmalı ve ifade bozukluğu içermemelidir. Yazım ve noktalamada güncel kuralların yer aldığı "Türk Dil Kurumu Yazım Klavuzu" esas alınmalıdır.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayıncılığa uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın ve beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller “1” den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, “1” den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırmacının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştığı kurum, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

**PUBLICATION PRINCIPLES OF
THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION**

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,
2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
5. Contributions, if there are, must be acknowledged,
6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.